

A diferença e a diversidade na educação

Anete Abramowicz,¹ Tatiane Cosentino Rodrigues² e Ana Cristina Juvenal da Cruz³

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar a maneira pela qual os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação. Procuramos verificar as razões pelas quais tais temáticas ascendem no âmbito do que é chamado de campo social a partir da década de 1980. Para tanto fizemos um levantamento em alguns artigos de periódicos no esforço de compreender as linhas pelas quais o debate vem sendo construído no âmbito da diversidade e da diferença. Indicamos que existe um uso indiscriminado dessas noções no campo educacional. A síntese provisória permitiu indicarmos três possíveis perspectivas teóricas que buscam equacionar este debate.

Palavras-Chave: Educação, política educacional, diferença, diversidade.

Difference and diversity in education

Abstract: *This article aims to analyze the way in which the concepts of difference and diversity have been used in the contemporary debate in Brazilian education. We try to verify the reasons why these themes emerge in the amount that is called the social field from the 1980s. To this end we conducted a survey in some journal articles in an effort to understand the lines on which the debate is being conducted as part of diversity and difference. We note that there is an indiscriminate use of these notions in the educational field. The previous synthesis allowed pointing out three possible theoretical perspectives that seek to equate this debate. We indicate*

1 Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, pesquisadora CNPq.

2 Professora Adjunta do Núcleo de Formação Docente – Universidade Federal de Pernambuco – CAA.

3 Doutoranda em Educação na UFSCar.

that there is a tendency for the indifference the concepts of difference and diversity and make clear to subsume the fundamental differences and inequalities.

Keywords: *Education, Educational Policy, Difference, Diversity.*

Diferença e diversidade: iniciando o debate

Este artigo pretende refletir sobre os usos e as concepções que norteiam a utilização do termo diversidade e/ou diferença no debate brasileiro e contemporâneo na educação. Uma análise breve e descomprometida das últimas produções em educação seja nos periódicos, livros ou nos materiais paradidáticos pode-se visibilizar um processo que poderíamos denominar de “ascensão da diversidade”, como um tema em disputa por correntes teóricas e na realidade social. As mãos coloridas dispostas em círculo, os agrupamentos de crianças como representantes de diferentes grupos étnico-raciais e crianças com deficiências unidas sob o título de, por exemplo, “ser diferente é legal”, revelam que de alguma forma passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, demandas e discursos dos movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros – que reivindicam, há algumas décadas o reconhecimento e inserção social e política dos particularismos étnico-raciais e culturais no interior do quadro nacional, especialmente nas políticas educacionais.

A utilização dos termos diversidade e diferença de forma indiscriminada neste período sugere que o processo denominado de ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto, traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudanças da matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural. Ao mesmo tempo, essas distintas perspectivas teóricas atribuem diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença.

O debate sobre diversidade focado na heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental é uma realidade presente em grande parte dos países do mundo. A participação política de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso desses movimentos e também o mais difícil de ser equacionado. A despeito das

especificidades que resultaram na emergência de conflitos ou das diferenças teóricas de análise desse processo, é importante ressaltar que a ineficácia do modelo de assimilação cultural, bem como o acesso diferenciado aos recursos materiais, sociais, simbólicos e o reconhecimento de uma identidade cultural, são constatações e reivindicações comuns nos diferentes contextos em que o debate sobre diversidade emergiu.

No que diz respeito às especificidades, faz-se necessário destacar que o debate sobre diversidade se diferencia em vários contextos nacionais de acordo com o período de emergência e nas causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, discriminação entre outros temas. Como poderá ser verificado nos exemplos a seguir, imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua são os principais fatores que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos esses fatores estão inter-relacionados ou interseccionados. Daí a possibilidade de estudarmos comparativamente de que maneira em diferentes países ocorre o debate entre educação e diversidade como, por exemplo, na França, Índia, Argentina, Brasil e muitos outros.

Sobre o multiculturalismo na Índia, por exemplo, Sveta Davé Chakravarty (2008) afirma que a Constituição da Índia formulada após a Independência oferece proteção à liberdade religiosa, linguística e cultural a todas as comunidades. No entanto, a Índia foi constituída por uma união de Estados divididos por linhas linguísticas extremamente heterogêneas em termos de populações culturais. A despeito das garantias asseguradas na Constituição, as disparidades na distribuição de recursos e oportunidades educacionais continuam crescendo, e a situação se agrava quando é considerada a situação das mulheres e de algumas castas. Após a rápida expansão dos últimos cinquenta anos, a qualidade e o ideal de liberdade cultural na educação estão, segundo Chakravarty, comprometidos, a meta de universalização da educação elementar está longe de ser alcançada (Chakravarty, 2008, p. 66). Nos últimos cinco anos, foram estabelecidos planos que indicavam uma preocupação crescente com a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais para grupos específicos. A reserva de vagas no ensino superior já foi adotada na Índia, no entanto, é insuficiente para solucionar o problema do acesso à educação básica. Para tanto, criou-se um Programa de Ação (1992) que elencou prioridades na educação de mulheres, de algumas castas e grupos e educação continuada (id., *ibid.*, p. 68). No entanto, do ponto de vista do autor, a garantia de uma educação que atenda aos diversos grupos que constituem a Índia esbarra em dois problemas: a) num sistema estratificado em que a educação pública de massa não cumpre sua função de

promover uma vida de qualidade e b) inacessibilidade do sistema público de educação para certos grupos.

A primeira urgência do sistema educacional indiano e nossa definição de educação multicultural para promover educação efetiva no interior do sistema educacional é assegurar que seja acessível a todos e que todo o papel da educação na preservação da diversidade seja repensado (id., *ibid.*, p. 79).

Para Inés Dussel, o multiculturalismo tem claramente se tornado um dos discursos educacionais de maior sucesso na América do Norte, mas não no mundo todo. A autora analisa o caso da França (o debate sobre o véu) e na Argentina (experiência com a uniformidade nas escolas).

Na França, o multiculturalismo é compreendido como um discurso da América do Norte, que não combina com as tradições nacionais. Mesmo que o país desenvolva políticas focais, o apelo à necessidade de rediscussão dos padrões de integração e diferenciação não é aceito. O entrave é da ordem da formação da nação, por se configurar como um modelo cosmopolita a partir do qual a nação francesa, apenas pode se configurar como tal por meio da assimilação dos diferentes grupos sociais. Na Argentina, de igual maneira, a tradição de uma escola uniforme e universal associa diferença e diversidade com perigo e divisão social, por isso nem a adição de conteúdos multiculturais é aceita.

No contexto francês a emergência de grupos muçulmanos, segundo a autora, tem desafiado o consenso republicano sobre a cultura nacional homogênea e iniciado um grande debate sobre integração social. Este debate e orientação podem ser acompanhados pelo estabelecimento de uma política pelo governo Francês de proibição do hijab (véu islâmico), como uma tentativa desesperada de uma nação com forte histórico assimilacionista para lidar com a expressão religiosa na esfera pública. Na França este debate não é simples, na medida em que a relação do Estado francês apenas pode se posicionar frente a indivíduos, e não a grupos. É, portanto, uma relação que se pretende direta entre o Estado e os indivíduos, sem intermediários, seja de raça, religião etc. Ser francês é a síntese pela qual a república francesa se construiu sob o ideário de igualdade, liberdade e fraternidade, ser igual significa ser francês, ao contrário, por exemplo, do que preconiza Stuart Hall ao dizer inglês e negro.

No Brasil, autores como Gonçalves e Silva (2003) afirmam que os conflitos no interior da cultura tiveram o movimento negro urbano como importante protagonista. Suas lutas datam do início do século XX, como o teatro popular do negro, no Rio de Janeiro, exemplos marcantes de um questionamento em relação à hegemonia da cultura euro-ocidental no país.

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, com a emergência de movimentos sociais protestando contra o regime militar, novas reivindicações vão aparecer e todas formuladas em uma perspectiva político-cultural. Dito de outra forma, além de exigirem acesso aos direitos iguais, os movimentos – negros e feministas, de índios, homossexuais e outros – apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos (Gonçalves; Silva, 2003, p. 113).

Todos esses fatores contribuíram para que a discussão sobre cultura, diversidade, multiculturalismo, interculturalismo aumentasse consideravelmente, especialmente na educação. Toda a produção consolidada durante as décadas de 1980 e 1990 sobre a intersecção entre raça e educação, por exemplo, bem como as denúncias, propostas e experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais que trouxeram o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar, estavam até então concentradas na produção de um número reduzido de pesquisadores/as e/ou dos movimentos sociais.

A partir da década de 1990, a confluência de todos os fatores mencionados anteriormente fomenta a produção sobre estas temáticas, educação, cultura, multiculturalismo, interculturalismo, entre outras. Esta década é considerada uma referência nessa passagem, pois é marcada por um contexto reivindicatório em que diferentes movimentos sociais denunciam as práticas discriminatórias presentes na educação e exigem mudanças.

Candau e Anhorn (2000) identificam que nos anos 1980 e 1990 houve um progressivo reconhecimento das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro e um forte questionamento do mito da democracia racial (Candau; Anhorn, 2000, p. 2).

Identifica-se também a influência de um enredo discursivo, no contexto mundial, que se integra de modo sistemático às reflexões dos estudiosos da educação. Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando-se questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal.

É importante ressaltar que este contexto é marcado também pelos limites das análises marxistas da estrutura social, em que a classe social deixa de ser um determinante de todas as outras relações sociais.

Estas análises articularam educação e cultura primeiramente, na noção de que a cultura era um determinante no desempenho educacional. Esta noção orientou não apenas o campo educacional como as políticas públicas focais, a fim de superar a desigualdade, uma concepção na qual a desigualdade é constituída pelos pertencimentos culturais. A escola tomada de forma literal como campo no qual as desigualdades sociais fundamentalmente econômicas estariam atuando e seriam causadoras dos desempenhos desiguais entre os estudantes, se tornou uma concepção predominante nas teorias de educação. Ao incorporar esta premissa o campo educacional recebeu influências ao sobrepor as análises de reprodução das desigualdades, no desempenho escolar dos estudantes.

A temática da diversidade tornou-se também neste período um tema transversal do ponto de vista curricular. O documento sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) é apresentado como um currículo mínimo de conteúdos a serem ofertados no sistema educacional. Cabe destacar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma política educacional dirigida para uma educação na perspectiva da diversidade. Logo de início o documento afirma que a educação deve ser voltada para a cidadania, os vários termos como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural são tratados como temas a serem incorporados, seguindo uma conexão entre a realidade social dos estudantes e saberes teóricos, aos campos gerais do currículo.

O termo Pluralismo Cultural analiticamente é relativo às comunidades e/ou grupos diversos que compartilham um espaço comum. Estas comunidades se diferenciam por religiões, línguas, tradições, entre outros componentes que são interpretados como diversidade de culturas. Como componente da diversidade o texto ressalta o reconhecimento das diversas etnias e grupos migrantes no país, como diversidade “etnocultural” (Brasil, 1997, p. 117). Essa pluralidade é composta de características interpretadas como étnicas e culturais e que eventualmente, em dado contexto causam desigualdades socioeconômicas, destacando que a diversidade implica uma livre expressão de suas culturas.

Segundo o documento o ensino da cultura em sua pluralidade deve atuar em três frentes: conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate a exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social. Este documento destaca a postura do Estado brasileiro em reconhecer a existência da diversidade cultural e que esta deve ser tomada em seu sentido pleno, embora seja indicada como um tema pontual a ser inserido no currículo geral. Ou seja, todo o debate sobre as diferenças/

diversidade foi realizado pela chave da cultura, como se a cultura fosse a chave que abrisse todas as portas da compreensão e da possibilidade de resolução dos conflitos a partir da aceitação, trocas ou diálogos culturais.

Concepções sobre diversidade e diferença

Em alguns momentos falamos em diversidade, outros em diferença e não são coisas iguais, nem mesmo próximas, apesar de que temos usado as palavras de maneira indiferenciada. Existem, portanto, diferentes noções e concepções de diversidade e diferença.

Grosso modo, podemos dividir essas noções em três linhas: a primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições.

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las.

No Brasil, os movimentos sociais têm mobilizado estas categorias de modo político. O movimento social negro ao reivindicar as políticas de ação afirmativa erodiu a ideologia da democracia racial, fator reconhecidamente fundamental na narrativa da formação da nação, e centralizam raça como uma categoria política de ação e luta contra o racismo. Assim fazendo estabelecem uma plataforma de ação e colocam como pauta nacional a urgência da integração social da população negra, até então excluída das universidades e de alguns tipos de atividades valorizadas da hierarquia do trabalho. Este movimento força uma inflexão no pensamento social ao conduzir pelos estudos étnico-raciais uma reflexão sobre o impacto do racismo nas relações sociais brasileiras. A ação do

movimento negro traz à tona a questão da raça, articulada como uma categoria analítica e de luta política sempre presente na realidade brasileira e entra no debate e na pauta nacional, especialmente como diversidade e não diferença. A incorporação das reivindicações do movimento negro e das lutas raciais pela política pública e pelo Estado brasileiro se dá sob a égide da diversidade; perspectiva, também incorporada pelo movimento como uma tática da luta.

Na vertente marxista, em alguma medida, diferença e diversidade também podem ser apaziguadas sob a forma de uma síntese totalizante das contradições, mesmo que em última instância. Nesta perspectiva há algumas contradições que podem e se apaziguam. Reconhece-se neste campo as desigualdades sociais, na medida em que elas são as fundantes da própria diferença e/ou diversidades. Mas o estatuto teórico dado a etnia, a raça, ao gênero nesta matriz conceitual são considerados como epifenômenos do embate, poeira ideológica que se despregam da luta.

As diferenças e as diversidades também estão presentes no campo entre aqueles que supõem que o diálogo entre os diferentes grupos é possível. Considerando esta análise de maneira simplificada e inicial é possível identificar nestas matrizes que a diversidade tem um caráter universal, pois é uma síntese que totaliza as diferenças, ou seja, as diferenças e as diversidades se configuram como cultura que, por esta via, podem então ser trocadas. Uma das problemáticas decorrentes é que a cultura acaba perdendo sua matriz singular e torna-se um conceito universal, como o biológico. Propostas como a criação de currículos comuns, buscando o que é comum entre as culturas, são correntes no campo educacional. Ao fazer isso, há um processo de tornar estas culturas componentes de uma universalidade, supondo-se possível retirar a estratificação que o poder opera, ou supor que não há relações de poder. É possível perceber nestas concepções, exemplos da junção dos termos diferenças e/ou diversidades como podendo ser compreendidas, trocadas, pactuadas ou re-pactuadas. O mais importante é que há a ideia de que é possível com o nosso cardápio de sentidos compreender todas as diferenças.

A perspectiva pós-estruturalista aponta a impossibilidade de uma síntese totalizante, mesmo porque não há totalidade nesta vertente. As teorias não têm por função totalizar, já que é o poder por natureza que opera por totalizações, segundo Foucault (1984). Para esta vertente, a diferença não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir; a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças. A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las. Algumas vertentes teóricas em paralelo com as perspectivas pós-estruturalistas como os estudos pós-coloniais

e os estudos culturais tem apontado para o lugar político das identidades no campo social e dos limites do uso teórico e genérico do termo.

Ao que parece temos a diversidade, esvaziada da diferença, e o campo da diferença esvaziada pelo campo da diversidade. De um lado a tolerância, que é um campo amplo, inclusive em voga no neoliberalismo de aceitação das diferenças e o capital operando na produção de mercadorias geradas pelas diferenças e, de outro lado, a ideia de que nada tem que ser tolerado, já que não é disto que se trata. O neoliberalismo se aproveita da palavra de ordem pela diferença que significa a possibilidade de ampliação do mercado. Quanto mais diferenças melhor. Michel Hardt e Antonio Negri (2005) apontam que o capitalismo mundial ao abolir toda a exterioridade, ou seja, como se não houvesse mais o fora, devorando suas fronteiras mais longínquas, englobando a totalidade do planeta, devorou também seus enclaves mais invioláveis, a natureza e o inconsciente. O capital pretende penetrar em qualquer diferença, mesmo quando nada mais há para ser vendido.

As políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo.

A narrativa da nação diversa, de um povo diverso, gera materiais didáticos no campo da educação e não sabemos mais se falamos de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença. Assim ficamos em um campo nebuloso onde se obscurecem as diferenças, e também as desigualdades. De maneira que esta espécie de outro onde foram colocados e excluídos os diferentes, os racializados, colocados no lugar da doença e/ou do desvio e tratados como inexistentes, incivilizados, bárbaros, estranhos são de alguma maneira recapturados por uma rede denominada diversidade, e incorporados, ou melhor, incluídos, de forma que a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença.

Portanto, a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade têm servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença.

A diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser dialogadas, trocadas, a diversidade é, portanto, o

campo esvaziado da diferença. Este campo da diversidade também de alguma maneira é esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade. Há desigualdades irreconciliáveis, seja de poder, seja das classes sociais, mas isto é obscuro. Portanto, há muitas maneiras de esvaziar aquilo que são diferenças que é o contrário da construção identitária, pois cabe às diferenças: borrá-las. Em relação à diversidade supõe-se que a troca se realiza entre homens livres e iguais, o que sabemos não existe.

“Vida precária” e a escola

Quando Spivak (2010) pergunta se pode o subalterno falar, ela questiona quais são as possibilidades reais do subalterno falar: as mulheres, em várias partes do mundo impedidas de falar, as crianças pequenas, os considerados loucos ou estranhos. Judith Butler (2005) nos mostra também que há vidas que podem e são choradas como se tivessem a dignidade de sê-lo e há outras vidas que não são choradas. Ela nos mostra sobre a distribuição desigual da precariedade da vida, todas as vidas são precárias, mas há uma distribuição desigual, além de que as vidas não se representam da mesma maneira.

Em relação à realidade da escola brasileira ela se fundamenta em certa ideia, oriunda da tradição de escola republicana francesa, de que deve ser única e igual para todos, e desta forma, oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças. Ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores. Os estabelecimentos de ensino, ao lado de outras instituições, têm se empenhado no sentido de uniformização ou troca das culturas, utilizando, para tanto, padrões de raiz eurocêntrica. O exemplo da escola francesa que é difundida ao Ocidente como a escola universal, única e laica, que tem por função transmitir os valores, as normas, as condutas de uma sociedade, é, portanto, indiferente aos territórios e as origens sociais étnicas e culturais dos alunos e da família, cuja função é transmitir valores únicos considerados universais. Este ideário de escola vem sendo questionado a partir da islamização europeia, que erode a partir da irrupção do uso do

véu na escola que explicita a aliança que havia entre cristianismo e estado na escola pública francesa.

Educação e diferença

Como podemos propor uma educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão? Que é o modelo hegemônico. A escola faz iniciações e antecipações.

A primeira antecipação que ela faz é aos códigos da linguagem. Eles são muitos, mas gostaríamos de destacar que segundo um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês denominado Roland Barthes a linguagem não é nem progressista, nem reacionária, ela é simplesmente fascista; ela nos obriga a dizer certas coisas, a ocupar certos lugares, posições homem-mulher, mestre-aluno, branco-negro, direita-esquerda. A primeira pergunta que se impõe é “como driblar os sentidos impostos, os lugares prévios? Como introduzir a hesitação, a indecisão, os estados de suspensão? Como sustentar um discurso sem impô-lo? Como fazer do próprio ensino um exercício de deriva e de desaprendizagem?” (Pelbart, 2010, p. 11).

A segunda antecipação que se realiza é aos múltiplos dispositivos de poder. As crianças logo aprendem a obediência às hierarquias, à autoridade e a todos os dispositivos de assujeitamento que o filósofo francês Michel Foucault incansavelmente descreveu. Segundo ele são as crianças e os prisioneiros que estão submetidos às autorizações. As crianças necessitam de autorização para ir ao banheiro, são tratadas como prisioneiras e os prisioneiros como crianças.

A terceira iniciação é à tecnologia capitalista das relações sociais dominantes, produção de uma subjetividade, e a iniciação ao consumo e a regra da tradutibilidade (ou seja, com o dinheiro tudo pode ser trocado). “A educação televisual modela o imaginário, injeta atitudes ideais, impõe toda uma micropolítica das relações entre homens e mulheres, entre as raças” (Guattari, 1985, p. 53). Podemos ver as crianças nas TVs e nas revistas, elas abundantemente aparecem nas propagandas. Quando vemos as crianças nas revistas é, sobretudo nas propagandas. Nada sabemos sobre o que elas pensam, sentem ou falam, por exemplo.

A quarta iniciação é a heteronormatividade. Sabemos que a escola produz um corpo e uma estética, no qual o corpo branco, heterossexual é o exemplar. Portanto, a ideia de Guattari de que “quanto mais cedo se fizer a iniciação mais forte será o *imprinting*” (Guattari, 1985) se verifica no cotidiano de cada escola. Quando pretendemos mudar as relações na escola, precisamos mudar todo o caráter desta iniciação, o que não é nada fácil, pois devemos fazer a mudança

em nós mesmos. O racismo, o preconceito, toda uma micropolítica fascista que exclui a diferença, colocando-a no lugar do desvio, dá certo, pois cada um de nós trabalha ativamente em favor desta lógica.

Portanto, quando nada fazemos, ensinamos a norma e a normalidade, mas como escapar disto?

Daí o proveito que poderíamos tirar da ideia de Félix Guattari, de que a heterogeneidade precisa ser produzida. Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las.

Recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando subordinamos os estudantes a um modelo único, ou a uma dimensão predominante.

Na realidade precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um.

Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1997.
- BUTLER, Judith. *Vie précaire*. Les pouvoirs du deuil et la violence après le 11 septembre 2001. Paris: Éditions Amsterdam, 2005.
- CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T. G. *A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0413t.PDF>>. Acesso em: 30 ago. 2011.
- CHAKRAVARTY, S. D. Multicultural education in India. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.
- DUSSEL, I. What can multiculturalism tell us about difference? The reception of multicultural discourses in France and Argentina. In: GRANT, Carl A.; LEI, Joy. *Global*

- constructions of multicultural education: theories and realities*. Taylor & Francis e-library, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.
- GUATTARI, F. *Revolução Molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (Org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, 1ª edição atualizada.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- PELBART, Peter Pál. Deleuze e a Educação. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). *Afirmando Diferenças: Montando o Quebra-Cabeça da Diversidade da Escola*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- RODRIGUES, Tatiane C. A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas. (Tese Doutorado em Educação) UFSCar, 2011.
- SPIVAK, Gayatri. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Como citar este artigo:

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.