

## UMA ARTICULAÇÃO TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS NA ESCOLA

Carlos Igor de O. Jitsumori – UCDB  
José Licínio Backes – UCDB

**RESUMO:** O texto, de cunho bibliográfico, tem como objetivo desenvolver uma articulação teórica que possibilite compreender a diferença como um processo permanente na formação das identidades, o que significa aceitar que estas diferenças são produzidas nas relações de poder que caracterizam os espaços em que são negociadas. As identidades/diferenças são constantemente re-significadas e no encontro do “eu” com o “outro” as disputas de sentidos e significados são resultados das intensas relações de poder. O encontro cultural é o encontro com o diferente-de-si, que se intensificou atualmente. Este sujeito de múltiplas identidades deve ser entendido na ótica dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, em que as identidades/diferenças de um estudante/sujeito não são estáveis, fixas, essenciais, nem determinadas biologicamente, mas são a todo o momento rompidas, desconstruídas e conseqüentemente tendo como produto um sujeito híbrido, “cruzado”, “rasurado”. Os sujeitos assumem posturas e atitudes em decorrência de conflitos/encontros nas relações de poder. Esses encontros são intensos pelo fato de estarem ínsitos nas fronteiras, não fronteiras geograficamente determinadas, mas fronteiras que aproximam uns aos outros. A fronteira é o espaço/tempo, escorregadio não permitindo que se estabeleça limite nem um tempo cronologicamente datado e fixo. O sujeito/aluno é um não-ser permanente. O sujeito não pode ser pensado deslocado da sua cultura, porque é esta que proporciona a fronteira, local mesmo da proliferação de identidades e construção do “eu” fragmentado. Concluimos que essa forma de entender as diferenças favorecerá para que a escola deixe de ser um espaço de exclusão dos diferentes e torne-se cada vez mais um espaço plural onde as diferenças sejam vistas como legítimas.

**Palavras-chave:** Cultura, identidade, negociações, diferenças.

A Escola atualmente tornou-se um local privilegiado do estranhamento, isso se dá porque os sujeitos estão se permitindo sair das clausuras que eles mesmos fizeram para si ou que de certa forma sobre eles foram impostas como pertencentes a eles por “direito” adquirido de todo um processo histórico de submissão e colonização do sujeito que tem o “dever” de ser sempre o que o outro quer que ele seja. Nunca ter a honra e a liberdade de ser o que de fato quer ser que é o não-ser permanente a partir de suas inúmeras identidades por ele mesmo sugerido não mais por outros atribuídas como sinal de vínculo “afetivo” de um estimado e eterno “eu-coisa” e “outro-coisa”.

Ao permitirem-se desdobrarem, muitos confrontos/conflitos emergiram entre as pessoas. Este efeito está sendo sentido de forma incontestável, gritante e até preocupante pelas Escolas. Ela não consegue mais, ou ao menos não está conseguindo, prever aonde irá parar, ou se de fato vai parar em algum lugar essas labaredas que queimam sem cessar. Os Estudos Culturais almejam o inesperado, o não previsível. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003).

Para tentar compreender como ocorreram esses conflitos entre os sujeitos é que se faz primordial situarmos nossos óculos nos Estudos Culturais. Estes estranhamentos são oriundos dos encontros culturais que se intensificaram atualmente.

Quando nos referimos aos Estudos Culturais, lugar teórico a partir do qual este artigo pretende falar, faz-se necessário esclarecer que ele teve três fortes momentos que proporcionaram sua suposta estrutura.

O primeiro momento ocorreu com a aproximação do marxismo de Gramsci, que em seus estudos salientou a importância da cultura para uma melhor e mais profunda compreensão das relações humanas que ocorrem em diversos grupos. (BACKES, 2005). Gramsci ao falar sobre os subalternos em seus “Cadernos do cárcere” conseguiu perceber os conflitos existentes entre diferentes grupos. “O fato de falar nos subalternos permitiu que Gramsci enfatizasse a posição de uma variedade de grupos subalternos a relações de poder desiguais.” (BURAS; APPLE, 2008, p.12).

O segundo momento dos Estudos Culturais ocorreu com a manifestação do movimento feminista, que colocou a prova “[...] como as relações de poder eram muito mais complexas do que até então se poderia supor.” (BACKES, 2005, p. 25).

Hall (2003) afirma que a eclosão do movimento feminista foi primordial para desestabilizar os pilares construídos pelo tradicionalismo machista e principalmente mostrar para os estudos culturais, assim como disseram, Nelson, Treichler e Gronsberg,

que eles “[...] precisam continuar abertos a possibilidades inesperadas, inimaginadas ou até mesmo não-solicitadas.” (2003, p. 11).

O terceiro momento, ou a terceira virada teórica foi peculiar; trouxe em discussão os estudos relacionados ao termo raça. A raça, com os Estudos Culturais passou a ser discutida de forma muito eficaz, pois esta palavra carrega em si todo um discurso de racismo (velado) e conseqüentemente de hostilidades e divisões. (BACKES, 2005) Trago uma contribuição de Hannah Arendt, quanto a isso, “[...] não importa o que digam os cientistas, a raça é, do ponto de vista político, não o começo da humanidade mas o seu fim, não a origem dos povos mas o seu declínio, não o nascimento natural do homem mas a sua morte antinatural.”(1989, p.187).

De forma muito sucinta trouxemos este panorama histórico, para que se possa entender que os Estudos Culturais são frutos de três viradas teóricas, e, por isso a denominação de Virada Lingüística ou Pós-estruturalista. O que queremos afirmar é que ao discutir sobre cultura neste texto, ela tem que ser entendida não com o estigma do qual ainda padece de que existe alta e baixa cultura, ou ainda mais catastrófico, a afirmação de que existem pessoas sem cultura pelo fato de não terem educação ou que ela é biologicamente transmitida.

Para Hall (2003) os Estudos Culturais legitimam a cultura como central, não que ela seja o centro, mas que todas as demais relações humanas não podem ocorrer sem estarem traçadas, seccionadas, articuladas com a cultura. E que todos os acontecimentos, práticas humanas produzem significados que são resultados e oriundos das relações de poder que ocorrem no corpo social. E esses significados estão intrinsecamente articulados com a cultura.

Proferir que “[...] a cultura é ‘hereditária’, que ela é uma ‘coisa’, ‘transmitida automaticamente de pai para filho’ não é inocente – isso produz determinados significados que posicionam os sujeitos em diferentes lugares culturais e sociais.” (BACKES, 2005, p. 88-9). É nada mais que categorizar o indivíduo, se ele nasceu pobre, assim será, receberá então uma “cultura de pobre”. Deve “vestir” a roupa que lhe é dada pelos pais condizente com sua situação econômica e assim será também com a “cultura”. A cultura não é uma “coisa” que se dá e/ou que se veste, mas que se negocia nos encontros com outras diferentes culturas.

A cultura é todo movimento dinâmico que não concorda mais com os ditames estabelecidos pela história. Mas anseia pelos seus contornos, pelas margens que a todo o momento e movimento do percurso das relações humanas fere, dissolve, desfibrila cada

vez mais aqueles elementos idealizados e cristalizados como perfeitos, corretos e coerentes do ponto de vista da sociedade consensualizada. (HALL, 2003) A

cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2003, p. 14).

Tem-se a visão míope de que cultura é algo essencializado, e com isso dizer de certa forma, que ela “é” isto. Aí caímos na intensa problemática da representação a qual a cultura permeia e dela decorre seus ultrajantes significados que produzem a inferioridade. A representação que temos ou que fazemos da caneta, por exemplo, é fruto não da sua essência natural, mas é caneta pelo discurso que dela se tem e dela fazemos em um determinado tempo e espaço. Isso não é dizer que ela não tenha existência material é afirmar que aquilo que “é” na visão de um indivíduo pode ser o não “é” para um outro. “Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo e classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo.” (BACKES, 2005, p. 89).

A cultura não é um sistema fechado e previsível, não é uma dimensão naturalizada que é transmitida de pai para filho de forma biológica. A cultura é todo um conjunto não só de “práticas; nem apenas a soma descritiva dos costumes e ‘culturas populares [folkways]’ das sociedades, como ela tende a se tomar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas.” (HALL, 2003, p. 136).

Pelo fato da linguagem ser constituída de significados e estes sempre alterarem suas próprias representações no indivíduo é que percebemos que a linguagem oscila e vacila a todo o momento e este movimento constante é que garante o não-lugar e a não-definição da cultura que é produtora incessante de novos sentidos e significados. É válido ressaltar que estes sentidos são explosivos nas intensas e constantes relações de poder. (BACKES, 2005).

Com isso, o sujeito toma postura a partir dos significados que estão no processo, ou intercolocados e atravessados pelas relações de poder. Estes significados, embora sejam flutuantes e muitas vezes inteligíveis ao olhar da cultura, pode-se dar também por

meio de estereótipos. Ele consegue mesmo assim agregar posturas e condutas “fixas” nem que sejam provisórias. Podemos afirmar que uma postura se torna “fixa” ao olho do atemporal, que enxerga e tem o fixo como um momento propício e fértil que se abre e oportuniza as transformações incansáveis da qual somos vítimas e agressoras do não fixo e fixo respectivamente.

Quem legitima isso é o significado, que não apregoa tal como sua terminologia como algo acabado, mas significado que os são por reproduzirem significados e caso estes não se multipliquem deixam de ser o que é-sendo, significado. “Mesmo que não haja um significado que seja fixo, nem uma posição de sujeito que seja permanente, os processos de significação, de produção de sentido funcionam como práticas que ‘fixam’ temporariamente posições de sujeito, hierarquias e assimetrias.”(BACKES, 2005, p. 103-4).

O sujeito desliza na sociedade, porque assume permanentemente o significado, que assim se consolida por ser significando a todo o momento. Logo, temos o sujeito que se reveste de significado que conseqüentemente acolhe e aconchega identidades. O significado possibilita para que o sujeito ora possa emitir “luz azul” e ora “luz vermelha” e assim refletir e refratar-se de acordo com as negociações produzidas no campo da existência.

O que queremos explicitar é que a identidade não tem “face” única. Ela tem faces. E não são faces já existentes, são faces produzidas constantemente nas relações de poder entre os significados, que aceitam não serem fixos, mas se deslumbram ao marcar temporariamente o sujeito. “Assim, os sentidos produzidos através das práticas de significação produzem identidades. Essas identidades, como os próprios significados culturais, não são fixas, são instáveis e cambiantes, [...]” (BACKES, 2005, p. 104).

A escola é o espaço, local que proporciona o encontro com inúmeras culturas e conseqüentemente com inúmeras identidades. Ao se deparar com esta riqueza humana, a escola se assusta e reveste-se de uma carapaça de resistência com relação aos diferentes. E com isso acaba silenciando e enquadrando o diferente a suposta cultura correta. “A escola, diante da diversidade social, encontra-se desorientada sob os refletores de verdades. [...] Mas, será que a constituição da escola permite ver, pensar, questionar as diferenças e as manifestações de resistência daqueles que a ela não conseguem se enquadrar?” (SKLIAR, 1998, p. 108).

Muitas vezes, a escola atua como aquela que aspira a prática da democracia cultural e acaba por cair em um abismo que a separa cada vez mais de uma vivência

humana com outras culturas. E constrói uma suposta ponte, em que o argumento é de que se chegou a um acordo. “A “diversidade” cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença.” (SKLIAR, 1998, p. 13).

Além disso, devido ao fato das contradições terem se intensificado, a escola “encontrou” ou se “acomodou” nos braços do tradicionalismo como recurso ao seu não-saber frente a essas questões transversalizadas; recurso este utilizado para suportar a forte pressão da contemporaneidade. (CANCLINI, 1990).

É proveitoso e oportuno trazer a visão de Bhabha (1998), quanto a esta contemporaneidade. Isso se resume a um monossílabo que é o “pós” aparentemente, simples, porém intrigante e não tão transparente em sua definição. Este pós é a tentativa de se questionar as deficiências da modernidade. É atingir, pressupostamente, igualdade não desejada pela modernidade. Ir além do moderno-presente que é nada mais que um passado-presente oprimindo ainda o ser humano. Na verdade, o presente é berço para o acolhimento do re-nascer do passado. E não de afirmá-lo. “Tenho tentado, especificamente, não falar do passado como uma tentativa de policiar o presente e o futuro.” (HALL, 2003, p. 216).

Em especial no espaço escolar em que esta identidade é geralmente uma dimensão ou característica não móvel, não fluida, não negociada, mas formatada. Uma vez que a identidade é um “sendo” constantemente na fronteira. Esta fronteira é o local escorregadio, de constante mobilidade, de re-transformações, é o não local. A fronteira é permanente no ser que se encontra constantemente com o outro, pois o “eu” não é somente “só” ele é “sendo” com o “outro” com quem se defronta a todo o momento.

A identidade é uma variável no campo da fronteira regida pelo não-tempo que caracteriza o ser que “é” e o “sendo”.

Um estar sendo como processo e não como um estado identitário essencializado significa que as identidades não podem ser temporalmente alcançadas, capturadas e domesticadas, enquanto produzem um movimento de perturbação em cada unidade, em cada momento, em cada fragmento do presente. (SKLIAR, 2003, p. 47).

Além disso, a identidade é o protótipo não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nós nos tornamos, na pretensão de sempre buscar a imagem da totalidade: “[...] a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o

processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade.” (BHABHA, 1998, p. 85). É que ao aparecer e se fazer aparecer em uma instituição escolar, a diferença não é ponto de convergência, mas recebe um olhar de reprovação, principalmente quando carrega em si a vestidura do racismo: “transformá-las e transformar-nos em rostos que às vezes se aproximam, é verdade, mas que muitas outras vezes se ignoram em racismos e rizomas de diferenças.” (SKLIAR, 2003, p. 22).

A identidade não pode ser fator de separação e sim um motivo contundente de diálogo e aproximação: “a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra.” (HALL, 1997, p. 94) Bhabha (1998) ainda complementa esta circulação e inseparação falando que “[...] identidade e diferença, deve ser compreendida como um movimento duplo que segue o que Derrida denomina a lógica ou jogo do ‘suplemento’.” (p. 90).

Isso remonta e faz ressaltar a importância de valorizar e estimar a diferença cultural, pois na relação entre diferentes, a identidade de um aluno pode ser consolidada, como também inferiorizada e re-significada por um educador que não percebeu ainda o valor de reconhecer o diferente no processo de aprendizagem. Como discorre Silva: “O aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidades de inserção mais ágil no cotidiano escolar.” (SILVA, 2003, p. 30).

Para afirmar a diferença é necessário que o presente não seja temporalidade para este existir. Se a diferença existir unicamente como temporalidade, afirmamos a diferença como aquela que não é possível ser valorizada no presente, sendo o presente o local mesmo da fronteira e do além (BHABHA, 1998).

O passado é tabernáculo do outro subjugado ao mesmo e que no “aqui” e no “agora” o passado repousa sobre o presente que gravitaciona sobre o tempo. “Proibir a diferença supõe unicamente afirmar a mesmidade. Instalar-se em um tempo em que só acontece o mesmo.” (SKLIAR, 2003, p. 43).

A presença desse outro diferente em sala de aula carrega em si a desestabilidade do considerado imutável, fixo, normatizado. O “eu” é espelho do “é” e o outro é o espelho do “sendo”.

É um outro que problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração e organização da temporalidade. Se não fosse esse outro, seria somente o outro de uma oposição, de uma verdade diante do verossímil, da resposta à afirmação que o

antecede, de uma dinâmica cultural na qual o outro é, por definição, a figura do conflito. (SKLIAR, 2003, p. 62).

Não pode mais a escola permanecer com uma postura colonizadora de querer assegurar e viabilizar veracidade, como não obstante primar por um discurso que se pauta pela ética de que “todos são iguais”, confundindo igualdade com mesmidade. De continuar a omitir que existem diferenças que gritam o tempo todo exigindo não serem mais olhadas e pensadas como algo, ou “coisa” que já está solucionada. Pelo contrário, continuam jogados ao calabouço da inumanidade e amarrados ao tronco da dor de não ser respeitado e valorizado como ser humano, mas como um ser que precisa ascender à cultura correta, ou a “alta” cultura. (COSTA, 2004).

Santomé, frente a esta cultura dominante, hegemônica e supostamente única “pensante”, como se auto-intitulam, observa que: “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.” (2003, p. 161).

Estamos imersos em um mundo em que o:

politicamente correto é um mundo onde seria melhor não nomear o negro como negro, não chamar o deficiente de deficiente, onde não seria melhor chamar o índio de índio. É o mundo do eufemismo, do travestismo discursivo. Não nomeá-los, não dizê-los, não chamá-los, mas manter intactas as representações sobre eles, os olhares em torno deles. Ou nomeá-los de outro modo para continuar massacrando-os, ou chamá-los por outro nome para evitar toda ruptura com nós mesmos. Se o mundo dói, acreditamos que é, sobretudo, porque não somos, porque não conseguimos ser totalmente politicamente corretos. (SKLIAR, 2003, p. 80).

Ter a diferença cultural como imprescindível no âmbito escolar é o meio primordial para atingir não só a qualidade educacional, mas de que o aluno possa se posicionar com um olhar mais crítico da realidade e que nela possa apresentar sua identidade com orgulho e não com receio de ser hostilizado pelo outro distinto de si, ou seja, pelo diferente. É não se permitir ou até mesmo tentar abrir mão da sua própria identidade, porque mesmo que assim o faça não conseguirá este aluno inserir-se neste universo classificatório de seres, raças, sexos, etnias, etc.

É inumano até mesmo ter que pensar um indivíduo/aluno se desesperar a ponto de almejar falsear sua identidade, se mascarar, para ser “aceito” num grupo, ou se for

possível não mais ser apontado, pensado como “isto”, ou “aquilo”. Trago uma contribuição de Hannah Arendt, que ao descrever o desespero dos judeus frente a este ápice da “dor” de ser hostilizado pelo fato de ser o que “é”, citou: “A primeira geração de judeus cultos ainda queria sinceramente perder sua identidade como judeus, e Boerne escreveu a esse respeito com certa amargura: ‘alguns me repreendem por ser judeu, alguns me elogiam por isso, alguns me perdoam por isso, mas todos pensam nisso’.” (1989, p. 87).

E que este diferente, étnico-cultural, seja valorizado por exatamente ser distinto e composto de um corpo social em que o diverso possa ser motivo de complemento e não de dissolução.

No entanto, quase sempre a escola não percebe isso, pois existe uma cultura escolar que pensa não fender frente ao outro, parece que só se fendem as culturas mais “frágeis” para não dizer as consideradas em “evolução”. Na verdade a própria instituição escolar por estar neste contexto de crise de identidades e como parte deste corpo social em si mesma já se encontra fragmentada. E nesta fragmentação não “percebida” pela escola é que as identidades se rompem, ou seja, os alunos se vêm vazios e sem possibilidades, ou recursos para negociarem. Pois a avalanche de forças oblíquas é maior que ele: “compreender a diferença cultural como produção de identidades minoritárias que se “fendem”- que em si já se acham divididas – no ato de se articular em um corpo coletivo”(BHABHA, 1998, p. 21).

A escola não pode permitir ou ser indiferente aos grupos que dentro dela se formam para “protegerem-se” frente ao “estranho”. Este estranho não pode mais assim ser chamado, mas denominado de diferente. “Todo grupo que quer diferenciar-se e afirmar sua identidade faz uso tácito ou hermético de códigos de identificação fundamentais para a coesão interna e para proteger-se frente a estranhos.” (CANCLINI, 1990, p. 164).

Este caracterizado como diferente, pode cair no estranhamento no que condiz colocar na mesma agonia o “eu” e o “outro”. O “eu” é sujeito que deve ansiar, desejar o diferente. Neste desejar o diferente, é que o “sujeito do desejo nunca é simplesmente um Eu Mesmo, então o Outro nunca é simplesmente um Aquilo Mesmo, uma frente de identidade, verdade ou equívoca.” (BHABHA, 1998, p. 86). É propugnar o intenso solo deslizante que é a alteridade da identidade.

Uma indagação de que antes era obscura a afirmação frente ao diferente, que agora se torna mais obscura ainda o querer saber porque persiste frente ao não mais

“declivante nu” (BHABHA, 1998). Se na condição de colonização se tinha o nu-diferente, hoje perdura o diferente-nu-psíquico.

De qual declivagem persiste este outro para ser motivo de continuar sua peregrinação no vale do descaso, de onde é assistido como o não-civilizado, o ainda primitivo. É na verdade a guerra e a colonização psíquica que aparentemente se eternizou. “Isso porque a própria natureza da humanidade se aliena na condição colonial e a partir daquela “declivagem nua” ela emerge não como uma afirmação da liberdade, mas como uma indagação enigmática.” (BHABHA, 1998, p. 72).

O presente é não só o fragmento, mas o deslocamento para o lado do “eu”. O passado preso na sua visão estereotipada consegue afirmar-se neste presente que regula e aprova as suposições de primitividade. O passado se pautou no sensitivo e a tragédia se consolidou no presente, com o comprometimento da hostil postura epistemológica. Que resolve este problema nem mesmo no campo da contraditoriedade, mas o soluciona ao estigmatizar o humano em colocá-lo como mera aparência.

A esta gravidade se permite abrir um espaço/tempo inatingível pelo ser humano, porque a episteme tornou-se colírio alienante para os olhos do branco a qual passou a enxergar o diferente (negro, deficiente, índio, etc.) como mera aparência. Isso para não proferir “sujeiras” retiradas dos seus olhos. “Limpou-se” os olhos e borrou-se a razão.

A presença negra atravessa a narrativa representativa do conceito de pessoa ocidental: seu passado amarrado a traiçoeiros estereótipos de primitivismo e degeneração não produzirá uma história de progresso civil, um espaço para o Socius; seu presente, desmembrado e deslocado, não conterà a imagem de identidade que é questionada na dialética mente/corpo e resolvida na epistemologia da aparência e realidade. Os olhos do homem branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referencia é transgredido, seu campo de visão perturbado. (BHABHA, 1998, p. 73).

Bizarro é ver o branco se ostentar de algo a qual ele mesmo é artífice de intensa hibridação de alteridades construídas. Sendo o “eu” e o “outro” presos e algemados a escravidão do absurdo e da hipocrisia. Um escravizado por lutar o tempo todo para se afirmar como superior, puro, civilizado e o outro por lutar para mostrar que é humano e não coisa ou seres em ascendência. A maior escravidão destes são as neuroses psíquicas do “eu”. “O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação

neurótica’.”(BHABHA, 1998, p. 74). Neurose esta satisfatória e confortadora para os diversos “eus”, ou não percebida pelos “outros” que se apoderam de um falso discurso sem terem refletido sobre ele, mas muitas vezes imposto e com isso alterado sua identidade.

Não é a presença do outro que incomoda, mas o olho deste. É o Olho juiz que consegue colocar-se, aprisionar-se sobre o “eu”, dentro do “eu”. O “eu” se torna prisão do “outro”, por isso não é mais a aparência que assola, mas o aprisionar involuntariamente da vontade do “eu” sobre “si” que carregará em seus sonhos (sonhos e pesadelos) diários este outro invisível que “aparece”, este outro desaparecido que vive reclamante no “eu”. (BHABHA, 1998).

O legado do fortalecimento da identidade de um aluno em sala de aula, não pode ser vista e nem interpretada como uma ameaça ou “visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (HALL, 1997, p. 91). Como se o reconhecimento da importância de garantir a identidade de um indivíduo fosse fagocitar outra cultura.

Os estudos culturais nos ajudam a refutar esta arma cuja única função é deixar em evidência que existe uma suposta cultura em que uma é superior e a outra é a inferiorizada. Muitas vezes se posicionam argumentando que não existe uma outra cultura, o que aparece é uma tentativa de se fazer imitação. “Como se pode observar, a classificação de “alta” cultura e “baixa” cultura está carregada de sentidos que conferem legitimidade aos que se vêem como pertencentes à alta cultura.” (BACKES, 2005, p. 116).

O impasse tenso desta suposta cultura superior carrega em si a existência de uma única identidade, como se existisse uma identidade arquetípica. Esta exigência da modernidade em obrigar, de certa forma, às massas sociais a aderirem e cultuarem uma homogeneização cultural e se possível identitária é que faz manifestar o desejo do *pós*.

Bhabha (1998) sugere romper com o olhar linearizado, de não mais almejar somente o descortinar. Mas refletir, ou fazer com que o sujeito seja reflexivo, e veja o *pós* como presunção de estremecer os pilares que firmam um suposto “sagrado”, não questionado, intacto, “O espectro do *pós*-modernismo assombra os lugares anteriormente sagrados pelos quais nossa própria geração uma vez se movimentava com grande confiança, como o tinha feito a geração antes de nós.” (GREEN; BIGUM, 2003, p. 213).

O pós-moderno, na visão de Bhabha (1998), contempla a despersonalização do homem. Cabe ressaltar que o homem iluminista centraliza sua identidade como imutável, mas capaz de alterar somente a concepção do outro e o “eu” nada sofre com este processo. O pós revela o contrário, o outro sofre alterações irreparáveis e o “eu” também sofre mudança. Ambos se descaracterizam, ambos se re-posicionam.

Este contato com o outro é tão extremo que após o face-a-face, o “eu” passa a ser “eu-outro” e o outro passa a ser “outro-eu”. Isso caracteriza a desnaturalização do singular para ser consumido pelo plural. “Para Hayles o que caracteriza o pós-moderno é, acima de qualquer outra coisa, a noção de desnaturalização e, especificamente, a desnaturalização da *linguagem*, do *tempo*, do contexto e, finalmente, do humano. Como escreve ela: ‘O pós-moderno antecipa e implica o pós-humano’.” (GREEN; BIGUM, 2003, p. 217).

Produzir um “olho” fora da órbita limitada capaz de não enxergar, mas de visualizar e valorizar a pluralidade de culturas, como não obstante romper com esta autoritária cultura, machista, cristã, eurocêntrica. Para uma permeabilidade e “aceitação” da não sexualidade policiada, ao não catecismo-cristão (meramente), e a não nação de terceiro mundo (chagado não economicamente, apenas, mas culturalmente). O olho colonial “[...] indica a existência de uma só forma de identidade legítima, verdadeira, autêntica, boa e, ao mesmo tempo, aponta para a rejeição das diferenças identitárias, associando-as a patologia, desvio, primitivismo, barbaridade, paganismo, anormalidade, selvageria, devassidão – enfim, significa ‘não ter cultura, não entender, não ter consciência’” (BACKES, 2005, p. 117-118).

É peculiar como os sujeitos diante desta batalha de se auto-afirmarem perante estas outras culturas se articulam dentro das escolas. Muitos são os indivíduos que passaram a não aceitar, como até mesmo se imporem frente ao dogma da cultura hegemônica da escola. Abrimos um parêntese ao nos referirmos sobre a terminologia tradição. Canclini (1990) coloca que o tradicional é sacramentado pelo povo como algo precioso pelo fato de estar supostamente, carregado de sabedoria e valores sublimes. Podemos dizer de uma forma um tanto quanto rude, que ela está carregada de germes que confrontam contra a liberdade humana e aprisionam o ser a vergonha de ainda “ser” um ser não cultural. “Esse conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo.” (1990, p.160).

Como já escrevemos os alunos não aceitam mais facilmente linearizarem suas identidades/culturas, pois passaram à frente da instituição escolar e refratam suas culturas no líquido e fluido oceano de negociações.

[...] a cultura deixa de ser um conceito impregnado de hierarquizações, elitizações e distinções segregacionistas, para adquirir um sentido cambiante e versátil. Ela deixa de ser um campo exclusivo da erudição, da tradição literária, para ganhar novas e variadas possibilidades de sentido. (BACKES, 2005, p. 119-120).

Na Escola, a ação da política capitalista e do controle mundial da globalização têm do palco e recipiente indispensável de pluralização e banalização da identidade que o estudante traz consigo, por meio da sua cultura: “produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas.” (HALL, 1997, p. 94).

Na concepção de Costa, a escola é “um espaço conflituoso e ativo de produção cultural, em que os sentidos, as significações e os sujeitos são produzidos e se produzem.” (COSTA, 1999, p. 80). Além disso, avaliar o que a escola produz significa dar importância ao que é construído, se inclusão ou exclusão de etnias; “ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais que ali interagem e estão representadas.” (COSTA, 1999, p. 81).

A escola com seu papel de acompanhar, como também de propiciar o diálogo entre os “dísparos” tem como plano de fundo o anseio do Estado, da Nação de incorporar os diferentes, afim de que estes se percam no suposto corpo puro, e formem um uno, não constituído pela multiculturalidade e interculturalidade, pois se assim fosse seria o Uno.

[...] a característica fundamental das ações dos Estados Nacionais, frente aos povos indígenas (e a outros diferentes), até muito recentemente, têm sido a de promover a sua plena integração, [na verdade sua perda, sua fusão, sua abstração, ou seja, o não-sujeito, o não-ser] entendida como superação de toda a diferença étnica e sua submissão, incluindo os seus territórios, nas economias regionais. (BRAND, 2009, p.2).

Em meio a isso, o papel e a representação fática do lecionar são decisórios para garantir a identidade étnica dos alunos. O professor é o componente que tem de descentralizar suas percepções, ou seja, ele tem que partilhar “o local e diversos aspectos da cultura em suas vidas cotidianas.” (SILVA, 2000, p. 08).

O professor tem frente à sociedade uma função de extrema importância. Ele deve motivar sua turma a enxergar a diferença em que está inserido e o espaço que lhe foi negado e/ou retirado. O docente tem que estar aberto às críticas, descer, do seu pedestal patristico e fender com o lecionar hermético que o segrega e o distancia dos seus alunos.

[...] colocar em ação projetos curriculares nos quais o alunado se veja obrigado, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do/a docente de plantão. (SANTOMÉ, 2003, p. 159).

Quer dizer, ser um estudioso sequioso por conhecer outras culturas, sem desvincular-se de sua construção identitária étnica e garantir a proteção e conservação da identidade étnica dos seus alunos. Visto que, na visão de Silva, “A própria auto-identificação do professor enquanto pertencente a uma cultura distinta é importante para, a partir daí, poder estabelecer os vínculos com o aluno;” (SILVA, 2003, p. 30).

E nesta relação entre professor e aluno, a representação é o ponto chave, porque é um conjunto de fatores lingüísticos e culturais, que conseqüentemente descortina a ação e relação de poder. “Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (SILVA, 2000, p. 91).

Esta relação de poder é expressiva em sala de aula, com o papel e função a qual desempenha o professor, sendo este neste processo de educador um “objeto” de importante representação. A “representação se liga à identidade e a diferença.” (SILVA, 2000, p. 91).

Neste contexto, a representação é um meio propício e ideal nas relações de poder. Porque pode um educador com facilidade desconsiderar, mesmo que imperceptivelmente a identidade e recriminar a diferença por meio de uma representação imposta por parte de um sistema constituído por relações de poder. “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (SILVA, 2000, p. 90).

O educador ao invés de legitimar a cultura dominante, deve se opor a ela, pois esta só tem por objetivo enquadrar a sociedade em uma só cultura e se possível univocizar a identidade nos moldes de uma elite. Portanto, os professores são “capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.” (SILVA, 2000, p. 92).

O processo de relação entre professor e aluno é carregado pelo discurso, “Professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configurem as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais.” (COSTA, 1999, p. 81). A identidade é produzida neste processo de forma imprescindível.

Por esta razão, as salas de aula são “locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, [...]” (SILVA, 2000, p. 109). Acostumada, ou acomodada ao seu enrijecimento em não comungar com outros saberes e que “existe” meramente um único saber ideal, ou melhor, idealizado pela elite,

Pode-se dizer que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo. Por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. (GRIGNON, 2003, p. 182).

Na compreensão de que a sala de aula é um espaço em que a vasta gama de culturas é abundante e expressiva em suas particularidades é que surge a importância de afirmar a identidade, pois o educador deve “educar para uma cidadania plural, pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossas sociedades complexas,” (FLEURI, 2003, p. 12).

Este se torna o ponto crucial e essencial que assume o professor em articular e assegurar em meio à multiculturalidade, não a soberania da identidade do “eu” sobre o outro, mas de que a identidade do “eu” pode e deve subsistir e ser afirmada diante das diferenças dos outros que partilha um momento comum e “público” dentro de sala de aula.

Portanto, a sala de aula é um território vivo, em que os vários “eus” podem ser valorizados e estimados no processo de reafirmar a identidade étnica dos alunos. Reconhecer que em meio à diversidade, a diferença se aproxima da multiculturalidade

como processo de que o distinto não é oposição ou intriga, mas complemento do processo concebe o ensino como ponto convergente de crescimento e confirmação da identidade do aluno. Logo, o aluno que tem sua identidade reconhecida como um marco importante consegue vislumbrar perspectivas na sociedade que pertence.

### Referências:

ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BACKES, José Licínio. *A Negociação das Identidades/Diferenças Culturais no espaço escolar*. Rio Grande do Sul: São Leopoldo. 2005.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAND, Antônio. Texto utilizado em sala de aula. 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. IN: *Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação* – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.143-156.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. IN: COSTA, Marisa Vorraber; Veiga Neto (Orgs.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2004. p. 13-36

\_\_\_\_\_. Etnia, Raça e Nação: O Currículo e a Construção de Fronteiras e Posições Sociais. In: *O Currículo nos limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 37-68

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Inetercultural: Mediações necessárias. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Educação Intercultural Mediações Necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 9-16.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, Marisa Corani.-----IN: SKLIAR, Reinaldo Matias. (Org.). *A Surdez: Um Olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Editora Mediações. 1998. P. 105-121

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. IN: Silva Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: Uma Introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: editora Vozes, 2003. P. 7-38

GREEN Bill; BIGUM Chris. Alienígenas na sala de aula. IN: Silva Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: Uma Introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: editora Vozes, 2003. P. 208-239

SANTOME, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: Silva Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: Uma Introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: editora Vozes, 2003. P. 159-177

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e Educação Intercultural: Vertentes históricas e as repercussões atuais na Educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Educação Intercultural Mediações Necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. P. 17-52.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (Improvável) da Diferença e se o Outro não estivesse aí?* – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. IN: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A Surdez: Um Olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Editora Mediações. 1998. P. 7-32

\_\_\_\_\_. *Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse ai?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. – *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação* – São Paulo: Atlas S.A., 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes. 2000. P. 7-72