

POLÍTICAS DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE: DO PAGAMENTO DA DÍVIDA SOCIAL AO RESPEITO À DIFERENÇA

Patrícia Gräff*

Resumo: As políticas de atenção à diversidade constituem a materialidade da presente pesquisa, que tomou o deslocamento de ênfase entre a desigualdade e o direito à diferença como foco de análise, buscando entender como a educação se coloca nesse quadro, ao se propor a reduzir uma dívida social histórica direcionada a alguns grupos identitários específicos. Vinculada ao campo dos Estudos Foucaultianos, a pesquisa usou os conceitos de prática e de normalização como ferramentas, no exercício analítico empreendido sobre um conjunto de materiais publicado pelo Ministério da Educação. Os resultados apontam que as políticas de atenção à diversidade fazem circular práticas de normalização da diferença e têm se mostrado insuficientes para reduzir as desigualdades e para atenuar as práticas de discriminação, na Contemporaneidade.

Palavras-chave: inclusão; diversidade; políticas educacionais.

POLÍTICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: del pago de la deuda social al respeto de la diferencia

Resumen: Las políticas de atención a la diversidad constituyen la materialidad de la presente investigación, que tomó el desplazamiento de énfasis entre la desigualdad y el derecho a la diferencia como foco de análisis, buscando entender como la educación se plantea en ese cuadro al proponerse a reducir una deuda social histórica dirigida a algunos grupos identitarios específicos. Vinculada al campo de los Estudios Foucaultianos, la investigación utilizó los conceptos de práctica y de normalización como herramientas, en el ejercicio analítico emprendido sobre un conjunto de materiales publicado por el Ministerio de Educación. Los resultados apuntan que las políticas de atención a la diversidad hacen circular prácticas de normalización de la diferencia y se han mostrado insuficientes para reducir las desigualdades y para atenuar las prácticas de discriminación en la Contemporaneidad.

Palabras clave: inclusión; diversidad; políticas educativas.

Introdução

*Somente com a valorização das diferenças
é possível reduzir as desigualdades
(BRASIL, 2006, p. 5).*

Diferença e desigualdade constituem duas ênfases possíveis para o termo diversidade, nas políticas educacionais brasileiras, na Contemporaneidade. Esta pesquisa pretende mostrar como elas de entrecruzam e produzem práticas de normalização da diferença, operadas no campo da educação, a partir de uma série de políticas implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de garantir as

* Doutora em Educação. Mestre em Educação nas Ciências. Licenciada em Educação Especial e Pedagogia. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn/UFFS/CNPq). E-mail: patricia.graff@uffs.edu.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3315-2401>

condições para uma *Educação para Todos*. Destaco, desde esse início, que utilizo a expressão *práticas de normalização da diferença* para circunscrever o conjunto de práticas voltados à educação de diferentes grupos identitários, que compõe o que vem sendo nominado como diversidade – nos documentos do MEC – e assume a normalização da diferença como meta. Tais práticas aparecem em diferentes documentos, organizados e disponibilizados, virtualmente, pelo Ministério da Educação; filiam-se a um amplo espectro de políticas, que caracterizam o que convencionamos chamar de *inclusão educacional*, a partir de um conjunto menor: as políticas de atenção à diversidade¹, e; constituem objeto de análise no presente artigo.

Para problematizar os sentidos assumidos pelos termos *diferença* e *desigualdade*, nas políticas de atenção à diversidade, remeto-me a um conjunto de materiais, constituído por publicações do Ministério da Educação, que compõem a coleção *Educação para Todos*, e; pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a partir da publicação do tema transversal *Pluralidade Cultural*, em 1997. O exercício analítico empreendido sobre essa materialidade constitui parte de uma pesquisa maior e inspira-se nos Estudos Foucaultianos, tomando os conceitos de *prática* e de *normalização* como ferramentas² metodológicas, por sua produtividade para pensar o campo educacional, em um cenário em que a inclusão se constitui como um imperativo. (LOPES, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no tema transversal *Pluralidade Cultural* (BRASIL, 1997, p. 121), a “desigualdade social e [a] discriminação, articulam-se no que se convencionou denominar ‘exclusão social’: impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e de participação na gestão coletiva do espaço público – pressuposto da democracia”. A partir dos PCN's, tem-se, no Brasil, o reconhecimento de um quadro de desigualdades sociais, associado à discriminação negativa (CASTEL, 2011). Esses fenômenos produziram (e seguem produzindo) estigmas sociais que pautaram a organização de

¹ As políticas de atenção à diversidade constituem um conjunto de políticas operado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de reduzir a desigualdade e atenuar as práticas de discriminação. Também são denominadas como *políticas da diferença* (GALLO, 2017).

² Por ferramentas, caracterizo o conjunto de conceitos utilizados para operar com os materiais, pautada na discussão de Michel Foucault (2006), em entrevista com Gilles Deleuze, sobre a produtividade de um conceito como ferramenta para mobilizar o pensamento.

políticas educacionais – no impulso de combatê-los –, resultando em práticas de normalização da diferença. A fim de compreender e problematizar tais práticas, divido este texto em três partes. Na primeira parte, descrevo o percurso metodológico adotado para produzir esta pesquisa. Na segunda parte, tensiono as condições que fizeram da desigualdade um problema a ser solucionado pela educação, desde um cenário de exclusão escolar de uma parcela expressiva da população. Na terceira parte, problematizo os elementos que conduzem a educação a uma ênfase na diversidade, incorporando nela a ideia de *dívida social*³ e direcionando-se a uma valorização da diferença, pelo esquadramento de diferentes grupos identitários. Por último, articulo as amarrações finais do texto.

Do percurso metodológico

Para produzir esta pesquisa, inspirei-me nos estudos foucaultianos, tomando desse campo os conceitos de *normalização* e de *prática*, como operadores metodológicos. Na aula de 25 de janeiro de 1978, do curso *Segurança, território, população*, Michel Foucault problematiza o conceito de *normalização* a partir de duas ênfases, a saber: a disciplina e a segurança. Para o filósofo francês, “nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal” (FOUCAULT, 2008b, p. 82). Nesse registro, a normalidade e a anormalidade são deduzidas a partir de uma norma estabelecida. Desde uma ênfase na segurança, tem-se “uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras” (FOUCAULT, 2008b, p. 82-83). Nessa esteira, a norma funciona, no jogo, entre as *normalidades diferenciais*. (FOUCAULT, 2008b). Interessa, para esta pesquisa, o conceito de normalização por sua produtividade para pensar o cenário inclusivo, desde as políticas de atenção à diversidade, a partir das quais distintos grupos identitários passaram a operar, uns em relação aos outros, no jogo das normalidades diferenciais.

³ A ideia de *dívida social* perpassa os documentos analisados no âmbito deste artigo, contudo emerge de um cenário que antecede a sua produção. A concepção de dívida social remonta às pastorais cristãs e foi utilizada para descrever o cenário de desigualdade social, no Brasil.

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

Para isso, tomo um conjunto de quatro volumes da coleção *Educação para todos* e do tema transversal pluralidade cultural, extraído dos *PCNs*, na constituição do *corpus* dessa pesquisa. A materialidade da pesquisa, localizada na página eletrônica do MEC, é composta pelos títulos: *Educação como exercício de diversidade*; *Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue*; *História da educação do negro e outras histórias, e*; *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Essas publicações compõem uma pequena parte de uma coleção formada por 33 volumes e sinalizam, desde os títulos, uma ênfase direcionada para a diversidade e para os grupos identitários que a compõem, na educação. Sua escolha se deu pelo modo como discutem a questão central desta pesquisa: o deslocamento de uma ênfase na desigualdade para uma ênfase na

diversidade, nas políticas educacionais. A análise partiu de um conjunto de sentidos possibilitados pelos agrupamentos feitos com os materiais, que aparecem, ora diluídos no texto, ora em quadros compostos por excertos dos materiais. As unidades analíticas, produzidas nesse percurso, orientam as seções que apresento na sequência.

Da diversidade magnífica e desigual, que caracteriza o Brasil⁴

No Brasil, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, s/p) constitui uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre os anos de 2014 e 2024, e traduz a atualidade das discussões sobre o tema. De acordo com dados divulgados no relatório intitulado *Compensem o trabalho, não a riqueza*, produzido pela Organização Não Governamental (ONG) britânica Oxfam, o ano de 2017 registrou o maior aumento de bilionários na história. “Oitenta e dois por cento de toda a riqueza gerada no ano [de 2017] ficaram nas mãos do 1% mais rico e nada ficou com os 50% mais pobres” (OXFAM, 2018, p. 2). Os dados dessa pesquisa foram amplamente noticiados, no Brasil, e ilustram a atualidade e a urgência de tensionamentos que tomem a desigualdade como foco. Nessa linha, problematizar a exclusão escolar, que se instituiu historicamente no país e contribuiu para intensificar o quadro de desigualdades educacionais a que se refere a meta posta na abertura desta parte, constitui o foco das discussões aqui empreendidas.

Para compreender as práticas que se filiam à racionalidade inclusiva – que passou a predominar no cenário mundial, desde os últimos anos do século XX – e para desenhar os contornos que as políticas de atenção à diversidade foram assumindo no Brasil, é necessário que olhemos para o fenômeno da exclusão. O reconhecimento de um quadro de exclusão escolar possibilitou um primeiro direcionamento dessas políticas, se considerarmos que a equiparação das condições de acesso à educação constituiu uma das principais bandeiras de luta de alguns grupos identitários, sobretudo aqueles organizados na forma de movimentos sociais, até a última década do século XX, momento em que a racionalidade inclusiva passou a ser instituída.

⁴ O título constitui um fragmento de um material produzido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 6).

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

Desde o período de industrialização, a produtividade dos indivíduos passou a ser potencializada pela escolarização e o Estado deu início a distintos investimentos em políticas públicas que visassem atenuar a exclusão escolar, para que um número maior de indivíduos pudesse tornar-se engrenagem e manter a sociedade em movimento. Atento a esses aspectos, Castel (2013, p. 311) assinala que “há pelo menos dois séculos, toda a nossa organização social gravita em torno do trabalho”. Para garantir aos indivíduos condições para acessá-lo, um número expressivo de estratégias opera para trazer e manter todos na escola, abrindo possibilidades para as questões relacionadas à diversidade. A pesquisa da UNESCO descreve alguns fatores “associados à exclusão social, como pobreza, local de moradia, etnicidade, gênero e deficiências” (UNESCO, 2012a, p. 30), o que, de acordo com o estudo, produziria uma maior incidência da exclusão sobre os grupos descritos. Os mesmos grupos são identificados, em distintos estudos, como alvos em potencial para a exclusão escolar, produzindo as condições para a desigualdade social, pela limitação de possibilidades de criação de outros modos de vida, e restringindo oportunidades de ascensão social para uma parcela importante da população. Cumpre ressaltar, ainda, que a experiência em sala de aula é apontada

como prática com potencial, tanto para abrandar como para acentuar os fatores enumerados para a exclusão. Isso deposita na escola e na prática docente uma dose considerável de responsabilidade sobre o futuro dos escolares e remete ao segundo estudo realizado pela UNESCO, que toma a exclusão intraescolar como foco de análise. Para isso, parte de avaliações de desempenho de estudantes, em diferentes etapas da escolarização, pelas quais foi questionada a proficiência dos escolares para habilidades como leitura e cálculo.

Os resultados da pesquisa *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras* apontam que, entre 2005 e 2009, 22% dos estudantes concluíram o Ensino Fundamental, com nível insatisfatório para leitura, na prova Brasil, e 39% não atingiram níveis satisfatórios na resolução de problemas. (UNESCO, 2012b). Ainda no ano de 2009, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) levantou dados sobre o analfabetismo funcional⁵, no Brasil, indicando um contingente populacional de 20,3% de analfabetos funcionais. (IBGE, 2010), estimativa aproximada àquela obtida na Prova Brasil, na avaliação de leitura. Por meio desses dados, é possível inferir, com Fávero e Ireland (2005, p. 118), que “no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional”. As informações divulgadas na página da ONG *Todos pela Educação* mostram um cenário ainda mais alarmante. Segundo pesquisa divulgada em março de 2019, apenas 39,5% dos estudantes concluíram o Ensino Fundamental com nível adequado de aprendizagem em Língua Portuguesa e 21,5% em Matemática, no ano de 2017. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). O desempenho insatisfatório dos estudantes é considerado, no estudo da UNESCO, um indicador de exclusão intraescolar, pelo estabelecimento de relações entre o desempenho acadêmico e as possibilidades de participação no jogo econômico. A não aprendizagem, nesse registro, minimiza as chances desses indivíduos alcançarem um tipo de produtividade que garanta proventos para o seu sustento e representa “um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas,

⁵ Analfabetismo funcional é entendido, aqui, como a incompatibilidade entre a leitura e a compreensão do texto lido. O analfabeto funcional consegue codificar letras e, até mesmo, formar palavras e frases, mas tem dificuldade em compreender o que lê.

hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas, antes de concluir os estudos com êxito”. (FÁVERO, IRELAND, 2005, p. 117). Importa destacar que, assim como no estudo anterior, foram enumerados como fatores que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes, o nível socioeconômico, indicando a pobreza como fator sobressalente na definição da vida acadêmica de alguns indivíduos, juntamente com a etnicidade. Desses estudos, cumpre assinalar que, ambas as situações: estar fora da escola e estar dentro da escola e não aprender o esperado, traduzem sentidos para o termo exclusão e potencializam desigualdades, sobretudo, porque os contingentes mais afetados por elas são justamente aqueles que já trazem um histórico de discriminação negativa, seja pela etnicidade, seja pela condição socioeconômica.

No período de junho de 2004 a junho de 2016, o Ministério da Educação criou e manteve uma secretaria – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – que reconheceu a existência de um processo histórico de exclusão, desencadeando uma multiplicidade de desigualdades nas condições de acesso à escola e de permanência nela (BRASIL, 2007), e assumiu a escolarização de todos, como meta principal. A organização desta secretaria representou um marco nos investimentos do Estado para discutir e responder às demandas dos grupos discriminados negativamente. Ao dar visibilidade ao quadro de exclusão, que se constituiu durante séculos na história da formação desse país, o Estado brasileiro reconhece uma *dívida social* com grupos identitários específicos. Essa dívida foi produzida pela falta de acesso à educação e, por consequência, a melhores condições de trabalho, potencializadas pela ausência de políticas de reconhecimento das diferenças culturais, até a última década do século XX.

Com o advento da inclusão, as políticas educacionais passaram a ser reformuladas para atender a *todos*. Nesse registro, ao assumir para si o pagamento da *dívida social* e receber indivíduos oriundos dos mais diversos pertencimentos identitários, a escola possibilita o acesso de todos à educação e cria as condições para uma forma mais eficaz de governo da população (FOUCAULT, 2008a), que se sustenta nas práticas culturais operadas pelos diferentes grupos identitários. Colocar todos dentro da escola possibilita o mapeamento das práticas culturais de cada grupo identitário e instrumentaliza ações de normalização da diferença, que operam por meio

de *normalidades diferenciais*⁶. (FOUCAULT, 2008b). Para o filósofo francês Michel Foucault, “a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras”. (FOUCAULT, 2008b, p. 82-83). Sendo a escola um espaço coletivo e compartilhado por indivíduos que afirmam distintas pertencas culturais, parece produtivo delimitar as características de cada grupo identitário, constituir diferentes normalidades, engendradas de modo a permitir o bom funcionamento da maquinaria escolar. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Entendidas dessa forma, as políticas de atenção à diversidade, ao ampliarem o alcance da educação e promoverem a universalização do acesso à Educação Básica, instrumentalizaram uma forma de governmentação, que se produz pelas identidades culturais, o que pode ser percebido desde a organização dos materiais que constituem a superfície analítica desta pesquisa. A Coleção *Educação para todos* constitui-se de um acervo de 33 volumes, disponibilizados na página eletrônica do Ministério da Educação brasileira. Cada volume desenvolve discussões sobre um grupo identitário específico ou reúne artigos que abordam determinados grupos identitários que, coletivamente, constituem a diversidade. Desse modo, cada texto se debruça sobre um grupo identitário, descrevendo-o e contando a história de sua constituição, suas lutas e reivindicações, a fim de produzir referentes para as práticas pedagógicas, desenvolvidas nas escolas e para o que significa assumir para si uma dada identidade. Produzem-se, assim, as condições para diminuir os estranhamentos entre os distintos grupos identitários e para normalizar das diferenças.

Pelo mapeamento e definição desses grupos discriminados negativamente, o Estado cria possibilidades de intervenção sobre um conjunto particular de identidades culturais, na composição do que se convencionou chamar de *sociedade civil*. (FOUCAULT, 2008a). Entender como a cartografia dos distintos grupos identitários impulsiona uma ênfase que recai sobre o direito à diferença, no conjunto das políticas de atenção a diversidade, constitui o foco da próxima parte.

⁶ De acordo com Foucault (2008b), a normalização faz com que as diferentes normalidades funcionem umas com relação às outras. No âmbito desta pesquisa, entendo que cada grupo identitário produz as normas que permitem que o indivíduo se nomeie a partir de uma dada identidade e oriente a sua conduta. Na diversidade parece produtivo pensar em normalidades diferenciais, pois há múltiplas normalidades em jogo.

A diferença como direito

Em 2001, como resultado de discussões que já vinham acontecendo desde, pelo menos, a década de 1970, a UNESCO organizou e divulgou a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002), que veio fortalecer a articulação das manifestações culturais, no campo do direito. No âmbito deste documento, a diversidade cultural é considerada patrimônio da humanidade, reconhecendo e legitimando a multiplicidade de culturas distribuídas ao redor do globo. A produção e circulação desse documento contribuiu para o desbloqueio dos discursos sobre as identidades, que passaram a andar de mãos dadas com os discursos sobre as culturas, ao ponto de se fundirem na constituição das *identidades culturais*.

Wieviorka (2002, p. 84) assinala que, desde a década de 1960, a Europa vê nascer e começa a fazer circular uma noção de cultura, a partir da qual “a diferença cultural molda comunidades, grupos, solidariedades que podem decerto ser mais ou menos instáveis e têm em comum o facto de adiantarem certas reivindicações, a começar por uma exigência de reconhecimento”. Para o sociólogo francês, esse fenômeno representa uma afirmação coletiva, oriunda de reivindicações que, embora pareçam individuais, traduzem um desejo comum a certos grupos de indivíduos. Segundo o sociólogo, a partir dos anos 1960, a cultura tornou-se “um problema de identidade e de acção colectivas no interior das sociedades contemporâneas”. (WIEVIORKA, 2002, p. 84).

No Brasil, a luta pelo reconhecimento da diferença passa pela sua constituição como direito e começa a produzir efeitos, mesmo que tímidos, no campo da educação, a partir da publicação do tema transversal *pluralidade cultural*, no âmbito dos PCN’s, em 1997. Nos primeiros anos do século XXI, essas discussões aparecem com mais força nos discursos educacionais, como mostra o conjunto de excertos dos materiais:

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

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

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

Ao constituir a diferença como direito, o Ministério da Educação produz um apoio importante para que os diferentes grupos identitários sejam reconhecidos e tenham acesso à educação. Contudo, cumpre assinalar que, se o direito à diferença começa a se constituir, não é a qualquer diferença que se refere, mas a um tipo de diferença reclamada por um grupo de indivíduos que se unem em torno dela. O que permite que seja, suficientemente, capturada pelas teias do conhecimento, a ponto de se tornar nominável, como uma identidade cultural, para fornecer os subsídios necessários à sua inserção nas práticas governamentais. Para Wieviorka (2002, p. 91),

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

Gallo (2010, s/p) aponta para “a necessidade de tomar a diferença conceitualmente em si mesma e não como representação ou identidade”. A partir das análises empreendidas sobre a superfície analítica escolhida para este estudo, parece-me que as políticas de atenção à diversidade se produzem no caminho oposto ao que propõe Gallo (2010), organizando-se pela padronização necessária ao governo, como aponta Wieviorka (2002). Desde a produção de diferentes uniformizações para cada grupo identitário, os termos identidade e diferença passam a se confundir e são, comumente, tomados como sinônimos nos materiais analisados. Depreende dessa problematização que, para existir nas políticas educacionais a segunda precisa ser

capturada, normalizada e nomeada pela primeira, de modo que haja uma representação. Gallo (2017), ao analisar o mesmo conjunto de materiais produzido pelo MEC, traz ainda uma discussão sobre o uso do termo diversidade, em detrimento do termo diferença. Para o autor,

[...] a diversidade permite remeter ao direito universal, como aglutinador de tudo aquilo que é diverso. Ela está implicada no conjunto daquilo que compõe o universal. Em outras palavras: há uma unidade que é resultante da diversidade ou, numa direção distinta, a diversidade é nada mais do que o desdobramento de uma unidade. Tomar a diversidade em lugar da diferença significa “domar” a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar. No fundo, trata-se de não se suportar a alteridade. Lidar com o diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente outro (GALLO, 2017, p. 1513).

O conjunto de produções, tomadas como base para as análises aqui empreendidas, materializa formas de representação da diferença, apaziguando-as e produzindo unidades. Ao fazê-lo, oferece aos docentes, instrumentos para atuar junto aqueles grupos considerados diferentes, seja pela condição socioeconômica, seja pela cultura a que pertencem, a partir de limites claros. As diferenças passam a constituir, assim, *normalidades diferenciais*, que já não mais repelem. Elas estão, a partir das discussões e orientações organizadas pelos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, normalizadas e, portanto, autorizadas a frequentar a escola e nela circular. Nesse registro, os textos escritos por pesquisadores ou por integrantes de distintos grupos identitários, produzem balizas seguras para as práticas pedagógicas.

No entanto, seus efeitos sobre o coletivo da escola ainda parecem irrisórios, dados os números apontados pela pesquisa *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Universidade de São Paulo, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Essa investigação foi produzida por meio de entrevistas com diretores, professores, funcionários, alunos e pais de 501 escolas públicas, localizadas em diversos pontos geográficos do Brasil, no ano de 2009. Conforme a pesquisa, os dados que referem à discriminação, no contexto escolar, ainda são alarmantes. Em primeiro lugar, aparece a “discriminação em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação

à deficiência (32,4%), à identidade de gênero (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%)” (MAZZON, 2009, p. 6). Dadas essas estatísticas, parece possível afirmar que garantir o direito à diferença não mobiliza suficientemente os escolares, para impulsionar a redução das práticas de discriminação.

Por fim, parece-me que trazer todos para dentro da escola; fazê-los compartilhar um espaço comum; incluir discussões sobre as culturas negra e indígena nos currículos escolares; mobilizar recursos financeiros, produzir materiais e contratar profissionais especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais; organizar e disponibilizar aos docentes um vasto conjunto de materiais, que debatem sobre a diversidade; produzir políticas educacionais para atendê-la; e garantir a diferença (ou identidade cultural) como direito, ao fim e ao cabo, parecem não constituir práticas suficientemente eficazes para reduzir a discriminação, no Brasil. Ainda é preciso construir um caminho que possibilite alcançar a meta posta pelo Plano Nacional de Educação e erradicar todas as formas de discriminação.

Amarrações

A partir do exercício analítico, empreendido nessa pesquisa, parece-me possível dizer que, nas políticas educacionais brasileiras, a normalização da diferença opera a partir da constituição de grupos identitários. Materializa-se por meio de um conjunto de ações e programas governamentais que tem como fim a redução das desigualdades – como forma de pagamento de uma *dívida social*, contraída por meio de distintos processos de discriminação negativa (CASTEL, 2011), historicamente direcionados a alguns grupos identitários –, compondo um primeiro conjunto de práticas de normalização da diferença. Ao trazer os grupos identitários para dentro da escola, fazendo dela a grande pagadora dessa dívida, são produzidas as condições para a emergência de um segundo conjunto de práticas de normalização da diferença, que tem, no combate à discriminação, sua meta principal, cujo núcleo orbita em torno do respeito à diferença.

A trajetória história que constituiu a educação, no Brasil, retrata períodos em que a escolarização era direito de poucos. As desigualdades produzidas nos rastros

dessas cenas históricas marcaram, negativamente, alguns grupos identitários, com efeitos que seguem a se propagar na Contemporaneidade. A educação, como direito de todos, é resultado de uma série de processos de luta de distintos movimentos sociais e da constituição da inclusão como um imperativo. No entanto, dadas as condições de acesso de todos à educação, os estranhamentos entre indivíduos oriundos de diferentes grupos identitários seguem produzindo efeitos repulsivos e, por vezes, violentos, entre os escolares.

Por fim, cumpre assinalar que a diferença como direito passou a mobilizar distintas práticas, no contexto escolar. Materiais foram disponibilizados para os docentes e o respeito à diferença passou a ser invocado no cenário educacional. No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem problematizando a diferença nos temas de redação, nas últimas três edições. O respeito à diferença emerge como foco de distintas campanhas publicitárias, ao longo da última década, com maior ênfase nos últimos dois anos. Números alarmantes anunciam práticas de violência, mobilizadas pela discriminação e pelo preconceito. Nesse cenário, algo parece sugerir que as políticas de atenção à diversidade, embora mobilizem discursos de respeito e valorização das diferenças, não constituem engrenagem eficaz e suficiente para garantir a redução das práticas de discriminação. Entre a desigualdade e o direito à diferença, para atingir a meta desejada pelo PNE, a diferença não foi satisfatoriamente normalizada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diferentes diferenças:** educação de qualidade para todos. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola (Cadernos SECAD – 3). Brasília: SECAD, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade Cultural. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa:** cidadãos ou autóctones? Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela, BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Historia de la gubernamentalidad**. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, Sílvio. A educação sob os parâmetros da biopolítica: o efeito Foucault. Entrevista especial com Sílvio Gallo. São Leopoldo: IHU, 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/36831-a-educacao-sob-os-parametros-da-biopolitica-o-efeito-foucault-entrevista-especial-com-silvio-gallo>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017.

GUERRERO, Diego Alfonso Iturralde. Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilíngüe: a situação legal na América Central In: HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade**: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe. Brasília: SECAD, UNESCO, 2007

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Informação Demográfica e Socioeconômica n. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Realidade**. V. 34, n. 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, maio/ago. 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero,

geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual (relatório analítico final). São Paulo: FIPE, MEC, INEP, 2009.

OXFAM. **Recompensem o trabalho, não a riqueza**. Brasil: Oxfam GB, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Cenários da educação**. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/cenarios-da-educacao>. Acesso em: 24 jun. 2019.

UNESCO. **Alcançar os excluídos da educação básica**: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Brasília: UNESCO, 2012a.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Brasília: UNESCO, 2002.

UNESCO. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras**: um estudo com dados da Provas Brasil 2005, 2007 e 2009. Brasília: UNESCO, 2012b.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação**. N. 6, 1992.

WIEVIORKA, Michel. **A diferença**. Lisboa: Fenda, 2002.

Submissão – 24/06/2019

Aceite – 28/08/2019