

DIFERENÇA, CULTURA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM DA OBRA “DIFERENÇA, CULTURA E EDUCAÇÃO”

Glaucia Macedo dos Santos¹

RESUMO:

Este artigo foi idealizado a partir das articulações realizadas e em análise dos materiais estudados na disciplina *Contemporaneidade: convergências e divergências*, durante o primeiro semestre do meu curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Partindo do referencial teórico, do material discutido durante as aulas e dos seminários apresentados, este artigo tem como objetivo proporcionar um momento de reflexão a partir da obra intitulada "Diferença, cultura e educação", de Amarildo Luiz Trevisan, Elisete Medianeira Tomazzetti e Noeli Dutra Rossatto, mostrando como ela contribuiu com diálogos e aproximações com outros autores lidos e discutidos em sala de aula. As discussões nascidas daí, permitiram reflexões sobre a educação contemporânea e hereditária. A obra já destacada propõe uma análise crítica dos modos como a escola se relaciona com a diferença e a diversidade no contexto contemporâneo, considerando a cultura como uma dimensão central nos processos educativos. Os autores se ancoram em referenciais teóricos pós-estruturalistas, dos Estudos Culturais e da Pedagogia Crítica para discutir como as práticas escolares contribuem para a produção, visibilidade e controle das diferenças. A obra em pauta possibilita um olhar diferenciado em relação à prática dos futuros educadores e de igual modo valoriza a pluralidade e as identidades culturais. Este artigo, contribuirá para o debate acadêmico abrindo novos espaços para a produção do conhecimento, levando em consideração de forma prioritária o respeito às diferenças em qualquer estágio do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Diferença. Cultura. Educação. Pluralidade. Hibridismo.

¹. Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Neurociência e Psicologia Aplicada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP – São Paulo. Membro do grupo de Pesquisa REMEMORA (Religião, Memória e Cultura). E-mail: santosglauciamac@hotmail.com



Introdução

O campo da educação se apresenta em constantes desafios, e que, cada vez mais se tornam complexos em suas ramificações. A diversidade cultural, étnica, social e religiosa das sociedades atuais demanda novas formas de compreender o papel da escola e do educador. Nesse cenário, emerge a necessidade de uma pedagogia que reconheça as diferenças não como problemas a serem corrigidos, mas como potências formativas que enriquecem o processo educativo.

A obra *Diferença, Cultura e Educação*, de Amarildo Luiz Trevisan, Elisete Medianeira Tomazzetti e Noeli Dutra Rossatto (2012), contribui significativamente para essa reflexão. Os autores propõem uma leitura crítica sobre as práticas escolares e as políticas educacionais que ainda reproduzem modelos excludentes e homogeneizadores, desconsiderando a pluralidade dos sujeitos.

Existe uma tendência no campo da formação contemporânea de substituição da atitude concentrada, disciplinada e voltada ao estudo do grande autor por uma atenção mais genérica, flutuante e, por que não dizer, distraída, na escolha da abordagem de temas e conteúdos. Não havendo mais hierarquias epistemológicas de saberes, e dada a pluralidade de temas e problemas, atualmente pequenos e grandes autores passam a se equivaler nas análises, configurando um quadro caótico nas diferentes formas de ensino e pesquisa nesse campo. A ideia de formação clássica ficou abalada, na medida em que se abriu mão da discussão de autores canônicos em prol de um olhar característico dos novos tempos, isto é, desatento, vago, ou mesmo cético e niilista. Afinal, tudo se equivale. (TREVISAN, TOMAZZETTI, ROSSATTO, 2012, p. 92.)

O presente artigo tem como objetivo central analisar os fundamentos teóricos da obra destacada acima e suas implicações para a educação contemporânea, articulando-os com as contribuições de autores como Stuart Hall (2003), Paulo Freire (1996) e Boaventura de Sousa Santos (2010). Busca-se compreender como a diferença, enquanto categoria cultural e política, pode ser reconfigurada como elemento constitutivo de uma educação democrática e plural.



1. A Diferença como Fundamento Cultural e Educativo

A noção de diferença é o eixo central da obra de Trevisan, Tomazzetti e Rossatto (2012). Os autores compreendem que a diferença não é um desvio, mas sim uma condição constitutiva entre as relações humanas e sociais. Desta maneira, na escola, esse conceito assume um papel importante ao questionar as práticas que buscam, ou de certa maneira vão uniformizando as identidades e, que acabam por ignorar as particularidades de cada sujeito.

Uma transição parece estar ocorrendo, pois, ao ocorrer a democratização da escola, uma multiplicidade de culturas, valores, interesses e desejos adentram os seus muros e/ou relativizam e muitas vezes esvaziam o que na escola é “transmitido”. De instituição responsável prioritariamente pela apresentação e transmissão do saber acumulado do passado e dos valores definidos por uma sociedade do capitalismo moderno, a escola passa também a assumir a tarefa de abrigar/controlar aqueles que podem representar ameaça à sociedade em geral. Deve trazer todos para dentro de seus muros. Essa escola começa a ser obrigada a buscar outras formas de funcionamento, práticas e tecnologias exercer outras de poder/saber para continuar exercendo sobre o governo os estudantes contemporâneos, tranquila. Por sua vez, o espaço social mais amplo, precocemente, tem conseguido dar conta de governar as crianças e jovens, valendo-se de formas mais sutis de controle. Essa ideia poderia ser expressa da seguinte forma: uma escola moderna está recebendo alunos socializados em uma sociedade atravessada por diferentes sentidos, culturas e suas ferramentas, a qual se aproxima do diagnóstico acima traçado – condição pós-moderna (TREVISAN, TOMAZZETTI, ROSSATTO, 2012, p. 330).

Pode-se dizer que as práticas construídas no espaço escolar acabam por criar uma cultura, que por sua vez, define identidades, em seus modos de ser e viver.

A cultura não é simplesmente uma questão de descrição de formas de vida, de significados, de práticas e de instituições. Ela é o campo em que as relações de poder são exercidas e contestadas. A cultura está envolvida em todas as formas de poder social, pois é através de significados e práticas culturais que o poder é traduzido em comportamento, em identidade e em modos de ser e de viver. (HALL, 2003, p. 18).

Partindo deste ponto de vista, podemos ampliar a compreensão do papel da cultura como uma dimensão constitutiva das relações sociais e educativas. Desta forma, no campo da educação,



podemos reconhecer a cultura como o espaço de uma disputa simbólica que implica em compreender que: ensinar é também um ato de intervir nos modos de significar o mundo, ou seja, promovendo ou questionando determinadas representações. Desse modo, a escola torna-se um lugar/espaço de negociação de sentidos, no qual as diferenças culturais devem ser valorizadas no processo de formação deste indivíduo e não como obstáculos no que se refere ao ensino-aprendizagem.

Para os autores, (Trevisan, Tomazzetti e Rossatto) o fato de se reconhecer a diferença, sugere necessariamente compreender a cultura também uma moeda de troca na disputa política. Stuart Hall (2003) entende a cultura como um campo de representação onde se produzem e se negociam os significados. Em sua obra, Stuart Hall trabalha por diversas vezes a noção de cultura, mas sempre lidando com a lógica de um construto híbrido. Vale a pena lembrar uma das possíveis definições de cultura para Hall.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto - como nas fantasias do eu "inteiro" de que fala a psicanálise lacaniana - as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas. Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de "um único povo". A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais - língua, religião, costume, tradições, sentimento de "lugar" - que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma "fundacional". Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. *As nações modernas são, todas, híbridos culturais.* (HALL, pp.61-62)

A partir de sua ideia de cultura como algo híbrido, deve-se necessariamente pensar a noção de identidade que emerge desse hibridismo cultural. A identidade, segundo Hall, é sempre relacional, ou seja, construída na interação e no conflito entre os diferentes grupos sociais. Vale lembrar que para Stuart Hall, há pelo menos três concepções de identidade que foram construídas num recorte temporal que abarca aquilo que poderíamos chamar de modernidade, um período de tempo que remonta ao século XVIII e que chega até os nossos dias. Ele registra que foram forjadas neste recorte temporal, a identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. A escola na atualidade tem que lidar com esta última concepção de identidade, ou seja, do sujeito pós-moderno.



Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2003, pp.12-13)

Cotejando o pensamento de Trevisan, Tomazzetti, Rossato e Stuart Hall, em relação à cultura e identidade, pode-se dizer então, que as ideias desses intelectuais, rompem com o princípio de uma cultura universal e homogênea, abrindo espaço para uma pedagogia da diversidade.

Nesse sentido, a diferença deixa de ser algo a ser aceito para tornar-se uma nova dimensão essencial no processo educativo, capaz de promover a valorização das múltiplas vozes que compõem o vasto universo escolar. Podemos pensar desta maneira que a diferença abrange a uma categoria constitutiva da educação: "A diferença não é um obstáculo ao processo educativo, mas o próprio ponto de partida para se pensar a educação como prática social e cultural." (TREVISAN; TOMAZZETTI; ROSSATTO, 2012, p. 27). Os autores ressaltam neste contexto que, a diferença deve ser compreendida como meio constitutivo entre as relações humanas e as pedagógicas, e não como desvio de uma norma. Em suma, a educação, precisa partir da diversidade para construir práticas inclusivas que possam ao mesmo tempo ser dialógicas.

2. Cultura X Educação: Convergências e Tensões na Prática Pedagógica

Quando falamos em cultura e educação é fundamental pensar que há uma trajetória na linha do tempo que se perfaz com tensões históricas. A escola moderna, vem se erguendo, porém, marcada por uma racionalidade eurocêntrica e disciplinar, sendo construída



muitas vezes como instrumento de homogeneização cultural. A partir desta dualidade, ocorre uma crítica central na obra de Trevisan *et al.* (2012), que se propõe a repensar o papel da escola frente a estas transformações culturais e identitárias no mundo contemporâneo.

Como uma maneira de fugir dessa “racionalidade eurocêntrica e disciplinar”, precisamos pensar numa pedagogia mais inclusiva e progressista, que reflita as demandas e necessidades da realidade na qual estamos inseridos. É nesta chave interpretativa que aparece a importância da obra do educador brasileiro Paulo Freire. Sem sombra de dúvidas, Paulo Freire contribui para a nossa discussão ao afirmar que a educação deve ser um ato político e libertador.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 36)

Em vez de impor uma cultura dominante, o educador precisa reconhecer os saberes dos educandos e promover um diálogo intercultural. Assim, a prática pedagógica torna-se espaço de escuta, acolhimento e crítica. A cultura, nesse contexto, é entendida como processo dinâmico de produção de sentidos. Paulo Freire (1996), Stuart Hall (2003) e Trevisan *et al.* (2012) convergem ao destacar que as práticas educativas devem possibilitar o encontro entre diferentes narrativas, reconhecendo o conflito como parte constitutiva da aprendizagem. A educação, portanto, deve se abrir à diversidade como força de criação e transformação social.

Voltando a Freire, pode-se dizer que para ele, a cultura é sempre uma construção histórica e social, marcada por relações de poder. Em sociedades desiguais, existe uma cultura dominante, que se impõe sobre as demais culturas, reproduzindo assim a lógica da opressão, negando os saberes populares e as identidades dependentes. É então com base neste contexto que Freire fazia a crítica a respeito da educação bancária, que não deixa de ser um dos instrumentos de manutenção dessa cultura dominante, pois reforça a passividade dos educandos e valida o conhecimento das classes dominantes como algo universal. Ele propõe então uma educação que dialoga, que liberta, sendo capaz de valorizar a cultura dos oprimidos ao mesmo tempo que promove uma conscientização crítica.



A cultura dominante, ao impor sua visão de mundo como se fosse a única legítima, tende a anular as expressões culturais populares, negando-lhes validade e sentido. Esta imposição cultural faz parte do processo de dominação que, ao desumanizar, transforma os oprimidos em seres que reproduzem a ideologia do opressor, sem perceberem que também possuem uma cultura própria e um saber que precisam ser reconhecidos. (FREIRE, 1983, p. 75).

Neste contexto, a crítica de Freire à cultura dominante revela que a educação deve ser um ato político e libertador tanto para os educadores quanto para os educandos. É neste espaço que a formação docente precisa necessariamente compreender seu compromisso com a transformação de um ambiente histórico, social e político, pois é exatamente aí que as identidades de todos aqueles que orbitam o espaço escolar, estão sendo formadas.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. A experiência histórica, política, cultural e social os homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre 'as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 1996, pp.22-23)

Ao reconhecer a força das culturas oprimidas sobre os indivíduos, o educador contribui para a consolidar um saber coletivo e emancipador. Essa postura dialoga com a proposta de Trevisan *et al.* (2012), que também defendem uma educação voltada à pluralidade cultural e à valorização da diferença como elemento formativo.

3. Formação Docente e o Enfrentamento das Desigualdades



Um dos principais desdobramentos da obra de Trevisan, Tomazzetti e Rossatto (2012) é a reflexão sobre a formação docente. Para que a escola se torne espaço de diálogo intercultural, é preciso que o professor se reconheça como sujeito histórico e cultural, consciente das relações de poder que atravessam sua prática. Boaventura de Sousa Santos oferece um referencial importante ao propor a ecologia dos saberes, que valoriza os conhecimentos locais, comunitários e não hegemônicos.

O trabalho de tradução que subjaz às ecologias de saberes é uma tarefa imensa e não será levado a cabo com facilidade. Envolve um processo complexo de interconhecimento e de autoeducação com o duplo objectivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e acções colectivas conjuntas. As ecologias de saberes, sendo um dos aspectos centrais da epistemologia do Sul, não irão emergir espontaneamente. Pelo contrário, devido ao facto de se confrontarem com a monocultura do saber científico, essas ecologias só poderão desenvolver-se através de uma sociologia das ausências que torne presentes e credíveis os saberes suprimidos, marginalizados e desacreditados. Conforme analisei no capítulo 2, a sociologia das ausências não é uma sociologia convencional e dificilmente poderá ser exercida nos lugares convencionais de produção do saber científico hegemônico, as universidades e os centros de pesquisa científica. Não significa isto que nesses lugares seja impossível produzir um saber científico contra-hegemônico. Mas esses lugares só muito excepcionalmente poderão produzir ecologias de saberes, ou seja, promover diálogos permanentes entre diferentes tipos de saberes (sendo a ciência um deles, importante em muitas instâncias), identificando fontes alternativas de saber, fazendo experiências com critérios alternativos de rigor e relevância à luz de objectivos partilhados de transformação social emancipatória. As ecologias de saberes apelam a saberes contextualizados, situados e úteis, ao serviço de práticas transformadoras. Por conseguinte, só podem florescer em ambientes tão próximos quanto possível dessas práticas e de um modo tal que os protagonistas da acção social sejam reconhecidos como protagonistas da criação de saber. (SANTOS, 2010, p.155)

Essa perspectiva amplia o horizonte epistemológico da educação, convidando o docente a abandonar a lógica da monocultura e abrir-se a uma pedagogia da diversidade.

Para Boaventura de Sousa Santos é necessário refletir sobre uma formação docente mais articulada. “A ecologia de saberes parte do reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, da autonomia de cada um e das articulações possíveis entre eles em condições de igualdade.” (SANTOS, 2010, p. 154). Com este pensamento, Santos propõe uma pedagogia que rompe com a monocultura do saber científico ocidental, abrindo espaço para o diálogo entre



conhecimentos diversos — indígenas, populares, comunitários, científicos. Na formação docente, essa perspectiva implica reconhecer a validade epistemológica dos saberes locais e culturais dos educandos, o que amplia a prática pedagógica para além das fronteiras eurocêntricas. Assim, o professor torna-se mediador intercultural, capaz de promover a emancipação cognitiva e social dos sujeitos que vier a educar.

Sobre o papel do professor como agente de mediação cultural, é importante lembrar o que dizia Paulo Freire. “Não há docência sem um indivíduo, os dois se explicam em seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Neste contexto, Freire afirma que o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, superando a lógica vertical e autoritária da transmissão de conhecimento. Essa concepção também dialoga com Trevisan, Tomazzetti e Rossatto (2012) ao propor que a prática docente seja fundamentada na escuta e na valorização das diferenças culturais, construindo assim um espaço pedagógico de importância e reciprocidade. Ou seja, quando o professor, ao se reconhecer como ser inacabado e histórico, passa a aprender com a diversidade do cotidiano, pode-se afirmar que ele se abre para participar como sujeito ativo de uma educação mais democrática e plural.

A cultura como espaço de formação do docente, bem como de formação do indivíduo, permite compreender que ela está em um contexto de disputa simbólica, sendo assim “a cultura constitui o espaço privilegiado de produção de identidades, de significações e de poderes; é nela que a escola se insere e se (re)produz como instituição social.” (TREVISAN, TOMAZZETTI, ROSSATTO, 2012, p. 45). Aqui, a cultura também será vista como parte da formação do professor para o enfrentamento das desigualdades e vista como campo de forças, semelhante à noção de cultura em Stuart Hall (2003), um espaço onde as representações e os sentidos são disputados. A escola, portanto, é também um lugar político e cultural, que deve ser observado com um olhar atento e crítico.

A formação docente, nesse sentido, deve promover um caráter crítico e reflexivo. Freire (1996) já alertava que o educador precisa ser sujeito do seu próprio processo de formação, aprendendo com a realidade e com os educandos. Assim, o professor torna-se mediador cultural, comprometido com a inclusão, a justiça social e a emancipação humana. Podemos refletir a cada dia na formação docente e na consideração do outro “a formação do educador deve implicar também com o reconhecimento do outro como legítimo portador de saberes e experiências, exigindo uma postura de abertura e escuta.” (TREVISAN, TOMAZZETTI, ROSSATTO, 2012, p. 83). Os autores propõem uma formação docente crítica e sensível à diversidade cultural, em diálogo com as ideias de Santos (2010) e sua ecologia dos saberes. O professor é visto como mediador e como um aprendiz no processo de ensino-aprendizagem.



4. Diferença e Pluralidade: Desafios da Educação Contemporânea

A educação contemporânea enfrenta o desafio de lidar com a pluralidade cultural em um contexto de globalização, desigualdades e tensões identitárias. Trevisan *et al.* (2012) apontam que as escolas ainda reproduzem práticas excludentes ao tentar adaptar os sujeitos a modelos universais de comportamento e conhecimento. Superar essa lógica implica adotar uma perspectiva decolonial e intercultural, como sugere Santos (2010). É necessário construir uma pedagogia que reconheça o outro como legítimo, que acolha as diferenças e promova o diálogo entre saberes. Essa mudança não é e não deveria ser apenas no campo teórico, mas também deveria se fazer presente nos campos da ética e da política.

Poderíamos pensar na diferença já em um processo de emancipação “reconhecer a diferença é reconhecer a incompletude humana e a necessidade de convivência com o diverso como condição para a emancipação.” (TREVISAN, TOMAZZETTI, ROSSATTO, 2012, p. 91). Observando por este prisma, será revelado então a perspectiva ética da obra: a diferença não é apenas um fator social, mas um valor político e pedagógico. Educar na diferença é um caminho para formar sujeitos críticos e emancipados.

Por tanto, “a identidade é formada, não a partir de um eu unificado e estável, mas, por meio de processos de identificação, que são construídos dentro do discurso e sempre em relação à diferença.” (HALL, 2003, p. 25). A reflexão de Hall, traz contribuições significativas para compreendermos que a diferença é essencial para a identidade, e não uma ameaça sociedade. Desta forma, trazendo para o contexto educacional, reconhecer as identidades como múltiplas e em constante construção permite à escola romper com a visão homogeneizadora criticada por Trevisan *et al.* (2012). Assim, a pedagogia da pluralidade proposta na obra se articula à noção que Hall defendia de cultura como campo de disputas simbólicas e representações, reforçando a necessidade de uma educação que se volta ao diálogo intercultural e à valorização das diferenças.

Os desafios no território educacional são grandes, e para Santos (2009) há necessidade de um diálogo entre os diversos saberes a partir de princípios éticos e políticos. “A superação das monoculturas do saber e do rigor exige um reconhecimento ativo da diversidade epistemológica do mundo, ou seja, das diferentes formas de conhecer e de produzir sentido.” (SANTOS, 2009, p. 46). Desta forma pode-se afirmar que Santos propõe uma ecologia de saberes que reconhece a coexistência de múltiplas racionalidades, contrapondo-se à hegemonia eurocêntrica que marca os sistemas educacionais contemporâneos e modernos. Essa perspectiva sustenta o argumento de Trevisan *et al.* (2012) de que educar na diferença é também um ato político, pois implica deslocar



o centro do poder do conhecimento e abrir espaço para os saberes subalternizados. A escola, nesse sentido, torna-se um território ético de convivência e emancipação, onde o diálogo entre culturas é condição para uma sociedade plural e democrática. Portanto, será através da escola que poderá constituir um espaço de encontro entre culturas, onde o ensino e a aprendizagem sejam processos de construção coletiva e de sentidos. A diferença precisa ser entendida como a possibilidade de transformação, e não como ameaça à ordem estabelecida.

Considerações Finais

A leitura da obra *Diferença, Cultura e Educação* permite compreender que a escola é um espaço privilegiado de produção de sentidos culturais e políticos. A proposta dos autores, ao integrar os Estudos Culturais, o pós-estruturalismo e a Pedagogia Crítica, convida à desconstrução de paradigmas homogêneos e à valorização da pluralidade humana.

Ao articular as ideias de Trevisan, Tomazzetti e Rossatto (2012) com as contribuições de Hall, Freire e Boaventura de Sousa Santos, é possível perceber que a diferença é mais do que um conceito: é um princípio ético que deve orientar a educação. Educar na diferença é educar para a liberdade, para o diálogo e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Assim, reafirma-se a necessidade de repensar a formação docente e as práticas pedagógicas sob uma ótica intercultural e emancipadora. A escola, como espaço de pluralidade, deve ser o lugar onde o conhecimento se faz com o outro e nunca sobre o outro.



Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23^a. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** 7^a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3^a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra. **Diferença, Cultura e Educação.** 2^a. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

