



# Os estudos culturais e a questão da diferença na educação

Cultural studies and the question of difference in education

Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira  
Universidade Federal de Pernambuco

## Resumo

Este artigo discute as contribuições do campo conhecido como Estudos Culturais para a educação. Chama atenção para o fato de a escola, historicamente, ter organizado seu currículo e suas práticas pedagógicas com base em valores e padrões das culturas hegemônicas e defende o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais mais sensíveis às culturas, atentas à relação entre poderes/saberes/identidades, à contingência e à pluralidade do contexto social. Propõe que a escola reconheça e valorize as diferenças e o hibridismo, que incorpore as diversas tradições culturais dos grupos que fazem parte da sociedade, inclusive daqueles que, historicamente, vivem em condição de subordinação – mulheres, negros e negras, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores rurais, entre outros.

Palavras-chave: Estudos culturais. Educação. Diferença.

## Abstract

This article discusses the contributions of Cultural Studies for education. Addresses the fact that school has historically structured its curriculum and teaching practices on behalf of values and social standards of hegemonic cultures, and supports the development of educational theories and teaching practices more sensitive to cultural difference, that take more seriously the relationship between power/knowledge/identity, just as the contingency and plurality of social contexts. Proposes that school can recognize and values the differences and the hybridism, that incorporates the various social group's cultural traditions, including of those who historically live in conditions of subordination like women, African-descendants, homosexuals, people with special needs, rural workers, among others.

Keywords: Cultural studies. Education. Difference.



## 1. Introdução

Muito se tem discutido sobre a importância de reconhecer e valorizar conhecimentos e práticas culturais de grupos que historicamente têm sido excluídos dos contextos escolares. A partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos, debate-se essa questão relacionada aos currículos escolares, às políticas educacionais, à formação inicial e continuada de professores e às práticas pedagógicas.

Desde a publicação do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2002), educadores, órgãos públicos e instituições de ensino e pesquisa desenvolvem seminários, projetos e cursos sobre os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Livros e materiais audiovisuais foram publicados por diferentes instituições sobre educação e cultura para paz. Várias organizações não-governamentais (ONGs), universidades e centros de estudos tentam mostrar que a escola precisa contribuir para a promoção do conhecimento mútuo entre pessoas de diferentes etnias, identidades, idades, características físicas e mentais, classes sociais. No entanto, se olharmos atentamente, percebemos que a escola continua selecionando alguns saberes, valores e práticas e rejeitando outros com base em diferentes tipos de relações de dominação – econômicas, políticas, étnicas, de gênero, de orientação sexual, de religião.

É essencial continuarmos refletindo sobre os processos de criação e preservação de diferenças e desigualdades na esfera educacional e desenvolvermos estratégias que possibilitem o acesso – de alunos e de professores – às diversas versões dos fatos históricos e à desnaturalização dos saberes. Neste artigo, apresentamos as contribuições dos Estudos Culturais para tal reflexão. Inicialmente, fazemos uma breve contextualização histórica desta área, em seguida, apresentamos seus diferentes eixos de pesquisa na educação e suas contribuições para pensarmos a questão da diferença.



## 2. Educação e cultura

A relação entre educação e cultura, segundo Veiga-Neto (2003a), vem sendo discutida há, pelo menos, dois séculos. Na modernidade, a cultura (*Kultur*) foi tomada como o conjunto de tudo que a humanidade havia produzido de melhor em diferentes campos – artes, filosofia, literatura, ciência. Essa concepção – de caráter elitista – gerou a diferenciação entre “a baixa” e “a alta cultura”, sendo a última tomada como privilégio de um grupo restrito. A educação era vista como o principal meio para “elevação cultural”:

[...] o principal objeto dos debates era saber quais os marcadores culturais que definiriam – em cada grupo e a cada momento – o que seria relevante para ser colocado na pauta das avaliações e que serviriam para demarcar a ‘verdadeira’ cultura, a alta cultura. As discussões nada tinham de radicais, uma vez que muito raramente se questionou o arbitrário contido no próprio conceito de *Kultur*. (VEIGA-NETO, 2003a, p. 8).

Outra posição comum, principalmente na Antropologia, era a que reconhecia a pluralidade de culturas e caracterizava cada uma como um modo de vida. No entanto, de acordo com Santos (2003), essa visão resultava ou em um posicionamento relativista – que via cada cultura como diferente e incomensurável – ou classificatório – que qualificava as diferentes culturas a partir de escalas evolutivas – da elementar (primitiva) à complexa (civilizada). Essa classificação tinha sempre a cultura ocidental europeia como padrão de cultura civilizada.

A partir de meados do século XX e, principalmente, com a crise da modernidade, surgem tensões em torno destes pontos de vista. A antropologia, a linguística, a filosofia, a sociologia e mais tarde a educação, começam a questionar a epistemologia monocultural e caminhar em direção à construção de uma epistemologia multicultural que se consolida, de acordo com Veiga-Neto (2003), sob a influência da virada linguística e dos Estudos Culturais.

A “virada linguística” foi um movimento filosófico associado, principalmente, à obra do segundo Wittgenstein (1979). De acordo com ele, a linguagem não pode ser vista como instrumento que representa uma realidade externa, mas sim, como local de produção de sentidos. Utilizamos a linguagem na medida em que precisamos dela para dar sentido às coisas. Esse sentido



não é preexistente ao seu uso, é construído no contexto de seu exercício. Para Silva (1999), com a “virada linguística”, os elementos da vida social, entre eles a cultura, passam a ser vistos como discursivamente construídos e como contingentes. Os teóricos que adotam essa concepção,

[...] abdicam da busca de qualquer critério metalinguístico ou metacultural, de qualquer essência translinguística ou transcultural. Eles despedem-se de uma metafísica da linguagem e trazem a linguagem para o mundo cotidiano; ela não está fundada num outro lugar. Igualmente não há outro mundo a sustentar aquilo que chamamos de cultura. (VEIGA-NETO, 2003, p. 12).

Não existe uma linguagem e uma cultura ideal, elas são contingentes. Não existe “a Cultura” (*Kultur*), existem *culturas*. Sendo assim, a educação não pode dizer o que é o mundo, como ele funciona e se encarregar de transformar os sujeitos em indivíduos cultos. “[...] o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

36

A emergência e consolidação dos Estudos Culturais têm fundamental importância para o aprofundamento da visão de cultura e do papel da educação. A partir das reflexões desenvolvidas por essa área, o conceito de cultura se expande e passa a ser central para o âmbito das ciências humanas e sociais, inclusive da educação.

### 3. O campo dos estudos culturais: contextualização histórica

Os Estudos Culturais constituem um campo de teorização e investigação que, segundo Escosteguy (2006), emerge na Inglaterra com a publicação de três livros: 1) *As utilizações da cultura*, de Richard Hoggart, em 1957; 2) *Cultura e sociedade*, de Raymond Williams, em 1958, e 3) *A formação da classe operária inglesa*, de E. P. Thompson, em 1963. Essas obras representam marcos de rupturas com algumas tradições de pensamento e, de acordo com a autora, caracterizam três eixos de pesquisa que estabeleceram as bases dos estudos culturais no final dos anos 1950: 1) o eixo autobiográfico da história cultural do meio do século XX; 2) o eixo histórico do conceito de cultura; 3) o eixo histórico da sociedade inglesa.



O conceito de cultura é apresentado de maneira diferente por cada um desses autores<sup>1</sup>, porém, para analistas dessa área (HALL, 2003; JOHNSON, 2006; SILVA, 1999), a concepção apresentada por Williams, por ter um enfoque antropológico, possibilitou maior oposição à idéia de cultura como “o conjunto das melhores obras literárias e artísticas”.

Costa; Silveira; Sommer (2003) chamam a atenção para dois determinantes históricos do surgimento dos Estudos Culturais: a crise no Império Britânico e o surgimento de novas formas culturais – como a TV, as bandas de Rock, a publicidade, os jornais e revistas de grande tiragem – em função do crescimento do capitalismo. Era um contexto de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas e o campo dos Estudos Culturais, desde o seu início, é marcado pelo envolvimento político de seus membros com diversos movimentos sociais, inclusive o da Nova Esquerda britânica. É importante salientar que alguns de seus intelectuais – como Stuart Hall, Homi Bhabha e Edward Said, entre outros – são provenientes de antigas colônias da Inglaterra – Jamaica, Índia, Palestina – e esse aspecto também contribuiu para o posicionamento crítico do grupo em relação às concepções de classe, cultura e poder.

Em 1964, foi fundado o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Os pesquisadores do Centro, inicialmente, adotaram referenciais teóricos de marxistas contemporâneos como Althusser e Gramsci. A aproximação com essas obras, especialmente a de Gramsci, segundo Hall (2003) era uma tentativa de superar os limites do pensamento marxista tradicional:

Em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos. Desde o início [...] pairava no ar a sempre pertinente questão das grandes insuficiências, teórica e políticas, dos silêncios retumbantes, das grandes evasões do marxismo – as coisas de que Marx nem falava nem parecia compreender, que eram o nosso objeto privilegiado de estudo: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico. Pelo contrário, os elementos que aprisionavam o marxismo como forma de pensamento, como atividade prática crítica, encontravam-se, já e desde sempre, presentes – a ortodoxia, o caráter doutrinário, o determinismo, o reducionismo, a imutável lei, a história, o seu estatuto como meta-narrativa. Isto é, o encontro entre os estudos culturais britânicos e o marxismo tem primeiro que ser compreendido como o envolvimento com um problema – não com uma teoria, nem mesmo com uma problemática. (HALL, 2003, p. 203).



A trajetória do campo é marcada por várias rupturas e incorporações teóricas. Para o autor, a metáfora da luta com os anjos é a que melhor define o percurso teórico dos Estudos Culturais. Ele ressalta o papel que os estudos feministas desempenharam no amadurecimento do campo, na reflexão sobre o caráter sexuado do poder, suas relações com a cultura, com os processos de significação e de construção de identidades. Muito enfaticamente, Hall diz que a mulher entrou no campo dos estudos culturais “[...] como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um barulho inconveniente, aproveitou o momento [...].” (HALL, 2003, p. 209). Relata que não foi apenas uma experiência de discussões teóricas calorosas, mas de desinstalação do poder patriarcal presente num grupo composto, na sua maioria, por homens.

Também chama a atenção para a questão étnica e as mudanças que os estudos sobre política racial provocaram no Centro e no seu próprio trabalho. No entanto, a sua maior ênfase recai na influência que o estruturalismo e pós-estruturalismo tiveram nos progressos teóricos do campo:

[...] a reconfiguração da teoria, que resultou em ter de se pensar questões da cultura através de metáforas da linguagem e da textualidade, representa um ponto para além do qual os estudos culturais têm agora que necessariamente se localizar. A metáfora do discurso, da textualidade, representa um adiamento necessário, um deslocamento, que acredito estar sempre implícito no conceito de cultura. Se vocês pesquisam sobre cultura, ou se tentaram fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontram reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura lhes arrebate a alma, têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre algo deslocado no meio cultural [*the medium of culture*], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas. E ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, dos textos como fonte de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais. (HALL, 2003, p. 211-212, grifos do autor).

Os críticos dessa área são unânimes em afirmar que os Estudos Culturais não são um conjunto de trabalhos unificados, nem querem ser. Uma de suas principais características é a pluralidade e instabilidade em relação



aos temas de pesquisa, posicionamentos teóricos e metodológicos. Alguns afirmam que é um campo interdisciplinar, porém, para Nelson; Treichler; Grossberg (1995) eles são, algumas vezes, antidisciplinares, não querem ser identificados apenas por metas acadêmicas, mas também, pelo seu compromisso político, pela sua análise do poder e pelo seu engajamento social.

[...] o que tem os caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23).

Temas como o papel da mídia na sociedade, etnicidade, gênero, sexualidade, globalização, subjetividade, identidade, identidade nacional são objetos de estudo desse campo. “Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*, isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva.” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 9). Para esse campo, as ferramentas metodológicas dependem das questões da pesquisa. Dessa forma, a análise do discurso, a entrevista, a análise do conteúdo, a desconstrução, a etnografia podem ser caminhos possíveis de investigação, desde que sejam relevantes e coerentes com os objetivos do estudo em questão.

Apesar de toda a sua heterogeneidade, é necessário definir os pontos em que os Estudos Culturais se identificam e se distinguem de outras áreas e ter o cuidado para não reduzi-lo ao que Hall (2003) denominou de pluralismo simplista. Começemos, portanto, da concepção de cultura:

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação [...] um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, 1999, p. 133-134).



A cultura desempenha papel constitutivo na vida social. As práticas sociais não são apenas influenciadas pela cultura, são atravessadas por ela, por um campo de produção e negociação de significados. Isso exige das ciências humanas e sociais uma revisão de seus métodos de pesquisa, outros olhares e posturas em relação aos seus objetos de estudo e ao papel do (a) pesquisador (a), uma vez que esse (a), ao mesmo tempo que toma a cultura como seu objeto de estudo, está inserido (a) na própria cultura, portanto, seu trabalho precisa responder aos desafios colocados pela história, pela sociedade.

Esses aspectos contemplam três características em comum dos trabalhos no campo dos Estudos Culturais: 1. suas pesquisas procuram compreender a complexidade da cultura a partir de seus contextos políticos e sociais; 2. a cultura é tomada como objeto de estudo e local de intervenção; 3. partem sempre do pressuposto de que o trabalho intelectual tem um compromisso político. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995).

Do seu surgimento e fundação na Inglaterra até os dias atuais, o campo dos Estudos Culturais ganhou força e influência no mundo acadêmico. Da década de 1980 em diante, o movimento rapidamente se expandiu para os Estados Unidos e para América Latina. Nos Estados Unidos, ele se associou, principalmente, aos estudos feministas, étnicos, gays e lésbicos.

A década de 1990 é considerada a época de explosão dos Estudos Culturais na América Latina. Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero, Beatriz Sarlo, Richard Miskolci e Renato Ortiz são considerados seus principais representantes.

As hibridações – o importante conceito proposto por Canclini para a análise das culturas latino-americanas, as identidades e sua fragmentação, as redes de dependência, as relações entre tradição e modernidade, as transformações das culturas populares, os consumos culturais são alguns dos núcleos temáticos mais poderosos que deram e dão fôlego ao pensamento latino-americano nomeado como EC [*Estudos Culturais*] ou lindeiro a esses. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 47, grifo nosso).

Essa “explosão” também ocorreu no espaço da educação, expandindo-se rapidamente pelos Estados Unidos e pela América Latina, sucedendo



ou renovando – como alguns autores preferem dizer – a teoria e a pedagogia crítica.

#### 4. Os estudos culturais na educação

De acordo com Costa; Silveira; Sommer (2003), a relação entre educação e estudos culturais tem sido discutida com frequência no meio acadêmico, inclusive nas Conferências Internacionais<sup>4</sup> dessa área. Observa-se um crescente número de estudos culturais nos círculos educacionais relacionados a temas diversos: relações de poder no currículo e na escola; pedagogias culturais na pós-modernidade; relações sociais na escola; colonização de saberes; infância; cidadania; efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação; a questão da diferença, raça, etnia e gênero na escola. Para esses (as) autores (as) os estudos culturais em educação são “[...] uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Essa forma de olhar a educação e o universo escolar resultou da análise de algumas limitações da teoria crítica – como a sua excessiva descrição das realidades escolares e a ênfase na dominação da ideologia burguesa sem o desenvolvimento de propostas que integrassem as questões de poder, de política e de possibilidade da escola contribuir para mudanças na esfera social – e, também, das transformações socioculturais que ocorreram nas últimas décadas – o avanço tecnológico, o surgimento da internet, a globalização, as mudanças econômicas, as lutas e conquistas de diversos movimentos sociais – que geraram mudanças no conceito de educação e no próprio contexto escolar.

De acordo com Veiga-Neto (2003a), a educação escolar é uma invenção da modernidade e como tal se desenvolveu em conexão com as práticas sociais, com as questões desse período histórico. Porém, a modernidade entrou em crise e nós estamos num contexto social com outras demandas<sup>5</sup>, portanto é necessário “[...] examinar as condições de possibilidade em que a escola moderna se gestou e tentar compará-las às condições de possibilidade que hoje estão aí. Como dizem os genealogistas, é preciso estar sempre fazendo a história do presente.” (VEIGA-NETO, 2003a, p. 123).



Uma das demandas do mundo atual é a centralidade da cultura em diferentes instâncias – política, econômica, midiática, artística. Provavelmente, um dos maiores desafios da contemporaneidade – e, portanto, da educação e da escola – é saber lidar “[...] com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e a redistribuição que permite a realização da igualdade.” (SANTOS, 2003, p. 25). A educação e a escola são constantemente desafiadas a reconhecer e dialogar com as diferentes culturas que cruzam o seu espaço, com a alteridade. No caso do Brasil e outros países da América Latina esse aspecto ainda é mais evidente por causa de sua hibridização cultural.

Neste contexto, vários pesquisadores, apoiados em leituras dos Estudos Culturais, defendem a idéia de uma educação multicultural.

Uma educação multicultural deve por a ênfase na vinculação entre os programas escolares e a aprendizagem informal produzida dentro e fora da escola; deve impedir que as identidades sejam essencializadas ou reduzidas a uma versão identitária estereotipada; deve favorecer o desenvolvimento de competências e a interação de pessoas em uma nova cultura e, portanto, se opõe a ambientes escolares homogenizadores; promove que os indivíduos aprendam competências em múltiplas culturas e, por último, [deve] favorecer nos estudantes a consciência da multiplicidade cultural que os rodeia e na qual ingressam. (MARTÍNEZ, 2005, p. 129).

42

Dentre os (as) autores (as) brasileiros (as) que têm desenvolvido trabalhos nessa vertente devemos destacar Tomaz Tadeu da Silva, que dedicou boa parte de suas publicações a esse tema, especialmente no que diz respeito ao campo do currículo, Além de Antônio Flávio Moreira, Vera Cadau, Mariza Vorraber Costa, Ana Canen e Alfredo Veiga-Neto.

De forma geral, a proposta de uma educação multicultural se passa pela defesa de currículos, políticas e práticas pedagógicas inclusivas, que incorporem as tradições culturais dos diversos grupos que fazem parte da sociedade, principalmente daqueles que historicamente vivem em condição de subordinação – mulheres, negros e negras, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores rurais, entre outros. No entanto, o termo multicultural é polissêmico e torna-se necessário pontuarmos em que direção usamos tal conceito.



Vários autores (SANTOS, 2003; McLAREN, 1997, 2000; BANKS, 1999; FORQUIN, 2000; HALL, 2003) têm discutido os usos e sentidos do termo multiculturalismo. Hall (2003) inicia sua discussão chamando atenção que multicultural é um adjetivo e como tal descreve características de alguém ou alguma coisa. Pode se referir, por exemplo, à sociedade. Uma sociedade dita multicultural é aquela na qual diferentes comunidades culturais convivem. No nosso caso, uma educação multicultural seria aquela em que diversas culturas se cruzam, interagem.

Já a palavra multiculturalismo é um substantivo e refere-se a estratégias adotadas para lidar com a questão da diversidade proveniente das sociedades multiculturais. No entanto, da mesma forma que há diversas sociedades multiculturais, existem vários tipos de multiculturalismos.

- **multiculturalismo conservador** segue Hume [...] ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria.
- **multiculturalismo liberal** busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.
- **multiculturalismo pluralista**, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal.
- **multiculturalismo comercial** pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de distribuição do poder e dos recursos.
- **multiculturalismo corporativo** (público ou privado) busca 'administrar' as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro.
- **multiculturalismo crítico ou 'revolucionário'** enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência [...]. (HALL, 2003, p. 54, grifos nossos).

○ termo, então, é usado tanto para descrever estratégias de regulação das diferenças, quanto para projetos emancipatórios e contra-hegemônicos. Além de seus inúmeros sentidos, há, também, críticas ao conceito, provenientes tanto de alas conservadoras da sociedade, como de setores progressistas e liberais.



De acordo com Santos (2003), as análises mais conservadoras são provenientes, principalmente, dos Estados Unidos, como resposta à crescente presença de imigrantes no país; aos programas sociais voltados para grupos excluídos, especialmente, afro-americanos e hispânicos; ao desenvolvimento de estudos culturais no meio acadêmico, principalmente, os estudos femininos (*Women's Studies*) e gays (*Gay's Studies*) e às diversas políticas públicas de apoio às minorias. Entre as críticas efetuadas por esse segmento, o autor destaca: a acusação que o multiculturalismo é antieuropeu; que prega a divisão; que é uma espécie de "terapia" para as minorias e de que seria um "novo puritanismo", com o policiamento da linguagem e a imposição do "politicamente correto".

Entre as críticas progressistas sobressaem as que apontam que o conceito: 1) é eurocêntrico, aplicável apenas à realidade dos Estados-nação do hemisfério norte para lidar com a imigração proveniente do hemisfério sul; 2) é uma expressão da globalização capitalista; 3) tem uma tendência apolítica, não discute as relações de poder e de exploração, apelando à tolerância sem exigir um envolvimento ativo entre os grupos; e 4) que, no âmbito dos Estudos Culturais, Pós-coloniais e das ciências sociais o termo é usado para se referir à migração, principalmente a dos intelectuais e não aborda as situações dos refugiados, dos trabalhadores migrantes ou dos que vivem situação de subordinação econômica, política e cultural.

Independente das críticas e da polissemia do termo, o conceito continua sendo usado nas ciências humanas e sociais. No caso dos estudos culturais em educação, o termo é mais utilizado na versão emancipatória – principalmente associado às propostas de Peter McLaren (1997; 2000) e de Santos (2003). É visto como um projeto político crítico, comprometido com a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, com o reconhecimento da diferença e a redução das desigualdades.

Santos (2003) apresenta uma concepção de práticas políticas que se aproxima da elaborada por Laclau; Mouffe (2001) e incorpora a ideia que as identidades coletivas se configuram num campo de lutas, na dinâmica entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença:

É fundamental, por isso, uma compreensão 'mais diferenciada' do que são processos e atividades políticas, incluindo o desafio à ideia de que o antagonismo de classe seria o ponto privilegiado



das contradições do sistema. São os próprios processos característicos das dinâmicas diferenciadas e desiguais do capitalismo que geram contradições e lutas de diferentes tipos, que não são todas simplesmente integráveis ou subordináveis à luta de classes, e que não têm necessariamente o espaço nacional como espaço privilegiado. As lutas das mulheres, dos ambientalistas, dos movimentos anti-racistas ou pelo reconhecimento de identidades étnicas estão aí para nos recordar que tanto a dominação quanto a resistência se fazem ao longo de diversos eixos, e que estes não estão subordinados, de maneira definitiva, a uma 'contradição principal'. Em diferentes situações irão emergir lutas diversas e atores coletivos distintos. Joga-se aqui, como diriam Laclau; Mouffe (2001), um processo de equivalências entre dinâmicas, lutas e posições de sujeitos diferentes, a partir dos quais se torna possível a articulação de novas configurações contra-hegemônicas. (SANTOS, 2003, p. 35-36).

Para essa visão, as divergências, conflitos e antagonismos entre os diferentes grupos compõem um campo de lutas a partir do qual resultam as identidades coletivas e as transformações sociais. As identidades são relacionais e dependem do reconhecimento do outro. Também são móveis e constituem produtos da ação coletiva.

Lidar com a diferença – seja ela de raça, etnia, gênero, idade, nacionalidade – constitui um desafio. Trabalhar num ambiente cruzado por diferentes culturas e desenvolver contextos de igualdade de direitos, sem desprezar as especificidades de cada identidade coletiva e a singularidade de cada sujeito é um projeto ousado. Pesquisas com distintos objetivos vêm sendo desenvolvidas na educação tendo como base os estudos culturais. Relatamos, na próxima seção, seus principais eixos e alguns estudos realizados.

## 5. A pesquisa educacional fundamentada nos estudos culturais

Costa; Silveira; Sommer (2003) apontam três vertentes de pesquisa no campo dos estudos culturais em educação. A primeira se concentra na desnaturalização de discursos que circulam no ambiente escolar, na descrição dos dispositivos disciplinares da escola e na análise do papel que desempenham no processo de subjetivação. Questionam-se algumas práticas e artefatos que, historicamente, são vistos como pedagógicos e que, sob a análise cultural,



passam a ser caracterizados como políticos, inseridos em relações de poderes e na produção de saberes.

Simon (1995), um dos autores que trabalha com esse foco, propõe que a pedagogia funciona como “tecnologias culturais”: um conjunto de procedimentos e conhecimentos intencionalmente compartilhados no interior da instituição escolar, implicados na formação e regulação de identidades, na produção de significados:

Pensadas dessa forma, as escolas são os equivalentes de ‘máquinas de sonho’ – conjuntos de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a idéia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades. O aparato produtivo em questão aqui é o conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados. São essas práticas que chamo de ‘tecnologias culturais’ – esforços deliberados para estruturar os processos de semiose, isto é, a forma pela qual os signos são mediados quando as pessoas tentam atribuir significado a aspectos de sua própria existência e da de outros. (SIMON, 1995, p. 68).

46

Conceber as escolas como “tecnologias culturais” não implica, apenas, percebê-la como um espaço para adaptar os sujeitos a formas sociais existentes ou dominantes. Para o autor, é necessário olhar para sua capacidade produtiva e introduzir, nesse contexto, outras tecnologias que forneçam ferramentas para contestação dos saberes instituídos como verdades, para o questionamento de práticas normalizadoras e para produção de novos contextos sociais, de novas identidades. Implica a implantação de projetos pedagógicos que possibilite a construção de formas de pensar, sentir e agir comprometidas com relações de justiça.

Estudos sobre currículo (SILVA; MOREIRA, 1995; SILVA, 1999; COSTA, 1998) chamam a atenção que a seleção e organização do conhecimento educacional têm como referenciais os padrões sociais das culturas hegemônicas. As vozes dos grupos sociais marginalizados – negros (as), ciganos (as), mulheres, idosos (as), gays, lésbicas, travestis, transexuais, pobres, classe trabalhadora, pessoas com necessidades especiais, população rural – geralmente são excluídas.



Sena (2008), num estudo sobre questões de gênero na produção de materiais didáticos para crianças, analisou um guia de orientação sexual – intitulado *Conversando e Descobrendo: a criança e a sexualidade*<sup>6</sup> – voltado para pais e alunos e verificou que a abordagem da sexualidade do guia se reduz a um discurso médico-biologicista, à descrição dos aparelhos reprodutores. Os autores recorrem a uma linguagem simplista, infantilizada e em nenhum momento tocam em questões sociais, políticas ou históricas relacionadas à sexualidade.

Barbosa; Andrade (2008) desenvolveram uma pesquisa sobre as representações de família em livros didáticos, paradidáticos e de literatura infantil das séries iniciais de uma escola estadual de Porto Alegre/RS e perceberam que, na maioria, a representação de família aparece associada ao modelo nuclear e heterossexual composto por pessoas brancas e de classe média. Esse perfil é reforçado como natural e desejado, através de imagens, textos e exercícios. Em alguns livros aparecia a denominação “famílias diferentes”, mas, geralmente, se referia a constituições familiares em que a figura do pai ou da mãe estava ausente, mantendo o padrão de normalidade adotado. Apenas um livro, entre os 15 analisados, citava que a época histórica e a cultura influenciam na organização familiar. Também era frequente a representação da mulher como mãe e responsável pelas atividades domésticas; e do homem como pai e provedor do sustento financeiro da casa.

De acordo com Moreira; Silva (2002), é preciso desnaturalizar e historicizar os currículos existentes e construir novos arranjos apoiados num quadro de referência multicultural, comprometido com o enfrentamento de posições discriminatórias. A educação escolar deve constituir:

[...] um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem. Uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais.



É necessário que todo vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como *poder*, *justiça*, *desigualdade*, *luta*, *direitos* não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade. (SANTOMÉ, 1995, p. 176-177, grifos do autor).

O eixo da pesquisa educacional que se dedica às “pedagogias culturais” examina como a publicidade – televisiva e impressa – e alguns produtos midiáticos de entretenimento – filmes, desenhos animados, revistas em quadrinhos, revistas voltadas para o público adolescente, feminino e masculino, revistas voltadas para professores, jogos de computador e videogames – circulam e naturalizam determinados saberes, reforçam preconceitos e contribuem para a determinação do que é “o normal”, “o patológico” e “o desviante”. Para os (as) pesquisadores (as) dessa área, a produção de conhecimento e de identidades coletivas e individuais não está localizada exclusivamente na escola, a cultura midiática influencia política e pedagogicamente nesses processos.

As análises realizadas por Giroux (1995; 1995a) sobre os filmes produzidos pela Disney se tornaram exemplos clássicos dessa vertente. Para o autor, a aparência de inocência do “Maravilhoso Mundo da Disney” associada à alta qualidade técnica, visual e musical de suas superproduções seduz o público e camufla alguns pressupostos que estruturam seus filmes.

A Disney não ignora a história; ela a reinventa como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder. A inocência não representa apenas a face de uma dominação discursiva. Ela é também um dispositivo para ensinar às pessoas a se localizarem em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares. (GIROUX, 1995, p. 137).

Ao analisar um filme da Disney voltado para o público adulto – “Bom Dia Vietnã” – o autor identificou uma série de mecanismos de reescrita da história através da subversão da memória e do estabelecimento de discursos sexistas, racistas e colonialistas. No filme *Bom dia Vietnã*, por exemplo, ele destaca que a Guerra do Vietnã – caracterizada pelo racismo e imperialismo americano – é narrada com enfoque cômico, sem qualquer referência história



ou política. O personagem principal é um locutor de rádio que consegue alegrar e motivar a tropa americana contando piadas e fazendo comentários sobre as mulheres vietnamitas e seus “dotes corporais”, como se fossem mercadorias sexuais à disposição dos americanos.

Em sua análise, Giroux (1995) chama atenção para a relação do locutor com três personagens. O primeiro é um soldado negro que se torna seu amigo, mas sempre aparece em situação de subordinação em relação ao locutor, rindo indiscriminadamente de suas piadas. O segundo é um vietnamita que também fica seu amigo. Da mesma forma que o soldado negro, ele estabelece uma relação de servidão com o locutor. No final do filme, é visto como um terrorista por fazer parte de um grupo de resistência e é castigado pelo amigo americano. A terceira personagem é uma mulher vietnamita por quem o locutor se apaixona, mas que, apesar de corresponder ao sentimento, abdica de viver com ele por causa de suas tradições familiares. Para o autor a mulher é representada como uma figura inerte, que serve para frustrar a virilidade do herói americano.

Em seu artigo sobre os desenhos animados da Disney, Giroux (1995a) analisa três filmes infantis – *Aladim*, *A Pequena Sereia* e *O Rei Leão*. Em todos, segundo o pesquisador, os personagens femininos aparecem subordinados aos masculinos. Na *Pequena Sereia*, a personagem principal aparentemente luta contra a dominação masculina do pai, porém termina o filme fazendo um pacto com uma bruxa: renuncia sua voz em troca de um par de pernas com o objetivo de conquistar o príncipe. No *Rei Leão* todos os dirigentes do reino são homens e as leões aparecem sempre circulando o rei e cumprindo ordens.

Em *Aladim*, a princesa Jasmine se torna objeto de desejo do jovem. Todas as decisões a respeito de sua vida são tomadas por homens, e no final, ela encontra a felicidade casando com ele. Dos três filmes, esse último é apresentado como o desenho mais polêmico porque também reforça estereótipos raciais. De acordo com o autor, a abertura do filme começa com uma música sobre a cultura árabe, que em uma de suas estrofes<sup>7</sup> diz “Onde eles cortam nossa orelha/Se, por acaso, não gostarem de nossa cara/É uma coisa bárbara, mas é o lar.” (GIROUX, 1995a, p. 68). No decorrer do desenho animado, vários nomes árabes são pronunciados errados; aparecem palavras com escrita sem sentido imitando de forma grotesca a língua árabe; todos os personagens maus aparecem com barba grande, sotaque evidenciado e nariz



grosso; já Aladim, árabe “bonzinho”, fala fluentemente o inglês americano. Para Giroux, os filmes da Disney apresentam:

Uma visão editada, asséptica e nostálgica da história, uma visão livre da pobreza, das diferenças de classe e da decadência urbana. A interpretação que a Disney faz da memória pública também constrói, de forma agressiva, uma visão monolítica da identidade nacional, tratando os grupos subordinados ou como exóticos ou como irrelevantes para a história americana e, ao mesmo tempo, comercializando as diferenças culturais [...]. (GIROUX, 1995a, p. 73).

○ pesquisador não defende a idéia de proibir as crianças de assistirem a esses filmes. Ressalta a necessidade de as famílias e de os (as) educadores (as) ficarem atentos (as) aos seus conteúdos e possibilitarem às crianças e adolescentes a oportunidade de aprenderem a analisar criticamente tais produtos midiáticos. Propõe, inclusive, que essa atividade esteja prevista no currículo escolar.

Os estudos sobre a “pedagogia cultural” se multiplicaram nos últimos anos e têm sido objeto de investigação de diversos (as) pesquisadores (as). Não é nosso objetivo descrevê-los, no entanto vale a pena ressaltar o trabalho de Fischer (2001) sobre o modo de enunciar o feminino na TV; o de Sabat (2001) sobre a representação de gênero e sexualidade no discurso publicitário; o de Zinani (2008) a respeito da emancipação da personagem infantil do sexo feminino na obra *O Mágico de Oz*; o de Duarte (2008) sobre lesbianismo em histórias em quadrinhos; o de Toletino; Santos (2008) sobre as mulheres e os negros no *Sítio do Picapau Amarelo* e os de Kellner (1995) sobre anúncios publicitários na mídia impressa.

É importante destacar, também, a série de análises culturais sobre a Revista Nova Escola publicada no livro organizado por Costa (2000), que discute a influência desse veículo de informações direcionado a professores (as) na representação de magistério como uma atividade feminina; na ênfase à alfabetização construtivista e desqualificação de outras formas de alfabetizar; na distribuição dos móveis e espaços escolares e na produção e legitimação de identidades.

A terceira vertente de pesquisa educacional tem se concentrado na questão da identidade. Na América Latina, os estudos baseiam-se,



principalmente, nos trabalhos de Nestor Canclini sobre os processos de hibridização das culturas. Para esse autor, hibridizações são “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” (CANCLINI, 2001, p. 19). Os processos de imigração e de globalização são os principais fatores propulsores da hibridização cultural.

Desde o século XVI, o Brasil e outros países da América Latina têm recebido imigrantes, especialmente portugueses e espanhóis. Inicialmente, esse movimento ocorreu devido à colonização, posteriormente, principalmente após a abolição da escravatura, houve um grande estímulo à imigração por causa da necessidade de mão-de-obra qualificada. Vários países europeus ainda incentivaram a emigração de seus povos para as Américas como estratégia de controle populacional e de ampliação do mercado para o consumo de seus produtos. A busca de abrigo e segurança por parte dos refugiados políticos igualmente trouxe imigrantes para a América Latina. Povos de diferentes cantos do mundo – italianos, japoneses, árabes, alemães, espanhóis, portugueses, ucranianos, poloneses, africanos – se fixaram no Brasil e se engajaram em diferentes trabalhos: no ramo cafeeiro, na policultura, na produção de borracha, em atividades artesanais, na indústria etc. O movimento migratório das populações colonizadas para os países europeus, nas últimas décadas do século XX, na busca de melhores condições econômicas para se viver, também deve ser ressaltado.

Como destaca Silva (2004), ao chegar a outro país, os imigrantes tentam experimentar e internalizar hábitos e costumes da sociedade que o acolheu, aprendem uma nova língua, mas, em paralelo, continuam tendo uma história e estabelecendo relações com a sua cultura de origem. O avanço nas tecnologias de informática e a ampliação da rede de telecomunicações – especialmente o crescente uso da internet e o acesso às redes internacionais de telejornais através da TV por assinatura – permitem que as pessoas se interconectem e tenham acesso a informações e acontecimentos de qualquer parte do mundo, no momento em que os fatos ocorrem. Com a globalização, as diversas práticas econômicas e culturais circulam no cenário mundial e rompem as fronteiras entre o local e global. Em paralelo a isso, diferentes movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento, fortalecimento e manutenção de identidades, ganham força e espaço no contexto político internacional e reforçam a questão do particular.



Cruzar a fronteira entre o local e o global, o passado e o presente, a tradição e a contemporaneidade é uma das principais características das sociedades atuais. Esse fenômeno envolve um complexo processo de negociação de significados. A hibridização aponta para a (re) constituição de identidades e relações interculturais. Para Bhabha (1998), nas fronteiras significativas da cultura, os significados e valores não são simplesmente apropriados, são contestados, articulados, interpretados como num processo de enunciação:

○ pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. ○ que essa relação inconsciente introduz é uma ambivalência no ato da interpretação. ○ Eu pronominal da proposição não pode ser levado a interpelar – em suas próprias palavras – o sujeito da enunciação, pois não é personalizável, e sim continua sendo uma relação espacial no interior dos esquemas e estratégias do discurso. ○ sentido do enunciado não é, literalmente, nem um nem outro. Essa ambivalência é enfatizada quando percebemos que não há como o conteúdo da proposição revelar a estrutura de sua posicionalidade, não há como deduzir esse contexto mimeticamente do conteúdo. [...] é apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou 'pureza' inerentes às culturas são insustentáveis. (BHABHA, 1998, p. 66-67).

Essa posição enunciativa de Bhabha traz à tona a questão da diferença e chama nossa atenção para a compreensão dos "entre-lugares", para a propriedade híbrida e complexa dos processos de construção de identidades – de gênero, de etnia, sexuais, geracionais, grupais etc.

○ que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos



de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

A partir dessas leituras, somos convidados a perceber a escola como um contexto híbrido. Um aparelho de sujeição, mas também, um local de negociação de significados, de articulação de elementos antagônicos, um terreno propício para a negação e reconstrução de saberes, para elaboração de novas práticas sociais.

Dentro dessa linha, desenvolveram-se trabalhos que estudam, por exemplo, a heterogeneidade e hibridização das identidades de professoras (SILVEIRA, 2002) e de alfabetizadoras do século passado (TRINDADE, 2004). Silva, (2002) realizou um estudo sobre interculturalidade e educação de jovens e verificou que, para os estudantes, na escola há mais discriminação – em relação à classe social, religião, sexo e cor – que na rua e no trabalho. No entanto, de acordo com o autor, esse mesmo contexto pode tornar-se um espaço alternativo para o diálogo se possibilitar a interação e potencializar a discussão sobre as diferenças.

Gomes (2002) discute o processo de ressignificação cultural do cabelo e do corpo de pessoas negras no ambiente escolar. Segundo a autora, ao longo da história do Brasil, a escola tem reforçado e reproduzido estereótipos sobre os padrões estéticos de afro-descendentes para justificar a colonização e a submissão econômica e política dessa população. Porém, a presença de negros e negras nas escolas e a forma como as famílias arrumam o cabelo das crianças – principalmente o das meninas, com tranças, faixas e fivelas coloridas – tem desconstruído o estereótipo da pessoa negra como “descabelada e suja” e ressignificado alguns símbolos culturais. Vale salientarmos que hoje, apesar de em número ainda restrito, temos modelos internacionais que são negras. Há uma variedade de produtos no mercado voltados para o “realce da cor da pele” e para “a melhor definição dos cachos” dos cabelos de pessoas negras. É claro que o fenômeno mercadológico não pode embaraçar nossa visão e crítica sobre as relações racistas ainda presentes na sociedade, inclusive no Brasil, porém esses dados nos mostram que a cultura é fluida, que pode ser re-interpretada em diferentes tempos e espaços.

Como ressaltam Costa; Silveira; Sommer (2003), as reflexões geradas por esses diferentes eixos de pesquisa, ampliaram a visão dos pesquisadores



sobre a realidade educacional. Revelaram a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas que fossem capazes de relacionar a microcultura de sala de aula ao contexto social e cultural mais amplo, que valorizassem as diferenças e combatessem estereótipos e preconceitos. Também mostrou a necessidade de reformas nos cursos de formação inicial e continuada de professores e a importância do acesso a uma reflexão crítica sobre as histórias e narrativas de grupos cultural e politicamente subordinados.

## 6. Educação escolar, diferenças culturais e o reconhecimento do “outro”

O desenvolvimento de uma política de educação multicultural tem como objetivo incluir no ambiente escolar – através dos currículos, das práticas pedagógicas, da formação inicial e continuada dos (das) docentes – ações que fomentem o reconhecimento e valorização das diferenças e questionem discursos que fortalecem as discriminações. Segundo Martinez (2005), é necessário o abandono da padronização, da busca de modelos ideais e a criação de um contexto em que os sujeitos possam desenvolver múltiplos sistemas de percepção, pensamento e ação decorrentes de seu convívio com distintos sistemas culturais. A formação do indivíduo deve ser focalizada na vida coletiva, na redução das desigualdades sociais, no exercício do respeito ao direito do outro, inclusive o direito de ser reconhecido.

A relação com o “outro” é um aspecto relevante nessa perspectiva, porque, historicamente, o “outro” tem sido excluído tanto do espaço físico da escola, quanto do imaginário social daqueles que direta ou indiretamente fazem parte de seu contexto. Skliar; Duschatzky (2001) descrevem três maneiras comuns de se lidar com o “outro” no cotidiano e nas instituições educacionais: como fonte do mal, como sujeito pleno de um grupo social, como alguém a tolerar.

A percepção do “outro” como fonte do mal envolve desde a repressão e o constrangimento até a eliminação física da pessoa. Parte de uma visão dicotômica, que divide a sociedade em dois lados – o dos bons, cultos ou civilizados e dos maus, ignorantes e desviados. No contexto educacional, essa perspectiva está presente, por exemplo, quando se atribui o fracasso escolar a fatores socioculturais do (a) aluno (a) ou quando se distribui os (as) discentes em



salas de acordo com uma suposta classificação de sua “potencialidade cognitiva”. Também quando se permite o uso de piadas, brincadeiras ou qualquer outro tipo de atitude constrangedora e de agressão física em relação a alunos (as) que fogem aos padrões heteronormativos da sociedade.

Na visão do “outro” como sujeito pleno de um grupo social, cada cultura é uma comunidade homogênea, que compartilha as mesmas crenças e hábitos. Nesse caso, as diferenças de cada uma são essencializadas. Para os autores, esse ponto de vista tem sido muito comum na educação e levado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que se caracterizam pelo “percurso turístico” em diferentes culturas. As famosas festas folclóricas – com suas comidas, músicas e vestimentas, por exemplo – os passeios culturais e as feiras de conhecimento, em sua maioria, tratam das diferenças culturais como algo exótico, que deve ser olhado “de fora” e lembrado, apenas, em datas especiais.

A idéia do “outro” como alguém a tolerar é uma das mais assumidas ultimamente. Para Skliar (2003), essa percepção é a base da pedagogia da diversidade, que prega a pluralização, a inclusão, a hospedagem do “outro-diverso” na escola, mas é incapaz de olhar para o “outro” como ele realmente é.

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro [...] corremos desesperados a aumentar o número de alunos e de cadeiras nas aulas, mudamos as capas dos livros que já publicamos há muito tempo, re-uniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. Novas terminologias sem sujeitos. (SKLIAR, 2003, p. 40).

Segundo o autor, este discurso do “outro-diverso” que deve ser tolerado, aceito, respeitado, reconhecido, veste-se de uma roupagem multiculturalista, mas retorna ao seu caráter colonial, porque captura o “outro” na escola, mas não muda suas práticas de exclusão, “[...] uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar.” (SKLIAR, 2003, p. 47).

Inspirado em Derrida (1987), Skliar afirma que a pedagogia precisa permitir a irrupção do outro e a percepção da diferença. Diferença que revela



a presença do “outro”, a sua multiplicidade, a sua singularidade. Uma pedagogia que promove o pensamento.

A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode ocultar as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não pode mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro. (SKLIAR, 2003, p. 47).

Essa pedagogia visa à interação entre as diferenças e requer, entre outros aspectos, professores (as) que enxerguem o conhecimento, o currículo, as práticas pedagógicas como processos discursivos construídos historicamente e influenciados por relações de poder; que sejam promotores de discursos alternativos, híbridos, éticos, politicamente engajados e que compreendam as escolas como esferas democráticas.

Para que isso aconteça, Giroux (1995b) ressalta a necessidade dos cursos de educação e formação de professores tornarem-se espaços de discussão, questionamento e crítica de discursos e práticas culturais; preocuparem-se menos com a certificação e a padronização do comportamento docente, com as técnicas de ensino, gerência e administração e focalizarem “[...] questões concernentes à formação de identidade, linguagem, trabalho, produção cultural e responsabilidade social.” (GIROUX, 1995b, p. 91). O autor propõe algumas sugestões a serem incrementadas em tais cursos:

- Colocar a cultura como conteúdo central dos currículos e das salas de aula promovendo uma análise crítica das diferentes narrativas históricas e culturais.
- Estudar a linguagem como uma prática histórica e contingente, que possibilita a inclusão ou exclusão de determinados significados e não, apenas, como um dispositivo técnico e expressivo.
- Articular a teoria a uma prática que faça diferença e possibilitar uma prática inspirada em reflexões teóricas consistentes e críticas.



- Inserir nos currículos o estudo das culturas de massa, populares e juvenis, rearticulando as fronteiras entre o conhecimento institucionalmente legitimado e aqueles produzidos no cotidiano.
- Estudar e fazer uso de diferentes tipos de textos, não apenas do livro, da cultura impressa, mas também, das diversas tecnologias auditivas, visuais, virtuais, da telecomunicação.
- Analisar a história não como uma série de fatos, datas e eventos, porém, como caracterizada por muitas rupturas e deslocamentos, como uma sucessão de eventos complexos, nos quais nós estamos diretamente implicados.
- Perceber a atividade docente como uma prática cultural que tem participação ativa na produção de significados, desejos, valores e que, portanto, não pode estar fundamentada num dogma particular, mas no compromisso com a ética, com uma política de transformação social.

Uma proposta de formação docente que considere esses aspectos não está preocupada apenas com a conscientização do (a) profissional a respeito dos diferentes universos culturais, possibilita que ele se sinta agente da história, da educação e construtor de uma escola, capaz de promover o conhecimento entre pessoas de diferentes raças, etnias, classes sociais, idades, condições (físicas, sensoriais e mentais), gêneros e orientações sexuais.

As reflexões geradas pelos estudos culturais na educação convidam os educadores a fazerem novas perguntas, a examinarem os discursos produzidos, a verificarem quais saberes são instituídos como verdades e quais as suas implicações no campo pedagógico. Enfim, a prestarem atenção nas transformações sociais e no que elas suscitam nos discursos educacionais, a desenvolverem teorias mais sensíveis à cultura e à contingência do contexto social.



## Notas

- 1 Maiores detalhes podem ser encontrados em Hall (2003) em sua discussão sobre os marcos para os estudos culturais e os diferentes paradigmas presentes neste campo.
- 2 Hall (2003) descreve detalhadamente o percurso teórico do campo dos Estudos Culturais na Inglaterra, enfatizando a importância dos encontros e das rupturas com diversas tradições teóricas e as tentativas do campo de superação de alguns lapsos dessas correntes através da leitura e reflexão de outras abordagens.
- 3 Como ressaltam vários autores, a América Latina e o Brasil já vinham desenvolvendo estudos sobre cultura e poder, bem antes desta época e da existência dessa denominação. Destacam-se, dentro deste contexto, os trabalhos desenvolvidos, por exemplo, por Paulo Freire. Uma análise mais detalhada sobre este aspecto na área educacional encontra-se em Candau; Leite (2008) e em Costa; Silveira; Sommer (2003).
- 4 Estas conferências ocorrem a cada dois anos, desde 1996. A última aconteceu na Jamaica, no ano de 2008 e a próxima será em Honk Kong, em 2010.
- 5 Para uma discussão mais detalhada sobre o tema ver Veiga-Neto (2003a). Neste texto, que consiste numa entrevista dada à Marisa Vorrober Costa, o autor apresenta a escola como uma invenção da sociedade disciplinar e debate sobre a influência da lógica do controle, cada vez mais presente nos dias atuais, no papel desta instituição.
- 6 Este guia, segundo a autora, foi produzido pela Prefeitura da Estância Turística de Embu das Artes, com financiamento do Ministério da Saúde, apoio do Governo do Estado de São Paulo e da UNIFESP – Escola Paulista de Medicina e foi distribuído gratuitamente para os pais e alunos da rede de ensino desse município.
- 7 Após várias campanhas de protesto o autor da letra mudou a parte que diz “Onde eles cortam nossa orelha/Se, por acaso, não gostarem de nossa cara” por “Onde o plano é imenso/E o calor é intenso”. No entanto, manteve: “É uma coisa bárbara, mas é o lar”.

## Referências

- BANKS, James. **An introduction on multicultural education**. Nova Jersey: Allyn and Bacon, 1999.
- BARBOSA, Taís; ANDRADE, Sandra dos Santos. Representações de família em livros utilizados nas séries iniciais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Barbosa-Andrade\\_44.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Barbosa-Andrade_44.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2009.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora USP, 2001.



CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam. **Diálogos entre diferença e educação**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.gecec.pro.br/arquivos/dialogos.pdf?idmsg=1>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

COSTA, Masisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Psyché l'invention de l'autre**. Paris: Galilée, 1987.

DUARTE, Rafael Soares. Lesbianismo e a verdade erótica nos quadrinhos, uma leitura de fun home de Alison Bechdel. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Rafael\\_Soares\\_Duarte\\_44.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Rafael_Soares_Duarte_44.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 586-599, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da disney. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienigenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tadeu Tomaz; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: os currículos e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995a.



\_\_\_\_\_. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/nilmalinogomest21.rtf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**: towards a radical democratic politics. Londres: Verso, 2001.

MARTÍNEZ, Maria Elena. Entre identidades y diferencias: pensando acerca de la escolarización y el pluralismo em contextos latinoamericanos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 9-21, 2001.



SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu Tomaz. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENA, Fabiana Aguiar de Castro. Infância e sexualidade: construindo artefatos para a educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Fabiana\\_Aguiar\\_de\\_Castro\\_Sena\\_44.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Fabiana_Aguiar_de_Castro_Sena_44.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Sociedade multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 283-302, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreirasilvat06.rtf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tadeu Tomaz; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios contestados**: os currículos e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). Professoras que as histórias nos contam. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Sílvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



TOLENTINO, Célia; SANTOS, Elisangela da Silva. As mulheres no sítio do picapau amarelo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Tolentino-Santos\\_44.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Tolentino-Santos_44.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 53, p. 303-318, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-14, maio/ago. 2003.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1979.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. O Mágico de Oz: gênero e transgressão. In: FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Cecil\\_Jeanine\\_%20Albert\\_%20Zinani\\_44.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST44/Cecil_Jeanine_%20Albert_%20Zinani_44.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2009.

62

Profa. Ms. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira  
Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Educação  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica  
E-mail | [alarma@uol.com.br](mailto:alarma@uol.com.br)

Recebido 3 mar. 2009

Aceito 20 mar. 2009