

ESSE ESTRANHO CHAMADO OUTRO: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ALTERIDADE E ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL

THIS STRANGE CALLED OTHER: RELATIONSHIPS BETWEEN EDUCATION, ALTERITY AND HOME SCHOOLING IN BRAZIL

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa¹

RESUMO: Este texto tem a função didática de expor ao leitor de formação variada alguns dos princípios de alteridade e ipsidade estabelecidos no encontro entre os europeus e os habitantes originários do Brasil com o objetivo de estabelecer uma linha de reflexão entre este embate e a supressão do *Outro* possibilitada pelo atual movimento de ensino domiciliar. Para tanto, observaremos cartas náuticas, escritos e gravuras produzidas pelos viajantes europeus que primeiro caracterizaram o estranhamento em terras brasileiras.

Palavras-chave: Alteridade. História do Brasil. Ensino Domiciliar.

ABSTRACT: This text has the didactic function of exposing to the reader of varied formation some of the principles of alterity and ipsity established in the encounter between Europeans and the natives of Brazil with the objective of establishing a line of reflection between this clash and the suppression of the Other. We will observe nautical charts, writings and engravings produced by European travelers who first characterized the strangeness in Brazilian lands.

Keywords: Alterity. History of Brazil. Home Teaching.

ENCONTRO E DIFERENÇA

Ao Ler a Diferença, (2000), Edward Lopes considera que, antes de ter sido encontrada, a América foi inventada. Sob este aspecto, quando observamos as cartas náuticas que precedem o período das Grandes Viagens, temos ideia do alto teor imaginário materializado nestes documentos. É importante pensarmos que a noção de imaginário que pretendemos alcançar aqui não trata da imaginação como algo fantasioso, ou oposto à realidade material. Um possível conjunto de noções históricas e culturais são projetadas sobre o espaço desconhecido do oceano na forma figurativa de grandes animais e seres fantásticos que materializam certezas, angústias e esperanças do navegante europeu. Neste sentido o imaginal não se separa do real, na medida em que prepara e condiciona os modos de encontro e sequencialmente de produção da realidade (PIMENTA, 2012). O que estes homens esperam encontrar será objeto de significação com os seres com os quais se encontram no além-mar. Esses seres são o Outro às beiras do desconhecido.

¹ Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Doutor em Educação pela Unicamp, avpimenta@ufscar.br

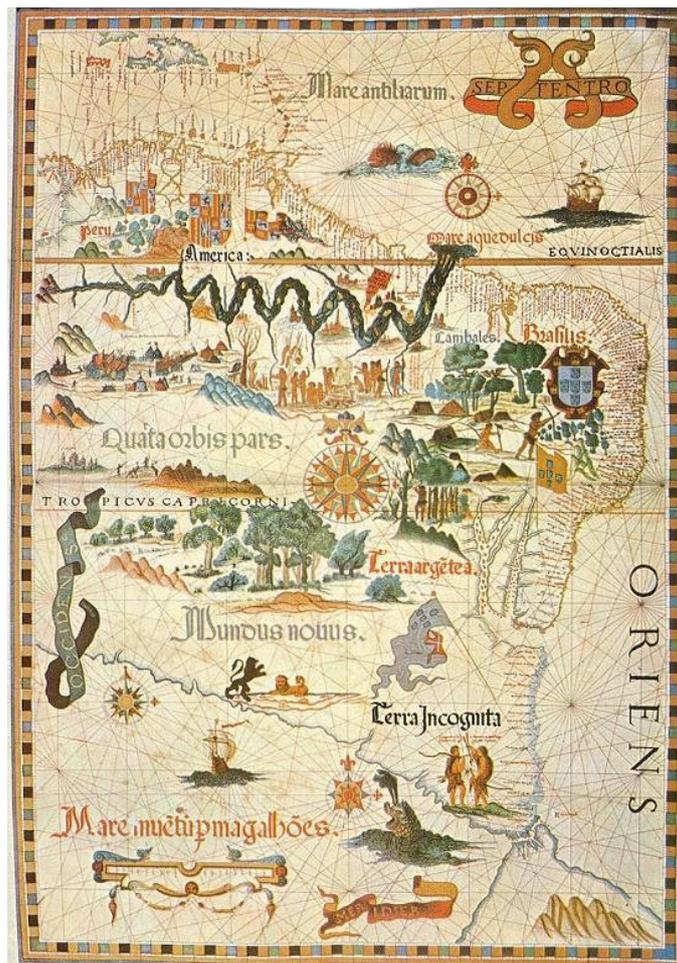


Figura 1: Mapa da América do Sul elaborado por Diogo Homem em 1558.

Fonte: Museu de Topografia. Instituto de Geociências. Disponível em <http://igeo.ufrgs.br/museudetopografia/index.php/acervo/99-mapas/211-mapa-america-do-sul-2>. Acesso: 20/08/2022.

As cartas náuticas podem ser entendidas em um conjunto de imagens produzidas sobre um universo em descoberta para o homem branco europeu. O conjunto de imagens produzido se caracterizam de duas maneiras não distintas nas mesmas imagens: são ao mesmo tempo ilustrativas e interpretativas. Como gravuras de ilustração as imagens produzem uma primeira intenção de descrever, de dar a ideia “daquilo que é visto” pelos primeiros viajantes a partir de suas vivências e relatos. Em medida semelhante, as gravuras de interpretação apoiam as imagens em “motivos visuais”, em temáticas recorrentes ao mundo “daquele que vê” (COSTA, 2020). Ambos os aspectos são perceptíveis tanto nas obras dos cartógrafos e gravuristas quanto nos relatos dos viajantes.

Observar as primeiras imagens produzidas sobre os habitantes do Novo Mundo é mergulhar em um processo de sucessivas retomadas: tanto de imagens imaginadas anteriormente, quanto de relatos e impressões anteriores a presença europeia no Novo Mundo. Neste sentido, advertimos para a total inadequação da ideia de representação dos habitantes quando nos referimos às imagens do Novo Mundo e de flagrante impossibilidade de superação das limitações de compreensão do “outro”.

As cartas são roteiros de percurso que revelam um território que não coincide com as medidas objetivas dos lugares descritos, mas que cartografam o imaginário do século XVI. “A identidade do lugar é o ponto de encontro entre as experiências do viajante e as coisas reveladas” (DONISETE e GRUPIONI, 1998, p.48) e expressam o desejo do europeu em construir a realidade daquele lugar. A cartografia dos viajantes do Novo Mundo dá imagem à luta interna de signos e

significados, travada pelos europeus para que se norteiem (termo cartográfico) e não se percam em terra estranha. Por este motivo soa tão significativo compreender que, antes de ser descoberta, a América tenha sido inventada (LOPES, 2000).



Figura 2: Carta de Arnoldus Florentinus, final do século XVI.

Fonte: <http://sites.rootsweb.com/~brawgw/mapas/florentino2.htm> Acesso: 20/08/2022.

Olhar como estranhamento

Não é difícil supormos que o primeiro olhar do branco sobre o lugar onde iria pisar, e pisou, tenha sido do mais fantástico estranhamento. Nessa mirada se combinavam a decepção por não encontrar o que esperava achar – tenhamos em vista toda sorte de monstros e bestas -, com a sensação inesperada de achar o que nunca sonhara encontrar. Ao europeu, ao se deparar com a diversidade de etnias - além da peculiaridade da fauna e da flora das nas terras de além-mar – falta a competência necessária para “saber o que vê” (LOPES, 2000). O que ele olha pela primeira vez, incompetente para saber, não compõe seu repertório sobre humanidade, por isso o que ele vê é um objeto, mas um objeto de não-saber. O europeu está, como nunca antes, diante do *Outro*.

O olhar é uma prática de atribuição de significados que constrói e/ou deforma relações entre o sujeito observador e o outro, aquele que é olhado. De forma *pragmática*, a dinâmica do “olhar” e “não olhar” alterna o objeto entre duas formas de olhar: a *ipsidade* (o “eu” que vê se vê como sujeito do conhecimento) e a *alteridade* (aquele que é visto pelo observador, o objeto do conhecimento) (LOPES, 2000). De outro modo: olhar para o outro inaugura uma dinâmica de buscar nele elementos de identificação consigo ou de estranhamento alheio.

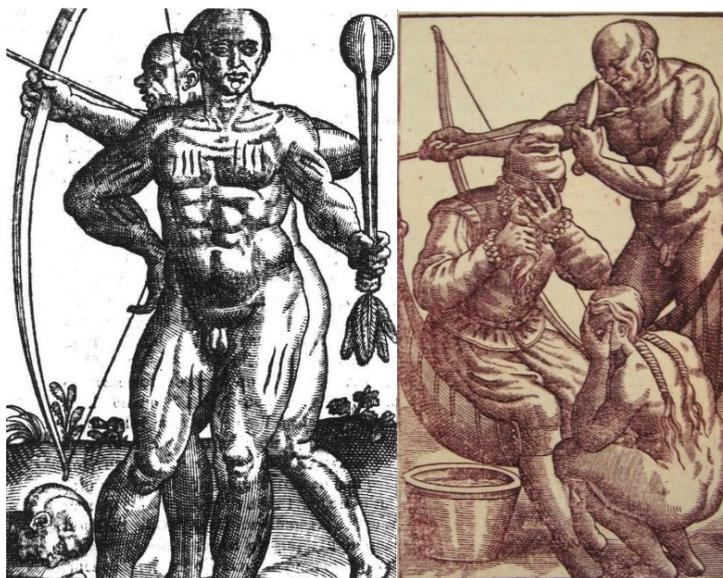
De forma *cognitiva* a performance de “olhar” e “não olhar” se configuram como modalidades de “saber” (eu) e “não saber” (outro), reconhecer e desconhecer, sustentar a visão ou mudar o rumo. Com continuidade do processo de cognição essas formas se caracterizam em dois regimes de *reação*, ambos com figurados pela dimensão do querer: a identificação inaugura o regime eufórico do querer (o objeto do olhar tem valor para o “eu” que olha e o quer, o inclui) ou o regime disfórico (é o anti-valor do “eu”, o que inaugura o espaço de exclusão do outro e figura os espaços de não-humanidade para o objeto do olhar) (LOPES, 2000).

Ora, o primeiro olhar que o português dispensou ao nativo destas brenhas veio

impregnado de um sincretismo que construiu entre ele, observador que olhava sem saber bem o que via, e os objetos observados, a terra e os moradores dela, uma ambiguidade cognitivo-patêmica que só não os suprimia porque os instituía liminarmente como portadores de *diferenças* que teriam de ser subsequentemente lidas e qualificadas como *positivas* e *negativas*, a fim de que se pudesse identifica-los como *objetos-valor* (sancionados positivamente) ou como *antiobjetos* (*antivalores*, sancionados negativamente), podendo uma sanção vir a ser substituída no futuro pela oposta, variando de uma para a outra não em função de alguma propriedade imanente ao objeto observado (em si mesmo considerado, objeto nenhum possui um valor certo e determinado), senão que em função daquilo que ele, observador desejanter, desejasse àquele instante. (LOPES, 2000, p. 16)

O que é desejado pelo europeu é a riqueza das Américas, somente possível se encontrada e trabalhada pelos corpos do *outro* que ele encontra. A identificação pelo corpo será patente nas imagens produzidas pelos relatos e pelas gravuras dos viajantes. Por outro lado os costumes serão lidos pro pressuposição de “heresia pagã”, perdidos e condenados à eterna danação na qualidade de não cristãos.

O Nobre Selvagem de Jean de Léry



Figuras 3 e 4: Os Tupinambá em gravuras de Jean de Léry, 1580.

Fonte: DONISETE, L. e GRUPIONI, B. Índios no Brasil. SP: Global; Brasília: MEC, 1998.

A Viagem à Terra do Brasil, do calvinista francês Jean de Léry (1534-1611), conta com observações textuais e gráficas que não foram realizadas imediatamente após sua vivência em terras brasileiras. Seus relatos escritos e imagéticos absorvem motivos já desenvolvidos pelo franciscano André Thevet (1516-1590) e pelo protestante Hans Staden (1525-1576), reelaborando-os a partir dos cânones artísticos da antiguidade.

Na atualidade seria comum nos referirmos às imagens produzidas por Léry como intertextuais, ou “intervisuais”, ao considerarmos que suas figuras afirmam o valor dos motivos interpretativos e da erudição da antiguidade, típica forma de organização do conhecimento no século XVI (DONISETE e GRUPIONI, 1998). O parâmetro pragmático dos modos de “olhar” e “não olhar” buscam nos cânones da beleza clássica o valor *cognitivo* de reconhecimento ou não

do objeto da visão para o qual a expressão visual atinge pontos de *reação* valorativa ou desqualificativa (LOPES, 2000).

O nu proporcionado, o corpo inteiramente depilado, o corte dos cabelos, a ornamentação e mesmo as marcas de vitória elaboram a construção de significados típica da *ipsidade* do olhar europeu. A afirmação do corpo depilado afasta o índio dos seres peludos da floresta, frisar as marcas de vitória é ressaltar a bravura e a coragem; humanidade e bravura que correspondem, no entanto, ao desejo europeu de trabalhar esses corpos como máquinas de extração de riquezas naturais. Os valores de identificação, neste caso, correspondem à valoração econômica e exploratória possibilitada por corpos em pleno vigor e funcionamento. Assim se expressa Pero Vaz de Caminha a respeito dos corpos masculinos nas terras brasileiras:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos.

E não comem senão desse inhame [...] e dessas sementes e frutos [...]. E com isto andam tais rijos e tão nédios que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos (Caminha, 61). (VALENTE, 1975, p. 12)

E adiante o texto arremata:

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela [na terra], ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados. As águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo por causa das águas que tem.

Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece que será salvar essa gente (Caminha, 67). (VALENTE, 1975, p.13, grifo nosso)

As interrelações entre os valores clássicos e a descrição dos indígenas parece evidente: a tipificação dos corpos compreende seu valor como instrumento de trabalho e as figuras gravuradas pelos viajantes só os *reconhece* quando alisados aos preceitos clássicos da estética eurocêntrica. Se a natureza recém visitada pelo europeu pode ser objeto de apropriação material pelo trabalho do corpo indígena dirigido e governado pelos valores cristãos e pelos preceitos mercantis, é na vontade de governo sobre esses corpos que se afirma a dominação cultural, “sob o alibi europeucentrista de uma alegada “*incompetência*” *semiótica* do aborígine para pensar e falar, e, por conseguinte, para elaborar seus próprios *projetos de fazer*” (LOPES, 2000, p.22). “... o melhor fruto que dela se pode tirar parece que será salvar essa gente” (Caminha, 67) (VALENTE, 1975, p.13).



Figura 5: Os Tupinambá em gravuras de Jean de Léry, 1580.

Fonte: DONISETE, L. e GRUPIONI, B. Índios no Brasil. SP: Global; Brasília: MEC, 1998.

Figura 6: Discóbolo de Myrón, 450 A.C. (cópia em bronze).

Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/nas-pracas-conhecimento/homenagem-aos-profissionais-da-educacao-fisica-9791736.html>. Acesso: 20/08/2022.

Os corpos produzidos pelas gravuras de Jean de Léry recortam os indígenas figurados de suas realidades e os transporta para o mundo ideal das relações proporcionais do platonismo estético: passam eles a serem mostrados como universalidade humana. Sendo esta universalidade também produtora de significações acerca dos valores patêmicos do corpo indígena, somente reconhecido se governado pelo atletismo apolíneo e pela constituição escultural do corpo branco mercantil. A vida indígena é retratada sob o aspecto da naturalidade dos corpos nus, mas de uma naturalidade condizente com o ideal reformador do Protestantismo, em oposição ao artificialismo e à rouparia dos costumes europeus. Mas aqui o nu só ganha dimensões de universalização na medida em que se assemelha aos gregos (e onde está o “outro”?). O *reconhecimento* do corpo somente se dá pela forma de assimilação por similitude (DONISETE e GRUPIONI, 1998).

A harmonia da movimentação estática nas figuras estabelece a disposição regular das partes do corpo para diferentes direções, sendo fiel ao desejo de uma forma racional e à unidade espacial do movimento. As mulheres gravuradas por De Bry dançando ao redor de Hans Staden guardam grande sobrevivência das referências visuais do classicismo: dão visão à mesma figura sob duas perspectivas, frontal e lateral, cujo movimento refere e se abre ao espaço ao redor em formatação semelhante à dança de corte. Neste ponto, as mulheres indígenas se abrem ao explorador aventureiro com gracejos de nobreza.

A ordem combinatória de Theodore de Bry

Théodore de Bry (1528-1598) foi um gravurista, ourives e editor famoso por suas representações das primeiras expedições europeias às Américas. Suas imagens retomam as contribuições de Staden e Léry. O domínio técnico da gravura a cobre permite que ele as amplie em gama de tons de claro e escuro, aumentando em realismo as possibilidades de sombreamento, possibilitando maior acuidade geométrica e a percepção ordenada e regular dos corpos desenhados.

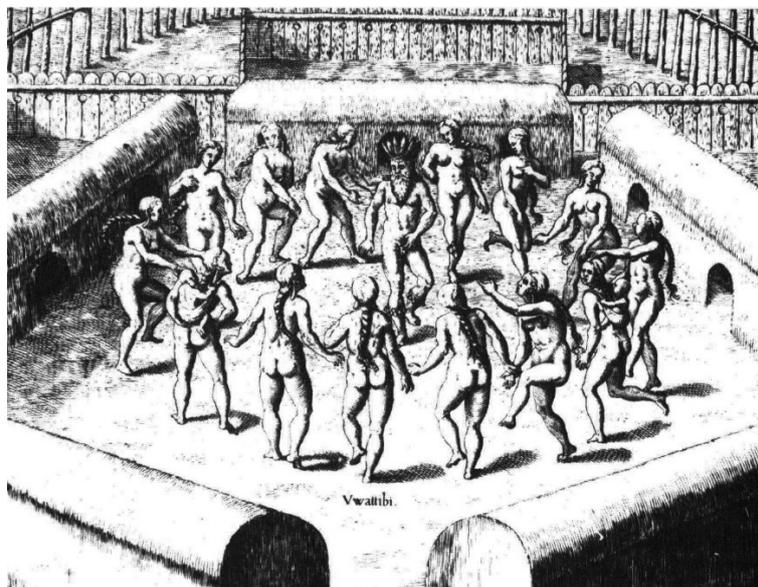


Figura 7: As mulheres rodeiam Hans Staden em “Grandes Viagens” de Theodore de Bry, 1592.

Fonte: DONISETE, L. e GRUPIONI, B. Índios no Brasil. SP: Global; Brasília: MEC, 1998.

Na obra de De Bry a proporcionalidade das partes e posturas franqueia ainda mais os motivos da antiguidade clássica. A figura humana em movimento de expressão da vontade e da emoção figura sentimentos universais através de uma suposta representação humana. Ao universalizar as gravuras negam as especificidades anatômicas indígenas em favor da tipificação clássica e as figuras humanas indígenas e europeias se diferenciam, não por seus traços, mas pela ornamentação e pelas práticas. Na cena da roda, as figuras femininas estabelecem relações proporcionais entre si. O posicionamento dos corpos, nas especificidades de cada um, mostra, em conjunto, a totalidade do corpo idealizado – tipificadas como Vênus (DONISETE e GRUPIONI, 1998).



Figura 8: O Nascimento da Vênus (detalhe) de Sandro Botticelli, 1489.

Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/the-birth-of-venus/> Acesso: 20/08/2022.

A manifestação dos indígenas se dá, portanto, como manifestação da estética clássica

como valor-assimilação de uma cultura protestante cujo desempenho é determinado pela função individual que esses corpos ocupam na cena, como imposição da noção de beleza branco-europeia cujo movimento expressa o reconhecimento do anti-valor protestante: a cultura do *outro* como heresia, ou como anti-cultura, um anti-copros, bárbaro e selvagem a ser combatido e eliminado.



Figura 9: A divisão do corpo do prisioneiro. “Grandes Viagens” de Theodore de Bry, 1592.

Fonte: DONISETE, L. e GRUPIONI, B. Índios no Brasil. SP: Global; Brasília: MEC, 1998.



Figura 10: Assando e comendo pedaços do corpo do prisioneiro. “Grandes Viagens” de Theodore de Bry, 1592.

Fonte: DONISETE, L. e GRUPIONI, B. Índios no Brasil. SP: Global; Brasília: MEC, 1998.

CONSIDERAÇÕES SOBRE ESCOLA E ENSINO: A QUESTÃO DA ALTERIDADE

O debate sobre o ensino domiciliar no Brasil traz à tona um campo de disputas já bastante antigo no nosso cenário cultural. Diferentes grupos identitários trazem para a superfície situações conflitantes de referenciais valorativos sobre a vida comunitária e suas implicações na formação da subjetividade dos indivíduos. A ação política de alguns grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o âmbito mais complexo de ser analisado nesses movimentos. Nos últimos anos, uma série de ações e reações, afirmativas e negacionistas da pluralidade e da diferença têm atravessado o debate político e cotidiano dos indivíduos e das organizações sociais. Pautas relativas ao racismo, decolonialismo, estudos de gênero, sexualidade e equidade social têm sido objeto de ataque frontal e representam um campo aberto de disputas por *reconhecimento* valorativo e controle do saber como parte de um projeto de *unidade* nacional. Ainda que as especificidades e diferenças entre grupos culturais e políticos da contemporaneidade sejam marcantes, e maior ainda seja o lapso entre a contemporaneidade e a modernidade colonialista trazida em tela por este texto, é importante ressaltar a ineficácia do modelo de *reconhecimento* por assimilação simbólica e cultural, bem como o campo excludente que se alastra sob este processo.

No Brasil, a multiplicidade de crenças e valores observáveis na extensão do território nacional resulta de um longo processo colonialista que dá margem à diferença na medida em que ressignifica as especificidades simbólicas e culturais regionais sob o paradigma e projeto de uma tradição nacional e nacionalista. O imaginário sobre a unidade cultural brasileira ganha espaço em projetos que pretendem dar conta de uma totalidade educativa para o panorama nacional, entendendo educação, sob este aspecto, como forma sistematizada e institucionalizada de ensinar e aprender um conjunto de conteúdos curriculares, sim, mas, ao mesmo tempo, de fazer assimilar um conjunto oculto (SILVA, 2007) de formas simbólicas para lidar com o *Outro* e com as especificidades características de grupos valorativos que diferem dos referenciais hegemônicos que resultam do longo e duradouro processo colonialista europeu (ou estadunidense, para períodos mais atuais) em terras brasileiras.

Ainda que o país desenvolva políticas de ações afirmativas, o constante impulso à necessidade de rediscussão dos padrões de integração e diferenciação é gerador de graves tensões de ordem legislativa e prática institucional, resultando em crises e conflitos violentos, seja nos plenários oficiais, seja nas ruas e espaços comuns. A dificuldade maior é da ordem do pressuposto da unidade e unificação na formação da nação, que aparentemente só se configura como tal por meio da assimilação patêmica dos diferentes grupos sociais. É por esta premissa que as noções de educação e formação cultural se consolidam no Brasil como um projeto de escola universal e universalizante, cujo objetivo e esperança é produzir um cidadão íntegro, no sentido de se fazer integrante e integrador de uma uniformidade valorativa de caráter fortemente identitário. Neste sentido, qualquer manifestação que exponha particularidades culturais ou singularidades do indivíduo é *reconhecida* como anti-valor e ameaça de ruptura à segurança nacional.

A emergência de movimentos sociais que se configuraram contra o regime militar, em caráter institucional e simbólico-valorativo, nas décadas de 1970 e 1980, manifestaram novas reivindicações, formuladas em uma perspectiva político-cultural. Além de exigirem acesso aos direitos iguais, os “movimentos – negros e feministas, de índios, homossexuais e outros – apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos”

(ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011, p. 02).

A década de 1990 foi referencial para a produção acadêmica sobre estas temáticas no campo da educação e da cultura, marcada por um contexto reivindicatório em que diferentes movimentos sociais denunciaram as práticas discriminatórias presentes na educação e exigiram mudanças (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011). Grande parte da produção de pesquisas e práticas educacionais desde então tem trazido à tona o questionamento dos pressupostos e das ações homogeneizadoras - que assimilam as singularidades levantadas pelos movimentos sociais, ou fazem calar as diferenças sobreviventes deste processo monocultural.

Este processo, inaugurado pelos movimentos sociais, não somente inspirou o campo educacional em termos da luta por políticas públicas de afirmação das diferenças - que objetivava maior equidade de pertencimento institucional e cultural -, como permitiu compreender a escola como possibilidade de observação *In Loco* das desigualdades, mas também como campo privilegiado de afirmação e ação da pluralidade como potência educacional.

Escola e Diferença

O debate educacional acentuado nos anos 2000, especialmente os que se estabeleceram sob a ótica dos Estudos Culturais, conceberam a constituição do conhecimento e de sua produção como um processo sistêmico de significação. Educar passou a significar, neste sentido, uma ação (re)produzida e (re)produtora de cultura. Como sistema de significação, hoje o conhecimento está fortemente vinculado às relações de poder. Neste sentido, torna-se premente a análise e ação sobre as instâncias participativas da vida cotidiana, sobre as instituições e os processos culturais que permeiam a formação mais ampla do indivíduo na coletividade social. Museus, filmes, livros documentais ou fictícios, viagens “descompromissadas”, formulações científicas, televisão, todo o universo e as modalidades de contato proporcionadas pela consolidação da Internet, enfim, a órbita geral do que se considera como processo formativo do indivíduo para além do círculo das relações familiares (que não deixam de permear todo este processo) pode ser entendida como formas de conhecimento e parâmetro de significação e relação com o entorno.

Se a compreensão da cultura como troca de processos de significação nos permite estender a educação para além da escola, é a noção da pedagogia como prática sistematizada da cultura que nos permite a reflexão inversa. Ao mesmo tempo que a cultura é entendida como pedagogia, a pedagogia torna-se cultural: “é dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extra-escolares, como os programas de televisão e as exposições de museus, por exemplo” (SILVA, 2007, p. 139). Neste raciocínio, a observação da pedagogia escolar como sistema de significação implicado na produção de identidades e subjetividades, abre a possibilidade de compreender a escola como lugar privilegiado na observação das diferenças sociais e reconhecimento de seu espaço como afirmação – e não assimilação valorativa - da diferença.

Família, ensino e domicílio

De um lado a tolerância, que é um campo amplo, inclusive em voga no neoliberalismo de aceitação das diferenças e o capital operando na produção de mercadorias geradas pelas diferenças e, de outro lado, a ideia de que nada tem que ser tolerado, já que não é disto que se trata. O neoliberalismo se aproveita da palavra de ordem pela diferença que significa a possibilidade de ampliação do mercado (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011, p. 09).

O sentimento de tolerância pode ser entendido como universalista, mas não inclusivo, e sim como uma forma de contemplar as necessidades de mercado mundializado, no qual as possibilidades de encontro com o *outro* são reduzidas ao que de proveito econômico se puder tirar dele. A família, em paridade com as demais instituições de formação, tende a estabelecer modos de uniformização e assimilação de culturas, mantendo e atualizando os padrões de relação eurocêntricos calcados unicamente na *ipsidade*. Os discursos de tolerância tendem, desta forma, a reforçar este processo.

Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154).

A percepção mais geral de uma (im)provável pedagogia da diferença (SKLIAR, 2003) poderia ter nessas linhas a representatividade de algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. "Em certo sentido, "pedagogia" significa precisamente "diferença": educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto" (SILVA, 2000, p. 101). E é precisamente no contrassenso de abertura para o *Outro* mundo possível que esbarramos quando pensamos em uma modalidade de ensino cerceado pela autorreferência valorativa e manutenção exclusiva das relações de *ipsidade* colonial quando pensamos em educação domiciliar no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** - Revista de Sociologia da UFSCar. n. 2, p. 85-97 Jul-Dez 2011.
- COSTA, A. V. P. de A. P. Imagens da Diferença: estudo e criação em arte e educação. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 28, p. 8-24, Maio-Ago/2020.
- DONISETE, L.; GRUPIONI, B. **Índios no Brasil**. SP: Global; Brasília: MEC, 1998.
- LOPES, E. Ler a diferença. In: BARROS, D. L. P. de. **Os Discursos do Descobrimento**. SP: Ed. USP; FAPESP, 2000.
- PARDO, José Luis. El sujeto inevitable, in: CRUZ, Manuel (org.). **Tiempo de subjetividad**. Barcelona: Paidós, 1996: 133-154.
- PIMENTA, A. V. A visão de Qaf. In: ALB. **Educação e cultura audiovisual: ressonâncias**. São Paulo, SP: Ed. Moderna, 2012.
- SILVA, T. T. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. RJ: Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2007.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** RJ: DP&A,

2003.

VALENTE, J. A. V. **A Certidão de Nascimento do Brasil**: a carta de Pero Vaz de Caminha. SP: Museu Paulista, 1975.