

IDENTIDADES, SABERES E PRÁTICAS¹

Antonio Flavio Barbosa Moreira²

RESUMO

O texto acentua a importância da discussão da identidade nos dias de hoje e a utiliza para analisar a presença dos “estranhos” em nossas salas de aula. Procura caracterizar o estranho e mostrar como, ao longo dos tempos, a escola buscava a homogeneização, expulsando o estranho. Defende que a concepção pós-moderna de identidade pode sugerir estratégias pedagógicas para se lidar com o estranho, de modo que ele se torne menos estranho na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Escola. Estranho. Pós-modernismo.

ABSTRACT

The article stresses the importance of discussing identity nowadays and draws on it to analyse the presence of “strangers” in our classrooms. It attempts to characterize the strange and to show how the school has been looking for homogeneity and for expelling the strange. It argues that the post-modern conception of identity can suggest some pedagogic strategies to teach the strange so that he becomes less strange in the classroom.

KEYWORDS: Identity. School. Strange. Post-modernism.

¹ Texto derivado da pesquisa *Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente*, financiada pelo CNPq.

² Doutor em Educação pela Universidade de Londres. Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis.

Enquanto tomo café vou me lembrando de um homem modesto que conheci antigamente. Quando vinha deixar o pão à porta do apartamento ele apertava a campainha, mas, para não incomodar os moradores, avisava gritando:

- Não é ninguém, é o padeiro!

Interroguei-o uma vez: como tivera a coragem de gritar aquilo?

- Então você não é ninguém?

Ele abriu um sorriso largo. Explicou que aprendera aquilo de ouvido. Muitas vezes lhe acontecera bater a campainha de uma casa e ser atendido por uma empregada ou outra pessoa qualquer, e ouvir a pessoa que o atendera dizer para dentro: “não é ninguém, não senhora, é o padeiro”.

Assim ficara sabendo que não era ninguém.

(*Rubem Braga*)

Sempre há um número demasiado *deles*. “Eles” são os sujeitos dos quais devia haver menos – ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. “Nós” são as pessoas das quais devia haver mais.

(*Zygmunt Bauman, 2005a, p. 47*)

Segundo Zygmunt Bauman (2005b), identidade é o “papo do momento”, é um assunto de extrema importância e que está em evidência. A desintegração e a diminuição do poder aglutinador das comunidades, complementadas pela revolução dos transportes, possibilitaram o nascimento da identidade – como **problema** e como **tarefa**.

É de fato inegável a relevância do tema nos dias de hoje, por razões políticas, teóricas e práticas. Em termos políticos, sua atualidade evidencia-se nas lutas de inúmeros grupos sociais (negros, mulheres, homossexuais etc), há muito objeto de inaceitáveis preconceitos e discriminações, contra a situação de

opressão que os têm vitimado. Tais grupos têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Nessa política de identidades, desenraizam-se as tradições que definem as pessoas por gênero, raça, sexualidade, cultura e nação, o que envolve o questionamento de como temos sido conhecidos, concebidos, olhados e tratados.

Em termos teóricos, tem-se sugerido que o objeto principal de investigação para as ciências sociais deve ser a identidade. Ressalta-se a importância de definirmos nossas identidades, de vermos quem somos, de refletirmos sobre quem somos, de nos referirmos a indicadores de pertença que nos dêem segurança afetiva e clareza sobre os grupos com os quais podemos e devemos nos relacionar e nos entender. No caso da teorização pedagógica, tem-se realçado a necessidade de se tomar como foco central a qualidade do desenvolvimento da identidade. Qualquer teoria pedagógica discute a identidade do educando, tendo em vista que o fim do processo educativo escolar é que esse educando venha atribuir significados e a agir socialmente de modo autônomo. Particularizando ainda mais e considerando a teorização sobre currículo, vale ter em mente o ponto de vista de que uma teoria do currículo deve discutir, entre outras questões, a questão da identidade. Se todo currículo “quer” modificar algo em alguém, torna-se essencial refletir sobre como será esse alguém transformado pelo currículo e sobre como organizar o processo que propicia a transformação (SILVA, 2002). Daí o esforço, nos recentes textos de currículo, por compreender os elos entre currículo, poder e identidade.

Em termos práticos, e focalizando particularmente as instituições escolares, reiteram-se, em numerosos estudos do currículo em ação, as dificuldades vividas pelos professores em decorrência da entrada intempestiva, em sala de aula, de alunos de grupos identitários até então pouco presentes no espaço escolar. Problemas de aprendizagem, de conduta, de agressividade e de valores parecem conturbar e inviabilizar muitas das atividades pedagógicas que os docentes antes desenvolviam com razoável tranquilidade. Inquieto, inseguro e insatisfeito, o professor empenha-se no sentido de melhor conhecer quem são esses novos

alunos, quem são esses outros, esses “estranhos”, esses diferentes, que entram sem pedir licença, que transgridem regras e normas e que resistem aos mais agudos apelos de acomodação à ordem vigente. Como lidar com eles, como incluí-los? Como lidar com alunos tão distantes da visão idealizada de estudante que a escola sempre cultuou? Como lidar com alunos portadores de necessidades especiais, com problemas na justiça, com um pé na criminalidade, com dificuldades de aprendizagem, com condutas inesperadas e violentas? Como lidar com alunos pobres, negros, favelados, migrantes, homossexuais, membros de famílias “desajustadas”? Como entendê-los melhor?

Esses “estranhos” continuam a desestabilizar as iniciativas da escola. Serão úteis, para o sucesso dessas iniciativas, as correntes discussões sobre identidade? Zygmunt Bauman (2005b), ao reler a história da sociologia moderna à luz da obsessão e da importância com que o atual debate público trata a identidade, concluiu que os “textos consagrados” do pensamento crítico não oferecem respostas tranqüilizadoras. Serão mais adequadas as concepções elaboradas no âmbito do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista?

Em outro estudo (MOREIRA e MACEDO, 2002), sustentei que as concepções de identidade e de diferença adotadas no pensamento pós-moderno apresentam potencial para nortear a formulação de currículos em que se atente para a pluralidade cultural, se desestabilizem identidades hegemônicas, se questionem os processos pelos quais indivíduos e grupos são rotulados de diferentes, de “estranhos”. Reitero, neste texto, o mesmo ponto de vista, argumentando, ao mesmo tempo, que o emprego da concepção pós-moderna de identidade no processo curricular traz à tona tensões e desafios que precisam ser enfrentados.

Estruturo o texto da seguinte forma. Inicialmente, apresento o enfoque pós-moderno de identidade, acentuando que no processo de formação de identidades separam-se os que podem e os que não podem pertencer a uma dada comunidade. Examinado, a seguir, os estranhos e sua insistência em ocupar espaços que lhes têm sido vedados. Trato da escola, de sua preocupação com a ordem e do

modo com vem lidando com esses estranhos. Reflito, então, sobre as contribuições da concepção pós-moderna de identidade para um processo curricular mais inclusivo e democrático, alertando para tensões e desafios que se observam no recurso a essa concepção.

Sobre a concepção de identidade na contemporaneidade

Ciente de que há distintas concepções de identidade na contemporaneidade, opto por privilegiar a visão de identidade presente nos estudos culturais, predominantemente na obra de Stuart Hall (1997a, 1997b, 1997c, 2000, 2003). Hall afasta-se da perspectiva essencialista da identidade cultural, que a entende como fixada no nascimento, como parte da natureza de cada um de nós, como impressa pelo parentesco e pela linhagem dos genes, como constituinte de nosso eu interior. Nesse enfoque, a identidade não se deixaria afetar (ou seria pouco afetada) pelas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que respondem pela feição cada vez mais plural de nossas sociedades.

A existência de um núcleo essencial do eu, estável, que passe, do início ao fim, sem mudança, por todas as vicissitudes da história, passa a ser vista como uma mera fantasia. Na verdade, o que se tem é um sujeito fragmentado, instável, cambiante, deslocado (tanto de seu lugar no mundo social quanto de si mesmo), composto de várias identidades (algumas antagônicas ou não resolvidas). O que se tem é o sujeito pós-moderno (HALL, 1997b, 2000).

Se a fragmentação ocorre no interior dos indivíduos, ocorre também entre os membros de um dado grupo, o que permite afirmar que nenhuma identidade mestra é capaz de alinhar todos os componentes desse grupo. Assim, fracassam sempre as tentativas de determinar a identidade feminina, a identidade do adolescente, a identidade negra. Em síntese, aspectos identitários diversos cruzam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos, tornando o processo de identificação descontínuo, variável, problemático e provisório (HALL, 1997b).

Constituindo e sendo constituídas por diferentes relações de poder, as identidades definem-se por suas relações com os outros.

Pode-se considerar identidade e diferença como entidades inseparáveis e mutuamente determinadas, o que acarreta rejeitar a perspectiva que toma uma como ponto de origem da outra (SILVA, 2000). A afirmativa se justifica na medida em que é apenas por meio da relação com o outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais.

A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela. A diferença é o que separa uma identidade de outra, estabelecendo distinções entre “nós” e “eles” (WOODWARD, 2000). Identidade e diferença definem os que “ficam dentro” e os que “ficam de fora”, definem os “puros” e os “impuros”. A análise do processo de formação de identidades envolve, então, a compreensão dos critérios pelos quais alguns seres humanos são classificados de “sujeitos”, de “estranhos”.

Sobre o estranho

Fundamento-me em Bauman (1994, 1998, 2005a) para enfocar o “estranho”. Para apresentá-lo melhor, recorro à idéia de ordem, vista como toda situação em que cada pessoa e cada coisa acham-se em seus devidos lugares, nem sempre ocupados por livre e espontânea vontade. À idéia de ordem articula-se a de pureza. As coisas “fora do lugar” compõem o oposto da pureza, correspondendo ao “sujo”, ao “imundo”, aos “agentes poluidores”. As coisas são sujas ou puras, então, mais em decorrência do lugar que ocupam em uma ordem de coisas (formulada pelos que procuram definir e garantir a pureza), que por características internas. O fator determinante é, em síntese, a localização no espaço social, é a situação mais ou menos “adequada”, é a maior ou menor conformidade com regras e normas estabelecidas, empregadas para apartar indivíduos e coisas.

Na modernidade, colocar em ordem implicava rejeitar critérios da ordem tradicional e conceber um outro modelo de pureza. Os

impuros tendiam a ser, ao menos inicialmente, os revolucionários, os contestadores, os que rompiam padrões estabelecidos, os que lutavam por novas ordens. Muitos deles, por seus esforços, conseguiram de fato influir na configuração de novas ordens no mundo em constante mudança.

Mas, nesse mesmo mundo, colocar em ordem tornava-se logo indistinguível da imediata proclamação de novas anormalidades, de novas linhas que identificavam e separavam sempre novos estranhos. Como não se conseguia uma ordem totalmente destituída de estranhos, fazer algo em relação a eles mostrava-se sempre tarefa inevitável e inadiável.

Na busca (nunca inteiramente bem sucedida) por constituir a ordem, o Estado Moderno procurava erradicar os poderes intermediários das comunidades e das tradições. Pretendia, com isso, “desencaixar” os indivíduos, fazê-los livres para escolherem a vida que lhes agradasse viver. O projeto moderno pretendia, assim, liberar o indivíduo da identidade herdada. Dessa forma, a identidade convertia-se em uma realização própria, em uma tarefa individual, de responsabilidade do indivíduo.

Essa identidade devia ser erigida gradativamente, etapa por etapa, conforme esquema previamente elaborado. Isso significava conceber o produto final, planejar cuidadosamente os passos necessários, bem como estimar as conseqüências de cada movimento. Implicava um forte vínculo entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto. Ou seja, cenários “de confiança” eram vistos como indispensáveis à construção de uma identidade clara, sólida e duradoura.

Já em nosso mundo pós-moderno, afirma Bauman (1998), o caráter fluido, instável e inseguro da situação que se vive passa a atrair pessoas que se deleitam sempre com novas experiências, pessoas que se seduzem pela possibilidade crescente de novas aventuras, pessoas que preferem relacionamentos frágeis e opções abertas, pessoas flexíveis, exuberantes, empreendedoras. Nesse contexto, a nova disposição é catalisada pelo mercado, que celebra as procuras do consumidor e intenta mantê-las sempre insatisfeitas. Assim o faz ao provocar constantes renovações, ao estimular o

vestir e o despir identidades, ao fomentar a perseguição de cada vez mais vibrantes sensações. Nesse contexto, carregado de eletricidade, reservam-se as periferias para os diferentes, para os “incapazes”, para os fracassados, para os que quase não conseguem sobreviver. São eles que terminam por formar a “sujeira” contemporânea.

Os novos “estranhos” tendem a ser os consumidores falhos, os que não participam da festa, os marginalizados, os violentos, os que praticam atos tidos como ilegais ou imorais – licenciosidade, promiscuidade, desrespeito, furtos, crimes, vandalismo, terrorismo. Esses novos “estranhos” não batem à porta, arrombam-na. Entram sem serem convidados e não se intimidam, como ocorria com os estranhos da modernidade. Não se satisfazem em não serem ninguém. Ao contrário, questionam a segregação territorial ou funcional, recusam-se a permanecer isolados e violam, “indevidamente”, normas, espaços e divisas.

Para que os estranhos não ameacem em demasia a ordem estabelecida, duas estratégias têm sido empregadas desde a modernidade. Por uma delas, se procura assimilá-los, tornando a diferença semelhante. Por outra, se tenta “vomitá-los”, rotulá-los (para que se façam bem visíveis e controláveis), afastá-los dos limites do mundo da ordem e impedi-los de conspurcar os que o habitam, confinando-os em lugares “apropriados”. Se nenhuma delas vingar, vale mesmo destruí-los, em termos morais ou físicos. A ação punitiva tenta, assim, eliminar ou mascarar a impureza – a “viscosidade” – o que deveria ter sido e não foi. Em resumo, justificam-se as sanções e as perseguições, que atingem predominantemente os moradores de bairros miseráveis, os vagabundos, os indolentes, os desempregados, os excepcionais, os imorais, os deficientes, os negros, as mulheres, os homossexuais, os refugiados e os imigrantes do Terceiro Mundo que constituem o refugio da globalização (BAUMAN, 2005a) e insistem em “macular” a pureza étnica e racial do Primeiro Mundo.

Os distúrbios que, no final do ano de 2005, conturbaram a “ordem” na França foram protagonizados por jovens muçulmanos residentes nas periferias. Não reconhecidos como franceses, foram

incluídos pelo Ministro do Interior no que ele denominou de “escória” da sociedade. Para um aposentado de 80 anos, morador de um subúrbio nobre de Paris, a culpa dos problemas é da imigração. O jornal “O Globo”, de 11 de novembro de 2005, publicou suas palavras: “quando você recolhe a merda do mundo, o que imagina que vai acontecer?”

Os muçulmanos representam dez por cento da população francesa e quase cinquenta por cento dos desempregados. São discriminados no trabalho e na sociedade. Tratados como “estranhos”, eles não aceitam o descaso da sociedade em que vivem, que não lhes dá atenção ou oportunidade. A violência com que se expressaram já repercutiu e pode mesmo se intensificar em outros países, com outras tradições, mas com os mesmos descontentes.

Nesse cenário conturbado, tanto a direita quanto alguns setores da esquerda parecem concordar que é preciso envidar esforços para manter os estranhos à parte. Certamente as intenções diferem, mas ambos os grupos rejeitam as ambições universalistas, imperialistas e assimilacionistas do Estado Moderno. Para a direita, não se deveria misturar o que as culturas, em sua sabedoria, separaram. Para a esquerda, caberia resgatar a “comunidade” há muito perdida.

A crítica ao fracasso das tentativas emancipatórias da modernidade não parece, então, oferecer alternativas instigantes, já que mesmo grupos mais progressistas, de esquerda, limitam-se a propor como saída a transferência da inserção no estado universalista para a inserção na tribo particularista. Bauman (1998), contudo, vislumbra uma outra oportunidade de emancipação na pós-modernidade: concluir a tarefa de “desencaixe” almejada na modernidade. Em outras palavras, sugere que se estimule e proporcione o direito de escolha da identidade, considerada como a única universalidade do ser humano. Insiste em que se respeite a suprema e inalienável responsabilidade individual por essa escolha. Para isso, propõe que se explicitem, denunciem e desafiem estratégias do estado ou da tribo que visem a privar o indivíduo da liberdade de escolha e a obstaculizar o exercício de sua responsabilidade.

Será possível essa alternativa em um mundo em que as polarizações e as desigualdades se têm incrementado, em um mundo que tem negado a tantos indivíduos o acesso a bens materiais e simbólicos assim como o direito à individualidade? Para Bauman (1998), não há razões para grande otimismo: não se delineiam no horizonte muitas oportunidades para que os estranhos deixem de ser vistos como “viscosos”, como “escória”, como “merda”.

Sobre a escola

Que tem toda essa discussão a ver com a escola, com o currículo e com o professor? Penso ser necessário considerar, inicialmente, como a preocupação com a ordem se expressa na escola.

A escola moderna institucionalizou-se em meio às disputas entre católicos e protestantes, tendo por objetivos formar bons cristãos e socializar crianças e jovens. As escolas católicas e protestantes compartilhavam uma lógica comum, expressa em uma série de engrenagens interconectadas. Compartilhavam também um outro propósito: atender aos interesses que se configuravam na reforma social em andamento.

Instaurou-se, na escola, um inequívoco regime disciplinar, por meio do qual se controlavam gestos e comportamentos: horários, campanhas, acesso aos espaços, hierarquia, atividades seqüenciadas e previstas. Ainda: filas, exames, prêmios, castigos, trabalhos, prazos, obediência, entrega total, imersão da mente e do corpo nas atividades pedagógicas. Todos esses procedimentos favoreciam a produção das identidades que se delineavam como desejáveis (Alvarez-Uria, 1995).

Comênio, em sua *Didática Magna*, obra que consagra a pedagogia moderna, propõe eficientes mecanismos que perpetuaram-se nas escolas ao longo dos últimos séculos. Inicialmente, sugere a universalização da escola, cuja atuação inicia-se com a passagem da educação familiar à escolarização. Todas as crianças precisam aprender e precisam aprender juntas. Precisam ser apoiadas por especialistas e encontrar um ambiente

pautado pela racionalidade e pela ordem. Forja-se, assim, uma aliança entre a família e a escola e elabora-se um arranjo capaz de distribuir de forma eqüitativa os saberes gerados por toda a humanidade (NARODOWSKI, 1994).

Todas as crianças devem ir à escola e, no que se refere à idade, devem fazê-lo ao mesmo tempo, à mesma época do ano e às mesmas horas do dia. Para formar a criança não se pode estar à mercê do acaso: há que se promover ordem na escola e organizá-la com base em critérios de tempo. A simultaneidade sistêmica é o corolário mais evidente desses critérios. A escola deve funcionar precisa e ordenadamente como um relógio e há que se fazer uma distribuição cuidadosa do tempo para que nenhuma atividade se afaste de uma linha previamente traçada.

Todo esforço escolar se sustenta por um interesse normalizador, homogeneizador. Emprega-se um só método para ensinar, recorre-se aos mesmos livros em cada disciplina, segue-se a mesma ordem e o mesmo procedimento em todos os exercícios. A pretensão universalista acompanha-se de mecanismos uniformizadores. Almeja-se, assim, a uma simultaneidade em todos os níveis da vida escolar – tempo, conteúdo e métodos. Integram-se as ações que se processam horizontalmente e gradua-se o movimento no sentido vertical. Todos (inclusive os pobres) precisam ser atendidos e ensinados.

Comênio produziu um currículo unificado para um determinado espaço territorial. Mesmo nível de aprendizagem, mesma idade, mesmo método, mesmo conteúdo, mesmo livro didático – o mundo apresentado e representado pelos mesmos textos, pelas mesmas imagens. Vigilância epistemológica e controle cultural (NARODOWSKI, 1994).

Aos que se desviam, mecanismos de punição aplicam-se discreta e suavemente. O panorama da escola moderna não oferece muito espaço para o “estranho”: espera-se absorvê-lo, pois é visto como passível de “domesticação”. Acredita-se, fica claro, que o homem pode ser formado ordenada e adequadamente. Todos podem ser incluídos. Ao “estranho”, cabe tornar-se o homem que se espera que seja. A escola moderna desencaixa-o de sua identidade herdada

e busca conferir-lhe a identidade apropriada aos novos tempos. Mas a assimilação de todos na escola acaba por constituir um problema, em função do aumento e da diversificação da população escolarizável. Os alunos a serem captados formam grupos tão heterogêneos que se desenha uma linha poligonal altamente irregular (NARODOWSKI, 1994). Não resulta fácil, à escola, criar elementos atrativos que se revelem interessantes para todos.

Nos séculos que se sucederam, a crença no ser humano, a universalização, a ordem, o método e os conteúdos unificados não foram suficientes para transformar os “estranhos”, que insistiam em adentrar as escolas, nos cidadãos que se queria formar. Vendo-se incapaz de ensinar tudo a todos, a escola começou a “conjurar o estranho”.

A escola escolheu, assim, a pureza, a ordem estabelecida. Mostrou-se incapaz de assimilar as diferenças, optando por fazer-se refratária às minorias étnicas e culturais e à maioria dos alunos procedentes das classes populares. Aos insistentes estranhos, restava a rejeição à cultura imposta pela escola e a revolta por ver sua cultura de origem silenciada.

Em inúmeros e diferentes movimentos, no entanto, a escola modificou-se. Em muitos momentos, para poder permanecer a mesma, para continuar a garantir privilégios e pôr de parte os estranhos, sempre estabelecendo, nesses casos, novas fronteiras e novos territórios para segregá-los. Em outros momentos, para corresponder aos crescentes anseios de democratização e atender às exigências, pressões e necessidades dos que vêm rompendo barreiras e entrando sem convite.

Que resultados têm sido obtidos? Têm sido muitas as conquistas, embora muito reste por ser feito. Nossas escolas revelam-se mais democráticas, nossos currículos mais atraentes, nossas salas de aula mais abertas a vozes e conhecimentos antes anulados, nossos “estranhos” mais respeitados, ainda que incomodando, reagindo, persistindo em desafiar a ordem, em agredir, em não se enquadrar e, muito freqüentemente, em não aprender. Muitos de nossos estranhos entram, permanecem como estranhos algum tempo e, como estranhos, acabam por “desistir” da escola.

Pode-se dizer que, como a identidade, a escola também está em crise. Os avanços não parecem, ainda, ter compensado suficientemente os insucessos. O estranho que invade a sala de aula teima em nos provocar: lidar com ele continua quase um mistério insondável. Acrescentem-se aos dilemas envolvidos no trato com o estranho, as novas exigências, por vezes contraditórias, que os novos tempos em que vivemos fazem à escola. Ainda: novos espaços, atraentes e efetivos na educação de crianças e jovens, competem com a escola e fazem-na parecer insossa, desinteressante, desatualizada, inoperante.

Enquanto os desafios se acumulam, a escola, a despeito de tudo, ainda se destaca como espaço insubstituível e indispensável para nutrir nossos “estranhos” de alimentos intelectuais e culturais que os sustentem nas lutas pelos direitos que historicamente lhes vêm sendo negados. Daí a importância de se continuar a ponderar sobre os apuros e as incertezas (inevitáveis) que perseguem os professores que procuram conhecer os “estranhos”, aprender com os “estranhos” e aprender a ensinar aos “estranhos”. Reflito, então, sobre possíveis contribuições da concepção pós-moderna de identidade para um trabalho mais efetivo com os “estranhos”.

A concepção pós-moderna de identidade e o processo de ensinar aos estranhos

Sustento, inicialmente, que a ênfase na fragmentação e na contradição das identidades, própria do enfoque pós-moderno, favorece a superação, no currículo, de representações e modelos hegemônicos que buscam cristalizar e fixar condutas, comportamentos e valores. Evita que se tomem como referência imagens de homens, mulheres, adultos ou cidadãos que correspondam a uma visão idealizada, eurocêntrica, branca, heterossexual, machista de ser humano. Evita que se difunda junto aos estudantes a imagem de um brasileiro que, desencarnado e não situado temporal e geograficamente, expressa, no máximo, o que determinados grupos consideram devesse ser **o brasileiro** (MOREIRA, 1995a). Permite que se fuja da visão da sociedade

como um todo unificado, sugerindo a visão da sociedade como descentrada e marcada por divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes posições de sujeito – de identidades – para os indivíduos. Permite que se entenda a identidade nacional como um híbrido cultural (GARCÍA CANCLINI, 1997), capaz de incluir distintos grupos, independentemente de suas identidades culturais. Permite, talvez, que se vislumbrem espaços mais democráticos nos quais os “estranhos” sejam menos “estranhos”.

Em segundo lugar, argumento que a visão de identidade que a concebe como heterogênea, em fluxo e construída em práticas discursivas situadas na história, na cultura e nas instituições, propicia o reconhecimento do valor da escola na formação de identidades e chama a atenção para resistências e desvios na construção de significados e de identidades. Dada a relevância da escola na vida dos indivíduos e a autoridade dos professores, pode-se considerar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham papel importante no desenvolvimento da conscientização dos alunos sobre suas identidades e as dos outros (MOITA LOPES, 2002).

Daí a importância de se analisarem conteúdos curriculares, recursos e procedimentos didáticos, assim como artefatos culturais com os quais os estudantes interagem, mesmo em ambientes não escolares, procurando-se explicitar como neles se valorizam identidades hegemônicas e se expressam relações de poder que produzem e preservam diferenças. Dessa forma torna-se primordial estudar os processos cotidianos dos contextos escolares, buscando-se entender como, nesses processos, as ações dos sujeitos implicados, bem como os discursos que os envolvem e constituem, estão contribuindo para a construção de determinadas identidades sociais e para a separação dos puros e dos impuros. Está-se considerando, reiterar-se, ser possível reverter práticas discursivas que posicionam assimetricamente pessoas e grupos. Nesse enfoque, as identidades sociais são projetos em que se pode engajar e dos quais se pode também desvencilhar.

Em terceiro lugar, o caráter cambiante das identidades pode estimular o professor a assumir uma postura investigativa que lhe favoreça analisar as práticas e os saberes que ensina, entender os

entraves contidos nas tentativas de evitar a exclusão dos estranhos da escola, compreender melhor as vidas, saberes, valores e culturas desses estranhos, assim como propor e testar alternativas. Ao compreender melhor o outro, o professor pode desencadear novas formas de interação, melhor lidando com as inevitáveis tensões que se tecem nas relações com as crianças e os adolescentes reais de suas salas de aula, com os “estranhos” que chegaram para ficar. Pode avaliar as atividades didáticas e redimensioná-las pelo prisma da infância, da adolescência, da juventude, contribuindo para currículos mais significativos para seus alunos concretos. Pode conferir o devido peso ao papel substantivo e crítico da cultura na pedagogia e no aprendizado dos estudantes (MOREIRA, 2005b).

Ao procurar conhecer o outro, o “estranho”, é necessário levar em conta que ele é dinâmico, sempre nos apresenta novas e inesperadas características e facetas. Não se pode aplicar-lhe, sucessiva e progressivamente, um dado planejamento. Ele não é, o tempo todo, algo que se possa definir clara e precisamente. A identidade constitui um processo, reformula-se constantemente. Ou seja, quem ensina precisa estar sempre aprendendo e reaprendendo quem é esse estranho a quem precisa ensinar. Precisa estar sempre refletindo sobre a sala de aula, as práticas e os saberes.

Se a concepção pós-moderna de identidade nos permite entrever contribuições ao processo de tornar a escola mais inclusiva, há tensões que se evidenciam e que precisam ser consideradas.

Sobre tensões e desafios

Em primeiro lugar, há desafios implicados na tentativa de se tornar a sala de aula um espaço em que convivam diferentes grupos, diferentes estranhos. Parece ser um ganho quando se reconhece que toda identidade constrói-se por meio da diferença e quando começa-se a viver com a política da diferença. Mas a aceitação de que a identidade é uma construção, uma ficção, também requer seu oposto – o fechamento necessário para criar comunidades de identificação (nação, família, grupo étnico). Formas de ação política (partidos, movimentos, classes) são também fechamentos

temporários, arbitrários e parciais. Não é possível existir identidade no mundo sem um fechamento arbitrário, sem o fim da sentença. O discurso é sem fim. Mas, para dizer algo em particular, é preciso parar de falar (HALL, 1997c). Esses fechamentos arbitrários, não terminados, podem ser chamados de eu, sociedade, política.

O reconhecimento da diferença, da impossibilidade de uma identidade “unificada” não pode implicar uma política da dispersão infinita (que seria uma política de nenhuma ação). A construção de identidades com base em total fechamento ao que se situe fora delas não é uma alternativa política viável ou progressista. Faz-se necessário supor fechamentos contingentes, bem como o não fechamento de uma identidade a outras (apesar da diferença). Faz-se necessário falar em diálogo, em princípios que regulem conflitos, em projetos comuns. Se o particularismo fosse o único princípio válido, caberia aceitar o direito de grupos nazistas à autodeterminação.

O diálogo na sala de aula tem sido objeto da preocupação de diferentes autores (BURBULES, 1993; ELLSWORTH, 1997). Ora é concebido como uma relação pedagógica comunicativa, na qual se confrontam atitudes, opiniões, crenças e valores conscientes, ora como um espaço de descontinuidades, de desajustes, em que necessariamente o inconsciente se faz presente, tornando os resultados imprevisíveis e impossibilitando o ensino, tal como é comumente entendido. Em qualquer hipótese, não cabe supervalorizar nem romantizar o diálogo. As condições para desenvolvê-lo são assimétricas: há vozes que acabam por se fazer ouvir com mais desembaraço, frequência e intensidade. Assim, reconhecer as dificuldades implicadas no diálogo parece ser condição necessária ao estabelecimento de um clima, na sala de aula, menos ameaçador aos diferentes, aos “estranhos”.

Em segundo lugar, reporto-me às relações entre identidade e subjetividade para ressaltar as tensões envolvidas nos processos referentes ao investimento dos sujeitos nas identidades que assumem. Por que determinadas posições de sujeito são aceitas por certos indivíduos e outras não? Por que os estranhos rejeitam e buscam ampliar os espaços exíguos em que são situados? Para

responder a essa questão é preciso levar em conta a nossa subjetividade (composta por nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais), vivida em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade.

Ou seja, identidade e subjetividade não são intercambiáveis. A identidade constitui-se como uma ponte entre o eu e as dimensões cultural e social. A subjetividade, por sua vez, dá conta dos sentimentos, dos processos psíquicos mais íntimos, mais particulares. É no discurso dos sistemas sociais e culturais que essa particularidade é significada e se significa. Subjetividade e identidade dão lugar ao sujeito: “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade” (WOODWARD, 2000, p. 55). Reforça-se a pertinência da questão: por que certas posições de sujeito são preferidas a outras? Por que alguns reagem e outros não?

Parecem ser necessárias teorizações que melhor propiciem o entendimento dos mecanismos psíquicos que, em cada um de nós, vêm a fazer com que as “interpelações” que recebamos sejam aceitas, recusadas, bem ou mal sucedidas. Para esse entendimento, pode ser útil a inclusão das teorias psicanalíticas no referencial teórico dos Estudos Culturais. Stuart Hall (2000) chega mesmo a afirmar que Foucault não caminhou na direção da psicanálise por vê-la como mais uma rede de relações de poder. Essa porta, segundo Hall, está sendo aberta por Judith Butler, que analisa as intrincadas transações entre o sujeito, o corpo e a identidade, ao reunir, em um mesmo quadro analítico, concepções foucaultianas e perspectivas psicanalíticas. Vejo, então, como auspiciosos os esforços por tornar mais densa a discussão das relações entre identidade e subjetividade.

Em terceiro lugar, ainda que se reconheça que nossas identidades jamais foram centradas e que se aceite a concepção “não essencialista” do eu difundida pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, cabe considerar o ponto de vista de que o caráter multifacetado da identidade não invalida nossos esforços por criar identidades politicamente centradas. Cabe também examinar o ponto de vista de Philip Wexler (1992), para quem os

estudantes freqüentam a escola “para se tornarem alguém”, e não “ninguém”, como chegam a insinuar interpretações pós-modernas do eu descentrado. Ou seja, freqüentam a escola para, com o apoio dos colegas, delinearem um eu apresentável e real.

Nesse enfoque, a instituição escolar constitui espaço em que ocorre um sistema de trocas cujo produto valorizado é o “alguém”, o eu, a identidade. Sugiro, então, que se discuta como as práticas curriculares podem favorecer esse centramento provisório, esse fechamento instável e arbitrário, necessário a uma convivência com os outros, assim como a uma participação na construção e na materialização de um projeto comum.

Uma identidade fixa e consistente foi sempre uma ilusão. Mas, para entendê-la diferentemente, é necessária uma nova teoria do desenvolvimento da identidade, em que o processo de formação de identidade seja visto como um empreendimento político, com os indivíduos envolvidos se responsabilizando pelas escolhas feitas. Há, assim, que se reter, na discussão da identidade, o padrão de crítica da sociedade, bem como a crença em uma direção desejável para o desenvolvimento da sociedade e da racionalidade (MIEDEMA e WARDEKKER, 1999). Insisto, então, mais uma vez, na articulação entre teorizações do campo do currículo e conhecimentos da psicologia e da psicanálise, para que melhor se favoreça a compreensão das discussões que venho apresentando e se subsidie a formulação de currículos marcados pela intenção de produzir identidades provisória e politicamente centradas, capazes de desafiar as relações de poder hegemônicas que têm provocado e alimentado tantas exclusões.

Finalizando

As contribuições da concepção pós-moderna de educação talvez estimulem a promoção de alternativas às práticas e aos saberes que vêm favorecendo a formação de grades usadas para classificar e separar os “normais” dos “outros”. Proponho que, esforcemos-nos por buscar novos saberes, provenientes de outros campos do conhecimento. Talvez se faça conveniente aprender

conhecimentos estranhos ao campo da pedagogia e do currículo, o que acarreta o engajamento em novos paradoxos. Um deles já se observa: como ensinar algo estranho ao ensino? Como aprender um conhecimento estranho ao ensino? Por que quereria aprendê-lo? (ELLSWORTH, 1997).

Essas buscas e aprendizagens podem favorecer a abertura de novos espaços. Aceitando-se que o termo multicultural (em vez de multicultural) melhor exprime o caráter múltiplo e diverso da cultura, sempre em processo, sempre em construção (ELLSWORTH, 1999), urge perguntar: que formas de multicultural minhas práticas produzem e materializam? Que espaços alternativos podem criar? Nessas buscas, importa atentar para a expressiva frase de Ellsworth (1997): “nenhum conhecimento nos evita a tarefa de pensar”.

Minhas reflexões, ao longo do texto, refletem a crença de que talvez seja possível criar uma pedagogia inspirada pelos princípios da Liberdade, da Diferença e da Solidariedade (BAUMAN, 1998). Nessa pedagogia, talvez o “estranho” se torne menos estranho. Para desenvolvê-la, todavia, há que se correr riscos e acompanhar cuidadosamente as realizações. Há que se conviver com a incerteza e tolerar a angústia provocada pela inexorável incompletude dos esforços. Há, ao mesmo tempo, que se preservar uma perspectiva de sonho.

Referências

ALVAREZ-URIA, F. A escola e espírito do capitalismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. In: FEATHERSTONE, M. **Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005a.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.

BURBULES, N. C. **Dialogue in teaching: theory and practice**. New York: Teachers College Press, 1993.

ELLSWORTH, E. **Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address**. New York: Teachers College Press, 1997.

ELLSWORTH, E. Multiculture in the making. In: GRANT, C. A. (Ed.). **Multicultural research: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation**. London: Falmer Press, 1999.

GARCÍA CANCLINI, N. **Cultura y comunicación: entre lo global y lo local**. La Plata: EPC, 1997.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997a.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

HALL, S. Minimal selves. In: GRAY, A & MCGUIGAN, J. (Ed.). **Studying culture: an introductory reader**. London: Arnold, 1997c.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MIEDEMA, S. & WARDEKKER, W. L. Emergent identity versus

consistent identity: possibilities for a postmodern repoliticization of critical pedagogy. In: POPKEWITZ, T. & FENDLER, L. (Ed.). **Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics.** New York: Routledge, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação.** Canoas: Editora da ULBRA, 2005a.

MOREIRA, A. F. B. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R. L., ZACCUR, E. & GIAMBIAGI, I. (Org.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NARODOWSKI, M. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna.** Buenos Aires: Aique, 1994.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B. & MACEDO, E. F. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000.

Data de Registro 16/05/06

Data de Aceite 14/08/06