



Estudos Culturais em Educação

Sobre o docente

Maria Oneide Lino da Silva

Professora Doutora em Educação (2018) e Mestre em Educação (2012) pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (1997). Especialista em: Docência Superior pela Faculdade São Judas Tadeu-PI (2003), Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Cândido Mendes - RJ (2006) e Pedagogia Escolar ênfase em Gestão e Supervisão Educacional pela Faculdade de Teologia Hokemâh - MA (2008), e em TUTORIA EM Educação a Distância (2024).pela Faculdade Malta, FACMA, Brasil. É professora pesquisadora e formadora de professores que atuam em escolas públicas e privadas de Educação Básica, assim como na Educação Superior atuando na área da Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais em Educação, com temáticas direcionadas às práticas pedagógicas , docentes e educativas e saberes docentes. A mesma tem experiência como professora e pedagoga da SEDUC-PI, atuando na docência , e na Gestão escolar nas atividades de Coordenação e Supervisão Pedagógica, principalmente nas atividades de planejamento de ensino e dos projetos escolares e não escolares (1987-2021), Professora temporária da Universidade Federal do Piauí -UFPI (2013-2015,2019 -2021), professora substituta da Universidade Estadual do Piauí- UESPI de Teresina no período de 2016.2 a 2019.2. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI (2015 - 2022). Atualmente é Professora do Curso de Pedagogia-FAESPI, É também professora Formadora do Programa de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR-UFPI, é consultora e formadora da CONSEP-Consultoria de Estudos Pedagógicos, é parecerista da Ad hoc na Revista LES - Revista Educação e Sociedade da UFPI. A mesma possui ampla experiência na docência Superior, principalmente nas disciplinas de Pesquisa, orientação de projetos e de trabalhos de conclusão de curso - TCC, Didática, Planejamento, Avaliação, Estágio Curricular Supervisionado, Fundamentos histórico e sociológicos da Educação, Metodologia do Ensino de Ciências da Natureza e outras. Possui publicação de livros de sua autoria, versando sobre Formação Continuada de Professores e desenvolvimento profissional na escola(2016), e o mais recente sobre a Formação Continuada de Professores : contribuições para reelaboração das práticas pedagógicas em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental (2022)¹, possui várias outras publicações de capítulos de livros e artigos publicados em coletâneas e Periódicos especializados. É membro do GRUPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Formação de Professores de Ciências da UFPI, Professora, Membro do NDE e Coordenadora de TCC da Faculdade MALTA.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7145938708216144>

ID Lattes: 7145938708216144

UNIDADE I - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DOS TIPOS DE CULTURAS	4
1.A cultura e seus conceitos	4
1.2 Os estudos culturais: O que é, afinal, Estudos Culturais?	7
1.3 A relação entre Cultura e Educação	122
UNIDADE II: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA OS TIPOS DE CULTURAS	155
2.1 Os tipos de culturas	155
2.2 A cultura da infância e sua importância	16
2.2.1 A cultura da infância no Brasil	17
2.3 Cultura Juvenil	20
2.3.1 Os jovens se expressam culturalmente de diversas formas	21
2.3.2 A escola e a cultura juvenil	21
2.3.3 Puberdade e adolescência	22
2.3.4 A adolescência ao longo da história	23
2.4 A Cultura Jovem no Brasil	25
2.5 Cultura inclusiva e especial e pessoas com necessidades	27
2.5.1 Educação inclusiva: uma escola de todos e para todos	29
2.5.2 Desafios e riscos de retrocesso	32
PcD, PNE e PPD: qual é o termo correto para pessoa com deficiência?	32
O que é PPD (Pessoa Portadora de Deficiência)?	33
O que é PNE (Pessoa com Necessidades Especiais)?	33
O que é PcD (Pessoa com Deficiência)?	34
2.5.3 Qual a diferença entre PcD, PNE e PPD?	34
Afinal, qual é o termo correto para designar uma Pessoa com Deficiência?	34
Por que é importante usar o termo correto?	35
Por que não devemos rotular as pessoas?	35
2.5.4 Entenda porque a inclusão é um direito de todos	36
2.6 A Cultura Empresarial	36
2.7 Cultura Indígena	37
2.8 Escola e cultura escolar: princípios explicativos	39
REFERÊNCIAS	43

APRESENTAÇÃO

Prezados alun@s da Faculdade Malta,

Iniciar um curso na modalidade de Educação à Distância exigirá alguns conhecimentos e habilidades específicas, e o presente E-book pretende ser uma Introdução a Educação à Distância. Então, seja muito bem-vindo à experiência de construção do conhecimento de forma autônoma e cooperativa, em um processo de comunicação educativa com múltiplas tecnologias!

Nosso objetivo central é proporcionar o contato com importantes fundamentos, definições, características e curiosidades sobre a Educação a Distância no Brasil. Para tanto, apresentaremos conceitos e informações que o acompanharão durante todo seu curso.

Faremos uma retrospectiva sobre o uso de múltiplas tecnologias no processo educacional e a respeito de experiências nacionais de Educação a Distância no Brasil. Nosso intuito é colocá-lo em contato com estratégias diferenciadas de aprender a distância.

Aqui, você perceberá que nossa compreensão sobre a construção do conhecimento a distância está intimamente ligada à utilização crítica e criativa da tecnologia. Algo que também se ancora em um processo de ensino e aprendizagem que pretende promover a emancipação dos discentes.

Perceba que são muitos desafios! Mas você não está sozinho! Ao longo da disciplina, ficará claro quem são os envolvidos com o curso e como você pode trabalhar cooperativamente na Educação a Distância. Essa disciplina foi, por isso, escolhida para introduzir o Curso de Pedagogia da Faculdade Malta. Entendemos, todavia, que este material é apenas uma das ferramentas didáticas de sua Introdução a Educação à Distância. Seu estudo também se dará nas discussões nos fóruns de interação, durante os slides aulas, no acesso a outros materiais audiovisuais e nas tarefas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem – AVA Malta.

Para encerrar nossa apresentação, gostaríamos de sugerir a você, prezado alun@ da Faculdade Malta, organizasse seu estudo da seguinte forma:

- Leia as unidades pausadamente. Faça paradas ao final de cada unidade ou seção e aprofunde as reflexões propostas;
- Realize as tarefas de fixação, as atividades e os exercícios propostos para as unidades, mesmo que não sejam de caráter obrigatório;
- Busque leituras complementares em outros materiais impressos ou virtuais (livros, revistas, materiais da internet) e compartilhe o resultado de seus aprofundamentos com a equipe de tutores e com os colegas;
- Assista a audiovisuais (filmes, videoaulas, videoconferências) que possam exemplificar com outras palavras e ilustrações as temáticas que não ficaram claras;
- Participe intensamente do curso, envolvendo-se em uma comunicação educativa dialógica com a equipe de tutores e com os colegas. Envolver-se verdadeiramente em fóruns de discussão virtual, participe de bate-papos nos grupos de mídias sociais, enfim, interaja;
- Execute com zelo todas as atividades planejadas pela equipe docente para o curso.

Agora, elabore sua agenda de estudos, escolha um local agradável e inicie o processo de aprendizagem! Quando precisar de ajuda ou de um companheiro para partilhar suas experiências e conquistas, entre em contato com a equipe de tutores.

Sejam bem vindos(as) e conte conosco para o que precisar!

A tod@s, boa leitura e boas reflexões!



aprendido que impede que eu aprenda uma coisa de maneira diferente. Então, é preciso desaprender o apreendido...É preciso ter olho novo para ver as coisas velhas de maneira diferente.”

Rubem Alves

UNIDADE I - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DOS TIPOS DE CULTURAS

1. A cultura e seus conceitos

O estudo sobre o conceito de cultura, nos últimos anos tem sido objeto de investigação de diversos historiadores, antropólogos e sociólogos. Segundo Koselleck (2006), os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são mais complexos do que faz supor a sua compreensão como comunidades linguísticas. A história dos conceitos põe em evidência a estratificação dos significados de um mesmo conceito em épocas diferentes.

Os conceitos são, portanto, vocábulos nos quais se concentra uma multiplicidade de significados. O significado e o significante de uma palavra podem ser pensados separadamente. No conceito, significado e significante coincidem na mesma medida em que a multiplicidade da realidade e da experiência histórica se agrega à capacidade de plurissignificação de uma palavra, de forma que seu significado só possa ser conservado e compreendido por meio dessa palavra. Uma palavra contém possibilidades de significado, um conceito reúne em si diferentes totalidades de sentidos (Koselleck, 2006, pp. 108-109).

Para o historiador José D'Assunção Barros, o conceito não é uma desprezível palavra nem tão pouco ela é apenas uma unidade de comunicação. A vontade do conceito se afirmou como expressão do desejo de enfrentar a estonteante velocidade com a qual todas as coisas se dissipam: “Quero trazer mais uma vez o exemplo da história, entre as demais Ciências Humanas, por ser este campo de saber que mais corre o risco da banalidade, caso seus praticantes não se façam valer de um adequado aparato conceitual” (2016, p.49).

No século XVIII, o termo cultura sempre era utilizado no singular, além disso, entendia-se que a cultura era própria do homem, e revelava a distinção de povos ou de classes. O conceito de “Cultura” estava plenamente ligado à ideologia do iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época (Godoy; Santos, 2014).

O conceito de Cultura se deu pós-evolução semântica da palavra Cultura, que ocorreu na língua

francesa no século XVIII, e só depois se difundiu, por empréstimo linguístico, às línguas alemã e inglesa. O termo “cultura” no sentido figurado começa a ser utilizado, com mais frequência, no século XVIII, inicialmente, seguido de um complemento, “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”, como se fosse necessário que a coisa cultivada estivesse explicitada; em seguida, para designar a “formação”, a “educação” do espírito; e posteriormente, num movimento inverso, deixa de ter o significado de “cultura” como ação (ação de instruir) e passa a “cultura” como estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura” (Cuche, 2002 apud Godoy e Santos, 2014, pp.17-18).

O conceito de cultura, em termos universais, foi definido pela primeira vez por Tylor, porém o que ele fez foi formalizar uma ideia, ou melhor, um conceito sobre cultura que já havia sido problematizado por Jonh Locke (1632-1704) que escreveu Ensaio acerca do entendimento humano.

Nesse livro, Locke procurou demonstrar que a mente não é mais que uma caixa vazia (quando nascemos), dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento, através de um processo chamado endoculturação. Tylor ficou conhecido por problematizar a concepção universalista da cultura, entendida como: “um conceito complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Laraia, 2001).

O sociólogo Zygmunt Bauman também traz importantes contribuições para entendermos o conceito de cultura ao longo do tempo. Na obra: Ensaio sobre o conceito de cultura”, Bauman defende a tese de que o conceito de cultura pode ser definido por três universos de discursos distintos: a cultura como conceito hierárquico, a cultura como conceito diferencial e a cultura como conceito genérico.

Na cultura como conceito hierárquico, o sociólogo entende que é a sociedade que faz a distinção entre pessoas cultas (educadas, providas de cultura) e incultas (sem cultura). Bauman defende que existe uma natureza ideal do ser humano, e a cultura, nesse caso, significa um esforço consciente e prolongado para atingir esse ideal. No entendimento da cultura como conceito diferencial, ele problematiza as diferenças de costumes e hábitos entre os diversos povos, comunidades ou até mesmo entre as regiões de um determinado país. Já na cultura como conceito genérico, o ser humano deve ser observado como um todo, um ser em transformação, com pensamentos e comportamentos variáveis e complexos.

Para Bauman (2012) o conceito de cultura, quaisquer que sejam suas elaborações específicas, pertence à família dos termos que representam a práxis humana. A cultura é uma ação empírica e de caráter experimental, em que o ser humano, por meio dos conhecimentos adquiridos, narra suas experiências através da oralidade e da escrita: “a cultura é a única faceta da vida e condição humana que o conhecimento da realidade e o interesse do ser humano pelo auto aperfeiçoamento e pela

realização se fundem em um só” (Bauman, 2012.p.300). Desse modo, a cultura é singularmente humana no sentido de que só o homem, entre todas as criaturas vivas, é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo, a justiça, a liberdade e o bem, seja ele individual ou coletivo.

O sociólogo advoga que a cultura é inimiga da alienação. Ela questiona constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo: “a cultura é um audacioso movimento do homem no sentido de se libertar do domínio da necessidade de conquistar a liberdade para criar”. Ou seja, você não precisa ser livre para poder criar. Você cria para ser livre (Bauman, 2012.p.301).

Ampliando o conceito de cultura, o sociólogo Pierre Bourdieu analisa conceitos e categorias que constituem valiosas contribuições para as pesquisas nos campos culturais e educacionais, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos. Para se referir ao poder e prestígio que os indivíduos ganham pela apropriação material ou simbólica dos bens culturais, Bourdieu elabora o conceito de capital cultural. Na sua teoria, a cultura legítima, ao conferir poder e status aos sujeitos, passa a ser considerada um instrumento de distinção. Os indivíduos seriam classificados a partir do tipo de bem cultural que consomem, produzem ou apreciam (Bourdieu, 2007).

Neste sentido, a cultura para Bourdieu é a hipótese clara e evidente de composição de uma estruturação simbólica do poder. (Bourdieu; 1989).

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

Este efeito ideológico produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (Bourdieu 1989, p. 11)

Para problematizar os estudos sobre a cultura e suas relações de poder simbólicas, Bourdieu conceitua distinção como uma denúncia e, ao mesmo tempo, uma inspiração para um modelo de compreensão dos mecanismos sociais e culturais, que retira os fatores econômicos do epicentro das análises da sociedade porque remete às práticas de consumo culturais a uma estrutura relacional. Para o sociólogo, desde cedo o homem busca estabelecer que as práticas culturais junto com as preferências em assuntos como arte, educação, música, preferências políticas, entre outros, estão ligadas ao nível

de instrução, capital acumulado e herança familiar (Bourdieu, 2007).

No Brasil, existem várias linhas de análise sobre o movimento campo da cultura. Grande parte da produção intelectual brasileira ainda tem como referencial teórico as produções sobre os estudos culturais europeus.

Não houve um esforço intelectual para formular um conceito sobre cultura partindo das multiplicidades e diversidades culturais existentes no Brasil. Segundo Lúcia Lippi (2008), o caminho percorrido pela interpretação da cultura no Brasil não foi nem é linear. Oscilou ao longo do tempo, em determinados momentos os intelectuais estavam mais ligados ao que acontecia lá fora, sobretudo, na Inglaterra e na França, e por isso temos mais trabalhos que problematizam a “formação” do povo brasileiro e a identidade nacional.

Uma obra que merece destaque ao formular um conceito sobre cultura é a do sociólogo Roque de Barros Laraia, no livro *Cultura um conceito antropológico*. Embora escrito na década de 1980, a obra é constantemente lida e discutida nos ambientes universitários, o que revela a falta de publicações sobre o conceito de cultura, tendo como abordagem a realidade brasileira. Laraia entende que cultura é um processo complexo, que nasce da interação entre os homens, sendo possível por meio do desenvolvimento da inteligência, domínio dos símbolos e dos meios de comunicação entre os indivíduos.

O livro problematiza um tema que está sempre em discussão dentro das ciências humanas e sociais, fazendo com que as pessoas compreendam a importância da Cultura para o ser humano e sua vida em comunidade. Por fim, Laraia compreende que a Cultura é influenciada pelos homens, por isso é um processo complexo e em contínua transformação.

1.2 Os estudos culturais: O que é, afinal, Estudos Culturais?

Esta frase e outras similares intitulam, no Brasil e em muitos países, alguns livros e artigos, cujo objetivo tem sido definir os contornos da movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural.

Se continuarmos a percorrer as publicações, perceberemos, entre os textos mais disseminados, que as preocupações se concentram em problematizações da cultura, agora entendida em um espectro mais amplo de possibilidades no qual despontam os domínios do popular. Aliás, a revolução copernicana operada pelos Estudos Culturais na teoria cultural concentrou-se nesse terreno escorregadio e eivado de preconceitos em que se cruzam duas noções e concepções, ex 1 Citamos como exemplos: John Storey (1997); Cary Nelson; Paula Treichler, Lawrence Grossberg (1992); Richard Johnson

(1986/1987); Tomaz Tadeu Silva (1999). Extremamente complexas e matizadas como cultura e popular.

A Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.

É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta. Além disso, o termo popular também é objeto de uma polissemia.

Do popular ao pop, nomeiam-se movimentos das mais variadas gamas. Popular tanto pode indicar breguice, gostos e condutas comuns do povo, entendido como a numerosa parcela mais simples e menos aquinhoada da população, quanto, na nomenclatura política das esquerdas, expressar o fetiche do mundo intelectual politicamente engajado ou mesmo as cruzadas contemporâneas em torno do politicamente correto.

Nesta oscilação cambiante do significado, popular e pop comporta gradações que, com frequência, apontam para distinções entre o que é popular, rebuscado, kitsch e o que é sofisticado, despojado, minimalista. Como se percebe, as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo.

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pau toda por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso.

Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. O projeto inicial dos Estudos Culturais britânicos 4 era “um projeto de pensar as implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que inclua atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação.

Há breve crônica de Juremir Machado da Silva sobre esse tópico (2003). Essa movimentação no campo da teoria cultural é fartamente documentada no que se refere às suas manifestações na Inglaterra, sendo amplamente difundido e reconhecido que este parte na cultura quando é a definição

elitista que a governa” (Barker e Beezer, 1994, p. 12). Desde seu surgimento, os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular.

Nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre a cultura, entendida como a máxima expressão do espírito humano; segundo a tradição arnoldiana, “o melhor que se pensou e disse no mundo”. O segundo termo corresponde às [outras] culturas, adjetivadas e singulares, expressão de manifestações supostamente menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX. Harmonia e beleza eram prerrogativas da cultura, que deveria ser cultivada para fazer frente à barbárie dos grupos populares, cuja vida se caracterizaria pela indigência estética e pela desordem social e política. Só a harmonia suscitada pela “verdadeira cultura” poderia ser o berço dos EC.

Contudo, o acesso à literatura mais recente, em línguas que não a inglesa (por exemplo Mato, 2001; Martín-Barbero, 1997), parece sugerir que tal reviravolta nos estudos da cultura teria ocorrido, quase simultaneamente, também em outros países europeus, asiáticos e latino-americanos, expressando um certo “estado das discussões sobre cultura” que vai se instaurar em vários locais do mundo, num tempo de grandes reviravoltas na organização do capitalismo, produzidas, em grande parte, pelos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação, as quais, usando a expressão do filósofo italiano Gianni Vattimo (1991), estariam deixando as sociedades “transparentes” e favorecendo a inscrição de outros grupos e sujeitos coletivos no mapa cultural e político do século XX. Ver a esse respeito a seção do presente texto que aborda os EC na América Latina.

A articulação dos Estudos Culturais com a escola: uma possibilidade Finalmente, em nosso percurso pelas movimentações dos EC e por seus cruzamentos com a educação e a pedagogia, encontramos subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles. Quer dizer, somos também educados, a exemplos dessa produção dos Estudos Culturais em educação podem ser encontrados em Estudos culturais em educação e Caminhos investigativos II, organizado por Marisa Vorraber Costa (2000 e 2002) respectivamente); Infância e maquinarias, de Maria Isabel Bujes (2002); Educação em tempos de globalização, organizada por Saraí Schmidt (2001) e Professoras que as histórias nos contam, organizada por Rosa Hessel Silveira (2002), filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham. Particulares visões de mundo, de gênero, de sexualidade, de cidadania entram em nossas vidas diariamente. É a isto que nos referimos quando usamos as expressões currículo cultural e pedagogia da mídia.

Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e

outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas. Pedagogia da mídia refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras. Esta é uma preocupação central nos Estudos Culturais Contemporâneos, que Giroux (1995) sintetiza como “o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu” (p. 98).

O próprio sentido do texto é alargado, referindo-se a sons, imagens e dispositivos microeletrônicos como os computadores e a Internet. Trata-se de textos culturais que no mundo contemporâneo atravessam as fronteiras entre Estados Nacionais, cidades e comunidades.

É porque hoje nossos alunos e alunas passam mais tempo em frente à televisão do que na escola (mas não apenas por isso), que o sentido de realidade foi incrivelmente expandido. Simplesmente não podemos mais dizer que partimos da realidade se não considerarmos o poder constituidor e subjetivado da mídia no mundo atual. Num breve recorte ilustrativo das aproximações dos EC com a escola, queremos ressaltar, ainda, que os objetos e temáticas que vimos mencionando estão relacionados com o que presenciamos em nossas salas de aula hoje.

Se até pouco tempo atrás ensinar a partir da realidade significava considerar as particularidades sociais, econômicas e culturais de um grupo de alunos, vamos argumentar que o conceito de realidade foi sensivelmente ampliado para além de qualquer ideia de comunidade, de espaço, tempo e lugar e, especialmente, de uma identidade cultural estável. Tal compreensão, parece-nos, está diretamente implicada com o que vemos e deixamos de ver em nossas salas de aula e, logo, com as direções, com as escolhas que fazemos em termos do que ensinar e como ensinar.

Se nos EC, a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo. Uma aproximação com o currículo pode ser feita baseando-se na noção de campo de luta, crescentemente utilizada nas análises curriculares críticas e pós críticas que lançam mão da teoria cultural contemporânea. Quer dizer, “podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e a interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (Silva, 1999, p. 135).

Sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais. Esta noção, tomando contribuições do pensamento pós-estruturalista, especialmente aquela proveniente dos trabalhos de Michel Foucault, procura destacar uma certa dimensão do conceito de poder que alarga

32 As publicações contendo análises nestas vertentes são numerosas, hoje, no Brasil. Citamos, dentre elas, Territórios Contestados (organizado por Tomaz T. da Silva e Antonio Flávio Moreira, 1995, Vozes), Alienígenas na sala de aula (organizado por Tomaz T. da Silva, 1995, Vozes), O currículo nos limiares do contemporâneo (organizado por Marisa Vorraber Costa, 1998, DP&A), Documentos de identidade (organizado por Tomaz T. da Silva, 1999, Autêntica), Currículo : políticas e práticas (organizado por Antonio Flávio Moreira, 1999, Papirus), Currículo, práticas pedagógicas e identidades (organizado por Antonio Flávio Moreira e Elizabeth Macedo, 2002, Porto) e Currículo: debates contemporâneos (organizado por Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo, 2002, Cortez). os sentidos circulantes na tradição crítica.

Em outras palavras, não se trata de pura e simplesmente destacar que os grupos que estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de considerar a produtividade do poder, para além do binarismo dominadores e dominados. Em outras palavras, o que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades. É nesta direção que os Estudos Culturais têm enfatizado a produtividade dos poderes e saberes no ordenamento da vida social.

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído “de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (Giroux, 1995, p. 101).

Não se pode perder de vista uma dimensão do currículo como “lugar de circulação de narrativas, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (Costa, 1998, p. 51). Ainda que o ideário emancipatório seja o norte de nossas práticas docentes, ainda que objetivamos formar cidadãos críticos e autônomos, e que tais concepções sustentem a seleção dos conhecimentos e experiências que compõem o currículo, o que fazemos é estruturar o campo de ação do outro, é governar sujeitos (Foucault, 1995).

Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem.



PARA ILUSTRAR MAIS, proponho assistir
aos vídeos: “OS TIPOS DE CULTURA E A CULTURA ESCOLAR” nos
links: https://youtu.be/ytW9rsbQuI?si=GDxdtEG_xeSEPJGu, e
<https://youtu.be/jASR1qFJsn8>

1.3 A relação entre Cultura e Educação

A cultura faz parte do nosso íntimo, somos criadores e propagadores da cultura, de forma que a manifestam de diversas maneiras. Mas o que é cultura e qual a sua relação com a educação? Candau (2003) afirma que cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. Ou seja, a cultura é por sua vez um componente ativo na vida do ser humano e manifesta-se nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e, não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário cada um é criador e propagador de cultura.

Darcy Ribeiro (1972,p.19): afirma que:

[...] cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação.

Darcy Ribeiro convergem na ideia de que embora a cultura seja um produto da ação humana ela é regulada pelas instituições de modo que se lapida a ideia a ser manifestada segundo os interesses ou valores de crenças de determinado grupo social, a cultura para Darcy também é uma herança que se resume em um conjunto de saberes que são perpassados através das gerações, saberes estes manifestados e experimentados pelo ancestrais.

Quando se trata de cultura e educação, podemos dizer que são estes fenômenos intrinsecamente ligados, a cultura e a educação, juntas tornam-se elementos socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores; quando adotamos a cultura como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem estamos permitindo que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar se sinta participante do processo educacional, pois ele nota que seu modo de ser e vestir não é mas visto como "antiético" ou "imoral", mas sim uma forma de este se socializar com os demais colegas, alguns autores defendem a ideia de a educação não pode sobreviver sem a cultura e nem a cultura sem a educação. Candau (2003, p.160) afirma que: "A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural.

Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados."

Para Vera Candau as escolas além de ser uma instituição educacional, ela também é uma instituição cultural, onde dentro delas estão inseridos diversos grupos sociais que não devem ser ignorados pelos educadores muito menos pela escola, mas sim valorizados, através de discussões e feiras, para que as culturas não tradicionais possam ser conhecido e reconhecidos quanto a suas ideologias e formas de ser.

Trindade (2003) apud Ferreira (2005 p.1) converge nesta posição: . "[...] A questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação.

De um lado está a educação e do outro a ideia de cultura como lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciência". Para Trindade a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois é ela que nutre todo processo educacional, na missão de forma individual crítico e conhecedor de sua origem cultural, daí a necessidade de se discutir as culturas diversas na sala de aula.

Embora a escola seja palco dessas multiculturalidade ela vem encontrando várias dificuldades em interagir suas práticas educativas mais comuns com a diversidade cultural vivenciada pelos alunos, isso por que os conteúdos selecionados e trabalhados pela escola não tem nenhuma relação com o universo cultural ou com essa multiculturalidade vivenciada pelos educandos, a cultura que os alunos conhecem são apenas os folclores ou seja a cultura chamada tradicional, não se discute a cultura existe na sala de aula, apenas dá-se ênfase às culturas distantes da realidade do aluno.

Diante dessa problemática, Candau e Anhorn (2000, p.2) afirmam que "hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica". Candau defende uma abordagem pedagógica pautada numa perspectiva de educação multicultural, ou seja, dever-se-ia incluir essa discussão no currículo escolar e por certo nos projetos da escola.

A escola deveria seguir o papel de intermediador entre as diferentes culturas jovens, permitindo o debate entre elas e por certo a valorização delas através dos eventos escolares ou outros meios pedagógicos.

Candau e Anhorn (2000) afirmam que: "[...] um currículo multicultural coloca aos professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a auto-estima de grupos sociais minoritários

ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizam e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes em nossa nossas práticas sociais cotidianas".

A partir disso, pode-se concluir que a inclusão de currículo multicultural no ambiente escolar, não só possibilita o conhecimento de outras culturas, mas também auxilia no processo de ensino-aprendizagem na medida em que os professores utilizem da cultura dos alunos em suas aulas e em projetos da escola, quando há essa interação e interesse do professor em conhecer e por certo valorizar as demais culturas ocorre o processo de socialização, onde cada cultura passa a ser entendida e vista não mas com um olhar pejorativo, proporcionando a partir daí um ambiente escolar, mas agradável e por certo uma nova perspectiva na forma de aprender.

Embora seja defendida essa aliança entre educação e cultura não se deve esquecer o professor neste processo, deve ser analisado se este está preparado para lidar com essa multiculturalidade do ambiente escolar com relação ao fato Candau (2003, pag. 157) afirma "Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados".

É certo que a construção de um novo currículo com base nessa multiculturalidade não será tarefa fácil para o professor, pois isto requererá uma nova postura, novos saberes, novos objetivos, novas estratégias e por certos novos assuntos. É possível sim a incorporação da cultura no processo de aprendizagem, mas desde que haja meios, ideias e preparo do corpo docente para lidar com este novo desafio.

UNIDADE II: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA OS TIPOS DE CULTURAS

Os fundamentos teórico-metodológicos para o estudo dos tipos de cultura podem ser abordados a partir de conceitos como análise cultural-midiática, cultura popular, cultura erudita e cultura de massa. São tipos de cultura que se diferenciam na forma de produção, no público consumidor e no impacto na sociedade.

A **Cultural-midiática** é uma estratégia que revela interesses e tensões sociais ocultas. Ela pode ser utilizada para compreender como a mídia é um elemento da cultura de um período.

A **Cultura popular**, é uma expressão autêntica da vida cotidiana de uma comunidade ou região, é uma manifestação espontânea do povo, sem interferências externas, representa a identidade cultural de uma sociedade, tem o potencial de fortalecer a diversidade cultural e a coesão social. Exemplos: samba, axé, funk carioca, literatura de cordel e música sertaneja

A **Cultura erudita**, é uma cultura de conhecimento formal, com alto custo de produção apreciada por um público com maior acúmulo de capital, é ligada a museus, óperas, espetáculos de teatro e obras de arte, e exige anos de estudos em diversas áreas da cultura, arte e ciências sociais ou exatas.

A **Cultura de massa**, é produzida para as massas, atendendo aos interesses da sociedade de consumo, associada aos meios de comunicação de massas, como o cinema, o rádio, a televisão e a internet, pode carecer de autenticidade, pois é projetada para apelar a um público amplo, e pode contribuir para a padronização cultural e a perda da diversidade.

A cultura é um conjunto de conhecimentos, ideias, costumes e práticas que caracterizam um grupo. Ela é transmitida para as gerações seguintes e é influenciada por novos hábitos.

Os principais elementos da cultura são: Linguagem, Normas, Valores, Crenças, Rituais, Religiosidade, Festas populares, Artes, Culinária, Maneira de se vestir. Alguns tipos de cultura são: Cultura popular, Cultura erudita, Cultura de massa.

2.1 Os tipos de culturas

Culturas infantis e juvenis

Cultura inclusiva e especial e pessoas com necessidades

Cultura empresarial,

Culturas indígenas,

Culturas da infância.



Fonte: imagem extraída da internet

Primeiro, são as **narrativas e percepções culturais criadas pelas crianças, através de desenhos, fala, esculturas ou brincadeiras**. O segundo é o patrimônio cultural da infância, que consiste em elementos repassados entre gerações, voltados para o público infantil.

2.2 A cultura da infância e sua importância

Cultura da infância pode ser definida como as diversas formas com que crianças desenvolvem habilidades que serão usadas na vida adulta. Segundo Ana Claudia Leite, pedagoga e consultora de Educação e Cultura da Infância no Instituto Alana, existem três subdivisões:

Primeiro, são as narrativas e percepções culturais criadas pelas crianças, através de desenhos, fala, esculturas ou brincadeiras. O segundo é o patrimônio cultural da infância, que consiste em elementos repassados entre gerações, voltados para o público infantil. Exemplos são cantigas, histórias, brincadeiras e canções.



Foto: Acervo/ Passos da Criança

Por fim, o último item se define como “produções de teatro, de artes plásticas, de shows, de músicas que têm um caráter cultural, de uma experiência artística, e não de um consumo”, conforme exemplificado por Leite.

Esses aspectos devem ser bem desenvolvidos para garantir uma vida adulta saudável e incentivar a imaginação e expressão das crianças.

2.2.1 A cultura da infância no Brasil

O principal local em que a cultura da infância se desenvolve no Brasil é na escola. Os alunos desenvolvem obras e percepções, conhecem cantigas e brincadeiras populares e têm contato social com outras crianças e adultos.



Foto: Divulgação/ UNICEF Brasil

O conceito **cultura infantil** foi amplamente absorvido no interior dos estudos da infância e, a relação direta da constituição desse campo com a própria emergência da Educação Infantil, possibilitou que o conceito tivesse também adesão nessa área. Vê-se, por exemplo, que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) não se utiliza o conceito de cultura infantil. Utiliza-se, entretanto, o termo cultura, de forma ampla, para designar o arcabouço social do qual a criança deve apropriar-se.

Ao conceituar a criança como sujeito da Educação Infantil, remete-se a um sujeito de direitos que nas interações, relações e práticas da vida cotidiana constroem sua identidade e produzem cultura, ainda que não se espécie de qual cultura se está falando (BRASIL, 2010, p. 12).

Nesse caso, percebe-se que o conceito cultural diz respeito ao modo pelo qual, a partir das interações que estabelece nas instituições de Educação Infantil, a criança se apropriará de uma cultura que já está pronta para ela, ao mesmo tempo em que produz uma cultura singular e própria da sua infância.

Cultura infantil é compreendida por nós como um conceito que possibilita olhar para as crianças e para as relações estabelecidas entre seus pares de maneira mais relacional e ligada à sociedade. O interesse, portanto, no interior dessa abordagem genealógica, está em compreender quais foram as condições históricas e sociais que possibilitaram a emergência desse conceito e igualmente de suas polissemias no campo das Ciências Humanas.

Nas Ciências Humanas, os discursos têm sido sustentados não pela soberania, mas pela naturalidade da norma, em conceitos, ideias e teorizações que se encontram viciados e condenados pelas dominações e homogeneidades. Interessamo-nos pela heterogeneidade desses discursos, pela justaposição das verdades, pelo enfrentamento das linhas de força, estancando-os até que suas linhas de subjetivação se tornem visíveis. Por linhas de subjetivação estamos entendendo justamente isto: os meios pelos quais estes discursos foram possibilitados. Como conceito, cultura infantil possui um valor no interior dos campos teóricos da Educação Infantil e Sociologia da Infância e, por isso, a genealogia consiste em pensar quais forças agem sobre esse valor. Não estamos buscando pela identidade desse conceito, ou de encontrar uma verdade primeira sobre ele, mas de traçar suas características e reconhecer os modos pelos quais ele foi produzido. Buscamos compreender a Sociologia da Infância como efeito de processos e práticas discursivas, efeitos estes que se dão, de um modo ou de outro, por meio dos conceitos utilizados em seu interior. Um verbo importante para a genealogia, segundo Moruzzi e Abramowicz (2010), é emergir, de emergência.

Dentre os elementos que fazem parte da cultura da infância no Brasil, temos: lendas do folclore brasileiro (Cuca, Saci Pererê, Curupira), cantigas de roda (Ciranda Cirandinha, Borboletinha, A Barata Diz Que Tem) e brincadeiras (passa anel e peteca).

O conhecimento e prática desses aspectos são direitos das crianças e estimulam seu aprendizado e comunicação.

O que diz a lei?

No Brasil, há o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura o direitos e deveres das crianças. A Constituição Federal, no artigo 227 também aborda tal questão:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.



Foto: Imprensa/ Câmara Municipal de Cajamar

Além do próprio direito à cultura citada na Constituição, o artigo 16, IV, do ECA prevê que “o

direito à liberdade compreende os aspectos dentre eles: brincar, praticar esportes e divertir-se”. Ou seja, as crianças brasileiras têm o direito de exercer sua própria cultura da infância através de brincadeiras, educação e lazer.

Carrinho Fantástico: rumo ao incentivo à cultura

O Carrinho Fantástico é uma biblioteca itinerante comunitária, feita através da adaptação de um carrinho coletor de lixo. A estrutura também pode ser modificada para se transformar em um palco para apresentações musicais e teatrais, sendo sua escolha simbólica para ressignificar o carrinho, que é um instrumento de trabalho para muitos moradores da Vila Torres, onde se encontra a Passos da Criança, organização da sociedade civil que desenvolveu o projeto.



Foto: Projeto piloto do Carrinho Fantástico/ Passos da Criança

O principal objetivo do Carrinho Fantástico é percorrer o território da comunidade, promovendo ações artístico-culturais, em especial para o público infantil, auxiliando assim no desenvolvimento da cultura da infância das crianças que habitam a Vila Torres.

O evento será realizado no dia 14 de maio. Dentre algumas das atrações estão: doação e empréstimo de livros, espetáculos teatrais e musicais e contação de histórias. Traga a família e venha celebrar com a Passos!



Com base no que estudamos até aqui, reflita e responda:

Qual a importância da cultura para o processo ensino
aprendizagem dos alunos na escola? Compartilhe com seus colegas.

2.3 Cultura Juvenil

Os jovens se expressam culturalmente de diversas formas como consumidores dos bens culturais, bem como criadores das suas próprias expressões com o intuito de mostrar à sociedade e ao mundo a

importância dos seus valores e da sua cultura no processo de transformação da realidade vigente.

A juventude constroi todos os dias a sua história no presente com os olhos no futuro, tendo em vista que o passado faz parte de uma história oficial, mas que muitas vezes não corresponde à realidade vivida nos dias atuais.

A herança do passado tem sido, muitas vezes, o principal obstáculo para o surgimento de novas formas de expressão e convívio social típicos dos jovens.

Entre os confrontos do “antigo” e do “novo” os jovens fazem suas escolhas. Estas escolhas, muitas vezes se dão a partir do contato com as diferentes ideologias, que às vezes são influenciadas pela mídia e os seus apelos de consumo.

A cultura juvenil se expressa por meio da música, do cinema, do teatro e das artes em geral e encontra um grande desafio porque a indústria da cultura tenta transformar estas expressões contestatórias em produtos prontos para o consumo.

Ao lado da cultura industrial de massa, a juventude expressa cada vez mais sua cultura por suas vivências cotidianas como por exemplos a capoeira, os grupos de hip-hop, rock, rodas de samba, e também grafite, desenho animado, zines, e as ferramentas audiovisuais que aproveitam as tecnologias de informação e comunicação como o youtube, flickr, diferentes blogs, entre outros.

Saiba Mais! “Cultura Juvenil: faça você mesmo!”

O texto do historiador Eleilson Leite fala um pouco da cultura juvenil na atualidade. Vale a pena dar uma olhada: “O que está em jogo hoje na cultura produzida pelos jovens é a emergência da criação. E o acesso às novas mídias têm reforçado essa questão. Sob a bandeira da inclusão digital e democratização do acesso aos meios de comunicação, está a ideia de que é possível fazer, escrever, compor, interferir, difundir.

Daí a pertinência do debate sobre propriedade intelectual e livre circulação do conhecimento e da cultura”. Texto completo disponível no site do CMI, em

<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2008/01/410260.shtml>

Você sabia?

O Dia do Grafite passou a integrar o Calendário Oficial de Datas e Eventos do Município de São Paulo, instituído pela Lei nº 13.903/2004, sempre no dia 27 de março. A escolha foi por causa da morte de Alex Vallauri, pioneiro do grafite no Brasil, que faleceu em 1987 nesta data.

2.3.1 Os jovens se expressam culturalmente de diversas formas

Os jovens se expressam culturalmente de diversas formas como consumidores dos bens culturais,

bem como criadores das suas próprias expressões com o intuito de mostrar à sociedade e ao mundo a importância dos seus valores e da sua cultura no processo de transformação da realidade vigente.

A juventude constroi todos os dias a sua história no presente com os olhos no futuro, tendo em vista que o passado faz parte de uma história oficial, mas que muitas vezes não corresponde à realidade vivida nos dias atuais.

A herança do passado tem sido, muitas vezes, o principal obstáculo para o surgimento de novas formas de expressão e convívio social típicos dos jovens. Entre os confrontos do “antigo” e do “novo” os jovens fazem suas escolhas. Estas escolhas, muitas vezes se dão a partir do contato com as diferentes ideologias, que às vezes são influenciadas pela mídia e os seus apelos de consumo.

2.3.2 A escola e a cultura juvenil

A escola contemporânea se organiza em disciplinas escolares, herdeiras do movimento Enciclopedista do século XVIII, baseado na organização do conhecimento acadêmico. De certa forma, os currículos escolares domesticaram a cultura com programas hierarquizados e conceitos rigidamente interligados a serem transmitidos aos alunos. Assim, conhecimentos de fora do meio acadêmico, obtidos pela experiência dos jovens com seu entorno e com forte tradição popular, foram abandonados pelo processo de ensino. Esse discurso hermético, de definições, conceitos e modelos, além de não dialogar com os educandos, não tem sido capaz de explicar o mundo para os jovens: um conhecimento fechado apenas à escola e para a escola.

Preocupados com a progressiva distância da educação escolar com o mundo, alguns países promovem reformas curriculares para transformar a educação em um processo mais significativo para os jovens e efetivo para a resolução de problemas, em um mundo dinâmico e complexo.

Os currículos tradicionais, ainda sob forte influência da Revolução Industrial e da verticalização conceitual, vêm sendo modificados, deslocando a centralidade disciplinar para o aprendizado, a compreensão e a resolução de problemas.

Com base nas ideias de Kant, utilizadas por Piaget para o desenvolvimento da sua teoria do conhecimento, não se pretende mais um conhecimento em que os estudantes sejam uma tábula rasa, meros repositórios de informações. As vivências dos jovens, suas experiências e as rápidas transformações do mundo contemporâneo passaram a ser vetores importantes para a elaboração de políticas públicas educacionais. O dinamismo do mundo atual e a velocidade com que novos conhecimentos são sistematizados, nem sempre associados ao meio acadêmico, exigem que os currículos escolares passem a ser mais porosos ao mundo e interativos com os conhecimentos prévios dos jovens.

Por outro lado, saber individualmente o que pensam os estudantes sobre cada tópico é pouco factível em salas de aula lotadas. Como abarcar o conhecimento dos jovens, interagir com os conteúdos escolares e produzir sínteses efetivas para o desenvolvimento estudantil? Abordar os processos socioculturais contribui decisivamente para construir uma escola mais contextualizada e significativa. A cultura jovem deve ser parte integrante do planejamento escolar, como forma de trazer o imaginário dos jovens e aproximá-los dos saberes escolares, enriquecendo as aulas com novos conhecimentos vindos deles.

2.3.3 Puberdade e adolescência

Partindo de uma premissa construtivista, é importante entender o desenvolvimento dos jovens. A puberdade é o processo de transformação fisiológica, anatômica e psíquica que marca a passagem da infância para a juventude. É um fenômeno comum para todos os seres humanos, embora seja diferente para cada sexo biológico.

Já a adolescência é um fenômeno histórico, sociocultural, localizado no tempo e no espaço. Ao contrário dos estereótipos sobre a juventude, pode-se afirmar que existem várias adolescências, determinadas por diversidade de grupos, atitudes, comportamentos, gostos, valores, filosofias de vida, níveis econômicos e regiões.

Nem sempre se considerou a adolescência como uma fase do ciclo de vida. A Organização das Nações Unidas (ONU) delimita a adolescência à faixa etária de 10 a 20 anos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) descreve essa fase entre os 12 e os 18 anos. Mudanças culturais e socioeconômicas vêm estendendo essa faixa até cerca de 30 anos, seja pela diminuição do número de filhos na família, ampliando o foco de atenção dos pais aos filhos, seja por questões econômicas, que obrigam o jovem adulto a viver com a família original por mais tempo. De qualquer forma, o status de adolescência como uma fase formal do ciclo de vida foi definido no início do século XX, a partir dos estudos do psicólogo Stanley Hall.

2.3.4 A adolescência ao longo da história

A adolescência sempre foi uma preocupação da sociedade, apenas não era considerada uma fase diferenciada, como a infância e a vida adulta. Na Grécia Antiga, a imagem mitológica de Eros era a representação ora de uma criança na forma de anjo, ora de um adolescente, descrito como mimado e irascível, a distribuir sentimentos passionais para aqueles que flechavam. Em muitos relatos, é possível identificar as relações conflituosas entre Eros e outros deuses. Nada diferente do estereótipo que temos dos adolescentes de hoje.

Havia uma preocupação também do contato entre jovens e adultos. A famosa condenação de Sócrates foi decorrente da acusação de o filósofo degenerar os mais jovens com suas ideias e comportamento. Muitas são as culturas e religiões que possuem cerimônias ou rituais que marcam a passagem da infância para a juventude e do jovem para a vida adulta. Na Idade Média, o sistema feudal exigia que as crianças trabalhassem assim que desenvolvessem autonomia, sendo tratadas como adultos em miniatura, sem que houvesse uma ideia de juventude.

Shakespeare foi um dos primeiros escritores a escrever uma forte reação dos jovens contra as tradições dos adultos em *Romeu e Julieta*. Romeu tinha 17 anos, e Julieta, 13. O movimento Romântico (séc. XVIII-XIX) apresenta características típicas dos jovens adolescentes, como o subjetivismo, a idealização, o sentimentalismo, o egocentrismo (culto ao eu interior), o escape psicológico (nostalgia da infância e a idealização de um passado medieval), a necessidade de liberdade de criação, o pessimismo (protagonistas com profunda tristeza, angústia, solidão, inquietação, desespero). O romance.

Os sofrimentos do jovem Werther (1774), de Goethe, foi proibido e acusado de incentivar o suicídio entre os jovens – preocupação parecida com a recente série televisiva *13 reasons why* (13 razões porquê) e com o suposto “Jogo da Baleia Azul”. A ideia de indivíduo passa a ser cada vez mais fomentada pela associação do Romantismo com a filosofia liberal. Nesse período, surge o Romance de formação, em que se descrevem as agruras do processo de desenvolvimento da juventude, com *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe. Obras como *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger, e *Harry Potter*, de J. K. Rowling, são herdeiros dessa tradição. A cultura jovem deve ser parte do planejamento, como forma de trazer o imaginário dos jovens e aproximá-los dos saberes escolares.

O século XIX é repleto de literaturas focadas na adolescência. Os irmãos Grimm pesquisaram contos com adolescentes como protagonistas, em rituais de passagem para a vida adulta. A partir da tradição oral, compilaram as histórias de Branca de Neve, Rapunzel e Cinderela. Uma versão moderna é a empoderada Elsa, de *Frozen*, muito mais adequada para as adolescentes feministas atuais. No final do século XIX, uma icônica referência foi a do poeta Arthur Rimbaud, que produziu toda sua poesia enquanto era adolescente, abandonando a produção literária aos 20 anos. Sua foto adolescente é uma das mais conhecidas representações da juventude do Ocidente. Nessa época, inicia-se o ideal de juventude como desejo da sociedade. Oscar Wilde escreveu *O Retrato de Dorian Gray*, em 1890, representando um jovem que jamais envelhece.

O século XX foi uma grande ode à adolescência. Com o processo de urbanização e a revolução industrial acelerada no século XIX foi preciso intensificar a formação dos jovens para o mundo do trabalho, massificando a educação e os agrupando em faixas etárias, como nas linhas de montagem.

Por outro lado, milhares de jovens morreram na Primeira Guerra Mundial, ampliando nas famílias o desejo de proteger e de dar mais atenção a seus filhos. A urbanização, as aglomerações urbanas, a locomoção mais rápida com o advento do automóvel e outras mudanças culturais aproximaram os jovens, que passaram a construir um rápido processo de imaginário coletivo.

A partir da Segunda Guerra Mundial, com o advento da bomba atômica, uma revolta contra o mundo adulto passa a tomar conta de parte da população jovem. James Dean pode ser visto como uma espécie de Rimbaud/Dorian Gray, sendo a encarnação dessa “juventude transviada”. O rock’n’roll passa a ser um mantra entre os adolescentes urbanos, vindo dos Estados Unidos, contaminando todo mundo ocidental, com um forte apelo ao consumo, principalmente pela rápida popularização da televisão.

Foi possível o desenvolvimento de uma cultura juvenil pelo amplo processo de escolarização dos jovens e pelo retardamento da entrada destes na vida adulta, passando a ter mais tempo para interagir com colegas de mesma idade, sem uma pauta de produtividade. Movimentos culturais como os beatniks e contracultura hippie dos anos 1960 foram o coroamento da centralidade do jovem no mundo contemporâneo. Dos discursos identitários sessentistas vieram o feminismo, o movimento LGBT, a luta antirracista, o movimento ambiental e o ativismo político.

Hoje, não é difícil encontrar estudantes que se identificam com alguma dessas causas. A ideia da adolescência como fase de vida é uma construção que vem se consolidando socialmente em especial nos últimos 200 anos, não como um comportamento único, mas plural, com diferentes grupos identitários que podem se agrupar em tribos urbanas modernas e que se bem compreendidas podem ajudar no planejamento do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma passagem menos conflituosa.

2.4 A Cultura Jovem no Brasil



Foto; cultura jovem no Brasil (Getty Images/iStockphot)

Conhecer a cultura jovem, identificar entre os alunos esses grupos culturais e intermediar o conhecimento formal com a cultura de massa é uma boa estratégia para dar maior significado ao

conhecimento em qualquer disciplina. Para muitos conteúdos, seja pela característica ou pelo contexto dos períodos em que os conhecimentos foram formalizados, conectar a cultura juvenil ao conteúdo escolar pode despertar a curiosidade e o engajamento no processo individual e coletivo de aprendizado. Em 2018, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em uma ação extremamente arrojada, inseriu em sua lista de preparação para o vestibular o álbum *Sobrevivendo no Inferno*, dos Racionais MC, grupo de rap com ampla penetração entre os jovens.

Mais do que estudar para o vestibular, a Unicamp aponta que a cultura jovem é um conhecimento a ser considerado pela escola. São muitos os diferentes campos da cultura pop que podemos conhecer e utilizar nos planos de aula. Veja alguns exemplos:

► **O rock**

Há uma farta produção bibliográfica e cinematográfica sobre o *rock* no Brasil, suas origens e penetração como força cultural. Uma boa dica é assistir ao filme biográfico de Erasmo Carlos, *Minha Fama de Mau*. O filme aborda principalmente a formação e a consolidação da cultura juvenil no Brasil entre 1950 e 1960. O rápido processo de urbanização e estratificação social do período, a expansão da classe operária e da classe média. Essa base de mudanças abriu espaço para o desenvolvimento de uma cultura de consumo.

► **O sertanejo**

A migração da música caipira, profundamente enraizada no mundo rural, para o meio urbano, fundindo-se com o iê-iê-iê da Jovem Guarda, deu origem à música sertaneja. Há muitas variações do ritmo, como o sertanejo universitário, voltado para um público jovem e caracterizado pelo afastamento do cenário e dos valores da tradição rural. As temáticas exploram a importância do dinheiro, o universo das baladas, as conquistas amorosas, os namoros rápidos e a “sofrência”.

► **O funk no brasil**

O *funk* brasileiro vive há quase duas décadas entre extremos de aceitação e repúdio. As músicas são executadas milhões de vezes no Youtube e no Spotify. O ritmo surgiu nos anos 1960 como expressão da cultura negra norte-americana e chegou ao Brasil nos anos 1970, principalmente no Rio de Janeiro e em menor expressão em São Paulo. Executado em bailes comandados por DJs, rapidamente foi assumindo uma cultura particular, com seus MCs. Um dos principais influenciadores do *funk* no Brasil foi o antropólogo Hermano Vianna, como objeto de pesquisa acadêmica. Aqui, a Academia foi em busca da cultura popular.

► **O geek e o nerd**

A Comic Con e a Campus Party são dois dos eventos mais importantes da cultura *geek* e *nerd*. Só no Brasil, cerca de 300 mil jovens visitam a Comic Con, onde é exposto o que se tem de mais relevante na cultura de quadrinhos, cinema, televisão e *games*. Acompanhar as notícias ou participar desses

eventos nos dá um bom *upgrade* sobre essa cultura. Há uma intensa ressignificação desses jovens consumidores.

A partir de seriados de televisão como *The Big Bang Teory* e *Silicon Valley*, bem como a exposição constante de ícones da tecnologia como Steve Jobs e Bill Gates, muitos jovens passaram a apreciar essa cultura; o antigo CDF tornou-se *cool*, não mais o típico jovem a sofrer *bullying*. Passa a ser um estilo de vida construído a partir do consumo e das novas concepções de juventude e de trabalhador ideal para o mundo da quarta revolução industrial. Uma junção de cultura do entretenimento e da tecnologia passa a definir identidades juvenis. O jovem de hoje valoriza a diversidade de ideias e culturas e busca mais participação em atividades sociais e cívicas de seu entorno. A escola precisa representar esse espaço de múltiplos diálogos.

► O ativista

Os anos 60 foram ricos em manifestações políticas da juventude. Muitas dessas causas se expressam hoje nos jovens do Ensino Básico. Entender esses movimentos ajuda a preparar nossos planejamentos da maneira mais significativa para os estudantes. Movimentos como o de junho de 2013 tiveram origem no protesto de jovens contra o aumento da passagem de ônibus urbanos. Em poucas semanas o país foi tomado pelo movimento, que ampliou suas pautas e tornou-se mais complexo.

Em uma linha similar de movimentação de jovens, menos politizada, mas também de grande importância, podemos colocar os rolezinhos que ocorreram no final de 2013 e em parte de 2014, quando jovens de classe média baixa se espalharam por todo Brasil, passeando em grupos em vários *shoppings* a que comumente não tinham acesso e nem eram bem-vindos.

As ocupações das escolas públicas foram um misto de rolezinhos com as jornadas de junho de 2013, pelo ato de ocupação e pela ação política. O processo de organização dos protestos gerou uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. A ideia de grêmios escolares geridos horizontalmente, sem relações hierárquicas, foi um dos pontos-chave do movimento. Em pouco tempo escolas de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná e Espírito Santo foram ocupadas.

Nesses movimentos, as meninas tiveram um papel preponderante. Paralelamente às ocupações estudantis, vimos as jovens brasileiras se apropriarem de um debate político e feminista com camisetas com os dizeres “*Lute como uma garota*” pelas escolas. É importante destacar os recentes movimentos feministas como o *#MeToo* dos Estados Unidos que fala contra o abuso masculino e se posiciona a favor dos direitos das mulheres.

Em síntese

A nova geração das múltiplas culturas tem um comportamento global, com grande afinidade à diversidade, em que muitos participam de atividades cívicas. São colaboradores naturais, prezando a liberdade de escolha e tendem à personalização das coisas, uma geração que sai de um comportamento passivo frente à televisão para uma interação constante com as mídias digitais. Ao contrário das gerações passadas, querem se divertir, seja na escola, seja em movimentos cívicos ou no trabalho, o que não retira deles a responsabilidade pela entrega com qualidade. Vivem em um mundo veloz e aceitam a inovação como elemento natural da vida. O modelo fabril do século XX vai sendo substituído pelo ateliê do artesão, o estúdio do artista, a oficina de consertos ou, por que não, em um grande salão de festas.

2.5 Cultura inclusiva e especial e pessoas com necessidades

Enquanto a educação especial tradicionalmente se concentra em atender às necessidades de alunos com deficiências, a educação inclusiva busca ir além, promovendo um ambiente educacional que acolha a diversidade em todas as suas formas.

Ao falar da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional. Ao longo da década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se mobilizaram em torno desse tema, resultando na publicação de importantes documentos.

Desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à Constituição federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, um amplo cobertor legal se formou para amparar o combate à segregação e ao capacitismo. Historicamente, a diversidade de habilidades e características físicas e intelectuais foi categorizada pelo saber médico e científico na forma de padronizações excludentes.

Nesse sentido, conformou-se ao longo do século 18 o chamado “corpo normal”, isto é, uma medida arbitrária de humanidade calcada em um conjunto de características tidas como necessárias para se constituir enquanto um sujeito de direitos. Uma pessoa que não atendesse a essas expectativas era definida como menos capaz e, por conseguinte, excluída dos espaços de convivência social, educação e trabalho.

A esse fenômeno histórico e social dá-se o nome de capacitismo, o qual resulta da exclusão sistemática e estrutural de pessoas com deficiência. A LBI é uma grande conquista na medida em que vai na contramão desse passado histórico, definindo a deficiência como atributo que não pode ser

descolado do contexto, uma vez que se dá na interação de uma pessoa que possui uma ou mais características que divergem do padrão com barreiras. Em outras palavras, a deficiência – seja ela de que ordem for – só existe na relação com um mundo repleto de impedimentos para a plena inclusão da pessoa que a possui.

As barreiras podem ser arquitetônicas (portas estreitas, banheiros não adaptados, por exemplo); urbanísticas (calçada desnivelada, falta de piso tátil e sinal sonoro em semáforos, entre outros); nos transportes (ausência de rampas e corrimão); na comunicação (ausência de libras, legendas, texto alternativo etc.); tecnológicas (que impedem o acesso à tecnologia); e/ou atitudinais.

As barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação, como reproduziu o atual ministro da Educação, Milton Ribeiro. As conquistas legais nesse campo consolidaram, contudo, a corresponsabilidade entre Estado e sociedade na eliminação de barreiras, de modo a possibilitar que pessoas com deficiência se desenvolvam de maneira autônoma e independente.

Pensando nas implicações diretas desse debate para a educação, Rodrigo Hübner Mendes – superintendente do Instituto Rodrigo Mendes, referência na promoção de práticas inclusivas – compreende que: “No âmbito da educação, tal perspectiva gera impactos contundentes no modo de pensar o acolhimento das diferenças humanas no ambiente escolar, uma vez que desconstrói o cômodo argumento de que a escola e os professores estão dispostos a atender ao aluno com deficiência desde que ele se adapte ao modelo presente. [...] Além disso, a convenção esclarece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Ao contrário, devem ter acesso ao ensino em igualdade de condições com os demais estudantes, de modo a conviver plenamente com toda a comunidade escolar.”

2.5.1 Educação inclusiva: uma escola de todos e para todos

O compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar. Historicamente, pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito restringido. Apesar dos avanços nas últimas décadas e do aumento progressivo de matrículas, a exclusão escolar ainda atinge desproporcionalmente as crianças e jovens com deficiência.

Analisando os dados do Censo Escolar de 2016, Rodrigo Mendes avalia que: “Sendo

conservador, estou usando uma estatística da Organização Mundial da Saúde, temos 15% da população com alguma deficiência. Hoje, no Ensino Médio brasileiro, somente 0,68% das matrículas é ocupada por pessoas desse segmento social. Precisamos mudar esse cenário.”

As restrições se davam através de modelos educacionais de segregação – quando a criança ou o adolescente é apartado do convívio com a sociedade e com a família e confinado a uma instituição – ou de integração, modelo no qual a pessoa com deficiência frequenta uma classe ou escola especial.

Para o especialista, as salas de aula e escolas especiais reproduzem muitas características do modelo segregador, uma vez que há uma forte presença da saúde e da assistência social na rotina escolar. Porém, a integração permitiu maior participação do estudante com deficiência em outros espaços públicos, ainda que não possibilitasse um “processo de aprendizagem em contato contínuo com os demais alunos, sob a alegação de que esse modelo era mais seguro e oferecia um atendimento de maior qualidade”.

Com efeito, foi esse processo em contato contínuo que se mostrou, nas últimas décadas, como o modelo mais adequado e eficiente para a aprendizagem tanto das crianças e adolescentes com deficiência quanto para os demais estudantes. Mas como podemos definir o que é o modelo de inclusão? Entre os mais diversos especialistas em educação inclusiva ao redor do mundo, o ponto de partida consensual é a ideia de que “o acesso à educação é um direito inegociável”. Para Rodrigo Mendes três fatores fundamentais sustentam e qualificam a implementação desse direito: a garantia do convívio, o acesso ao mesmo currículo e, por fim, a existência de altas expectativas para todos os estudantes:

“A implementação desse direito deve contemplar três fatores que o qualificam e o sustentam. O primeiro é a garantia de convívio, de interação do estudante com deficiência com o restante da comunidade escolar, na medida em que essa interação é um ingrediente fundamental para que o aluno seja desafiado e possa desenvolver o máximo de seu potencial. O segundo fator é a garantia de acesso ao mesmo conhecimento, ou seja, ao mesmo currículo. Esse tema é muito oportuno, tendo em vista que estamos na fase de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que envolve traduzir em práticas pedagógicas os currículos que foram criados pelos estados e municípios. O fato de um estudante ter uma deficiência não pode servir de desculpa para que ele seja privado do conteúdo na sua íntegra, mesmo que isso envolva flexibilizações ou diversificações de estratégias pedagógicas. O terceiro fator é a existência de altas expectativas para todos os alunos, independentemente de suas particularidades.”

A inclusão garante direitos e promove a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida. Dessa forma, o Brasil estabeleceu na Meta 4 do Plano Nacional de Educação o objetivo de universalizar para a população de 4 a 17 anos com deficiência o acesso à educação de acordo com o modelo de inclusão. A abordagem prioriza o direito

de todos os estudantes frequentarem as salas regulares, combatendo qualquer discriminação. Além disso, a meta prevê espaços de atendimento educacional especializado (AEE), como medida complementar e não substitutiva da sala de aula comum, que podem ser frequentados pelos estudantes com deficiência no contraturno.

O AEE tem por objetivo identificar demandas específicas e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras existentes, garantido a inclusão e autonomia dos estudantes. O superintendente do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques, em participação no podcast Conselho de Classe, falou sobre a importância da educação inclusiva. Para ele, a previsão de escolas e classes especiais: “vai completamente na contramão das conquistas da educação inclusiva dos últimos anos no Brasil e no mundo.

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) caminham na direção da educação inclusiva. Em 1998, nós tínhamos 340 mil estudantes com deficiência matriculados na escola, somente 13% estavam em escolas inclusivas. Em 2008 entrou em vigor uma política de educação especial e, a partir desse ano, o número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns superou o da educação especial. Agora, em 2020, chegamos a 90% dos estudantes com deficiência matriculados em escolas comuns. Estamos falando de mais ou menos de 1 milhão e 300 mil de estudantes matriculados nas escolas. Não devemos, como sociedade, após essas décadas todas de avanços e conquistas, retroceder ao paradigma da segregação. A segregação ocorre quando estudantes com deficiência estão em ambientes separados, em escolas especiais, isolados dos estudantes sem deficiência.”

Esse processo descrito por Henriques cria uma limitação artificial dos horizontes possíveis para jovens e adultos com deficiência. Um levantamento do Instituto Alana, coordenado pelo Dr. Thomas Hehir, da Escola de Educação de Harvard, demonstrou como o modelo de escola segregada gera pessoas com maior dependência da família e dos serviços sociais e menos integração ao mundo do trabalho e do ensino superior.

Além disso, o estudo acompanhou 68 mil estudantes com deficiência e, através de um modelo comparativo, foi capaz de demonstrar que em escolas e classes segregadas havia uma performance significativamente inferior nas competências em linguagem, leitura e matemática. As baixas expectativas desse modelo impedem o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas e socioemocionais necessárias, os estudantes se encontram mais desmotivados e desacreditados por estarem segregados.

Além dos benefícios concretos às pessoas com deficiência, Ricardo Henriques reforçou como o modelo inclusivo estimula as capacidades do conjunto da comunidade escolar:

“A educação inclusiva é para todos os estudantes. É para ter igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, e promover a aprendizagem de todos, com deficiência e sem deficiência. A escola, a

gente não pode esquecer, é muito mais do que um local de aprendizagem das disciplinas curriculares tradicionais, é um espaço de socialização e integração dos estudantes. É um espaço de valorização da diversidade que favorece o desenvolvimento cognitivo, evidentemente, mas também socioemocional.”

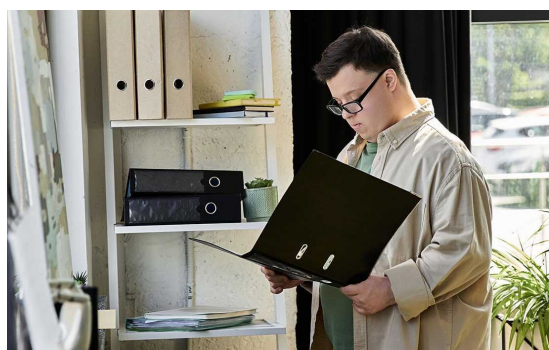
A noção falaciosa e preconceituosa de que a presença de estudantes com deficiência “atrapalha” a aprendizagem esbarra em evidências concretas que apontam o exato oposto. O levantamento do Instituto Alana é um dos diversos estudos nesse sentido, como comentou o superintendente do Instituto Unibanco: “Certamente não há perda de aprendizagem, pelo contrário, há um aumento da visão de uma sociedade democrática, plural, competente, associado a visões de empatia, criatividade, capacidade de trabalhar em conjunto. Portanto, é fundamental para os alunos com deficiência e bom para os alunos sem deficiência. A gente precisa apoiar os professores, precisa ter formação e subsídios necessários aos profissionais.

Não podemos esquecer de forma alguma que não são as características individuais das pessoas com deficiência que atrapalham a escola ou impedem a inclusão. São as barreiras de segregação que impedem a inclusão. Necessitamos de formação adequada para os educadores, transporte escolar, apoio aos professores na sala de aula, materiais pedagógicos adaptados, apoio sobretudo de oferta do atendimento educacional especializado e projeto pedagógico com intencionalidade inclusiva. Uma escola para todos e para todos.”

2.5.2 Desafios e riscos de retrocesso

A pandemia de covid-19 trouxe diversos desafios para a educação, sobretudo no que se refere às adaptações necessárias para o modelo remoto em virtude das medidas de isolamento e distanciamento social. Estudantes com deficiência e suas famílias, por sua vez, vivenciam desafios e demandas específicas, envolvendo a acessibilidade dos materiais nas aulas a distância e no modelo híbrido.

PcD, PNE e PPD: qual é o termo correto para pessoa com deficiência?



Nota de atualização: Conteúdo revisado e atualizado em julho/2024.

No Brasil, a terminologia usada para se referir a pessoas com deficiência tem evoluído significativamente ao longo dos anos, acompanhando as transformações sociais e culturais que visam inclusão e respeito à diversidade.

Com isso, termos como PcD (Pessoa com Deficiência), PNE (Portador de Necessidades Especiais) e PPD (Pessoa Portadora de Deficiência) podem ser encontrados em discursos, legislações e no cotidiano. No entanto, essa diversidade terminológica muitas vezes gera dúvidas e debates sobre qual seria o termo mais apropriado e respeitoso.

A escolha das palavras é de suma importância, pois reflete não apenas uma questão de nomenclatura, mas também de reconhecimento dos direitos, da dignidade e da autonomia das pessoas com deficiência.

Neste artigo, você vai entender como a evolução desses conceitos pode ajudar a refletir mais sobre como podemos contribuir para a promoção da igualdade e da inclusão em nossa sociedade.

Continue a leitura e confira!

O que é PPD (Pessoa Portadora de Deficiência)?

O termo Pessoa Portadora de Deficiência ou PPD foi muito usado no passado, já que ele foi instituído na Constituição Brasileira de 1988. Porém, com o tempo ele caiu em desuso devido ao grande enfoque na deficiência das pessoas.

Ao usar esse termo, é como se a deficiência fosse a única característica que definia a pessoa, ou seja, não era levado em consideração outros aspectos, como as habilidades e as competências pessoais e profissionais daquele indivíduo.

O que é PNE (Pessoa com Necessidades Especiais)?

Depois que PPD caiu em desuso, em meados dos anos 90, surgiu uma nova nomenclatura. Nesse caso, o termo adotado foi Pessoa com Necessidades Especiais ou, simplesmente, PNE.

Assim como o termo anterior, essa expressão era problemática, pois também colocava a deficiência em foco. Porém, agora colocava a pessoa em posição de dependência, como se ela não conseguisse fazer as tarefas básicas do dia a dia.

Ou seja: era uma forma de ignorar as capacidades do indivíduo e reforçar que ele era diferente das outras pessoas. Por esse motivo, esse termo também deixou de ser utilizado em legislações, bem como no dia a dia.

O que é PcD (Pessoa com Deficiência)?

Por fim, temos o termo **Pessoa com Deficiência ou PcD**. Ele é usado atualmente em leis e convenções nacionais e internacionais, portanto é o termo mais adequado para usar. Isso porque ele foca na pessoa e não na sua deficiência como os termos anteriores.

Nesse caso, é possível reconhecer o indivíduo como uma pessoa em primeiro lugar. Dessa forma, fica mais fácil evitar conotações discriminatórias e negativas. E vale destacar que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define que:

“Pessoas com Deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Portanto, respeitar as Pessoas com Deficiência é mais que fundamental, é algo que deve ser incorporado pelos indivíduos para se tornar parte do dia a dia da sociedade em geral.

Leia também: [O que é PcD?](#)

2.5.3 Qual a diferença entre PcD, PNE e PPD?

Nos tópicos acima, foi possível entender um pouco sobre cada termo que já foi utilizado para designar Pessoas com Deficiência. Porém, na intenção de deixar essas terminologias bem esclarecidas, montamos um quadro resumo para que você possa visualizar as diferenças entre elas. Confira abaixo!

Sigla	Descrição	Impacto
PPD	Pessoa Portadora de Deficiência	Focaliza na deficiência como característica definidora da pessoa.
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais	Coloca a pessoa em posição de dependência e ignora suas capacidades.
PCD	Pessoa com Deficiência	Reconhece o indivíduo como pessoa em primeiro lugar. Evita conotações negativas.

Resumo das terminologias.

Afinal, qual é o termo correto para designar uma Pessoa com Deficiência?

Como vimos, PcD é a abreviação para Pessoa com Deficiência, já PNE significa Pessoa com Necessidades Especiais e PPD é Pessoa Portadora de Deficiência. Porém, o termo correto para uso em qualquer situação, seja na inclusão de uma pessoa na empresa, na escola, no clube, na academia, em toda a sociedade brasileira e mundial é PcD (Pessoa com Deficiência).

Em 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou que o ano de 1981 seria o ano internacional das pessoas deficientes e o lema era **Participação Plena e Igualdade**. Naquela data, era utilizado o termo pessoa “deficiente”.

Depois de mais de 10 anos, a Constituição Brasileira de 1988 alterou a expressão para Pessoa Portadora de Deficiência (PPD). Já na década de 90, uma nova nomenclatura é adotada, a fim de encerrar o estigma, dessa vez surge o termo Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) e seus derivados, como criança especial, aluno especial etc.

Depois de algum tempo, esse termo caiu em desuso porque indicava que a pessoa tinha, obrigatoriamente, uma necessidade especial, sendo que isso nem sempre se aplicava a uma pessoa com deficiência e gerava, inclusive, pré-conceitos inadequados.

Diante desse contexto, no século XXI, surge o termo que é utilizado até os dias atuais: Pessoa com Deficiência (PcD). Essa expressão faz parte da Declaração de Salamanca e ajuda muito mais no processo de inclusão na sociedade do que os termos usados anteriormente.

Veja também: **PcD: como lidar com os desafios e os tabus da inclusão?**

Por que é importante usar o termo correto?

Pessoa com Deficiência ou PcD é o termo correto a ser utilizado para se referir a essa condição, seja no ambiente corporativo quanto em qualquer lugar. Porém, é sempre bom lembrar, não é ideal se referir às pessoas por suas características.

Então, quando se refere a determinada pessoa com deficiência, não se deve falar: a Pessoa com Deficiência. Mas sim utilizar o nome da pessoa (seja o de nascimento ou o social). O respeito deve ser mantido sempre. Lembre-se de que a igualdade entre as pessoas é fundamental para que exista uma sociedade justa e consciente.

Se futuramente for designada outra palavra, por evolução e amadurecimento da sociedade de que existe um termo mais apropriado, então, passamos a usá-la. Porém, devemos utilizar o que é tido como correto e aceito na atualidade, que é PcD, ou seja, Pessoa com Deficiência.

Por que não devemos rotular as pessoas?

Aproveitamos para explicar que o mundo começou a ter um olhar mais cuidadoso para a questão da inclusão das Pessoas com Deficiência em empresas, no lazer, na educação etc. a partir da década de 1930.

Nesse período, na sociedade americana, um grupo de aproximadamente 300 pessoas com deficiência física protestou por ter tido suas fichas de solicitação de trabalho carimbadas com a sigla PH, que significava *physically handicapped* (“deficientes físicos”, em tradução livre).

O protesto durou 9 dias e elas ficaram sentadas à porta de entrada do Departamento de Albergues da Cidade de Nova York. Esta situação acabou por lhes render oportunidades de trabalho em diversas empresas pelo país.

Portanto, rotular as pessoas por uma condição, sem verificar a sua competência para exercer determinado cargo ou função, é limitante e errado.

Esta luta se iniciou por vagas de trabalho, mas esse marco foi importante para que os indivíduos daquela geração e seguintes deixassem de ver as pessoas com deficiência como incapazes de exercerem atividades como qualquer cidadão comum.

Também vale destacar aqui outra coisa: não se refira a pessoas sem deficiência como pessoas normais, esse termo é inadequado. Afinal, uma pessoa com deficiência é anormal?

Não use termos pejorativos em nenhum momento, não há razão para tal, há um termo correto e existe até abreviação para encurtá-lo. Mas, como já dissemos, o ideal é sempre se referir às pessoas, com ou sem deficiência, pelo nome.

2.5.4 Entenda porque a inclusão é um direito de todos

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência instrui que é direito das Pessoas com Deficiência se manterem em um trabalho que tenham escolhido ou que tenham recebido aceitação no mercado e cujo ambiente seja inclusivo e acessível.

Esse direito também é garantido àquelas pessoas que adquiriram alguma deficiência por conta do trabalho. Nesse sentido, devem ser consideradas as seguintes medidas, de acordo com a legislação:

- Promover oportunidades de emprego e ascensão profissional para pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como assistência na procura, obtenção e manutenção do emprego e no retorno ao emprego;
- Assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos trabalhistas e sindicais, em condições de igualdade com as demais pessoas.

Portanto, as empresas precisam entender que a inclusão é algo que precisa estar amarrada com a cultura organizacional, ou seja, precisa fazer parte do dia a dia da organização. Assim, não teremos mais espaço para o preconceito e os vieses inconscientes que atrapalham o ingresso das pessoas no mercado de trabalho.

Conheça nossa consultoria de Diversidade e Inclusão, aqui!

A discussão sobre a terminologia correta para se referir às Pessoas com Deficiência é mais do que uma questão de palavras; é um reflexo das atitudes e valores de uma sociedade em constante evolução. Ao entender as nuances e as implicações dos termos PcD, PNE e PPD, podemos promover uma linguagem que respeite e valorize a dignidade de todos os indivíduos. Além disso, não devemos rotular os indivíduos, por isso dê preferência para chamá-los pelo nome.

A escolha do termo adequado não apenas cumpre um papel de respeito linguístico, mas também reforça o compromisso com a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência. Ao adotar a

terminologia correta, contribuimos para que todas as pessoas sejam reconhecidas por suas capacidades e potencialidades.

Assim, é essencial continuar esse diálogo, educar a sociedade e fazer escolhas conscientes em nossa comunicação diária.

2.6 A Cultura Empresarial

Cultura empresarial é o conjunto de valores, atitudes, comportamentos, missão e expectativas que orientam o funcionamento de uma organização. Ela define como a empresa trata os funcionários, os clientes e os problemas, e como busca o futuro.

A cultura empresarial é importante porque influencia a forma como os funcionários enxergam a empresa. Quando a cultura é forte, a empresa tem vantagens competitivas e os funcionários se sentem mais motivados.

Alguns exemplos de cultura empresarial são:

Cultura de clã, onde os funcionários se sentem unidos, trabalham de forma colaborativa e se sentem apoiados pelos líderes.

Empresas que valorizam a inclusão racial, de gênero e de orientação sexual

Empresas que valorizam a transparência em questões de remuneração e promoções

A cultura empresarial é um dos fatores que se considera no processo de recrutamento.

Diversidade no Trabalho — Perspectivas Integradas E Criativas Em Diversidade, Equidade, Inclusão E Impacto Social. Descubra 12 conceitos-chave para destravar a diversidade corporativa. Equipe Plural.

Cultura empresarial ou organizacional é um termo que descreve a combinação entre atitudes, comportamentos, missão, valores e expectativas que movem as lideranças e os colaboradores de uma organização, diariamente. 18 de set. de 2020

Numa empresa, alinhar o relacionamento dos colaboradores com as necessidades de produção, pode não ser a mais fácil das missões, e mesmo oferecendo os melhores benefícios, se a cultura empresarial não for boa, muito provavelmente esse relacionamento irá ruir.

Diversos elementos **como crenças, valores, missão, visão, atitudes e muitos outros**, ditam o clima de um negócio, e saber alinhar bem esses fatores para impactar os profissionais de forma coerente, tende a criar muitas vantagens competitivas.

2.7 Cultura Indígena



A cultura indígena é o conjunto de tradições, costumes, línguas, crenças, artesanatos, músicas e festas dos povos indígenas. A cultura indígena é diversificada e plural, pois cada povo indígena desenvolveu suas próprias tradições.

A cultura indígena brasileira é importante para a construção da identidade nacional, pois deixou uma forte herança na culinária, na dança, nas festas populares e na língua portuguesa.

Algumas características da cultura indígena são:

Organização social baseada no coletivismo

Ausência de política, Estado e governo

Ausência de moeda e de trocas mercantis

Religiões politeístas baseadas em elementos da natureza

Ausência da escrita

Algumas heranças indígenas no Brasil são:

Cuscuz

Pamonha

Canjica

Hábito de descansar em redes

Hábito de andar descalço

Hábito da pesca e caça

Cultura indígena: o que é e características - Mundo Educação

A diversidade cultural representada por civilizações autônomas, com modos de pensar e agir únicos.



A cultura indígena abarca a produção material e imaterial de inúmeros e distintos povos em todo o Brasil. É importante destacar que não há uma cultura indígena ...

Suas culturas diversificadas compunham originalmente um rico mosaico de tradições, línguas e visões de mundo que, depois de serem longamente desprezadas como ...

O Museu das Culturas Indígenas (MCI), instituição do Governo do Estado de São Paulo, administrada pela Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas ...

2.8 Escola e cultura escolar: princípios explicativos

Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenham essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Para Chervel (1988), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Dito de outro modo, esse autor entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

Tendo em vista essa definição, a escola tem uma função social básica, que vai além de prestar serviços educativos. Logo, não pode ser entendida como uma organização social, pois, essa figura burocrática está calcada na necessidade de gerir seu espaço e tempos particulares, o que, obviamente, contradiz as premissas que instituem a função social da escola, bem como o seu entendimento como um mundo social instituído de uma cultura própria.

O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público. Assim, a escola, principal instituição da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos, difere grandemente de outras organizações sociais.

A estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia. A escola é uma totalidade mais ampla, “compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (Candido, 1964, p. 107).

Sendo a escola, portanto, uma instituição da sociedade, ela é base para o conceito de sociedade

moderna de que a humanidade dispõe atualmente, ou mais, a escola é “elemento fundante” para o espírito de modernidade, “um dos principais motores de triunfo da modernidade” (Pineau, 1999, p. 39).

O que se está buscando apontar é que “a vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade” (Candido, 1964, p. 111 e 128). A organização e a estrutura de funcionamento e, portanto, de tomada de decisões no cotidiano escolar é peculiar, pois as escolas são instituições especiais e diferentes das organizações sociais, conforme afirma Nóvoa:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (Nóvoa, 1998, p. 16)

A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares. Viñao Frago lembra que a cultura escolar tem sido entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional e, no conceito de cultura escolar vê os modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (Viñao Frago, 2000, p. 100).

A função da cultura escolar não seria promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo servir de ferramentas para a inculcação de valores. Pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar. Viñao Frago concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e, esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Viñao Frago, 2000, p. 100).

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

A escola tem sua cultura estabelecida, não sendo o sistema educacional diferente, isto é, também tem uma cultura institucionalizada a qual se expressa como aquele conjunto de ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem [...] a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (Viñao Frago, 1998, p. 169).

Observamos, então, a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. É esse conjunto de características do cotidiano escolar que Forquin denomina de “Cultura da Escola”. Para ele a cultura é descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (Forquin, 1993, p. 168).

Em contraposição ao conceito de “Cultura da Escola”, Forquin apresenta a “Cultura Escolar” como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa ideia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Seriam esses elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos.

Essa fórmula, no entanto, parece estar sendo buscada por Pérez-Gomez (2001) ao estudar a escola como cruzamento de culturas, isto é, como instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade e o desenvolvimento das novas gerações.

Para a elucidação desse cruzamento, detalha diferentes aspectos que compõem as culturas crítica, social, institucional e experiencial, que interagem no espaço escolar e cujo conhecimento auxilia a esclarecer o conjunto de fatores, muitas vezes imperceptíveis, que alimentam a cultura escolar.

Cabe aqui destacar os conceitos apresentados para cada uma das culturas que, segundo Pérez-Gómez (2001), estão em cruzamento:

CULTURA CRÍTICA – alta cultura ou cultura intelectual, o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história;

CULTURA SOCIAL – conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, composto por valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas

e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa;

CULTURA INSTITUCIONAL: as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores;

CULTURA EXPERIENCIAL: configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzido por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os meios familiar e social que rodeiam a sua existência;

CULTURA ACADÊMICA: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-didáticos, ao currículo como construção ad hoc e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes.

A identificação dessas culturas acaba por oferecer diferentes paradigmas de análises, seja do ponto de vista histórico ou sociológico. As experiências que se multiplicam sobre elas, ao mesmo tempo que ampliam ou fazem recuar as observações, proporcionam o encontro de novas/históricas ferramentas para refletir sobre os fenômenos, tornando disponíveis fontes/dados para comparação e difusão dos conceitos e dos métodos elaborados intra e extra-escola.

Para começar, podemos afirmar que a exploração das mudanças nas relações sociais que afetam as escolas compreendendo, por um lado, as subjetividades e identidades construídas por parte dos sujeitos que as habitam e as novas reconfigurações culturais que as estão envolvendo e, por outro lado, os discursos públicos construídos e as “narrativas sobrepostas” sobre a infância, os jovens, as agendas e os mandatos subjacentes, parecem ser percursos metodológicos inquestionáveis.

Em recente pesquisa desenvolvida, que teve como objetivo mapear as leituras e os leitores da escola inclusiva sul-mato-grossense, com atores definidos (professores e gestores), para compreender as novas reconfigurações culturais que estão a envolver a escola em tempos de inclusão, e perceber os discursos públicos construídos e “narrativas sobrepostas” sobre os alunos com necessidades especiais, encontramos na cultura escolar algumas formas mais arrojadas de interpretar a diferença na escola.

REFERÊNCIAS

BARKER, Martin; BEEZER, Anne (eds.). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Bosch Casa Editorial. Tradução de Héctor Borrat, 1994.

BARROS, José D'Assunção. *Os Conceitos: seus usos nas ciências humanas*. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

_____, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** . Atualizada até a Emenda Constitucional nº 134/2024

BRASIL. ECA , **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei federal n. 8.069/1990

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCDLegal. - Vitória : Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.MEC, Brasília, 2014.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____, Pierre. **O poder simbólico**. Ed. Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, 1989.

_____, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São

Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação, escola e Cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):** uma aproximação. Educ. Soc., 79: 125-161, 2002.

FERREIRA, Nilza Brandolfo. **A relação Cultura e Educação.** Projeto apresentado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional, UNESP, São Paulo, 2005.

FOCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. **Um olhar sobre a cultura.** Educação em Revista, Belo Horizonte, FAE/UFMG, v. 30, n. 3, p. 15-41, 2014.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 5, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINEAU, Pablo. **Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad.** Revista de Estudios del Currículum, Barcelona/Espanha, v. 2, n. 1, jan. 1999, p. 39-61.



Av. Barão de Gurguéia, 3333 - Vermelha
Teresina - Piauí

 @maltafaculdade

 /maltafaculdade