

CARLOS IGOR DE OLIVEIRA JITSUMORI

**OS EDUCADORES, A DIVERSIDADE CULTURAL E A
PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Agosto – 2011**

CARLOS IGOR DE OLIVEIRA JITSUMORI

**OS EDUCADORES, A DIVERSIDADE CULTURAL E A
PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Agosto – 2011

OS EDUCADORES, A DIVERSIDADE CULTURAL E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS

CARLOS IGOR DE OLIVEIRA JITSUMORI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB)

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (UNISINOS)

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente à minha família, que sempre me motivou nos momentos de desamparo financeiro para a realização do mesmo; sem ela, ele não teria sido possível.

Aos meus amados amigos de mestrado, em especial da Linha 3 de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Em especial à professora Mariluce Bittar, pelos bons momentos que tivemos no primeiro semestre de 2009, que me ensinaram a importância do que é ter um projeto bem definido, assim como pelo entusiasmo em produzir conhecimento.

Aos meus amados amigos Aparício Farias Domingos, José Gomes Pereira, Irineu Vieira Lima, pelas boas conversas nos assuntos referentes à pesquisa.

À minha amada prima Vanessa Martins Chagas e aos meus afilhados.

A todos os pesquisadores na área da Educação, pesquisa esta de intensos e permanentes conflitos, mas que não deixa de ter o sabor dos trabalhos bem-sucedidos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer e reconhecer o apoio recebido é o momento de demonstrar a gratidão, sentimento este que eleva o ser humano e o cunha na prática e exercício da ética, respeito e consideração. Estes sentimentos não podem deixar de existir entre os seres humanos. Mesmo que eles tenham também sofrido ressignificações, tenham quebrado sólidos (BAUMAN, 2001) do que se compreende por ética, não deixaram de manter ponto de cristalização, que é o respeito e a valorização da vida.

Por isso, agradeço infinitamente a Deus pelo sopro da vida, pelo ânimo jorrado sobre mim nos momentos de tristeza, desilusão e dúvida a respeito de qual caminho buscar para sanar minhas dívidas com o curso de mestrado. Por ter me animado e inspirado a escrever mesmo quando sem ânimo. Agradeço-lhe, amado Jesus, por sempre estar me inspirando força e sabedoria para não cair no desespero e, com isso, desistir dos estudos.

Aos meus amados pais, Benedito Jitsumori e Sônia Aparecida de Oliveira Jitsumori, por me darem todo o apoio para continuar meus estudos, mesmo que não à fosse na área por eles pretendida. Mas sempre me deram toda a segurança e amparo que precisei. Sem a ajuda deles, não poderia estar escrevendo neste instante os agradecimentos por esta pesquisa.

Aos meus irmãos Márcio de Oliveira Jitsumori e Douglas de Oliveira Jitsumori, por serem irmãos tão amáveis e parceiros e por confiarem nos meus estudos e na minha capacidade.

Aos meus amigos de caminhada do mestrado, pelas boas risadas, pelas brincadeiras infantis que voltavam a se fazer presentes em sala de aula, situação esta que demonstra que as identidades (HALL, 2003) não se perdem, mas se ressignificam e que só basta o contexto favorecer, para que velhas identidades retornem a ocupar, mesmo que momentaneamente, o lugar central e o exercício do poder.

Ao amado amigo Ari Bittar, que muitas vezes me ajudou financeiramente e que sem cujo apoio não teria tido, muitas vezes, condições de continuar os estudos; agradeço-lhe pelo amparo no “Projeto Córrego Bandeira – financiado pelo Instituto Ayrton Senna”.

À minha amada amiga Márcia Maria de Azeredo Coutinho, pelas tantas boas conversas que tivemos sobre os temas por nós discutidos. Pelas ressignificações que tivemos

de fazer juntos, pelas mudanças nos modos de pensar, pelas reflexões novas que tivemos de fazer e pelas velhas que tivemos, ao menos temporariamente, deixar no silêncio, mas que não deixaram de ter sua importância na assimilação de outras novas identidades.

À minha amada Dabel Cristina Maria Salviano, pelas boas risadas, pelos bons passeios, pelas inúmeras caronas, pelas boas conversas sobre os Estudos Culturais. Obrigado, amiga, por ter sua amizade.

Aos meus amigos Renato Lima de Aguiar e Valéria Calderoni, pelas boas reflexões em sala de aula.

Ao meu amado e eterno amigo professor José Gomes Pereira, não só por sua inefável amizade, mas pelo seu companheirismo, pelas boas conversas filosóficas que me possibilitaram sempre manter o meu coração nas discussões filosóficas. Por me motivar nos momentos em que eu desanimava.

Ao meu amado amigo Aparício Farias Domingos, pela sua companhia, pelo seu apoio, pela nossa amizade.

Ao meu amado amigo Irineu Vieira Lima, pela amizade, ânimo, descontrações e boas gargalhadas.

À minha amada e eterna amiga Vanessa Martins Chagas, por ser um exemplo de batalhadora, de mãe, de amiga.

À minha professora dos tempos da filosofia Margaritta Victoria Rodríguez, que me incentivou a iniciar minha vida como pesquisador; saudades de você.

Aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, pelo apoio e incentivo aos estudos.

À professora Adir Casaro Nascimento, pelo exemplo como professora, como coordenadora, como parceira nessa tremenda empreitada acadêmica que resolvi trilhar.

Aos professores Antônio Jacó Brand, pelas excelentes reflexões que pude fazer em sala de aula, e Neimar Machado de Souza, que já me acompanhava desde os tempos da graduação e que tive o prazer de ter como professor nesse momento novo de formação.

Por fim, e de extrema importância para a realização desta pesquisa, agradeço ao meu professor e orientador José Licínio Backes, que foi neste período um mestre que não cessou de manter um acompanhamento fiel à proposta desta pesquisa. Mesmo que muitas vezes discordando, resolvi confiar no seu auxílio e nas sendas por ele indicadas, mesmo que muitas vezes não fosse fácil para mim chegar e alcançar o caminho apontado. Agradeço-lhe pela paciência que me dispensou.

JITSUMORI, Carlos Igor de Oliveira. *Os educadores, a diversidade cultural e a produção de identidades/diferenças.*. Campo Grande, 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Tem por objetivo averiguar como os professores se posicionam diante da diversidade cultural que está presente no espaço escolar, produzindo identidades/diferenças. A escola que serve de campo investigativo, é da Rede Estadual de Ensino, do período noturno, do Município de Campo Grande (MS). A pesquisa teve caráter etnográfico, com observação de um ano (julho de 2009 a julho de 2010). Ao término da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores. Para manter o anonimato, atribuímos letras para identificá-los no decorrer do texto. Os sujeitos desta pesquisa são entendidos na ótica dos Estudos Culturais pós-estruturalistas; as identidades/diferenças de um professor/sujeito não são estáveis, fixas, essenciais, nem determinadas biologicamente. Elas são, a todo momento, rompidas, desconstruídas e ressignificadas nas relações líquidas e fronteiriças. Os professores são sujeitos do espaço-tempo, o que significa que são produto, produtores e re-produtores dos discursos nos quais estão inseridos. Não podemos solidificar os discursos sobre o professor, pois eles mudam de acordo com os contextos. Os resultados da pesquisa indicam que o professor no espaço escolar, ao mesmo tempo em que se impõe como colonizador dos alunos, é também fruto de um processo de colonização. Portanto, esse processo não é fixo, muitas vezes é subvertido e ressignificado.

Palavras-chave: cultura, identidade, diferenças.

JITSUMORI, Carlos Igor de Oliveira. Educators, Cultural Diversities and the Production of Identities/Differences. 2011. Master's Dissertation. Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This dissertation is connected to the Graduate Studies Program in Education (Master's degree and Doctorate) of the Dom Bosco Catholic University, particularly to the research line on Cultural Diversity and Indigenous Education. It examines how teachers face the cultural diversity to which they are exposed at school and which produces both identities and differences. It focuses on a state school, with classes in the evening, located in the municipality of Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul, Brazil. It has an ethnographic character and is based on a one year period of observation (from July 2009 to July 2010). After this period the author conducted semi-structured interviews with five teachers. In order to keep their anonymity they are identified by letters throughout the text. The subjects of this piece of research are understood from the point of view of post-structural cultural studies, which means that their identities/differences are not stable, fixed, essential nor biologically determined. They are all the time disrupted, deconstructed and re-signified in liquid and borderline relations. The teachers are subjects of space-time, which means that they are products, producers and reproducers of the discourses in which they are inserted. It is not possible to solidify the discourses about teachers because they change according to the contexts. The research results indicate that the teachers, at the same time that they impose themselves as colonizers of the students, are also the result of a colonization process. However, this process is not a fixed one, as it is often subverted and re-signified.

Keywords: Culture, Identity, Differences.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – Cultura, Identidade e Diferença, uma compreensão teórica	24
1.1 “Gente, eu já falei: é um PRO-BLE-MA genético”	25
1.2 “Há toda uma mídia neste processo”	47
1.3 A escola como espaço/tempo da produção de “grupos diferentes, níveis culturais diferentes, no meio, comportamentos diferentes. Então, nós temos muito disso”	57
CAPÍTULO II - Os Surdos, Homossexuais e Negros no Espaço Escolar	64
2.1 “Eles vêm com pouca bagagem de estudo, então vêm com muita deficiência...”: A invenção do outro/surdo pela mesmidade	66
2.1.1 “O interesse pelo outro cresceu. Isso acontece com os surdos e mudos”: a fragmentação da identidade sólida no (des) encontro entre surdos e não-surdos	74
2.1.2 “Engraçado que quando eles têm um trabalho para apresentar, eles apresentam de forma teatral, eles interpretam, sabe, é perfeito. É muito interessante” (Professor D, entrevista): a língua de sinais.....	81
2.1.3 “Eles não querem nem se comunicar com o outro colega que queira aprender [a Libras]” (Professor A, entrevista, inclusão minha). O discurso colonizador sobre o surdo.....	83
2.1.4 “Além de surdo, é mal-educado”	87
2.2. “Hoje você vê menos atitudes machistas, já há um equilíbrio.....	90
2.2.1 “Não vejo discriminação entre eles, não, esse negócio de ser homossexual já é coisa superada! Para mim são todos iguais, não vejo diferença”	97
2.2.2 “[Em relação] ao homossexual, já há uma aceitação maior daqueles meninos e meninas que assumem sua sexualidade”	102
2.3 “Todo o mundo quer ser negro!”	113

2.3.1 “Reconhecer-se como negro ainda é uma questão complicada. Ainda há um preconceito cultural significativo”	119
2.3.2 “Eu acho que ainda é o preconceito social, o preconceito é ainda de desigualdade social”	124
Considerações finais	130
Referências bibliográficas	137

INTRODUÇÃO

Você vai ver o roqueiro, cadeirante, negros, índios, surdos, japoneses, alemães, classe média, classe média baixa, alunos que gostam de sertanejos, outros não, os que gostam de pagode, outros não. Então você vê diferentes expressões culturais, diferentes experiências de vidas em um mesmo espaço (Professor B, entrevista).

Este trabalho não seria possível caso o humano, o ser humano e, com isso, a construção do corpo social na ligação e interligação de subjetividades não tivessem expressões tão marcantes e presentes. Cada indivíduo na sociedade, em especial no espaço escolar, assume identidades e não uma essência. Partilha não um “eu-puro”, mas representações diversas construídas e formadas pelo outro por meio das interferências já realizadas por outras pessoas.

O espaço escolar agrega todas as riquezas compreendidas na diferença. É importante ressaltar que o espaço público, a esfera pública de educação, a qual esta pesquisa teve como fonte, é do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

A escola, atualmente, contempla todos esses grupos acima citados pelo professor **B**, e ainda muitas outras diferenças que se formam e produzem nas relações humanas. Nesta escola, os grupos, indivíduos/alunos são oriundos de bairros e realidades as mais diversas possíveis. São de etnias diferentes, identidades convergentes e divergentes em afinidades. São sujeitos/alunos de posturas tão variadas, estruturas físicas distintas que, muitas vezes, são conseqüentemente, rejeitadas com discursos obscuros sobre o que é a diferença.

O termo diferença parece conter em si todos os males, “sujeiras”, entraves da sociedade e, por conseguinte, do espaço escolar. Ele pode designar o outro/surdo, o outro/negro, o outro/homossexual, dentre outros. Por ser um espaço público, não há como impedir a matrícula destes estranhos, assim considerados, que habitam na sociedade e veem a escola como o corredor da formação: de corpos, mentes, comportamentos, culturas, cidadãos, etc.

A escola ainda tem o papel, segundo a compreensão da sociedade, de converter os sujeitos/indivíduos/pessoas em bons cidadãos, humanos; ou seja, lá são humanizados, cristianizados, recebem a cartilha assimilada dos valores eurocêntricos, norte-americanos, aprendem o que é ser homem e o que é ser mulher. Isto é, a escola, pública no caso de 12ª pesquisa, “desentorta” os sujeitos e os enquadra com a pretensão de que serão polidos.

Esta concepção corriqueira da sociedade a respeito da escola faz com que nela cheguem indivíduos, crianças, jovens e adultos das mais conflitantes ideias e visões de mundo e do mundo peculiares. Por alguns, ela é analisada como em espaço dos “marginalizados” da sociedade; por outros, é interpretada como o espaço da produção de culturas, trocas e ressignificações de identidades, vigência das relações de poder, alteridades desencadeadoras e primordiais para a vivência humana.

Assim percebo a escola, neste tempo contemporâneo, como o local, espaço inigualável do que é ser, ser humano. Trata-se de um lugar espaço em que há diferenças. Na escola os indivíduos se encontram e se formam, desencontram-se, des-formam-se de acordo com o contexto.

No mesmo momento e no mesmo local em que se ouve música de roqueiros, noutro lado se ouvem músicas sertanejas. Ora, os que ouviam músicas sertanejas em outro instante “curtem” rock, e assim o múltiplo é uma realidade. A escola pública é a considerada a extensão das legitimadas e consideradas margens sociais. A escola, na visão de muitos, é o centro da formação do sujeito. Por isso, crianças e jovens da periferia chegam a ela com toda a força atualmente, pois visam ser “alguém” aí neste local. Os desprovidos materialmente buscam a escola como oportunidade de melhoria no aspecto econômico. A alternativa, então, encontrada por inúmeros sujeitos é a escola pública.

Aqui cito o motivo pelo qual escolhi esta escola pública: porque é de acesso comum às periferias de Campo Grande. No entanto, a razão contundente de optar por esta escola é porque nela “vagam” e “desfilam” sujeitos e identidades que não temem o contato e relação com os considerados “normais”. O período noturno é ímpar em riquezas, pois muitos alunos buscam estudar nela pelo fácil acesso, após um dia de trabalho. Uma boa parte dos alunos noturnos são trabalhadores em outros locais, e estudar à noite é oportunidade para se manter no trabalho e garantir sua permanência nele.

Para romper com uma suposta visão linear, do linearizado histórico e formatador de pensamentos, é que convido o/a leitor/a a

[...] estar situado em outro lugar e, para estar nesse outro lugar, é necessário se reconhecer habitante de uma paisagem fora do estruturalismo da modernidade. Uma nova paisagem pode ser encontrada dentro dos Estudos Culturais, que têm como uma das tarefas realizar o processo de desconstruir todo e qualquer marco centralizador, globalizante, homogêneo e permanente. Outra tarefa é a de romper, também, com as narrativas que apontam para as oposições binárias, tais como, surdos/ouvintes, masculino (homem) /feminino (mulher) [negro/branco, homossexual/heterossexual] (MOREIRA, 1998, p. 97; inclusão minha).

Por intermédio dos Estudos Culturais visa-se fissurar e quebrar os sólidos, e as falas colonizadoras, “[...] isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo. [Os sólidos estão] condenados e destinados à liquefação por já estarem enferrujados, esfarelados, com as costuras abrindo” (BAUMAN, 2001, p. 9-10), e as falas colonizadoras. Meus pensamentos estão inspirados neles. Procuo entender o sujeito-aluno nas suas várias facetas e, com isso, não busco respostas conclusivas nem afirmo que um aluno e aluna fez isso ou aquilo, por isso ou por aquilo. Fazer isso seria desconsiderar outras possibilidades promissoras e não valorizar a diferença, mas, na maioria das vezes, tachá-la como déficit, malefício, o feio, o errado, anormal.

Escrever na perspectiva dos Estudos Culturais é pensar permanentemente “[...] na trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento” (COSTA, 2000a, p. 13).

Os Estudos Culturais são um campo que nos permite pensar o outro como presença ímpar e valorativa, como alguém que promove e altera a ressignificação no “eu”.

Os Estudos Culturais e sua multiplicidade de possibilidades analíticas são, certamente, uma das chances que temos de não nos tornarmos meros espectadores do extermínio que está sendo praticado em nome da medição de uma política racista [discriminadora da sexualidade de gêneros e homossexuais, de inclusão do surdo com caráter, posturas de exclusão no trato escolar] com poucos precedentes. (COSTA, 2000a, p. 35; inclusão minha).

Quando me refiro aos Estudos Culturais, faz-se necessário apontar que eles tiveram três fortes momentos que proporcionaram sua 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” (APPLE; BURAS, 2008, p. 12).

O segundo momento dos Estudos Culturais ocorreu com a manifestação do movimento feminista, que colocou à 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, nas palavras de Nelson, Treichler e Grossberg, 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 para a discussão os estudos relacionados ao termo raça. A raça, com os Estudos Culturais, passou a ser discutida de outra forma, 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). A expressão raça é preenchida de discursos pejorativos que pouco contribui para um diálogo positivo sobre a compreensão da diferença, cultura, etnia.

De forma muito sucinta, trouxe este panorama histórico para que se possa entender que os Estudos Culturais são fruto de três viradas teóricas e que, portanto, trata-se de um campo dinâmico e em constantes transformações. Nesta pesquisa, a cultura não é entendida não com o estigma, do qual ainda padece, de que existe alta e baixa cultura, ou ainda que existem pessoas sem cultura pelo fato de não terem educação escolar, ou que ela é biologicamente transmitida. A cultura é entendida como o campo que cria os sentidos das coisas, como um campo que produz as identidades e diferenças. Ela é um território de contestação, de luta pelos significados válidos (SILVA, 1995).

Nesse sentido, há uma profunda relação entre cultura e escola. A escola se torna o espaço ininterrupto do encontro de diferentes culturas, identidades, relações. Essas diferenças em vez de serem valorizadas, são sentidas, muitas vezes, como rebeldia, anormalidades, ou sequer são percebidas. Quando percebidas, geralmente são tolhidas e reprimidas.

Um dos grandes promotores desse processo, embora outros sejam centrais e de igual importância, são os professores. Devido ao contexto cultural que o produziu, pode o professor

desprezar identidades que são consideradas “erradas”, identidades em “evolução”, identidades perturbadoras da suposta normalidade.

Os professores, como também são fruto, produto das tramas sociais, assim como seus alunos, e, conseqüentemente, em muitos casos transversalizados por discursos comuns, terminam por reproduzi-los em sala de aula, assim como em outros lugares. Isto desencadeia posturas colonizadoras em alguns momentos.

O fato de sermos emaranhados nos discursos de que o professor é o que “sabe tudo” gera o “professorcentrismo”. Isto é, o professor, muitas vezes pensa ser o que sabe tudo e se posiciona assim, da mesma forma que muitos alunos não aceitam receber do professor uma fala de que não sabe sobre tal assunto e isso ainda produz um “professorcentrismo”. Neste momento/instante, colabora para a imposição de identidades, de identidades vistas como legítimas porque são consideradas hegemônicas.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo geral averiguar como os professores lidam com a diversidade cultural que se apresenta em sala de aula. E, como objetivos específicos: identificar como se dá a relação entre professores e alunos de diferentes grupos; compreender qual é a postura do professor no processo de afirmar e valorizar as identidades dos seus alunos diante da diversidade cultural em sala de aula; identificar se o educador reconhece a diversidade cultural como positiva ou se pretende impor uma identidade hegemônica.

Lembro que tanto professores quanto alunos são produtos do contexto cultural, o que significa aceitar que as identidades não são fixas nem essências do indivíduo. As identidades se alteram a todo o momento, elas não são determinantes e nem se finalizam frente as diferenças. São nas diferenças que as identidades se produzem e reproduzem.

A pesquisa foi realizada em dois momentos, vistos como profundamente articulados. O primeiro consistiu em organizar e investigar a bibliografia para subsidiar a compreensão do tema investigado.

Já no segundo momento foi realizada uma pesquisa empírica com cinco professores: de Filosofia, História, Inglês, Biologia e Português. O professor de Inglês também leciona Artes neste mesmo período, e observei algumas aulas também dessa disciplina. Destaco que atribuí letras para denominá-los e, com isso, mantive seu anonimato. As letras são: **A, B, C, D** e **E**. Ainda é pertinente que o leitor saiba que os sujeitos são de ambos os sexos. No entanto, no corpo deste trabalho refiro-me a eles usando o gênero masculino, isso para que os sujeitos da pesquisa não sejam identificados no decorrer do trabalho.

Tomei esta precaução porque garanti a eles que permaneceriam anônimos. Além disso, os outros professores disseram que leriam este trabalho e, para que não se sintam constrangidos, embora não seja esta a pretensão e nem a situação, penso ser melhor assim. A pesquisa não deve trazer infortúnios para ambos os lados e muito menos para os sujeitos que se colocaram à disposição, prestando-me um favor imenso para a realização da mesma, pois, do contrário, esta pesquisa não teria sido possível.

A pesquisa de campo foi feita por meio de observações em sala de aula e do espaço escolar nos meses de julho de 2009 a julho de 2010. Caracterizou-se como etnográfica, centrada nas observações realizadas semanalmente, nas quintas e sextas-feiras. Algumas quintas e sextas não fiz observação por causa de feriados, reuniões de professores, de pais, congressos, entre outros.

A pesquisa etnográfica é uma tendência muito presente e central do ponto de vista metodológico dos Estudos Culturais: “Sob o ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais dividem-se em duas amplas tendências: uma está mais voltada à etnografia – principalmente no que concerne ao estudo de populações urbanas e dos chamados grupos minoritários -; a outra, às análises textuais (...)” (VEIGA-NETO, 2000, p. 39).

Particularmente nessa pesquisa trabalhei com a primeira tendência etnográfica. Ela permitiu perceber produções e reproduções, circulação de discursos que formam e desformam identidades de acordo com o contexto em que os sujeitos se encontram.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os cinco professores cujas aulas observei. Nessa pesquisa observei que as questões recorrentes eram com relação aos surdos, as questões de raça e gênero, de forma mais acentuada a homossexualidade. Por este motivo, embora tenha percebido outras diferenças no espaço escolar, essas não foram tão “recorrentes” e não serão contempladas nessa dissertação.

No início de minhas observações, recorri ao celular para registrar informações. O motivo pela qual fiz uso do celular não foi porque estivesse fazendo registros que fossem “ofensivos” ou desqualificadores das práticas que observava. Diferentemente disso, fiz uso do celular como meio de deixá-los à vontade e não ter que despertar as “velhas” identidades marcadas pela decepção de terem sido criticados por pesquisadores que observaram seu trabalho, como alguns professores me disseram nos primeiros contatos. Além disso, não quis ter que, nas primeiras observações, adotar a figura sólida de um observador que senta, abre o caderno e começa de forma quase que ininterrupta a escrever, a olhar, e a escrever novamente de forma desenfreada sobre o que ocorre no local.

Procurei ser ali uma presença “invisível”; ou seja, sentava e olhava, porém não participava dos acontecimentos em sala nem de forma oral, nem nas atividades e lições do caderno. Isso não significou que as relações de poder entre pesquisador e pesquisado tivessem desaparecido (SILVEIRA, 2002).

O uso, então, do celular foi o meio pelo qual anotava situações importantes e, ao mesmo tempo, não constrangia os professores com anotações no caderno. Depois do primeiro mês de observação, não fiz mais uso do celular, pois já não era mais necessário, pois já me havia familiarizado com os professores.

Os dias passavam, as relações e trocas de diálogos fruíam, produzíamos juntos identidades, conversávamos juntos em nossos diálogos a respeito de assuntos relacionados a salário, viagens, entre outras coisas. Assim fomos produzindo identidades nas fronteiras intersticiais nas quais nos encontrávamos. E, com isso, minha presença ali foi se tornando habitual, agradável e, muitas vezes, motivo de brincadeiras. Essa circunstância eu já anotava no próprio caderno: não me viam mais como um pesquisador, mas me tinham como alguém com quem podiam falar, contar sobre seus alunos e acontecimentos em sala.

Após a realização das entrevistas e observações, estas foram categorizadas e articuladas com as referências teóricas.

Mesmo que eu tenha me apoiado nos Estudos Culturais para “dedilhar” e “destrinchar” a compreensão desses professores, assumo que algumas vezes estive posicionado como identidade colonizadora (de forma inconsciente e, por que não, algumas vezes consciente): “Qualquer projeto educacional que vise a trabalhar com diferentes culturas, enfrentará a ameaça da colonização” (LOPES, 1998, p. 108).

O pesquisador que se relaciona com o método qualitativo, mesmo que polície seu colonialismo, não irá diluir completamente seu histórico de vida; ou seja, mesmo que o campo empírico seja comum a vários sujeitos/pesquisadores, haverá olhares variados.

Isso equivale a destacar que também sou um sujeito com múltiplas identidades construídas socialmente. Trago inúmeras identidades “velhas”, que, mesmo no presente/instante, são todas “novas”. E esse entender do “novo” não implica o entendimento de que elas se alteram e não existem; pelo contrário, elas foram borradas, manchadas, ressignificadas. O antigo se dá com “caras” de “novo” de acordo com o contexto.

Por isso, devo dizer que, ao ser pesquisador, fui eu muitas vezes pesquisado, confrontado e “chicoteado” pelos meus pensamentos, pelas minhas vivências, que se sentiram insatisfeitas, muitas vezes, por ter eu que “me” entender e entender o outro, analisado, objeto

não como o que cometeu um erro e nem um acerto, mas no sentido de que tanto eu quanto o outro/professor somos e fomos assim “fabricados”.

Difícil foi desconfigurar em mim a ideia do *errado*, do *certo* diante da disposição da escola, dos professores, dos alunos, da “organização” da sala. Termos como “errado”, “certo”, etc. são discursos que subsistem nos sujeitos. São marcas do olho do colonizador, olho que agride, olho que provoca o recuo do outro citado como errado, feio, etc., olho que arranca a existência dos seres humanos e os torna “seres – aí”, desprovidos de suas simbologias/leituras e “socados” no nada da incapacidade de produzir o que é legítimo, verdadeiro, certo, bonito...

Esses predicativos são contundentes, mas são estruturantes; o eu implica necessariamente afirmar que são frágeis. Porque toda e qualquer estrutura é perecível no humano, assim como este o é. Toda e qualquer estrutura/conceito/convenção/padrão/ideia de mundo e do mundo é criação humana, tem as suas gêneses no humano, ainda que este, muitas vezes não o perceba como tal. Isso implica que não há indivíduo que possa se arvorar em detentor de toda a verdade. Porque estas verdades também são decorrentes do ser humano. As convenções muitas vezes escravizam o ser humano, amarram seus momentos e cegam-lhe a vista ao mundo que cerceia o extremo/além do dito “certo” e dito “errado”.

Carrego as marcas de um aluno de Colégio Militar. Essa “velha” identidade de aluno de Colégio Militar (2000-2002), local, espaço no qual realizei meu Ensino Médio, assombrava-me e queria reprovar e salientar a realidade pesquisada como algo errado, por ver que os alunos da escola observada não sentavam em suas carteiras no formato da “fila indiana” e isso era permitido pelos professores. Os alunos saíam e entravam na sala de aula no momento que lhes aprazia. Posso afirmar que esta é uma realidade desta escola no período noturno.

Como pesquisador de identidade militarizada, dentre inúmeras outras também já ressignificadas, o que não é diferente da militarizada, não deixei passar despercebida essa situação. Mas, no decorrer das minhas observações, essa identidade foi de certa forma violentada, rompida pela formação de uma suposta ordem, de um suposto correto. Como entendo que o conhecimento traz as marcas do sujeito que o produziu, trago outras marcas minhas, que, entendo, contribuem para compreender essa pesquisa. Assim, trago ao conhecimento a minha identidade de formação filosófica (2004-2006) na Universidade Católica Dom Bosco.

Não posso deixar de admitir quão árdua foi e está sendo minha ressignificação quanto ao “purismo”, a ideia de essência na qual fui formado, também no âmbito do cristianismo;

espero ressignificar muitas outras identidades que ainda não se descolaram de mim, mesmo diante dos intensos e fortes contextos com que já me deparei e em que vivi.

Não só no meu pensamento, mas em especial na minha escrita não deixo de observar alguns discursos colonizadores. As velhas identidades forçam espaços para se posicionar; elas ressurgem e reaparecem.

Outra identidade que foi marcante na minha escrita e no meu olhar sobre outras culturas é minha identidade negra, assim analisada por meus estereótipos: cabelos crespos, cor preta, como se isso fosse motivo de cartilhar e classificar-me como negro, antes de ser humano. Isto dá a impressão de que sou uma “coisa” e não humano. Essa colocação de que sou humano antes de ser diferente não pretende ser um raciocínio que exclua a diferença; diferentemente disso, entendo que somos todos diferentes. O “eu” é e será sempre diferente do “outro”, assim como o “eu” é diferente em “si” em decorrência dos seus diversos “sis” e identidades.

Logo, não há ser humano igual, pois, se somos em nós mesmos diferentes, o somos com relação ao outro. O fato de ser visto como “negro” antes de ser visto como humano se deve à circunstância de que o outro “me” olha não como diferente por ser um outro-diferente pelo fato de ser outro humano, mas “me” olha primeiro com a diferença estereotipada, olha a diferença produzida culturalmente para ser pensada e vivenciada como um déficit, um erro genético. Portanto, não quero me diferenciar pelo estereótipo, quero ser diferente por ser um outro na relação com o outro.

Além disso, sou filho de militar (Benedito Jitsumori) e de mãe provedora do esteio familiar (Sônia Aparecida de Oliveira Jitsumori). Cabe destacar o precedente de meu pai como identidade negra e sobrenome japonês herdado por adoção paterna.

A situação de o meu olhar ser guiado por várias identidades contestadas por este campo teórico dos Estudos Culturais talvez seja uma das riquezas deste trabalho. Ao mesmo tempo em que procuro subverter a postura colonizadora, tenho a oportunidade de conhecer um pouco mais o meu-eu-colonizado e colonizador.

Isso é possível porque busquei, neste um ano de pesquisa de campo, não analisar e não perceber o campo empírico com “minhas” certezas e muito menos com um raciocínio já legitimado como verdade. E muito menos busquei sugerir que na escola tudo esteja “certo”, que tudo esteja sob controle, que não haja discriminação de ordem alguma e que todos estejam incluídos.

Assim é legitimada a idéia de que a criança da classe média não possui uma capacidade cognitiva similar à da criança da classe média ou baixa; é legitimada a idéia de que o negro dificilmente alcança um lugar privilegiado na sociedade devido a uma inferioridade biológica em relação ao branco; o surdo é tido como inútil e/ou improdutivo quando não consegue se comunicar oralmente como os ouvintes etc. Isto é assim mesmo. Não há o que fazer..., diriam aqueles que não se importam em ver tudo como está, que pensam em manter cada um no “seu” lugar (THOMA, 1998, p. 124).

Por isso, esperei o campo empírico falar por si e, conseqüentemente, travei e travava, a cada instante observado, uma intensa e consumidora aflição interna que não descansava enquanto não esfoliava meus conceitos sólidos, engessados. Essa batalha interna era ainda mais penosa quando os “dados” desta coleta encontravam em mim identidades semelhantes nas feridas e nas descalcificações provocadas pelas constantes agressões, rejeições e humilhações da nossa sociedade.

A escola é um espaço, como outros, da segregação, da separação, da produção da desigualdade social. Desigualdade não somente de classe, mas desigualdade no tocante à diferença do outro. “Para os Estudos Culturais, a educação gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço e reforça desigualdade e a subordinação para outros/as” (GIROUX, 1995, p. 86).

Os professores têm a tarefa de lecionar. Esta é uma tarefa árdua, porque é difícil e trabalhoso lecionar e se policiar constantemente para ver se se está impondo uma identidade, se não a “sua”, mas provavelmente a hegemônica, que, por vezes, também pode estar entranhada à do próprio professor.

A narrativa é um fluxo que afeta o outro, podendo ser amenizada, e não sua máxima expressão. A linguagem, essa é que se articula, constituindo a alteridade produzida no contato com o outro. No entanto, a própria discriminação pode ocorrer na relação linguística, assim como ela mesma pode abrandar a discriminação.

O professor é também fruto dessas mudanças linguísticas que carregam em si significados não superficiais nem parciais, mas significados que configuram, constituem e alteram inúmeras identidades e, conseqüentemente, identidades inimaginadas pelo sujeito professor.

Para uma melhor compreensão desta pesquisa, a mesma está dividida em dois capítulos a saber: o primeiro discute e analisa o conceito de cultura, desconstruindo a visão estereotipada solidificada em nosso contexto. Problematiza como as identidades são produzidas e como elas se ressignificam no encontro com o outro, com o diferente de si, não no sentido de déficit e anomalia.

As identidades são frutos dos discursos produzidos também em outras culturas e veiculados pela globalização. Cabe saber e destacar que este primeiro capítulo não irá trazer com intensidade a pesquisa de campo, embora ela se faça presente em alguns momentos para dar uma melhor compreensão da discussão teórica. Ainda que central em toda a pesquisa, ela será detalhada mais acentuadamente no primeiro capítulo.

Neste primeiro momento, é realizada uma discussão sobre globalização e sobre a suposta identidade sólida e única dos norte-americanos. Isso se fez necessário, pois no campo de pesquisa aflorava, além das falas, de que são os norte-americanos os mais evoluídos culturalmente, além de ocupar centralidade nos pensamentos artísticos. Quanto à globalização, não poderia deixar de trabalhar com esta vertente e tomá-la também como central, uma vez que os sujeitos da contemporaneidade não estão com suas identidades/diferenças fixadas num só lugar, mas essas já se encontram seccionadas por outras identidades. Isto faz o sujeito do local ser o des-localizado em identidades/diferenças.

Retomo a discussão de que os Estudos Culturais, como afirma Costa (2000), são uma guerra contra qualquer busca por cânones. Este campo teórico não pode se permitir pensar o aspecto social na estreiteza de um pensamento único, de uma ideia única, de um olhar único, de um único centro. Este campo admite abordar teóricos de outras visões e epistemologias. Isso se verificará neste primeiro capítulo.

Veiga-Neto (2000) busca trabalhar e aproximar certos aspectos no pensamento de Michel Foucault e nos Estudos Culturais. Menciono isso porque trago nesta pesquisa a contribuição do pensamento de Pierre Bourdieu para alargar e aprofundar a discussão sobre simbologias. Percebo na teoria de Bourdieu uma pertinente e considerável contribuição nessa área das produções simbólicas.

A aproximação de Bourdieu aos Estudos Culturais ocorre nesta pesquisa na medida em que ambos discutem que os sujeitos produzem simbologias e delas são frutos. Bourdieu afirma que se devem levar em conta as situações em que o sujeito se deixa ver menos, onde ele não é percebido e conhecido, para aí descobri-lo. Toda esta relação, a qual ele afirma ser invisível, é que o sujeito é produzido e a força é exercida. E toda esta relação ocorre da produção simbólica.

Mesmo diante de algumas dificuldades dessa aproximação e visões epistemológicas divergentes, recorro ao argumento utilizado por Veiga-Neto (2000) ao aproximar os Estudos Culturais e Foucault, para afirmar que esse encontro não

[...] é tão mais problemático na medida em que também o campo dos Estudos Culturais caracteriza-se por não ser – e não querer ser – um campo homogêneo [de entendimentos] e disciplinar. (VEIGA-NETO, 2000, p. 39)

Mas que seja vulnerável ao desconforto de também permitir e aceitar o suposto “estranho” como também central na discussão.

Aproveito este espaço para mencionar autores como Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Homi Bhabha, Carlos Skliar, Backes por serem essenciais no entendimento do que é cultura, identidade e diferença. Isso não significa que não serão abordados outros pesquisadores, mas que são estes autores com quem irei analisar e compartilhar reflexões, análises e entendimentos. No entanto, isso não implica que terei o mesmo olhar que eles diante do tema da pesquisa, e nem os autores citados acima têm o mesmo olhar, pois cada sujeito é transversalizado por múltiplas outras identidades e, por isso, não pode refletir e abordar o mesmo objeto da mesma forma. Mas entendo com eles os conceitos do que é cultura, identidade e diferença.

Bauman (2001; 1998; 2003; 2007) é mais um teórico utilizado na pesquisa e que não tem seu foco epistemológico nos Estudos Culturais. Ele entende o sujeito e as relações sociais como frutos das relações econômicas, e delas provêm as diferenças e sua compreensão. No entanto, sua proposta de entender o sujeito na fragmentação de suas relações institucionais e historicamente analisadas como sólidas, produzindo identidades líquidas no contexto atual, pode ser aproximada dos Estudos Culturais. Entende que os sólidos não se sustentam mais e que todas as relações humanas são líquidas. É este “[...] caráter articulador que faz dos Estudos Culturais um campo avesso ao reducionismo epistemológico” (VEIGA-NETO, 2000, p. 53). Aproveito para dizer que muitos termos utilizados no decorrer deste trabalho são centrais nos textos deste sociólogo, o que pode causar estranhamento por parte do leitor quando ler terminologias como sujeiras humanas, lixo humano, sólido, líquidos, impuros, viscosos, restos, indesejados, entre outros.

O segundo capítulo traz a discussão do campo empírico de forma mais corrente. Como já destacamos, foram recorrentes as questões da diferença surda, de gênero – com ênfase na homossexualidade - e etnia negra. Assim, como as identidades e suas diferenças ocasionam muitos assombros para o “eu-colonizador” por não entender as diferenças pelo que são no “outro” e compreendê-las somente como “déficit”, “erro genético”, fazemos a discussão sobre os alunos surdos que se encontram na escola. Argumento que o aluno surdo não é um incapaz, não é um “ser” deficiente, não são indivíduos que se isolam, não é um indivíduo que se isola, não é uma pessoa sem sentimentos, um indivíduo anormal.

A discussão se estende na criação da suposta normalidade, no momento em que mostra que a sociedade dita normas e regras do que é uma postura masculina e do que é uma postura feminina. Com isso, padroniza discursos sobre a forma de agir de cada um, ou seja, atribui deveres, sentimentos, etc. Da mesma forma, desenvolvo a discussão de que os homossexuais, uma presença nesta escola, são também vistos como “seres” geneticamente errados, são extravios de genes, são os pervertidos sexuais, os anormais, etc.

O que cabe entender no contexto dos Estudos Culturais é que nenhum homem é masculino porque assim nasceu e porque sua genética estava programada para isso, para determinar-lhe a postura do que se estabeleceu e padronizou como o que é do homem e da mulher. Diferentemente disso, um indivíduo só se percebe como masculino porque a sociedade o fez dentro dos “moldes”, de acordo com o conceito daquilo que pensa ser do masculino. Da mesma forma, o sujeito homossexual também é uma produção cultural.

Esses rótulos são produzidos discursivamente e, por este motivo, os discursos formam sujeitos, porque são capazes de ter efeitos de verdade nas práticas, nas relações humanas. Aproveito o espaço para chamar a atenção para o emprego corrente, “[...] neste texto, [aos] conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituidoras de representações, de significados que vigoram e têm efeitos de verdade” (COSTA, 2000b, p. 77).

De modo semelhante aos homossexuais, segue a discussão sobre as identidades/diferenças étnicas. Muitos são os alunos considerados afro-descendentes nesta escola. E, embora não com discursos explícitos, mas com discursos velados e com eufemismos, ainda circulam os preconceitos contra um aluno negro. A cor preta ainda provoca repulsa nas relações humanas.

Nas considerações finais, salientei como essas identidades são negociadas e ressignificadas nas relações entre professor e alunos de diferentes culturas, assim como são os professores. Ressaltei ainda a importância de sempre manter a reflexão de que os sujeitos são frutos das relações discursivas produzidas e reproduzidas socialmente.

CAPÍTULO I – Cultura, Identidade e Diferença, uma compreensão teórica

“Cultura, isso nem precisa estudar, pois no Brasil nós não temos cultura, nossa cultura é muito inferior, temos que evoluir ainda muito” (Professor C, diário de campo)

Neste primeiro capítulo, segue uma discussão de como entendemos a cultura, de como ela se forma e do modo de como ela vai se ressignificando. A cultura sofre alterações permanentes, provocando constantes mudanças nas identidades e diferenças. Essa é uma constante muito comum no espaço escolar. Nele circulam discursos que “solidificam” identidades, e outros que multiplicam as identidades/diferenças.

A escola atualmente tornou-se um local privilegiado do estranhamento. Isso se dá porque os sujeitos estão saindo das clausuras fabricadas pela cultura ou que, de certa forma, lhes 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. Deste modo, o sujeito parece não de imediato a motivação para 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 sugeridas por ele mesmo e não mais atribuída a ele por outros como sinal de vínculo “afetivo” de um estimado e eterno “eu-coisa” e “outro-coisa”(ao mencionar “eu-coisa e outro coisa” está ligada há uma ideia essencializada do sujeito).

A paráfrase colocada acima (17/09/09, diário de campo) é uma expressão muito presente e corriqueira nos “corredores” da sociedade e igualmente nos corredores da escola em que realizei esta pesquisa. Esta expressão será destrinchada no decorrer deste capítulo. Destaco, neste momento, que esta postura adotada por este professor é comum e aceita por todos os professores que se encontravam na sala de professores, antes do primeiro badalar do sinal de início da aula.

Ao se permitir seu desdobramento, muitos confrontos/conflitos emergiram entre os sujeitos. Este efeito está sendo sentido de forma incontestável, gritante e até preocupante pelas escolas. Elas não conseguem mais, ou ao menos não estão conseguindo, prever aonde ele irá parar, ou se de fato vai parar em algum lugar. Os Estudos Culturais almejam o inesperado, o não previsível (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995).

Para Hall (2003), os Estudos Culturais apontam a cultura como central. Isto não quer dizer 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, e as 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.

Afirmar 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. 88-89). E isso parece ser inocente quando não pensado que esse entendimento de cultura hereditária provoca discursos com significados de que nada acarretará de “danos” àqueles sujeitos que não se vêem como “herdeiros” de uma suposta cultura, etnia. Por isso, não é inocente afirmar que a idéia de cultura hereditária não provoque e não posicione sujeitos. É categorizar o sujeito, como se ele, por nascer pobre, assim será, recebendo, 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”. Entretanto, a cultura não é uma “coisa” que se dá, que se veste, mas algo que se negocia nos encontros com outras culturas. Logo, o pensamento de que a cultura está ligada ao geneticamente determinante desencadeia muitos outros discursos.

1.1 “Gente, eu já falei: é um PRO-BLE-MA genético” (Professor E, diário de campo).

Com a pretensão de que a genética carrega a cultura, propicia-se o discurso de que a cultura não é uma criação humana nas interfaces de suas relações. Para os Estudos Culturais, a cultura não é uma determinação genética; todo sujeito produz cultura, ela não nasce com ele. Pensar a cultura como construção abre oportunidades para questionar os discursos que posicionam os sujeitos na contínua esfoliação de preconceitos. Logo, não podemos presumir

“que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes” (HALL, 2003, p. 28).

A cultura é um movimento dinâmico. Ela produz contornos ou margens que a todo momento e movimento do percurso das relações humanas ferem, dissolvem e fragmentam cada vez mais aqueles elementos idealizados e cristalizados como perfeitos, corretos e coerentes do ponto de vista da sociedade consensualizada. 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, 1995, p. 14).

É por meio da cultura que “nós” nos produzimos, nos fazemos novos e velhos a cada momento. A cultura nos faz sujeitos sempre diferentes. A tradição é um ranço da cultura. No entanto, a tradição não é o único fator determinante que nos faz. Somos nós que “atualizamos” as tradições, que as produzimos, reproduzimos e mantemos presentes em nossas relações; estas não são inalteráveis. A tradição é aquilo que nós fazemos dela (HALL, 2003). A cultura não é um movimento que tem por finalidade o acabado. Ela não acaba, porque o homem não acaba. Assim como estamos em processo constante de formação, a cultura sofre interferência em seu modo de formação constante. “Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 43).

Na lógica colonial em que um sujeito pensa nada ressignificar em si no contato com o outro é que a cultura se apresenta como algo essencializado, e com isso se diz que ela “é” isto (SKLIAR, 2003). Aí nos deparamos com a problemática da representação que é permeada pela cultura e da qual decorrem seus significados que produzem a inferioridade. A representação que temos ou que fazemos da caneta, por exemplo, é fruto não da sua essência natural, mas do 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 uma cultura pode ser o não “é” para uma outra. “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 representação é produzida entre sujeitos de uma cultura e, por este motivo, pode não encontrar o mesmo efeito significativo num outro sujeito fruto de outra cultura. Os sujeitos são

narrados dentro da concepção e compreensão na qual foram produzidos, ou seja, o sujeito não interpreta, não discursa fora dos significados, da posição política, geográfica, linguística na qual foi constituído.

Ora, aqui está um possível ponto do entendimento de que representar é um modo de

[...] produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos demais e, além disso, impõem a estes seus significados sobre “outros” grupos (COSTA, 2000b, p. 77).

A cultura não é um sistema fechado e previsível, não é uma dimensão naturalizada que seja 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 tornar 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 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 abundantes nas intensas e constantes relações de poder.

Com isso, o sujeito toma postura a partir dos significados que estão no processo, ou seja, estão intercolocados e atravessados pelas relações de poder. Estes significados, embora sejam muitas vezes inteligíveis ao olhar da cultura, podem se dar também por meio de estereótipos. O sujeito consegue mesmo agregar posturas e condutas “fixas”, 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 das quais somos “vítimas” e são “produzidas” do não fixo e fixo, respectivamente.

O conceito e compreensão de que a cultura não é algo fixo nem demonstrável de modo fotográfico sugere que os significados podem oscilar em discursos dos mais variados possíveis. São falas e discursos que de longe parecem inofensivos, mas o que pode ocorrer muitas vezes são interpretações destoantes sobre o outro que não carrega em si as supostas semelhanças.

A fala do professor E (05/03/10, diário de campo) vai muito neste sentido quando uma aluna o interpela: “Professor, por que tem pessoas que nascem e não crescem, não se

desenvolvem?” O professor: “É um problema genético!” Outro aluno prossegue: “Mas professor, tem gente que se desenvolve um pouco mais, e também para !” O professor: “Gente, eu já falei, é um pro-ble-ma genético” (grifo meu).

No momento em que essas falas ocorreram, o clima entre professor e alunos, era por parte do professor, de insatisfação porque os alunos perguntavam sobre algo que ele já havia trabalhado durante alguns dias, e, como faltavam muitas aulas, os alunos queriam, naquele momento do teste, tirar suas dúvidas.

Aí também se encerram os discursos, os estereótipos ganham legitimidade, a produção da ideia do déficit entra em vigor e se fortalece nos olhares fixos dos sujeitos da reprodução não consciente, da reprodução que os formou e fixou como não fragmentados. O discurso possível do déficit de alguém contribui para a visão do diferente como sendo o sujeito que tem um problema, que não é normal, porque tem um problema genético.

Ao explicar os gametas, nesta mesma aula, o professor **E** expõe os porquês de nos parecermos muito com nossos pais e diz: “Em alguns comportamentos, isso tudo está relacionado também à genética, que define não só nossas características físicas, mas também transmite características comportamentais” (05/03/10, diário de campo).

Assim, não é difícil entender o quanto somos seres intrinsecamente ligados e projetados para sermos “isto” ou “aquilo” (uso os termos “isto ou aquilo” para me referir a identidades tidas como fixas, essencializadas), e até mesmo um “eu-coisa” e “outro-coisa”. Se o entendimento é de que nossas posturas, são todos predicados de genes, então podemos afirmar que somos meras máquinas. Neste caso somos todos, então, instintivos e, de fato, o discurso que se faz sobre cultura não deveria ser outro senão aquele de que precisamos evoluir para “alcançarmos” os norte-americanos, ou, como na fala do professor **E**, a cultura seria também transmitida geneticamente. Ao referir-me aos norte-americanos, cabe frisar que os sujeitos deste campo empírico veem nos norte-americanos uma nação modelo para ser seguida. Isto é, ao falar de cultura, apóiam-se e usam como exemplo os norte-americanos. Esse discurso foi muito comum na maioria dos sujeitos, tanto alunos quanto professores. Esta discussão será retomada no decorrer do texto.

Todas as nossas ações, relações, discursos são preenchidos por significados produzidos nos contextos diferentes, contextos contestados e contraditórios. Isto implica que não há possibilidade de sermos projetados e programados geneticamente, uma vez que somos seres do estranhamento e da readaptação no espaço, local, tempo. O significado é uma hipertensão, aflição e incômodo, é o excesso infindável da interpretação.

O significado não define uma terminologia com único sentido, porque produz e reproduz muitas outras formas de interpretação. 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 significados, assim se consolida por ser “significando” a todo momento. O sujeito se reveste de significados. Acolhem e aconchegam identidades. Os significados possibilitam que o sujeito possa emitir “luzes” das mais variadas possíveis de acordo com cada contexto e sujeito e, assim, refletir-se e refratar-se de acordo com as negociações produzidas no campo da existência.

O que queremos explicitar é que o sujeito não tem “face” única. Ele tem faces. Tem várias identidades. Elas não são faces já existentes, são faces produzidas constantemente nas relações de poder entre os significados, que não são fixos, mas marcam 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).

Se somos seres de faces inúmeras, também não é cabível o entendimento de que o fato de sermos seres considerados biologicamente como de mesma espécie queira dizer que tenhamos os mesmos caracteres para sermos considerados como semelhantes. Na fala do professor **E** (11/03/10, diário de campo), “ser da mesma espécie é. Nós seres humanos somos da mesma espécie! Temos duas orelhas, um nariz, uma boca. Por isso, somos semelhantes, então ser da mesma *espécie* significa ser semelhante” (grifo meu).

O professor assume neste instante uma postura de como ele entende e interpreta as relações humanas. Percebi na forma como falava com segurança e certeza nos resultados da ciência. Se a ciência afirma que somos todos iguais, logo isso passa a ser uma verdade inquestionável. Nesta turma ninguém tinha uma só orelha, nariz fora do local considerado o correto anatomicamente. É interessante perceber o professor **E** afirmar sem receio algum que ser da mesma espécie significa ter semelhanças.

Além da figura do estereótipo ser central neste momento, não podemos deixar de ressaltar e comentar que esta forma de expor o que é ser da mesma espécie pode desencadear discriminações como também o medo indescritível de porventura não termos as duas orelhas, por exemplo. Isso evidencia o quanto enrijeçamos estereótipos e não percebemos que estes se naturalizam nos discursos, mas que ensejam de forma visceral o preconceito.

A casca física aprisiona o indivíduo aos padrões e à “bula” de humanos, de “fabricar” humanos. Pois, se o sujeito não tem o nariz no local considerado como “normal” e não tiver as duas orelhas, logo não é semelhante e, se não o é, deve ser então o da não espécie, uma vez que não tem semelhança? Este indivíduo pertence aos que são considerados seus semelhantes, os que se encontram em déficit físico e conseqüentemente em déficit social, em déficit de privilégios genéticos.

A escola é o espaço e local que proporciona o encontro com inúmeras culturas e, conseqüentemente, com inúmeras identidades, inclusive – acrescento eu - as consideradas identidades deficitárias, que são olhadas, pensadas, ignoradas. Ao sair do silêncio, sua presença ignorada encontra discursos pejorativos, aniquiladores de existências, de diferenças.

Ao se deparar com esta riqueza humana, a escola se assusta e adota uma proteção na forma de terminologias que sejam resistentes com relação às diferenças. E, com isso, acaba silenciando e enquadrando o diferente na 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? (LOPES, 1998, p. 106).

Muitas vezes, a escola atua como aquela que aspira à prática da democracia cultural e acaba por criar um abismo que a separa cada vez mais de uma vivência intercultural. Isso se deve ao mito da democracia racial na sociedade brasileira

[...] o qual permite que negros e brancos brasileiros acreditem viver numa espécie de paraíso das raças, em que estes se beneficiam do exercício de um racismo sem culpa, enquanto aqueles preferem atribuir as discriminações de que são vítimas à sua filiação de classe – condição mutável, em que pese às dificuldades – e não a uma aparência física que eles próprios foram ensinados a rejeitar (MEDEIROS, 2004, p. 97).

E a escola 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 recursos para o seu não-saber frente a essas questões transversalizadas, recurso este utilizado para suportar a forte pressão da contemporaneidade (CANCLINI, 2008).

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

A pós-modernidade questiona a suposta cultura superior que carrega em si a existência de uma única identidade, como se existisse uma identidade arquetípica. Esta exigência da modernidade em obrigar, de certa forma, as massas sociais a aderirem e cultuarem uma suposta homogeneização cultural e, se possível, identitária é que faz manifestar o desejo do “pós”. Cabe acrescentar que o “pós” traz em si a separação muito presente e explícita do que é o erudito, ou assim considerado, e do que é popular, também assim considerado; pois o “pós” desestrutura estes conceitos. “A distinção entre erudito e popular é precisamente o que o pós-moderno global está deslocando” (HALL, 2003, p. 320).

Bhabha (1998) sugere romper com o olhar linearizado, sugere não mais almejar somente o descortinar, mas refletir, ou fazer com que o sujeito seja reflexivo e veja o “pós” como presunção de fazer 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 movimentou com grande confiança, como o tinha feito a geração antes de nós (GREEN; BIGUM, 1995, p. 213).

O pós-moderno, na visão de Bhabha (1998), contempla a despersonalização do homem. Cabe ressaltar que, na concepção iluminista, a identidade é vista como imutável e capaz de alterar somente a concepção do outro, e o “eu” nada sofre com este processo. O “pós” revela que tanto o outro quanto o “eu” sofrem alterações. 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, 1995, p. 217).

O contato com o face a face nos remete ao infinito do que possivelmente seja este outro, e esta relação se pauta na alteridade. A alteridade não permite que o discurso se esgote frente ao outro. O outro é constituído, formado, e o é sendo uma conjuntura de significados e sendo estes oriundos das ricas diferenças que germinam nos campos da cultura. Isso significa afirmar que os significados não têm como serem esgotados frente ao outro, ao menos, talvez, que os significados sejam marcados por construções estereotipadas que levam a inserir o outro na mesmidade e, com isso, temporalizar este outro. Logo, mesmo sendo o indivíduo visto com estereótipos, a alteridade é o meio que colocará o sujeito da mesmidade em situações de fronteiras e perceber que a postura de solidificar conceitos ou significados no outro não é uma “realidade” possível.

A diferença subsiste nos discursos de formas múltiplas, transvestidos de estereótipos. A relação entre sujeitos se configura no discurso conceitual e comum de observar no outro as diferenças “padrão”, fruto das convenções sociais. Ao buscar essa diferença do fenótipo, a diferença não termina, pois há uma invasão avassaladora de identidades que se cruzam nessa fronteira de diálogo e olhares. É nesta fronteira que as diferenças afloram em produções de discursos, em reproduções de muitos outros já produzidos em múltiplas outras relações. A diferença é “[...] uma ‘oposição às normas e valores de uma sociedade dominante, não apenas uma incorporação” (BURBULES, 2003, p. 177).

A diferença deve ser verificada não pelos estereótipos; isso não é a diferença, mas essa é a representação congelada (BHABHA, 1998), criada pelas relações sociais, na qual sempre se olha o outro por meio de um alguém como referência, para a partir dele, então, ditar o que é diferente.

É evidente que a diferença seria neste instante analisada como o anormal, o errado, o deficitário. Essa diferença nos leva às

[...] várias dimensões com base nas quais estabelecemos de fato as diferenças no domínio social: as categorias centrais incluiriam raça, sexo, gênero, classe, etnia, cultura, língua, nacionalidade, religião, sexualidade, idade, capacidade ou incapacidade... a lista é grande. As múltiplas dimensões da diferença estão sempre atuando simultaneamente; interagem; e as margens entre categorias diferentes (sexo e gênero, por exemplo) são elas próprias questionadas (BURBULES, 2003, p. 166).

Mas não ser semelhante em características não acarreta uma mera diferença no trato do estranho; a diferença não se pauta “[...] apenas em nossos encontros com o exótico ou o estranho, mas também nos encontros sociais comuns; o que sugere que a diferença não é

apenas um indicador de diversidade, mas uma qualidade inerente à própria relação social” (BURBULES, 2003, p. 175).

A diferença não se define nem se constitui dentro de uma lógica de unidade de identidade, como na fala do professor **E**, que visa a mostrar que há uma identidade fruto de uma suposta coerência com a espécie; esta norma não esgota a diferença nem a engloba. A diferença rompe o exótico e vai além do estranho estereotipadamente; ela não se deixa solidificar em caracteres, como é comum pensar.

As diferenças são vividas. Mudam com o tempo. Assumem formas diferentes em contextos diferentes. Sempre frustram nossas tentativas de classificá-los ou defini-las. Não pressupõem a semelhança; são condições com base nas quais estabelecemos acordos sobre a semelhança (BURBULES, 2003, p. 173-174).

Como é possível ver somente semelhança num contexto de mais de 20 alunos? Alunos negros, brancos, uns com óculos, outro com nariz longo, ou curto; lábios grossos, finos; cabelos loiros, ruivos, castanhos, pretos, dentre outras formas e variedades. Esse discurso da semelhança foi reproduzido pelo professor **E**, pois este é fruto do contexto, partilha discursos, é sujeito de identidades seccionadas e, portanto, reproduz o discurso de que há semelhança em meio a tantas variedades físicas, diferenças físicas, diferenças que rompem o discurso estabelecido da semelhança, diferenças da des-semelhança. As diferenças são produzidas nas relações discursivas; “[...] o que conta como diferença importante é uma noção fluida” (BURBULES, 2003, p. 178).

Produzir um “olho” fora da órbita limitada capaz de não enxergar, mas de visualizar e valorizar a pluralidade de culturas é um exercício de não olhar a outra cultura como mesmidade, assim como devemos buscar, por meio da alteridade, romper com esta autoritária cultura autoritária, machista, cristã, eurocêntrica. Para uma permeabilidade e “aceitação” da não sexualidade policiada, para o não catecismo cristão (meramente), e a não nação de terceiro mundo (que é chagado não economicamente apenas, mas também 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).

No espaço escolar, esta identidade é geralmente uma dimensão ou característica não móvel, não fluida, não negociada, mas formatada. Mas 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 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. A diferença se transforma “[...] 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).

Pensar o conceito de identidade é ainda neste momento contemporâneo muito complexo; não se pode desconsiderar a relevância e pertinência de se aprofundar tal discussão acerca da identidade. Não podemos deixar de conceder a devida relevância, que este estudo propõe e favorece, para uma compreensão mais abrangente, ao salientar a centralidade da cultura na produção de identidades e diferenças.

Há inúmeras identidades que constante e historicamente foram produzidas como não dignas de relevância para se entender esse deslocar de sujeitos que “fabricam” identidades por onde perambulam. O local é também o não-local; tido como sem relevância no qual os indivíduos se “fazem”, e se “fazem” em contato, muitas vezes, com “outros” de outros lugares, desconsiderados e desprestigiados por parte de um olhar mais complexo.

A escola é o lugar e espaço que produz sujeitos, que muitas vezes não questiona o processo de produção de identidades e diferenças. Na aula do professor C (11/03/10, diário de campo), quando da leitura do texto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, esse faz o seguinte comentário: “Vocês viram que texto lindo! Como a autora sabe ilustrar, empregar as

palavras, como é criativa e faz com que o texto seja interessante de ler?” No entanto, não comenta a discriminação que o texto de início levanta com a seguinte “ilustração” que é um comentário de outra personagem.

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme. [a outra personagem comenta]. Enquanto nós todas ainda éramos achatadas. [...] Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres.[adaptado por mim]

Logo depois um aluno reproduz: “Essas gordinhas são cheias de querer”. É interessante ressaltar que nesta turma há alguns alunos pretos e nenhuma das alunas é considerada “gordinha”. Embora não houvesse nenhuma aluna considerada “gordinha”, havia alunas de cabelos crespos, que não os tinham “livres”. Era notável ver essas alunas ficarem quietas, intimidadas e não olharem para o professor. E no momento em que o aluno falou sobre as “gordinhas” elas, essas mesmas alunas de cabelos crespos, fitaram este aluno, que era branco e de cabelos “livres”, como quem esperava ele prosseguir com a fala que tocasse na ferida delas. Isso não ocorreu, e as alunas ficaram olhando o caderno, e algumas outras não tão esguias e altas olhavam para o chão.

Cabe destacar que em nenhum momento o professor se preocupou em problematizar o racismo, além de dar o devido destaque a como a autora tão bem conduziu seu conto, com palavras muito bem articuladas; poderia se discutir o preconceito não velado, mas escancarado, estampado e taxativo que desestrutura a dignidade do ser humano.

A hegemonia do padrão de beleza imposto é de que somente as magras são lindas, de que os cabelos não crespos são os belos. Diferentemente disso, o reforço acentuado de um discurso enclausurado do que é belo e do que é feio provavelmente seja, mesmo em períodos contemporâneos, como sólidos que dificilmente se racham frente às fragmentações de discursos, identidades protestantivas.

São sempre motivos de chacota esses comentários. Por mais que sejam proferidos como “brincadeiras”, esses discursos são destacados, são pensados, ironizam, estigmatizam. “Cada um de nós ocupamos sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente ‘bombardeado’, interpelado, por muitos outros enunciados” (VEIGA-NETO, 2000, p. 57). São esses os considerados locais/espacos desconhecidos pelos sujeitos e que, mesmo assim o sendo, são decisivos, muitas vezes, na formação de identidades.

Se a formação de inúmeros sujeitos, para não dizer da maioria, é fruto destes locais “desconhecidos”, aí está a importância de se estudar a circunstância de que as identidades não

são formadas por um histórico linear e predeterminado, centralizado, mas são formadas pelas inúmeras práticas que se encontram por vieses de afluentes inimaginados. São encontros transversalizados que chegam e rompem com o linear, descentralizam o “eu” que era centralizado por desconsiderar e rejeitar os que julgava inaptos para ali estarem.

Os indesejados sempre estiveram no centro, pois a lembrança destes nunca saiu dos pensamentos daqueles que sempre lutaram para estar no centro. Logo, o centro era mais uma busca constante do que uma realidade vivida. Percebe-se uma movimentação das margens contra o centro (COSTA, 2000a). A luta de sempre manter o não desejado distante para não ser pensado, visto, já o fazia ser centro. E se o centro hipoteticamente existiu, isto ocorreu por uma mera teatralização da indiferença. No entanto, a noção de centro fornecia “[...] no passado, [...] sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações [sociais] estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2006, p. 09, inclusão minha).

As transformações sociais, de certo modo, angustiam o próprio “eu” que na modernidade teve o sentimento de que era sujeito autônomo, integrado e não passível de deslocamento. Tinha-se/tem-se a ideia de que o “eu” era “isso” em todos os contextos. A surpresa ocorre quando o sujeito percebe que o seu “eu”, que sempre foi isso – ou foi, de certa forma, levado a acreditar que sempre foi “isso e não aquilo” (quando me refiro a “isso ou aquilo” é para mostrar que o sujeito busca, normalmente, uma essência fixa, sólida), ou não podendo ser aquilo para não cair no que consideramos de dissimulado –, depara-se com uma situação em que não se vê agindo de outra forma. Ao ocorrer isso, o sujeito se desconhece em “si”, torna-se um estranho-de-si-mesmo. Quando ocorrem os deslocamentos, florescem outras identidades que antes foram desconsideradas e não aceitas pelo sujeito iluminado. “Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 09).

Esta crise é acompanhada de uma alteração social e cultural dos indivíduos e por isso destas identidades se conflitarem. Não é somente o espaço social, mas em especial o cultural. O sujeito não se percebe somente despido de um local social, como também despido de cultura. O indivíduo se insere neste campo de descentração não meramente no seu entender de mudanças sociais e culturais, mas em seu aspecto interior, ou seja, diante de si mesmo.

O “eu” se tornou um ser globalizado, um território em que o espaço/tempo o atravessa sem este se dar conta. Não tem tempo para analisar, pensar o que os outros nele estão fazendo ou potencializando. O “eu” é o espaço/tempo da conquista. O indivíduo se tornou fragmentado. O “eu” é o corpo social, e o social é as várias expressões, identidades do próprio “eu”. Essa

“descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2006, p. 09).

O sujeito sociológico é um caminho que podemos trilhar para entendermos por que as velhas identidades agora ruem. Este sujeito sociológico se afirma por considerar que tem uma identidade unificada e estável. Esta é a principal característica do sujeito sociológico. Aqui a identidade ainda se percebe ligada à existência firme e sólida de um “eu-interior”, de um “eu-real”. Este “eu-interior” é formado, construído pelo mundo externo. Aqui não se admite o termo fragmentação, pois o que ocorre é a influência do público, social no “mundo” pessoal/particular. O sujeito deixa de ter aquela identidade “própria” para se adequar ao espaço no qual está inserido. Logo, deixa alterar seu “núcleo-eu” para que possa viver comodamente de acordo com o que esta sociedade admite ser o ideal ou correto.

A identidade se altera não por opção do “eu”, por intermédio de uma reflexão racional, de consciência do sujeito iluminado, mas porque o meio externo vai interferindo no sujeito. Portanto, o sujeito altera o que pressupunha ser o seu “eu-real-interior-unificado-essencial” para uma outra identidade.

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. [este é o sujeito sociológico] [...] Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 11-12).

Este sujeito unificado e previsível parece rachar, fragmentar sua suposta unidade, seja aquela do sujeito iluminado, seja a do sujeito sociológico, no contexto atual. O que se tem percebido é que o sujeito não tem uma única identidade, mas uma multiplicidade delas. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, se torna fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Cabe dizer quanto às identidades, antes deste sujeito pós-moderno, era convincente para o sujeito ser “isto” ou “aquilo”, (ao usar estes termos “isto ou aquilo”, refiro-me a uma postura essencializada de identidade). ou seja, acreditava-se que devia modificar aquilo que pensava ser para vestir-se do “ser” criado naquele contexto, espaço/lugar/local. O sujeito acreditava que isto era o correto e, por isso, ao legitimar “isto”, desprezava e reprovava atitudes ou posturas que considerava não pertinentes. E, por isso, então, da crença de uma essência, do ser unificado; o sujeito era gestado para assim se fazer e acreditar ser.

No entanto, o que neste momento histórico foi tirado e não permitido ao sujeito agora entra em eclosão. O que antes fazia um sujeito se identificar e que este não saboreava por não lhe ser permitido, neste momento anseia incomensuravelmente por adquirir, como se fosse possível adquiri-lo de modo permanente. O sujeito parece não mais permitir ser direcionado, no sentido de ser encaminhado a não sentir necessidade de querer ter contato com espaços-culturas-locais-lugares que lhe possibilitem ser não somente “isto”, mas “aquilo” também.

Isto é, o sujeito, produto do contexto atual, parece pretender viver, ter contato com circunstâncias providas de significados que suscitem e promovam o irrigar de suas outras identidades que outrora foram caladas e cuja dignidade foi rechaçada: “[...] as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais” (HALL, 2006, p. 12).

Por isso, afirmo que a identidade, neste momento histórico, ocasiona e provoca as velhas identidades. Incita problemas, como também reivindicações, o que aparentemente percebemos como algo que saiu do controle.

O sujeito pós-moderno “assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2006, p. 13). Os sujeitos assumem posturas diferentes, pelo fato de que cada contato carrega e produz significados. Estes significados são fomentados e produzidos pelas inúmeras culturas e simbologias. E nesta convivência e contato com significados “diferentes” é que ocorre a identificação dos diversos “eus”, que se analisam e se encontram com o “eu-no-outro”, ou com o “eu-que-está-no-outro”, que antes era vetado. Aqui percebemos que a identidade é móvel e não unificada, pois há frestas que dão abertura para permitir que o outro habite em mim ao menos temporariamente.

Vivemos um tempo no qual o outro deposita no “eu”, não unificado, significados capazes de modificar o sujeito a ponto deste perceber que não “é” e nem consegue ser-em-si, mas que “é” “ser-em-contato-com-o-outro” e que dele precisa, pois no outro encontra aquilo que o “eu” também “é”: “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p. 13).

É no contato com o outro que o poder se manifesta. A presença do outro é, muitas vezes, negada e se apresenta como imposição do poder. Este poder simbólico não costuma ser o centro da percepção ingênua, de modo que qualquer breve olhar possa apreendê-lo. Este poder simbólico assim se configura porque consegue se deslocar e, com isso, escapar, fugir do

risco em que ele se encontra, de ser percebido como central nas disputas de afirmação sobre o outro. E ele não se permite central exatamente para não ser detectado.

Por este motivo é que se concretiza seu poder, pois consegue esconder sua ação e sua reação, ou seja, sabe permanecer entre os indivíduos em todas as suas relações, encontros, partilhas, sem que estes se deem conta de que estão sendo movidos e conduzidos por toda uma malha simbólica de poder. Atrevo-me a afirmar que a simbologia detém este poder, porque consegue caminhar entre os sujeitos sem que sua pré-sença seja notada e sentida de imediato. Muitas vezes, sente-se somente seus efeitos.

Neste momento abro um espaço para Bourdieu, que contribuirá para uma interpretação possível e pertinente sobre este poder simbólico. Este poder ocorre e está por toda parte,

[...] como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de “círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma” – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2004, p. 7-8).

Isto quer dizer, então, que pelo fato desta ação ser tão estranhada no ser de cada um é que ocorre a cumplicidade. Isso corre porque aqueles que sofrem esta ação são constituídos de modo a não aceitarem que estão sujeitos a este poder simbólico. Quanto mais o negam, mais se deixam se emaranhar por ele.

Da mesma forma que o indivíduo “não pretende saber” que está e se é sujeito às relações simbólicas de poder, a sua cultura também é refém destas armadilhas, pois se, de forma camuflada, muitas vezes é gerada a separação entre sujeitos, não é surpresa pensar que isto que ocorre é fruto das imposições que se criam a partir de um suposto consenso em torno da linha divisória entre cultura dominante e cultura dominada.

A cultura deve ser pensada “[...] no domínio simbólico como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos” (VEIGA-NETO, 2000, p. 57).

O que se pretende com esta frágil segregação das culturas é marcar o poderio dos que possivelmente pretendem ser superiores e, com isso, legitimar uma categoria “pura”, de modo que se pudesse estabelecer uma distinção autêntica e real entre as culturas. O meio utilizado

para demarcar território é o mesmo mecanismo utilizado para separar. O mesmo meio que almeja uni-los, por meio de uma comunicação, é ao mesmo tempo o que busca uma cisão entre as culturas, é o que ilude os considerados da cultura dominada a pensar que, consumindo e sendo seguidores desta, poderão estar vinculados aos considerados da suposta cultura dominante.

Quando o que se almeja é uma hierarquia incisiva entre as culturas, a cultura dita e considerada como dominante busca entranhar nos indivíduos esta possível distinção. Quando o que ocorre é, muitas vezes, a aceitação de uma cultura dominante. A aceitação de que a música erudita é mais importante que o pagode, que a educação norte-americana é mais evoluída.

Esta pretensa dominação se configura porque o discurso explícito de “unir” as culturas carrega em si a marca profunda de se afastar e configurar-se como dominante, enquanto assume o poder de sempre dizer quem é o outro. O que se quer é acolhê-lo em sua não presença, é conduzi-lo ao seu não lugar, ou seja, é definir uma fronteira rígida entre eles, como se isso fosse possível.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2004, p. 10-11).

Cabe ressaltar que este poder simbólico criado e transmitido por uma classe dominante, ou assim pensada como dominante, só vigora porque nas relações a força não é necessariamente física, mas, pelo contrário, é a força irreconhecível que age e consegue vigência. E é irreconhecível pelo simples fato de não centralizar e não se tornar palpável; pelo contrário, não fixa um sentido e, por isso, o significado se configura em uma vasta gama de pretensões. “Os sistemas simbólicos devem a sua força ao facto de as relações de força que neles se exprimem só se manifestarem neles em forma irreconhecível de relações de sentido (deslocação)” (BOURDIEU, 2004, p. 14).

Este poder simbólico tem na sociedade, na educação escolar, uma força inimaginável. Ele consegue inverter a visão do mundo, consegue este êxito, porque não se utiliza da força física, mas faz uso do instrumento que os indivíduos ignoram. É por meio do seu não conhecimento que ela se faz conhecida e, portanto legitima sua força e poder simbólico sobre o outro.

Nestas relações de poder é que o sujeito almeja existir, mesmo que sua presença seja negada: “[...] existir socialmente é também ser percebido como distinto” (BOURDIEU, 2004, p. 118). Embora o indivíduo se sinta agredido ao existir na sua diferença, ele busca “estar aí”, mesmo que seja simbolicamente posicionado pela sociedade como o distinto, o que está em déficit.

Ao expressar sua existência, a representação é, muitas vezes, interpretada pelos outros como um ato de pseudorrepresentação, pois veem esta postura como múltipla ao que se “é”, ao que este sujeito “é”. E, por isso, passam os diversos “eus” a proferir discursos pautados nas representações construídas e empoadas sobre o “eu”, sem que esta representação retrate e diga algo deste que agora está sendo acusado de dissimulado. O indivíduo quando pretende, por meio de sua aparição ser conhecido, a sua aparição é negada e desconhecida. Além disso, suas histórias também são negadas.

A situação mais alarmante ocorre quando, na relação entre revolução simbólica e dominação simbólica, a suposta identidade dominante visa resgatar aquela identidade criada para ser percebida e discursada como dominante, que se sobrepõe às outras identidades. Em meio a este jogo de relações simbólicas e contatos simbólicos que proporcionam aos indivíduos de identidades dominadas sentir-se como em algum momento se sobressaindo em relação às ditas identidades dominantes em meio às suas estratégias de dissimularem suas aparições em território não permitido a eles.

Com isso, o jogo pretende se inverter, o dominante tenta resgatar, reconquistar aquela identidade de “[...] que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (e negar os que, entre os seus, não querem ou não podem negar-se) para se fazer reconher” (BOURDIEU, 2004, p. 125). As identidades dominantes quer ou pretende não negar aqueles que buscam escamotear sua identidade diante do dominador, mas almeja fazer com que os sujeitos neguem sua identidade, para, com isso, serem aceitos.

Esta ação de negar a identidade do outro, ou simplesmente calá-la porque sua postura não confere com aquilo que dele se esperava, nega sua diferença e o seu direito de ser diferente. Na prática simbólica entre os sujeitos, as diferenças são correntes, fluidas, ressingnificam e, no mesmo instante, produzem outras diferenças, e “[...] qualquer unificação,

que *assimile* aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra” (BOURDIEU, 2004, p. 129). Quando uma identidade é negada por outra, esta outra mesmo assim não é produzida por si mesma, mas é construída pelo dominador e dada ao dominado, ou seja, o dominado receberá a identidade que convém aos dominadores. Cabe ressaltar que essas “imposições” de identidades não se limitam ao marco econômico, mas ocorrem também na esfera cultural. A identidade hegemônica pensa não se ressignificar diante dessa imposição, porém, ao impor uma identidade, ela cria outras identidades não somente no grupo não dominante, mas o próprio grupo hegemônico se ressignifica e produz outras identidades.

É por isso que os sujeitos não são mais fixos, permanentes, estáveis, e isso ocorre pelo fato de que as sociedades modernas sofrem constantemente inúmeras mudanças, alterações rápidas e frenéticas (HALL, 2006).

Por esta razão é que a identidade permanece não na constante, mas é inconstante. Esta é a morada do ser/sujeito na contemporaneidade. O espaço-tempo é indefinido, as identidades, então, regozijam-se no deslocamento ilimitado. E neste “deslocamento” e nas descontinuidades sociais, as identidades se produzem e logo se desintegram, porque espaço-tempo não concedem e não firmam alicerces para ampararem identidades sólidas. “Em qualquer caso, as culturas sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais” (HALL, 2003, p. 35). Os sujeitos estão imersos em estruturas que não conseguem mais firmar e estruturar espaços, que agora estão à mercê não mais de uma única “causa” ou “lei”, mas se desenvolvem de acordo com o não planejado, com o não organizado estruturalmente, com o não desejado.

Laclau (1990), citado por Hall (2006), referindo-se à centralidade, afirma que as relações humanas “não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’” (p. 16).

Acrescento, seguindo Hall (2006), que nas sociedades atuais as características predominante é a diferença. E devido a esta diferença é que os sujeitos variam de posições, e, com isso, cada posição do sujeito produz ou chama-se de identidade. Hall (2006) alerta que o fato dessas posições dos sujeitos serem inconstantes e não unificadas, pois os sujeitos são facetas de contextos e situações plurais, não acarreta o risco das sociedades se desintegrarem. Como estas identidades são frutos e produzidas pelo contexto, entende-se que aquilo que produz as diferenças também viabiliza a articulação conjunta dessas diferenças que firmam momentaneamente laços de unificação.

Como aponte, estes laços são fruto dos posicionamentos momentâneos de identificação com a diferença nutrida pela mesma fonte que proporciona o eclodir de significados afins naquele instante. Por isso, posso afirmar que as identidades formam posições do sujeito, viabilizam a unificação necessária para um dado momento/instante e logo se desprendem dessa pretensa unificação e novamente se tornam um corpo vulnerável para adotar, temporariamente, unificações necessárias para um dado momento, porque os significados são outros, pois outras são as diferenças, forças que advêm fora delas. Se algumas “[...] sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados” (HALL, 2006, p. 17).

Temos de levar em conta que esta unificação momentânea não é fechada, não tem um caráter sólido; trata-se de uma unificação que atrai a sua não solidificação, pois é gerada num contexto produzido por significados que foram construídos naquele momento e que carregam marcas do passado e, portanto se desconfiguram com a aproximação dos sujeitos de outros lugares.

A identidade é construída na relação com a diferença, e a diferença é toda relação e contato com o outro. Por isso, discuto o conceito de nação para demonstrar que esta ideia de cultura/nação “superior” atribuída aos norte-americanos não é válida e não tem consistência. Ela ocorre pelas relações de poder que produzem representações que fazem com que os sujeitos acreditem que se alguém “é” norte-americano, se nasceu lá, possui uma identidade “superior”.

Da mesma forma, só é possível pensar como brasileiro, porque nascemos e fomos criados pelas representações do que se considera ser pertencente à identidade nacional de brasileiro. A identidade de um sujeito nascido no Brasil não será identidade brasileira no sentido de haver uma identidade já moldada, acabada, com modelos ou formas para serem copiadas por outras identidades. Mas se afirma que essa identidade brasileira existe pelos estereótipos, representações que se direcionam no sentido de defini-la como sendo esta, e não de outras nacionalidades.

Um exemplo que posso chamar de “clássico” no discurso dos brasileiros é o famoso “jeitinho brasileiro”. Será que esta representação se aplica a todos brasileiros? Segue uma argumentação de Hall semelhante a este estereótipo quando faz alusão ao que se considera “inglesidade”.

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa (HALL, 2006, p. 48-9).

Não podemos exorcizar o que chamamos de característica de uma identidade nacional. Aquele sentimento de identidade nacional e lealdade é fruto desta mesma nação em que estas identidades ou sujeitos transitam. A nação é constituída por uma comunidade simbólica. A simbologia faz com que os indivíduos partilhem e troquem significados e gerem sentimentos nacionais. Lembro que estes significados não se solidificam; eles são perturbados pela diferença.

A “[...] cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50). São estes sentidos que nos parametram, ou seja, nos revestem daquilo que pensamos que somos. Não somos apenas concepções que fazemos de nós, mas são nestas concepções que percebemos o quanto os sentidos nos identificam e, por meio destas identificações, que as identidades são construídas.

No entanto, o construir sentidos colabora na “estruturação” do sujeito, pois estes sentidos são provenientes da cultura nacional e estão relacionados a inúmeros sujeitos. Os sentidos não produzem identidades nem concepções homogêneas, mas “constroem” identidades diversas. “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2006, p. 51).

Estes sentidos que norteiam e, de certo modo, direcionam as identidades são revelados, não no sentido de desvendar ou esfoliar o indivíduo, como se fosse possível chegar ao seu núcleo, mas no entendimento de que estórias, falas, memórias são passadas aos seus posteriores de forma muito sutil ou não (HALL, 2006). Esses conteúdos preenchidos de sentidos são espelhos para uma nação.

Se as identidades são produzidas e reproduzidas em meio a diversos sentidos, então é cabível o pensamento de que as identidades não são conceitos fixos e limitados a fronteiras geográficas. Todas as identidades são criadas, produzidas e imaginadas. Imaginadas, porque um indivíduo se faz e se refaz por aquilo que imagina ser a identidade ideal, correta, nacional, quando o que ocorre é uma busca por algo que não tem constância em seu próprio “é”. Porque o questionamento traz a reflexão de que a hegemonização e padronização do que seja a identidade nacional nada mais é que uma imaginação, e, por assim ser, é que este “é” se vê, se percebe não intacto diante das impetuosas e – por que não? - salvíficas erupções de

identidades que em “si” emergem frente a contextos, discursos e histórias distintas, diversas e silenciadas em seu próprio território.

O sujeito se percebe, então, assolado por inúmeras outras histórias sobre “si” e questiona por que essas outras imagens foram retiradas ou obscurecidas pelo “seu” povo, a fim de transmitir uma única identidade nacional e, não obstante, induzir inconscientemente a sensação de pertencimento a algo sustentado e construído sobre invenções. O que quero afirmar é que a identidade de pertencimento nacional é fundada e nutrida por imaginações, fundada sobre comunidades imaginadas em sufocamento/estrangulamento de discursos carregados pelo processo de globalização. Hall cita Enoch Powell (1969, p. 245): “A vida das nações, da mesma forma que a dos homens, é vivida, em grande parte, na imaginação” (2006, p. 51).

Para materializar este conceito acima, trago uma reflexão: não existe uma comunidade pura, com tradições verdadeiras/provadas, que correspondam ao real/fato/surgimento. Uma nação não se “firmou” e se perpetuou porque sua origem foi única, mas o fez de outra forma. Como explana Hall (2006), ao evidenciar as muitas nações africanas, antes do processo colonizador não era uma nação desprovida de diferenças e do diferente, mas existia pluralidade de culturas, de acordo com as diversas tribos. Como são inúmeras as comunidades, assim são inúmeras as culturas. Todas as “[...] sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas” (HALL, 2003, p. 30).

Cai por terra a imagem de que uma nação tenha sua origem em uma única raiz; o que existia são várias ramificações de culturas. E mesmo em uma cultura ou tribo, as diferenças são inúmeras, assim como são muitos os significados de ser produtor de interpretações no meio das quais está ocorrendo um processo de relação e trocas frente ao outro. Cada significante tem um modo de se posicionar frente a símbolos, em contextos imaginados e não imaginados. As identidades são produzidas no olhar/imaginado sobre o passado e sobre o futuro. “O discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro” (HALL, 2006, p. 56).

Por ser uma construção que está intimamente ligada ao passado-presente-futuro, a discussão sobre a identidade nacional se faz em segmento um tanto quanto duvidoso no que se refere ao caráter histórico, origem e crença sobre antepassados, como pessoas que de si mesmas produziam suas culturas e tradições, tidas como puras e isentas de negociações/trocas no seu processo de formação “primária”.

Esta questão nos leva a abordar algumas crenças, discursos tão comuns no entender não somente do cientista, mas também da própria ciência, quanto à suposta identidade nacional. Temos que derreter este sólido para melhor compreender o processo de engessamento e supremacia de uma identidade sobre outras.

O processo histórico nos fez acreditar que é não só possível, mas também é uma meta necessária e essencial unificarmos uma identidade para assim sermos “representados”. Todas as diferenças/identidades são unificadas “[...] numa identidade cultural, para [representar os sujeitos] todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59).

A dúvida aqui consiste em que cultura e identidade nacional não parece ser indolor, porque há inúmeras identidades e muitas são negadas, rejeitadas, ou então esquecidas e desconsideradas. Podem-se citar, neste sentido, culturas indígenas, afro-descendentes, dentre inúmeras outras que proliferam dentro delas, fora delas e entre elas.

Podemos igualmente defender o argumento de que uma identidade ou cultura nacional tem o “poder” de representar um país, quando uma identidade única não consegue se preencher dos inúmeros significados que sujeitos em todos os momentos fazem e refazem frente ao outro/diferente, quando não é possível haver uma identificação com símbolos. “Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica” (HALL, 2006, p. 59).

Ao “estabelecer” uma cultura e identidade nacional, este processo se dá em meio a uma conquista violenta e, conseqüentemente, pelo viés do abafamento das diferenças, culturas e identidades negadas (HALL, 2006).

A imposição de uma identidade não afeta uma estrutura qualquer, mas intervém em todo modo de costumes, línguas e tradições. Esta incorporação presume o resultado de um corpo que se apresenta polido de todos os males, como se a mesma não sofresse a alteração do outro. “Cada conquista subjuguou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada” (HALL, 2006, p. 60).

Tanto aquele que se impõe para buscar legitimação no espaço em que está quanto o outro que passa pelo processo de submissão são, ambos, ressignificados (logo, a suposta identidade nacional não deixa de também ter traços, mesmo que sutis, dos “outros”).

Essa discussão é a fronteira sem contorno. A qualquer momento este sujeito revestido da “identidade nacional” em um dado contexto pode se posicionar ou agir com uma postura que cause estranhamento em outro sujeito que percebe que aquela postura não representa a nação que se pensava agir de uma única forma. “Tais atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* – encontram sua agência

em uma forma de um ‘futuro’ em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório” (BHABHA, 1998, p. 301). Neste impasse, este sujeito é estigmatizado como dissimulado e desprezado por não ser um “norte-americano”, por exemplo.

Os estudos culturais racham as colunas do templo e colocam em questionamento a criação de uma identidade sólida, inquebrantável e resistente a todos os confrontos no terreno escorregadio das fronteiras sem contorno pavimentoso. As identidades pensadas como inquebráveis “[...] estão numa jornada que nunca se completa, já que seu destino (seja de chegada ou de retorno) continua eternamente incerto, enquanto o lugar que poderiam chamar de ‘definitivo’ permanece para sempre inacessível” (BAUMAN, 2007, p. 44), não resistem às intempestivas agitações do processo de globalização, instrumentalizado, muitas vezes, pela mídia. Talvez seja este o teor mais agudo e impactante da globalização, pois ela consegue “enviar” e “vender” identidades.

Ao trazer a discussão sobre a mídia, destaco que isso decorreu de uma pergunta que fiz a todos os professores entrevistados. Perguntei se eles viam na mídia uma participação neste processo de aceitação pelo culturalmente diferente, que muitos deles afirmavam existir.

1.2 “Há toda uma mídia neste processo” (Professor A, entrevista).

A mídia foi um fator não único neste processo de fragmentar os sólidos das identidades. Mas ela foi e é central para a compreensão de como as culturas foram se delineando no espaço-tempo comprimido. Os professores, com exceção do professor **A** e **C**, veem neste processo de relações entre diversas culturas a contribuição da mídia.

O que ocasionou este processo de “quebramento” da convencionalizada identidade ou cultura nacional considerada “sólida” foi “um complexo de processos e forças de mudanças, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’” (HALL, 2006, p. 67). Entende-se a globalização como processo que liga e interliga nações fazendo com que ocorra a compressão de espaço-tempo. Isto é, nada mais é impossível em termos de conexão, pois os espaços foram comprimidos pelos avanços tecnológicos.

O que antes era comum e habitual da existência de inúmeras comunidades étnicas e culturais atualmente subsiste na comunidade global, conectada (HALL, 2006). Ao trazermos

esta explanação sobre espaço-tempo, cabe entender que, com esta compressão espaço-tempo, as identidades foram intensamente modificadas.

O sujeito passou a ter comunicação com outras realidades culturais e, com isso, também alterou a ideia e representação que tinha sobre o outro/estrangeiro. Esta representação, cabe ressaltar, é fruto do seu tempo; com isso, o que antes um sujeito pensava sobre o outro/culturalmente diferente de si decorre em conflitos e discursos denigrador sobre o outro. Se um sujeito sempre teve o conceito de que ser africano, por exemplo, é ser pobre e desprovido de conhecimento, ao se deparar com outras fontes de informações (devido à conexão global) percebe que aquela representação não engloba e não correspondente àquele sujeito, com que neste momento está tendo um face a face, ainda que seja virtual, e, por isso, cai no discurso “representatório” de que este indivíduo não é africano.

Devido aos atravessamentos sofridos culturalmente, um sujeito, ou melhor, a representação que dele se tinha em uma determinada época, agora não possui mais validade, pois as “[...] épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo” (HALL, 2006, p. 70).

A representação está profundamente enlaçada com as produções de identidades e diferenças. Como as identidades “[...] estão localizadas no espaço e no tempo simbólico” (HALL, 2006, p. 71), isso nos proporciona o pensamento de que as identidades não são datadas nem localizadas, mas desencadeiam representações de acordo com o espaço e tempo. Se estes são banhados pelas infinitas simbologias, isso implica que o espaço e o tempo também são ilimitados, não podendo haver um presente que não esteja comprometido com o passado e fazendo com que este sempre apareça com uma face nova; ou melhor, com várias faces, ora conservando o que considera ser característica e mérito do passado, ora perfilhando-se com caracteres que fazem o presente sentir que a face do passado “aqui” se encontra, porém não com significados que no passado cronológico se tinha, mas com significados decorrentes do instante/presente, movido pelo global e, com isso, impregnado do simbólico contextual.

O que deve ser mapeado como um novo espaço internacional de realidades históricas descontínuas é, na verdade, o problema de significar as passagens intersticiais e os processos de diferença cultural que estão inscritos no “entre-lugar”, na dissolução temporal que tece o texto “global” (BHABHA, 1998, p. 298).

O sujeito na sua cultura muitas vezes não se dá conta de que ela é o não-lugar, ou seja, não há cultura que impeça o sujeito de viver outros contextos culturais. Este processo é

comum devido à globalização, que “desterritorializa” toda partilha meramente local. O local é infiltrado por outros locais, a cultura considerada do local se torna o não local, pois passa a ser ela o motivo contundente desta “desterritorialização”. Por conseguinte, o sujeito é um eterno não local-lugar. E o local onde ele se encontra também passa a ser o lugar da diferença e do estranhamento daquele que era do “local/lugar”. O afrouxamento é sentido por ambos os lados, por ambas as posições. “Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compressões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o ‘lugar’” (HALL, 2003, p. 36).

Hall (2006) argumenta que “[...] o espaço pode ser ‘cruzado’ num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite” (HALL, 2006, p. 73). Isso afirma a ideia de que o espaço não é sólido, não é intransponível e inalcançável. O espaço são relações entre sujeito/identidades/diferenças, nós é que produzimos o espaço. Já “[...] os lugares permanecem fixos; é neles que temos ‘raízes’” (HALL, 2006, p. 72).

Isso reforça a ideia de que as identidades neste processo ou momento pós-moderno não se mantêm indiferentes a este deslocamento que se colocava como inabalável frente a qualquer espaço-tempo. O desestruturar destas identidades nacionalistas vem reforçar os laços com outras culturas (HALL, 2006), com as culturas que antes, no processo de produzir uma identidade nacional, deixaram de ser consideradas, mas agora passaram a ser consideradas.

Simultaneamente a este processo, as representações e as identificações com o que está transitando no global acabam por “trazer” e também “levar” inúmeros “conteúdos” de identidades que as identidades nacionais não dão mais conta de suportar e que não deixam de causar impacto sobre elas. Logo, “[...] as identificações ‘globais’ começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar as identidades nacionais” (HALL, 2006, p. 73).

Com a globalização, os sujeitos perdem e estão perdendo a todo momento a forma que pressupunham ter e adotando ou recebendo identidades oriundas de diversos lugares. Isso é possível devido à abertura midiática. Estamos no momento em que o lugar busca amparo no exterior, ou seja, nos outros lugares. A distância não coloca empecilho, pois ela não existe. Isso faz com que as identidades-localizadas agora se deparam com imagens e influências de outros lugares-locais. O que é interessante e peculiar desta evolução tecnológica, acompanhada da globalização, é que aquela identidade que antes não sofria influências de outros lugares agora é sequiosa por elas.

Com isso, uma identidade, assim considerada, que pensava ser pregada e fechada em “si” agora percebe não conseguir viver fora do efêmero, do bombardeamento de informações, do excesso de informações. Parece que o sujeito se vê a todo momento estampado e exposto

indiretamente na mídia, ou seja, percebe que o seu suposto “eu” encontra-se em inúmeros lugares, por entender que sua identidade é afim com inúmeras outras, do que antes não havia se dado conta. O “eu” estou no aqui/lugar, mas “me” encontro e “me” percebo em outros lugares que produzem espaços em que me encontro e somatizam o que o “eu” percebe de “si”.

Disso resulta que o sujeito não se percebe mais como total e integral, mas se analisa em uma eterna busca dos seus “eus” que perambulam alhures, não em seu local estrutural, mas nos não-local. “À medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2006, p. 74).

Além disso, somos a todo momento “[...] confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (HALL, 2006, p. 75). Diante disso, as identidades se tornam cada vez mais despojadas e deslocadas, pois estamos no momento do “supermercado global” (HALL, 2006), em que o sujeito pensa poder escolher sua identidade, mas não se dá conta de que esta identidade que ele “compra” nas “prateleiras” é preenchida de satisfação momentânea, parcial e temporal.

A fala do professor A (entrevista) de que “há toda uma mídia neste processo”, indica que, segundo ele, as identidades parecem poder escolher a que melhor as representa para o outro. Essa busca por uma identidade que a represente é uma constante nesta escola: é só sentar no banco dentro da escola na hora da entrada e nos intervalos e sentir os sujeitos se ressignificando frente a este “supermercado global”.

Foi visível a mudança de alguns alunos e alunas diante das identidades do momento midiático. Se a música “curtida” na mídia fosse o *rock*, *rap*, música essa vigorante nos meios primeiros dias em que lá estive, muitos alunos que ouviam som tinham posturas diferentes do percebido no momento em que o auge da música era o pagode.

Mesmo em meio a essas, muitas vezes abruptas mudanças da mídia, as identidades eram produzidas. O interessante é que essa produção identitária não anulava as ditas “velhas” identidades oriundas e produzidas no período de “curtição” do rock ou rap. Mas essas deixavam marcas, que, como pude observar, não eram definitivas, acabavam sendo substituídas pelas características dos “pagodeiros”.

Nessa gama cultural, as identidades não se perdiam e não se apagavam. Elas se ressignificavam com inúmeras outras representações, que não negavam as passadas nem deixavam de “adotar” as novas. Nesse agregar diferentes elementos, os alunos se viam como elementos que se identificavam e, dessa forma, “montam” seu suposto corpo que se identifica.

Isso unifica e solidifica os alunos momentaneamente em uma identidade que diz deles, de si. Eles são sujeitos de múltiplas identidades, e vão “agregando” identidades de acordo com o espaço e tempo. Essas identidades são temporais, mas, ao passar, deixam suas inúmeras identidades e produzem tantas outras.

O intuito do mercado global talvez não seja produzir satisfação perpétua do indivíduo; diferentemente disso, anseia por tornar os indivíduos cada vez mais sedentos por aquelas “novas identidades” que o mercado já está “produzindo” para logo inserir nas “prateleiras” flutuantes em termos de significados: “[...] as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuantes livremente’” (HALL, 2006, p. 75).

Esta afirmação parece assustar, porque inspira uma noção de que a identidade nacional se torna, com a globalização, uma identidade homogênea, ou seja, pensa-se em uma identidade globalizada. Na verdade, este pensamento, como afirma Hall (2006), é muito simplista e exagerado. Esta corrida desenfreada em atingir todos os locais ou lugares acaba inserindo esta tendência global no âmbito do acirramento da diferença e da fascinação por ela. A diferença é o transporte ou mecanismo que provoca a alteridade. A mercantilização da etnia tem provocado nos sujeitos, “[...] juntamente com o impacto do ‘global’, um novo interesse pelo ‘local’” (HALL, 2006, p. 77).

Este anseio e a corrida para nos tornarmos todos iguais, como se isso fosse possível de modo passivo, visam a legitimar uma cultura sobre a outra. Por isso, muitos afirmam que não há diferenças, quando o que ocorre é uma cultura sobrepondo-se às outras e, com isso, homogeneizando a sociedade numa só cultura. Fomos conduzidos e construídos historicamente para pensarmos que somos todos iguais e que não existem diferenças, como quem pretendesse curar as feridas de um passado complexo de discriminações. E, com isso, não percebemos, ou não nos damos conta, que este discurso quer e pretende se desculpar do “aniquilamento” e “exumação” de inúmeras culturas no passado; quando atualmente isso continua de forma aparentemente inocente ou calma, como uma tentativa para calar ou “destruir” uma outra cultura que ainda incomoda ao aparecer, esta outra cultura que se manifesta e exige direitos e legitimidades que o passado proibiu e que o presente ignora, pois o discurso é que todos somos iguais.

Esta concepção tende a sugerir que o global estimula a aniquilação do local. O que a globalização “anseia” é se identificar com aquele local e explorar do local o que ele tem de diferente e, com isso, ressaltar e aclamá-lo, para que os sujeitos deste local e lugar sintam-se à vontade e “valorizados” pelo global. É evidente que esta é uma pretensão mercadológica e

não humanizadora e muito menos respeitosa e ética. No entanto, o que se percebe é que a ideia do global não afasta o local, mas está agindo como articuladora com este. “Assim, ao invés de pensar no global como ‘substituindo’ o local, seria mais acurado pensar numa nova articulação entre ‘o global’ e ‘o local’” (HALL, 2006, p. 77).

A globalização cultural é possível somente nas fronteiras, nos entre-lugares, o que denota que o local está unido ao global e é este “[...] o dilema de projetar um espaço internacional sobre os vestígios de um sujeito descentrado, fragmentado” (BHABHA, 1998, p. 297). Esta situação assola o sujeito a cada dia que ora se vê no local, ora no global, ora nos entre-lugares devido aos vestígios que marcam a identidade do sujeito.

Se em algum momento a pretensão do global foi unificar os sujeitos em uma ambiciosa cultura e identidade, o que se percebe é uma profunda articulação da mesma com o local e lugar. Não há uma usurpação de identidades, e sim uma somatização, muitas vezes não inteligível.

Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” [novas afirmações étnicas e identitárias] e novas identificações “locais” (HALL, 2006, p. 78, inclusão minha).

É pertinente salientar e lembrar que o processo de globalização é de procedência ocidental. E com isso temos que entender que o processo de influências sobre os outros locais não ocorrem da mesma forma. No entanto, as sociedades orientais e tidas como periféricas têm ficado sempre mais vulneráveis aos efeitos do Ocidente, antes Ocidente/centro.

Aqui cabe dizer que a representação que o Ocidente/centro tem dos sujeitos periféricos não se encaixa mais no engessamento de que estes são nativos “puros” e, conseqüentemente, de locais exóticos e, por conseguinte, intocados (HALL, 2006).

O pensamento unívoco e pretensioso de que é somente o Ocidente que influencia o Oriente e todos os outros países e nações está muito presente nos sujeitos “globais”. Em uma discussão em sala de aula sobre o que são valores, o professor **B** (22/10/2009, diário de campo) pergunta para cada aluno/aluna: “Que valores vocês acreditam que seriam necessários para o futuro da sociedade?” Uma aluna responde: “Os valores norte-americanos, porque são mais educados que nós!”

Nesta pergunta e resposta, inúmeras são as reflexões que podemos abordar. No entanto, me atarei a algumas. Perguntou-se aos alunos: “O que são valores? E quais valores vocês acreditam serem dignos de credibilidade para transformar o futuro?”

Penso que esta pergunta poderia ter sido enunciada no contexto de uma breve discussão sobre quais valores vivemos em nossa sociedade e se estes valores são oriundos das classes e culturas consideradas elitizadas, no aspecto econômico, político, religioso, dentre outros. Não ouvi nem percebi os alunos mencionarem culturas afro-descendentes, indígenas, surdas, dentre outras, para falar de valores. Podemos entender que os “valores” salientes, vivenciados e almejados pelos indivíduos são oriundos dos norte-americanos.

Não podemos perder o entendimento de que os norte-americanos, assim como todos os grupos culturais, produzem e reproduzem identidades, em meio ao que os outros pensam deles. Do mesmo modo como os sujeitos produzem identidades em contato com discursos variados sobre “si”, eles, também no contato com outras identidades, produzem representações diversas. Neste caso, a aluna, como compreende que os norte-americanos são frutos de uma suposta cultura evoluída, posicionou-se e reproduziu o discurso de que os norte-americanos são extremamente educados. Essa é a representação que a aluna tem de valores norte-americanos, ao menos naquele momento.

Para aprofundar um pouco mais esta reflexão, penso ser concebível perguntar qual é a concepção de ser educado que essa aluna tem. Trago este anseio, pois na última década temos presenciado tantos confrontos e problemas diplomáticos em que os Estados Unidos estiveram envolvidos. Além disso, faço isto por ouvir uma aluna afirmar que os norte-americanos são educados, a ponto de serem tidos como modelos a ser “copiados” para que possamos de certa forma, “progredirmos”.

No instante que essa fala ocorre, alguns alunos que ali estavam (que têm o hábito de faltar muito às e, quando estão em sala, são considerados indisciplinados pelo excesso de conversa) prestam atenção no diálogo. Alguns que estavam de cabeça baixa levantam-na e acompanham a discussão.

Falar de norte-americanos de fato atrai os alunos, eles se mostram interessados, como se vissem neles os “âncoras” e autoridades no aspecto moral, intelectual, cultural, dentre outros. Não há, ao menos na grande maioria, aluno e aluna que não tenha colado em seus cadernos fotos de atores ou cantores norte-americanos, músicas norte-americanas. Entre esses alunos, filmes de qualidade são só os norte-americanos. Essa situação ocorreu no momento em que comentavam sobre filmes brasileiros, e alguns alunos disseram que o Brasil não produz filmes de qualidade; embora alguns sejam bons, ainda não são suficientes para competirem com os filmes de Hollywood (20/08/09, diário de campo).

O professor dá uma resposta que aparentemente representa que os norte-americanos são mais materialistas, reproduz um discurso que perpassa o entendimento de muitos alunos.

O que eles, os alunos, veem dos norte-americanos são divulgações midiáticas no âmbito materialista, lucrativo, vendável, fama.

Embora essa seja uma das identidades dos norte-americanos, é cabível frisar que não corresponde a todos os norte-americanos. Esta é uma identidade que os norte-americanos buscam explorar e representar o que eles supostamente são a nível de nação.

Por isso, em parte o professor responde de modo coerente, uma vez que ele também é sujeito de uma cultura que coloca uma identidade sólida para os norte-americanos, que representa a todos. O professor não responde a pergunta da aluna no sentido de provocar uma outra reflexão, mas trocam pensamentos e compreensões que são frutos de uma identidade comum entre professor e aluna sobre o que é identidade norte-americano. Isto combina com o fato de não dar uma resposta, mas de afirmar o discurso reproduzido por sua aluna.

Como contra-resposta, o professor afirma que “na verdade são valores diferentes, eles são mais materialistas”. A afirmação de que são valores diferentes, embora pertinente, não quebrou a visão de superioridade da cultura norte-americana. O que ocorre é que não são só os norte-americanos que têm valores diferentes. Todas as sociedades são constituídas de valores diferentes. Entretanto, cabe salientar que, embora as culturas possuam valores distintos, estes não são fixos e podem a todo momento ser transformados, ainda mais no contexto de globalização, que proporciona choques culturais, acarretando trocas de significados e, conseqüentemente, alterando valores.

Por isso, é difícil deixarmos de fazer esta reflexão com os alunos, uma vez que uma sociedade ou cultura não “é mais capaz” de solidificar valores. O que se tem, muitas vezes, são crenças de que há valores consagrados, socialmente constantes e imutáveis, polidos, que não se alteram com as mudanças históricas. A afirmação de que os norte-americanos são materialistas é uma fortaleza do discurso “global” contra o Ocidente norte-americano. Se forem eles os “produtores” de modelos a serem seguidos, eles, ao serem induzidos a acreditar na “credibilidade” que a eles foi conferida de forma representacionista, assumem e “utilizam” esta suposta identidade para produzir identidades que acreditam serem benéficas para a ostentação desta identidade pautada no poderio diante do discurso global. Cabe dizer que esta identidade foi produzida não só agora com a modernidade tardia, mas é muito anterior a tudo isso.

Não tenho pretensões de produzir e proferir juízo de valor sobre os norte-americanos serem “maus” ou “bons” sujeitos no corpo social e global. O que quero destacar é que tanto os norte-americanos quanto os brasileiros, no caso aqui frisado, somos todos produtos de representações produzidas por e para “nós”.

Contudo, o que desencadeou esta reprodução por parte da aluna está circunscrito no fato e na ideia de que os Estados Unidos são quem ocupa o centro, e os outros estão na periferia.

O discurso da aluna talvez tenha sido uma reprodução da mídia. Sabemos o quanto esta tem poder de criar e produzir estereótipos. Isso foi muito bem articulado e explicado pelo professor **B**, quando diz:

[...] por exemplo, aqueles que vieram da fronteira, Paraguai, Bolívia são discriminados. Diferentemente dos de origem italiana, e outros. Porque há toda uma mídia neste processo, novelas que valorizam essas culturas, estes povos. Diferentemente dos que vêm da fronteira. Nem sempre estes têm este espaço de reconhecimento, de se sentir valorizado, de mostrar que a cultura dele não é inferior à de nenhuma outra pessoa.

Nesta fala, fruto da entrevista, o professor já assume uma outra identidade. Ele percebe e reflete sobre o fato da mídia não valorizar algumas culturas. E, por isso, é possível pensar sobre por que cultuam e almejam somente a cultura norte-americana, talvez porque ela é mais presente devido ao seu poderio econômico, político, ideológico.

Em sala de aula durante o diálogo e pensamento da aluna, o professor não fez esta reflexão, mas em outro contexto, que era o momento de entrevista, quando assumiu uma postura de indagador e questionador dos valores, das culturas, das discriminações. Isso mostra que o sujeito se ressignifica e posiciona identidades de acordo com o espaço e tempo e produz outros modos de significar.

A resposta dada pelo professor **D** explora e deixa em evidência qual é a identidade valorizada e prestigiada. Os sujeitos são produzidos/levados a pensar a diferença como o lugar dos “restos”, das intrigas, dos indesejados, das misturas. “Todo refugio, incluindo o lixo humano, tende a ser depositado indiscriminadamente no mesmo local. [...] Todas as medidas têm sido tomadas para garantir a permanência de sua exclusão” (BAUMAN, 2007, p. 47-48). Mas, apesar disso, as margens e periferias, estão se deslocando, estão impregnando os espaços que se pensava não serem partilhados e ocupados por elas. “Quanto a sua localização ‘permanentemente temporária’, os refugiados ‘estão lá, mas não são de lá’” (BAUMAN, 2007, p. 51).

Neste caso citado pelo professor **D**, muitos alunos não se declaram com sua cultura porque não se veem valorizados pela mídia, ainda mais se eles nem aparecem. Não sei se a reflexão seria de não se verem valorizados pela mídia, pois, se não aparecem, é porque não

são lembrados e, se fossem, talvez explorariam identidades pautadas meramente em estereótipos.

No entanto, é conveniente pensar na lógica deste professor. Quer queiramos, quer não, a mídia tem forte influência e papel, muitas vezes decisivo na construção de identidades, o que explica que um sujeito/aluno não se sinta bem com sua cultura negra, cultura indígena, cultura boliviana, cultura paraguaia.

Se antes este aluno não via sua cultura como inferior, com o processo midiático, pode ele, sim, pensar e repensar sua cultura, seus valores culturais e, com isso, passar a não se identificar com o que antes lhe era comum.

A periferia está passando por efeitos pluralizadores, o que nos leva a refletir sobre o deslocamento do que é periferia e do que seja centro, o que de periferia agora se encontra no centro e vice-versa. “Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a ‘periferia’ também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual” (HALL, 2006, p. 80).

O sujeito é fruto das costuras sociais, espaços em que suas identidades são construídas, desconstruídas, fragmentadas, rompidas, borradas. Aqui trago uma fala que demonstra uma outra leitura a respeito da mídia e sua influência. O professor A (entrevista) sobre a questão da mídia afirmou: “O aluno do noturno, ele não tem muito contato com novela, então, eu acho que é mais na relação do trabalho, mais no local do trabalho. Não vejo tanto a questão da mídia, não! Vejo mais com relação ao trabalho que eles trazem.”

Como os alunos do noturno, em sua grande maioria, são trabalhadores, o professor A vê essa condição como constitutiva dos modos de ser deles. Isto evidencia que a mídia não é um fato único na construção de identidades, embora seja central para a discussão. O trabalho provavelmente tem participação neste processo de pensar os considerados sujeitos distintos. Na fala anterior do professor A (de que os alunos, por conta do trabalho, trazem essas vivências como identidades contestadas), ele entende a boa relação que percebe entre os alunos heterossexuais e homossexuais, assim como outros grupos plurais, de culturas diferentes, no ambiente de trabalho.

Cabe salientar qual trabalho esses alunos realizam. Um trabalho que quando é humano ele é formal; no entanto, não é a realidade da maioria deles, que trabalha em serviços informais. Isto demonstra então os porquês dos encontros com sujeitos homossexuais, estrangeiros (da fronteira), negros, surdos, cegos, dentre outros. Ressalto ainda que a maioria dos estudantes do noturno são menores de idade.

Isso quer dizer que esses alunos não têm um trabalho formal, ou seja, com carteira assinada. Isso implica serviços realizados na informalidade, locais estes em que se encontram muitos sujeitos tidos como “impuros-viscosos” (BAUMAN, 1998), que, por um motivo ou outro, não se encontram na formalidade, sendo estes surdos, homossexuais, negros.

E como muitos sujeitos, neste caso os homossexuais, não concluem seus estudos, isso os remete a trabalhos informais, locais estes dos encontros com muitos alunos desta escola que se afirmam heterossexuais. O local de trabalho dos alunos da escola na qual estudam agrega e assimila todo um público “residual”.

O contato de identidades heterossexual e homossexual ocorre na fronteira porosa em que há trocas, diferenças. Elas se proliferam e produzem novas identidades, reproduzem identidades, relembram identidades, almejam outras. Deste contato um e outro se alteram, se ressignificam e partilham identidade afins.

Se nestes espaços e locais o encontro é com estes considerados “sujos e inaptos” socialmente, logo, os sujeitos que se relacionam partilham vivências, a fronteira se ilimita. Os sujeitos se fragmentam, constroem-se, identificam-se, borram-se, misturam-se. E, ao se identificarem, percebem que sua cultura boliviana não é um mal, não é inútil, não é descartável; diferente disso, ela pode ser desejada, valorizada.

1.3 A escola como espaço-tempo da produção de “grupos diferentes, níveis culturais diferentes, no meio, comportamentos diferentes. Então, nós temos muito disso” (Professor C, entrevista).

Trago a fala desse professor para desenvolver uma discussão teórica mais acentuada, destacando que a escola é um espaço de produção da identidade/diferença. Lembro que é no segundo capítulo que a pesquisa de campo será mais trabalhada e articulada com a discussão teórica.

A identidade não pode ser fator de separação, e sim, as deve ser um motivo contundente de diálogo e aproximação. As identidades se articulam, mas nunca se anulam (HALL, 2006). Bhabha (1998) complementa a descrição desta relação: “[...] 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 ressalta a importância de valorizar e estimar a diferença cultural no espaço escolar, pois a relação entre diferentes, bem como a identidade de um aluno pode ser consolidada, mas também inferiorizada e ressignificada por um educador que não percebeu ainda o valor de reconhecer o outro em sua diferença no processo de aprendizagem. “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” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 30).

A presença da diferença em sala de aula carrega em si a desestabilização do considerado imutável, fixo, normatizado.

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).

A escola não pode mais permanecer com uma postura colonizadora de se pautar pela ética de que “todos são iguais”, confundindo igualdade com mesmidade.

Santomé, frente à cultura dominante, hegemônica e supostamente única “pensante”, como se autointitulam, observa que “[a]s 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” (1995, 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 que o aluno possa se posicionar com um olhar mais crítico da realidade e nela possa apresentar sua identidade com orgulho e não com receio de ser hostilizado pelo outro diferente de si. E não se permitir ou até mesmo tentar abrir

mão da sua própria identidade, porque, mesmo que assim o faça, não conseguirá este aluno se inserir neste universo classificatório de seres, raças, sexos, etnias.

Nos grupos dessa escola, foi possível perceber alguns sujeitos mudarem suas posturas para serem, diria eu, não aceitos, mas “enturmados” (como eles mesmos falam). Um aluno que num período se mantinha isolado de qualquer grupo assumiu outras identidades para ser aceito.

A ressignificação ocorria no momento em que os gostos pelas músicas se assemelhavam. Diria que a mudança de algumas posturas era fruto das diferenças e identidades afins. Desta forma, características se alteravam no aluno e aluna que antes tinha uma postura de isolamento. Cabe arguir que a ressignificação não ocorre somente nos alunos e alunas isoladas, mas, assim como foi negociada, ela ocorre entre os sujeitos isolados e os que não eram vistos como isolados.

É possível a leitura de que o isolamento do qual alguns alunos e alunas desfrutam se dava porque resistiam a querer esses convívios, assim como muitos outros alunos e alunas não se envolveram com os grupos considerados mais expressivos e dominantes no tocante à “curtição”, à moda, à gíria.

No entanto, quase sempre a escola não percebe isso, pois parece existir uma cultura escolar cristalizada, parece que só se fendem as culturas mais “frágeis”. Porém, a própria instituição escolar, por estar neste contexto de crise de identidades, já se encontra fragmentada. E nesta fragmentação não “percebida” pela escola é que as identidades se rompem, ou seja, os alunos as negociam e se ressignificam.

A escola não pode ser indiferente aos grupos que se formam dentro dela para “protegerem-se” frente ao “estranho”. “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, 2008, p. 164).

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 equívoco” (BHABHA, 1998, p. 86).

O presente é não só o fragmento, mas o deslocamento para o lado do “eu”. O passado preso na sua visão estereotipada, assim como a escola, 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 não

resolve este problema nem mesmo no campo da contraditoriedade, mas o soluciona ao estigmatizar o humano e colocá-lo como mera aparência.

A esta gravidade se permite abrir um espaço e tempo inatingível pelo ser humano, porque a episteme tornou-se colírio para os olhos do branco e passou a enxergar os múltiplos, os “anormais” (negros, deficientes, homossexuais) como mera aparência, isso para não proferir “sujeiras” (BAUMAN, 2007). Segundo Bhabha:

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 referência é transgredido, seu campo de visão perturbado (BHABHA, 1998, p. 73).

Nesse processo ambos são escravizados. Um é 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 ser em ascendência. A maior escravidão deles 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).

O legado do fortalecimento da identidade de um aluno em sala de aula não pode ser visto 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). Isto parece supor que o reconhecimento da importância de garantir a identidade de um indivíduo fosse ameaçar a suposta identidade “normal”.

Os Estudos Culturais nos ajudam a refutar esta prática cujo efeito é deixar em evidência que existe uma suposta cultura superior e outra inferior. Alguns sujeitos 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).

Os sujeitos, diante da afirmação em relação às outras culturas, se articulam dentro das escolas. Muitos são os indivíduos que passaram a não aceitar, como até mesmo a se impor frente ao dogma da cultura hegemônica da escola.

Muitos alunos perambulam nesta escola com a satisfação de nela estudarem, ou melhor, de a ela estarem vinculados. Essa escola tem prestígio em Campo Grande; então, estudar nela é, para muitos, uma grande satisfação. Essa satisfação é muito maior no caso dos alunos oriundos de bairros afastados do centro comercial da cidade, local da escola.

Antes a escola não era muito acessível a esses alunos, até por conta de não terem como custear sua ida e volta. Essa realidade mudou com o passe do estudante. E com novas diretrizes das políticas públicas de educação no Estado de Mato Grosso do Sul, no período do governo do PT (1999-2006), que alterou a forma de matrícula nesta instituição escolar, que antes era feita por meio de pré-seleção dos alunos.

De acordo com o professor **D** (entrevista), o prédio antes era conservado, a educação era melhor. Depois dessa alteração em que o PT extinguiu essa forma de matrícula, passou a haver um declínio não só da qualidade do ensino, mas na estrutura do prédio.

Essa argumentação do professor não deixa de corresponder à realidade reinante até aquele momento, uma vez que a escola estava em processo de reforma: paredes todas rabiscadas, banheiros sem seus acessórios necessários, muitas carteiras quebradas, pisos estourados, pátios depredados, vidros quebrados, entre outros. Cabe ressaltar que muitos desses problemas são fruto de um longo período em que a escola ficou sem manutenção. Isto significa que não se pode afirmar que somente os alunos depredaram o prédio.

Como sabia que muitos professores haviam lecionado nesta mesma escola antes destas mudanças provocadas pelo governo do PT, inclusive o professor **D**, (entrevista) perguntei de forma mais enfática se o ensino havia perdido tanta qualidade assim. Ele respondeu que nem tanto, pois esta escola é conhecida e reconhecida pela boa qualidade de ensino, mas que, mesmo assim, não é mais como antes.

Por isso, os alunos que, antes da mudança do processo de matrícula, não puderam ali estudar por causa das dificuldades financeiras que não lhe asseguravam o meio de transporte, desde então se felicitam por estarem num espaço escolar prestigiado no Município de Campo Grande. Ouvi comentários de alunos e alunas que tiveram dificuldades para estarem ali; ao conseguirem se matricular na escola, afirmavam ter realizado um sonho.

Circula no espaço escolar o velho discurso, por parte dos professores, de que, se os alunos querem ser alguém, aprender, ter cultura, têm que estudar. Os alunos, então, que atualmente se encontram nesta escola são convocados a aderir a esse discurso de que estão se formando para serem alguém adquirindo cultura.

Mas, como já escrevemos, os alunos não aceitam passivamente as tentativas de impor uma identidade.

Ainda que a escola pretenda impor uma identidade, nela vai-se “[...] 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 Meyer, 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” (MEYER, 1999, p. 80). Nesse sentido, é importante “[...] 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” (MEYER, 1999, p. 81).

A escola, com seu papel de acompanhar, como também de propiciar o diálogo entre os diferentes, historicamente teve como objetivo o anseio do Estado, da Nação de incorporar os “desajustados”, a fim de que se crie um país homogêneo:

[...] a característica fundamental das ações dos Estados Nacionais, frente aos povos indígenas (e a outros diferentes), até muito recentemente, tem sido a de promover a sua plena integração, [na verdade 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).

Mas o professor tem, frente à sociedade, uma função de extrema importância. Ele pode motivar sua turma a enxergar a diferença não como deficitária e estereotipada. Pode

[...] 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, 1995, p. 159).

Para tanto, “[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” (NELSON; TREICHLER, GROSSBERG, 1995, p. 30). Cabe frisar que esta identidade étnica não é sólida e nem fixa e nem única para com os outros da mesma etnia.

E nesta relação entre professor e aluno, a representação é o ponto-chave, porque é um conjunto de fatores linguísticos e culturais “A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos.” (SILVA, 1995, p. 199).

Um educador com facilidade pode 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. As “[..] representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder [...]”(SILVA, 1995, p. 200). O educador, em vez de legitimar a cultura dominante, pode questioná-la.

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

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).

Mas 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).

Portanto, a sala de aula é um território vivo, em que os vários “eus” podem ser valorizados no processo de afirmar a identidade étnica dos alunos. Com isso, indivíduos como os alunos surdos, negros, homossexuais não devem ser abordados como alunos da “intriga”, mas como complemento do processo que concebe o ensino como ponto convergente de crescimento e confirmação das identidades dos alunos. O aluno que tem sua identidade reconhecida consegue vislumbrar perspectivas a sociedade a que pertence.

No próximo capítulo, a discussão estará pautada mais detalhadamente na pesquisa de campo, em que serão alargadas e aprofundadas as discussões sobre negros, homossexuais e surdos, todas articuladas com as discussões teóricas, pois entendemos que o campo empírico e o teórico não são momentos distintos, mas profundamente articulados.

CAPÍTULO II - Os Surdos, Homossexuais e Negros No Espaço Escolar

Este capítulo abordará de forma acentuada questões ligadas às identidades/diferenças os alunos e alunas surdas/os, negras/os e alunos homossexuais. Essas diferenças foram recorrentes no período em que estive nesta escola. Eram geralmente vistas como diferenças inoportunas, que destoam e atrapalham o rendimento escolar.

Essa percepção em relação aos surdos é ainda maior; eles são vistos como sem conteúdo, sem “bagagem”. Farei referências somente aos alunos homossexuais e não às alunas homossexuais, pois essas não foram visibilizadas nas turmas que observei. Observei que ser negro é uma condição muito difícil e muitas vezes desagradável, desconcertante.

O capítulo é de abordagem mais de campo do que o primeiro capítulo, e com articulação teórica, com destaque para os seguintes autores: Hall, Bauman, Skliar, Lopes, Costa, Caetano.

Deve-se destacar que, nos últimos anos, a Política Nacional de Educação esteve preocupada com as questões das identidades/diferenças nas escolas. Junto com elas, como já salientamos, ganham destaque campos teóricos preocupados em compreender essas diferenças, como é, por exemplo, o campo dos Estudos Culturais.

Os estudos feministas, os estudos sobre racismo e as polêmicas interdisciplinares a respeito da construção social da sexualidade são algumas das arenas da política cultural nas quais as discussões adquiriram grande visibilidade e tiveram o leque de suas possibilidades de problematização e estudo grandemente ampliado. Hoje, poderíamos afirmar com segurança que o problema mundial das questões étnicas e raciais colocou esta temática no centro das análises dos Estudos Culturais (COSTA, 2000a, p. 34).

Portanto, essas discussões não saíram de um lugar qualquer nem foram produzidas de modo qualquer.

A questão das identidades surdas foi incorporada na política nacional de educação por meio do Decreto 5626, de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e nele encontramos, no Art. 2º, as seguintes definições para os sujeitos surdos e para os deficientes auditivos:

Art. 2º: Para fins desse Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. (BRASIL, 2005, p. 01, ap. THOMA; KRAEMER, 2009, p. 261).

Essa decisão e essa lei foram produzidas no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Por meio destes decretos, os surdos passaram a ter mais visibilidade no espaço escolar, pois as discussões nos âmbitos de políticas públicas se acentuaram e ganharam força.

Com relação às discussões de gênero, essas ganham força e visibilidade nos movimentos feministas. No Brasil, segundo Luz (2011), somente após o séc. XIX surgiram as primeiras organizações de mulheres em torno das conquistas de diversos direitos e igualdade de oportunidades diante do gênero masculino. “Já nos primeiros anos do século XX, o feminismo tornou-se não apenas forte como também muito respeitado. Cada vez mais mulheres reivindicavam a igualdade de direitos” (LUZ, 2011, p. 27). Mas foi na década de 1980 que as discussões que ainda perambulam nos dias atuais foram fomentadas.

A discussão sobre a homossexualidade ganhou destaque na segunda metade do séc. XX. E tal discussão surgiu dentro de uma concepção muito preconceituosa, pois esteve ligada à AIDS, atribuída inicialmente ao público homossexual. Como afirma Caetano (2009), esse momento da discussão sobre a AIDS foi o início da abertura para arrancar do privado o que era sufocado nestes espaços para trazê-lo ao público. Pois antes, “[a] agregação de doença a discursos religiosos aprofundava a idéia de que o amor entre pessoas do mesmo sexo era pecado e a Aids era o castigo de Deus” (CAETANO, 2009, p. 6).

Se de início a discussão do público homossexual era por visibilidade pública e de expressão, agora, segundo Caetano (2009), essas

[...] reivindicações do movimento social são atravessadas pelo direito legal à constituição familiar, pelo direito ao trabalho, pela oposição a práticas racistas e machistas, pelo direito à saúde integral e à educação, essa última voltada, sobretudo, para a permanência dos alunos homossexuais na escola, [...] (p. 7).

Continua tramitando no Congresso Nacional a lei que criminaliza a homofobia, mas essa ainda não foi aprovada.

No tocante às questões de raças, essas passaram a ser discutidas no âmbito escolar, do ensino fundamental e médio, com mudanças nas propostas curriculares. A Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996. Ela inseriu no currículo escolar discussões sobre a cultura e história dos africanos. Sugeri uma grande mudança no modo de pensar, trabalhar e discutir as questões ligadas aos negros.

A Lei 10.639/2003 foi alterada pela Lei 11.645/2008, que, além de incluir a cultura e história africana, introduziu no currículo escolar o ensino de história e cultura indígena, com ênfase em promover uma educação que valorize a diversidade cultural no Brasil. Essa proposta não fica restrita somente ao ensino fundamental e médio, mas altera também o currículo acadêmico de instituições de ensino médio básico e tecnológico, bem como da educação superior, incluindo os cursos de formação de professores. A intenção é possibilitar outras formas de dialogar com as identidades/diferenças que constituem o corpo social e muitas vezes não são reconhecidas, mas subalternizadas e inferiorizadas.

2.1 “Eles vêm com pouca bagagem de estudo, então vêm com muita deficiência...”

(Professor A, entrevista): A invenção do outro/surdo pela mesmidade

A diferença no espaço escolar normalmente é reduzida a uma invenção da mesmidade (SKLIAR, 2003) e muitas vezes os sujeitos não percebem que a diferença/identidade altera o modo do “eu” olhar a si mesmo.

Mas o sujeito “normal” também se questiona. E se questiona pelo fato de que o seu contato com o outro alterou a própria ideia de ser normal. “Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano” (SKLIAR, 1998, p. 5).

Desde o momento em que o assunto é a educação para surdos, a noção que entra em vigência em muitos discursos pedagógicos é que estes são os não adaptados, anormais. Alguns indivíduos veem esta situação como sendo os surdos que buscam uma cultura de isolamento,

que procuram um distanciamento dos outros, e até mesmo como sendo eles os responsáveis por não se integrarem com os “outros/normais”.

A lógica binária faz pensar sobre oposições de “[...] normalidade/anormalidade, ouvinte/surdo, maioria/minoria, língua oral/língua de sinais, etc.” (SKLIAR, 1998, p. 20). Muitas vezes, ao não se entender este outro, ele é definido e categorizado como anormal. “Isto é, a pedagogia para surdos se constrói, implícita ou explicitamente, a partir das oposições normalidade/anormalidade [...] maioria/minoria [...]” (SKLIAR, 1998, p. 09).

Os surdos vivem em sala de aula a experiência de serem as pessoas com as quais é difícil trabalhar. Às vezes parece que são todos iguais, são de uma cultura homogênea, uma cultura do déficit.

Ao discutir sobre a identidade surda, é sempre necessário manter a reflexão no entre-lugar (BHABHA, 1998), na fronteira e no espaço escorregadio, desconstruir-se diante da identidade/diferença de uma pessoa surda. Abrir-se ao diálogo com o outro-surdo é pensá-lo fora do binarismo normal/anormal.

Gladis (1998) afirma: “[o] caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original” (p. 53). Para entender a identidade surda, temos que lembrar que a construção que o indivíduo ouvinte faz de sua identidade é oriunda de representações, geralmente produzidas num contexto de normalidade.

Essas representações, como não se aproximam da identidade surda, fazem com que o surdo não seja visto na sua diferença. Por isso, a identidade surda é reprimida e silenciada. Estes descaminhos são assim formados porque o surdo, na maioria das relações humanas, não foi considerado, devido ao processo histórico no qual foi formado.

Esta situação pouco mudou nesta escola. Os alunos e alunas surdas são vistos como os atrasados, os deficientes, sem possibilidade de aprendizado e de contribuição intelectual. Eles não têm o que fornecer, o que dar, mas somente aprender.

Nos corredores da escola, enquanto acompanhava os professores (isso quando era possível, pois às vezes, devido à troca de salas e de turmas, não me encontrava com eles) até a sala de aula, a fala normalmente fluía no mesmo sentido de que aquela turma é a problemática, a atrasada com relação à outra. O motivo é que nessa turma havia dois surdos.

As falas dos professores eram normalmente as mesmas: eles não acompanham a turma, só ficam dialogando entre eles e o intérprete, isso quando este vinha. Observei que alguns professores já chegavam à sala de aula como quem estivesse de fato na pior turma, na turma dos atrasados em muitos sentidos. Esta observação foi frequente nos dias em que lá estive.

Alguns professores que nesta turma se posicionavam com desmotivação, em outras em que não havia surdos tinham uma atitude de motivação.

Durante o período em que lá estive, raríssimos foram os contatos entre professor e aluno surdo e surda. O professor entrava na sala, se dirigia até a frente e olhava ou se posicionava somente em direção aos alunos e alunas ouvintes. Os dois alunos surdos (do ano de 2009, que não retornaram no ano de 2010 e, por conseguinte, foram reprovados) não eram muitas vezes nem cumprimentados pelos professores.

Ao entrar em sala, o professor já os percebia dialogando entre eles e com o intérprete, quando este vinha. Mesmo com a entrada do professor, eles também só olhavam, viravam-se e continuavam a conversa. Eles riam, brincavam, tinham os cadernos normalmente fechados, salvo algumas vezes em que o professor **D** lhes pedia para fazerem alguma atividade avaliativa no caderno.

Mesmo assim, não havia uma cobrança persistente, como ocorria com os outros. Se essa era a turma considerada dos atrasados, os professores que entravam nessa sala se posicionavam de modo semelhante. Ao menos isso acontecia com os sujeitos que observei; pode ser que ocorra de forma variada com os outros professores que não participaram desta pesquisa. Não posso falar que a realidade seja a mesma, pois variados são os outros contextos, sujeitos, identidades, diferenças produzidas em momentos múltiplos.

Em outras turmas em que não havia surdos, os professores se posicionavam com outra identidade. No dia (01/11/2009), observei o professor **D**: ao sair da turma em que havia os surdos, entrou em uma outra sala e, de forma mais enérgica, chamou toda a turma para o assunto que seria trabalhado naquela aula. Na turma dos surdos não houve esta postura de chamar a todos para o que seria discutido naquela aula. Nas aulas nas turmas dos surdos eram trabalhados menos conteúdos e sempre de forma muito resumida.

Não estou afirmando que os professores se apresentassem com uma só identidade nas outras turmas, pois em cada turma as diferenças são múltiplas, plurais e da mesma maneira são outras as identidades de acordo com cada contexto – sala de aula.

Ao falar sobre a turma que tem esses dois surdos, percebia em alguns professores uma indiferença em relação aos surdos e uma atitude de comodidade; pareciam ainda ter pena dos não surdos, por terem que conviver com surdos. Observei que os professores (todos os sujeitos da pesquisa) muitas vezes não cobravam muito, pois, afinal, eles não tinham culpa dos atrasos causados supostamente pelos surdos.

É interessante que eu não entendia o motivo pelo qual os professores assim se posicionavam, pois, se por um momento os alunos surdos não tinham participação em sala, não

eram vistos, em que eles atrapalhavam o professor? Foi difícil entender essa situação, pois, se não incomodavam, por que a turma estaria atrasada? Não deveriam ser somente os dois alunos surdos os atrasados?

Da mesma forma que os alunos surdos não se posicionavam, não se faziam participativos; os professores também não os procuravam para ao menos tentar fazer algo na aula. Eles somente eram lembrados na avaliação.

Quando o intérprete estava presente, buscava explicar e inteirá-los do que ocorria em sala, mas não necessariamente do conteúdo lecionado, e sim das brincadeiras, piadinhas, do porquê dos risos. Neste contexto, as identidades se produziam diante da diferença surda. Esta era posta em questionamento. O professor não conseguia e não buscava caminhos para relacionar-se com a diferença, mas acusava a diferença e via a diferença como problemática.

Durante as aulas, alguns professores (**A**, **D**) se posicionavam como estando em uma turma problemática e, por isso, pouco explicavam, pouco atividades faziam com os seus alunos. Outros professores (**B**, **C**, **E**) tentavam incorporá-los didaticamente, sem questionar a sua própria dificuldade de trabalhar com o outro surdo.

Quanto aos dois alunos, a identidade adotada por eles era ficar na imparcialidade e ali fazerem a presença necessária para a chamada. Algumas poucas vezes, se interessavam pela aula do professor **D**, isso quando estava presente o intérprete. Outras vezes, a postura adotada era de “matar” a aula. Mesmo sem os alunos surdos na aula, esta mantinha o mesmo ritmo desacelerado e era considerada atrasada, conforme a fala dos professores. Isso ocorria com todos os professores sujeitos dessa pesquisa.

A partir do encontro dessas diferenças, muitos professores adotaram o entendimento do surdo por meio das representações que dele fizeram, sem ao menos buscar um vínculo fora dessas representações. Os alunos surdos também não foram além das representações de que o professor ouvinte não os assiste, não contribui e não se achega a eles. Em nenhum momento os vi se dirigirem ao professor, questioná-lo, interessar-se pela aula, mesmo com a presença do intérprete.

Parece que as identidades negociadas ficaram apenas no viés da representação inscrita no binômio normalidade/anormalidade do que é ser surdo e do que é ser o professor ouvinte. Essas diferenças ficaram mais no marco da deficiência, do “destoante”, da anormalidade.

No entanto, este afastamento que os ouvintes pretenderam impor aos surdos não é desejável, pois “[a] identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda” (GLADIS, 1998, p. 53).

O contato entre os surdos é fundamental para que construam outras identidades. A relação com o “igual” permite ao surdo, de certa forma, exorcizar de “si” as representações recebidas das identidades ouvintes. “O encontro surdo-mudo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (GLADIS, 1998, p. 54).

As identidades surdas, embora circulem entre as identidades ouvintes e partilhem culturas diversas, não desaparecem com as outras identidades. As identidades são todas fragmentadas, independentemente de serem surdas ou ouvintes, entre os próprios surdos e os próprios ouvintes. “As identidades surdas estão aí, não se diluem totalmente no encontro ou na vivência em meios sócio-culturais ouvintes” (GLADIS, 1998, p. 54).

Assim como todas as identidades, a identidade surda não é fixa, pois “[...] a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada” (HALL, 2003, p. 15). Essas identidades, embora sejam surdas, estão no bojo social e, por isso, múltiplas são suas facetas em decorrência dos contextos que fragmentam as identidades produzidas culturalmente (GLADIS, 1998).

A identidade surda construída sobre estereótipos tem dificuldade de alterar sua posição no âmbito social, porque os estereótipos pretendem encarcerá-la nas verdades dogmáticas formadas socialmente. O estereótipo é um “mecanismo” de controle social que, em seu bojo, traz conceitos e “verdades” tão sólidas e aceitas que os sujeitos que delas são vítimas tendem a perceber-se como inertes neste contexto.

No entanto, essa é uma forma etnocêntrica que dificulta externar as diversas identidades, e, por isso, o diálogo é difícil. Os estereótipos pautam-se em essência e buscam congelar a diferença, evitar que ela se multiplique. A

[...] representação estereotipada vai dar à representação da identidade surda um lugar social. O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada (GLADIS, 1998, p. 54-55).

Em meio a esses estereótipos, identidades são apregoadas sobre os alunos surdos, e causa espanto quando um aluno surdo se posiciona diferentemente da imagem estereotipada que sobre ele nutrem.

Isso decorre do fato de que os ouvintes acreditam nos discursos proferidos pelo mundo científico que os incita a acreditar que os surdos são pessoas deficientes, fazendo os surdos serem “[...] catalogados não apenas como não-ouvintes, mas como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos” (SKLIAR, 1998, p. 21).

Daí, então, a fala reproduzida pelo professor A (entrevista) de “que há uma barreira entre eles, eles mesmos”.

Ainda saliento que esta barreira foi produzida pela lógica binária. Foi produzida por discursos transversalizados entre os ouvintes e também pelos próprios não-ouvintes. Em um momento, talvez, os ouvintes, por não conseguirem se imaginar sendo um não-ouvinte e, assim, sendo o outro, nutram a pretensão de se dedicarem a uma erradicação deste suposto mal.

Do outro lado, os surdos também se relacionam nos encontros e des-encontros no campo social. Muitos são os discursos que transversalizam o sujeito. Ora o surdo não entende o motivo por que não escuta e por isso almeja escutar, ora não entende por qual razão não se permitem os encontros com outros surdos, ora não consente com as representações que deles se têm, por parte dos ouvintes, e muitos outros oras.

Esta barreira, portanto, não foi estabelecida pelos surdos, mas construída por todos os sujeitos. Somos todos produtores, em algum momento/contexto deste processo, como também somos desconstrutores, decodificadores e produtores de fendas destes sólidos por todos construídos. Logo, os sólidos que estão no “[...] momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas [...]” (BAUMAN, 2001, p. 12).

Portanto, é “um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação” (SKLIAR, 1998, p. 14).

Como falar que os alunos surdos não estabelecem relações, uma vez que verifiquei no espaço escolar que eles interagem com os outros alunos em outros momentos e espaços? Se em sala de aula eles não se relacionavam com os ouvintes, fora de sala a situação era outra. Eles conversavam com os ouvintes, ou seja, os ouvintes buscavam se entender com eles e os surdos com os ouvintes, e a conversa fluía de forma intensa.

Nos intervalos era possível vê-los jogando bola, mexendo em fotos e tirando fotos com os alunos ouvintes, marcando passeios, tomando tereré, entre outras coisas. Os dois alunos surdos sempre estavam juntos.

Os surdos estão envolvidos em muitas tramas sociais da mesma forma que os ouvintes, e às vezes era possível percebê-los mais envolvidos com questões de moda que os ouvintes;

(faço esta discussão de ouvinte e surdo, pois assim eles eram analisados pelos sujeitos ouvintes desta escola, com comparação). Por outro lado, outros surdos já não se deixavam levar pela moda (sujeitos esses que não acompanhei nas salas, pelo fato de não serem das turmas dos professores que acompanhei). Isto demonstra que os alunos surdos adotam identidades de acordo com seus espaços, os tempo e inúmeras outras diferenças. Assim, digo que se dentro da sala eles não se relacionavam, bastava um outro contexto, espaço e tempo para que construíssem identidades.

O professor C na entrevista, colocou os surdos como “iguazinhos”: “Não, não! Eles são iguaizinhos aos outros normais. Tem aqueles que não vêm às aulas, tem uns que ‘matam’ aulas, tem uns que são bons alunos.” No instante em que o sujeito falava que “este” é igualzinho aos outros, normais, cabe pensar sobre a ideia que este professor tem sobre ser normal. O discurso de normalidade inviabiliza, muitas vezes, uma relação com o outro.

Conviver com o pensamento de que os surdos são iguaizinhos aos outros também afeta o pensamento de que eles deveriam se posicionar de forma diferenciada destes outros ditos “normais”. Se eles se comportam iguaizinhos aos outros “normais”, isso denota que eles estão inseridos, incluídos, não há problema com a chegada deste outro. Não se veem diferenças com a convivência escolar deste, que antes não era considerado digno de conviver em um espaço dos ditos normais.

Deve ser relevante, também, o fato de que os alunos surdos descaracterizados em sua cultura. É evidente, pois se o “eu” não sabe como lidar com este outro, o melhor que se tem a fazer é normalizá-lo, torná-lo igual.

Talvez devêssemos lembrar que o discurso não é criação de um sujeito apenas. Ele é fruto de um percurso histórico que os sujeitos vão produzindo para se afirmarem frente a outros sujeitos. O “eu” procura meios de fazer com que sua presença seja aceita; por isso, as microrrelações de poder imperam nas relações entre os indivíduos. Os discursos se tornam presentes quando o “eu” percebe que o outro tem uma diferença. Esta diferença, portanto, se torna palco de discursos, muitas vezes, não sobre o que o outro “é”, mas sobre o que o “eu” “é” e pode “ser” e, com isso, teme ter sua identidade questionada.

Os discursos de que os surdos são de uma cultura que se isola, que buscam o convívio somente entre os seus, são muito presentes. Para professor A:

Tipo, o que acontece muito com o aluno surdo, ele não quer interagir, ele quer interagir somente com o intérprete. Não quer interagir nem com o professor e nem com os colegas em sala. Então ele fica muito isolado, ele mesmo se isola. É uma fuga pela falta de interesse mesmo. (Entrevista).

Antes de qualquer discussão, temos que desconstruir a ideia que os surdos formam uma cultura. Os surdos estão e são sujeitos do corpo social. Logo, há

[...] surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros, e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc. (SKLIAR, 1998, p. 14).

Ser sujeito da cultura surda não é sinônimo de sujeito de uma cultura já construída e, portanto, acabada e finalizada. Dizer que estas pessoas são de uma cultura surda significa que elas, em algum momento/contexto, são diferentes das outras inúmeras diferenças, diferentes em um dado contexto em que outros também se encontram e em que produzem discursos, assim como produzem diferenças, em abundância.

A diferença existe e provavelmente existirá sempre que o “eu” se encontrar com o outro. “Todos negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas” (HALL, 2003, p. 73). Entender e de certa forma “aceitar” o discurso de que existe uma cultura surda é um tanto quanto sensível. Esta afirmação não deve ser entendida como uma rejeição dos surdos em relação aos não surdos. Por isso, não “[...] parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções” (SKLIAR, 1998, p. 28).

O cuidado que se deve ter é de não desenvolver um olhar que pontue a cultura surda como uma patologia. Nunca é demais ressaltar que esta imagem de cultura fechada e isolada não é cabível. O que caracteriza e diferencia uma cultura de outra é sua lógica, sua história, seus significados e sentidos pautados na língua, visão de mundo, costumes, tradições, etc.

Logo, “[...] a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica” (SKLIAR, 1998, p. 28). É uma cultura surda porque a vivência desses sujeitos é de outra relação com o mundo.

Não seria estranho, então, perceber que os surdos estavam sempre juntos, dentro ou fora de sala. Dialogavam com os outros alunos e alunas ouvintes, mas sempre estavam os dois juntos. Como os dois surdos partilhavam uma identidade comum, que é a mesma língua, logo, procuravam estar juntos em todos os momentos possíveis. Desta forma, não sentiam dificuldade no ato de se comunicar, o que já ocorre com o contato com a cultura ouvinte.

Mesmo que não sejam da mesma língua, os surdos e ouvintes no diálogo buscavam se entender. Mas este entendimento era buscado pelos dois lados. Os ouvintes buscavam entender os surdos e os surdos, os ouvintes. Não havia uma situação de que o aluno ouvinte se posicionasse como o não deficiente e que, portanto, o surdo tivesse que compreendê-lo.

Contudo, a fala do professor **A** de que os surdos se isolam e buscam sua segregação mostra ser possível culpar alguém pela sua situação. O sujeito é sempre o culpado e responsável pelos seus insucessos – isto é, insucessos naquilo que o discurso hegemônico legitimou como ser um sujeito de sucesso.

Nesse contexto, caberia o argumento de que o surdo é o responsável pela sua não-interação. Mas se o surdo procura se isolar, isso se deve a uma trajetória histórica de ser colocado às margens da sociedade. Esses indivíduos foram constantemente produzidos pelo discurso a pensar-se como sujeitos da anormalidade. Assim, dificilmente uma pessoa surda consegue pensar sobre “si” fora das representações estereotipadas proferidas sobre o que ela “é”, deve “ser” e como deve agir.

O discurso é decisivo na formação identitária. As expressões discursivas são inúmeras, de acordo com cada contexto, situação e espaço. Imprescindível é a presença do sujeito no momento de produzir posturas no outro. O outro se posiciona, muitas vezes, de acordo com a imagem deste outro definida pelo “eu”.

Em um contexto pode o discurso preestabelecido de um professor fechar o diálogo com este outro/surdo pelo simples fato de que o “eu” já tem uma imagem do que ele, o surdo, seja. Mas as representações na contemporaneidade se encontram em situação de deslocamento. O que se tinha como atitudes únicas e impossíveis de desconstrução agora são vistas como passíveis de ressignificação.

2.1.1 “O interesse pelo outro cresceu. Isso acontece com os surdos e mudos” (Professor B, entrevista): a fragmentação da identidade sólida no (des) encontro entre surdos e não-surdos

O professor **B** afirma e tem um discurso diferenciado dos demais professores (que veem o surdo como o sujeito do déficit), pois afirmou e percebeu que há um interesse pelo outro, que atualmente vivenciamos isto de forma intensa, e prosseguiu, na entrevista, afirmando que entre alunos surdos e ouvintes ocorrem muitas relações.

Este interesse dos ouvintes pelo outro-surdo é fruto, dentre outros fatores, das relações constantes entre os sujeitos, provocadas, como discuti no primeiro capítulo, pelo processo de globalização. O contato com o outro e, conseqüentemente, o interesse por este diferente rompem com o pensamento e com a posição pretendida do sujeito iluminista, que pretendia dizer o que o outro/surdo “é”. Somos indivíduos do contexto. Isso fende a “verdade” que o surdo procura e provoca seu isolamento e sua segregação. O professor **B** afirma que o “interesse pelo outro cresceu. Isso acontece com os surdos e mudos”. E prossegue dizendo sobre os surdos, mudos e não surdos e não mudos que eles buscam entre si pontos em comum para um relacionamento.

Os sujeitos estão permanentemente na fronteira (BHABHA, 1998). Como a fronteira é o espaço das trocas, percebemos o quão difícil se torna engessar discursos que têm/tenham pretensões de se perpetuarem como verdades absolutas. Se em algum momento se tem um discurso fixo sobre o outro/surdo, num outro momento vigora a desconstrução deste discurso que pretende formar posturas surdas.

A fronteira proporciona esse interesse pelo outro/diferente. Ser “[...] ‘diferente’ daqueles que são diferentes faz de você o mesmo” (BHABHA, 1998, p. 76), pois o outro da diferença é muitas vezes o “eu” no outro e do outro. A busca se deve não somente ao diferente em si, mas principalmente a que o outro que é o “outro” do “eu” me questiona, me afeta. E essa afetação muitas vezes ocorre, porque o “eu” percebe que ser o outro da diferença também o faz ser, em algum momento/contexto, este mesmo outro da diferença, de um outro “eu”, e sua presença também produz discursos de que ele é também diferente neste contexto.

A fala do professor **B** expressa a convivência com esta outra identidade. Buscar e “localizar” aspectos em comum faz pensar e esboçar pensamentos diversos. Ao relatar que o “eu” está buscando o convívio com esta diferença, devemos lembrar que este considerado diferente já vivia nesta fronteira. Trouxemos esta reflexão, porque parece que sempre está em pauta que o outro é sujeito do déficit e nunca um “eu” é sujeito e promotor da mesma.

Neste sentido, também interessa saber como o “eu” está sendo visto neste processo de encontros e des-encontros no espaço escolar, como este que o “eu” considera diferente “nos” vê nesta fronteira. Uma outra reflexão possível é também analisar como se deu e como se dá a busca da convivência entre os próprios surdos.

Talvez a fala do professor **A** de que eles se isolam não seja como se imagina. Existem fronteiras entre os surdos e os não-surdos, mas elas são lugares de encontro (BHABHA, 1998).

A fala de que buscam pontos em comum situa-se nesse contexto: eles buscam pontos em comum seja por uma música, estilo, opiniões, interesses, dentre outros fatores que os

aproximam. O interesse pelo outro não cresceu por si só. O outro “é” um “sendo” com sua diferença, assim como o “eu” também “é” este “sendo” da diferença e na diferença em outros discursos.

Para o professor **D** (entrevista), “[o]s alunos fazem de tudo para ajudar, sabe! Tem uns que até fazem os exercícios para ele. Eles protegem, sabe!” Aqui não cabe, neste momento, o mérito da discussão se é pedagógico ou não o que os alunos fazem, e o ato do fazer por eles, pois este não é o objeto de nossa pesquisa.

Neste momento, é oportuna esta contribuição para percebermos que os surdos não buscam o isolamento; pelo contrário, eles interagem com a diferença que os não-surdos também possuem. Se os não-surdos, em um dado contexto, desempenham a identidade de “protetores”, em um outro contexto são os surdos que desempenham a identidade de “protetores”. O professor **D** afirma: “O interessante é que para os surdos tudo tem que ter começo, meio e fim. É por isso que em matemática, física e química ele se destacam.” Aqui ocorre a troca, e as identidades se alteram. As situações são muito líquidas, elas “[...] ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, [...]” (BAUMAN, 2001, p. 8).

Os espaços líquidos são meandros dos desencontros. O outro “me” aparece e “me” interroga com sua presença sem passado e provavelmente sem um futuro certo. O que se tem nos espaços líquidos é somente o presente do próprio presente, ou seja, sem vínculos. Este encontro com o outro/estranho é “também *um evento sem futuro* (o esperado é que não tenha futuro), uma história para ‘não ser continuada’, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião” (BAUMAN, 2001, p. 111).

Esta colocação é pertinente para notarmos o quanto o discurso pode ser ambivalente. O que em um momento é tido como positivo, no sentido de que os sujeitos interagem e rompem com o discurso da deficiência, em outro é visto como sinônimo de “aproveitar-se da situação”, isto é, utilizar-se da considerada deficiência para se esquivar de seus deveres e obrigações escolares, estudantis.

Ao perguntar ao professor **D** (entrevista) se havia percebido em algum momento situações de discriminação com relação aos alunos surdos, ele afirmou: “Nada! Ao contrário, eles interagem muito com os outros. Eles são folgadinhos. Eles querem mais que os alunos ajudem. Querem ficar juntos.” Podemos considerar que a interação, então, ocorre pela suposta incapacidade do surdo. Por que não entender e dizer que os surdos e os não-surdos se ajudam?

Parece que os surdos nada têm a oferecer e ensinar, como já foi citado. A afirmação de que “eles querem mais que os alunos ajudem” reafirma essa posição.

Trazemos esta frase para mostrar que os discursos são inconstantes, devido às inúmeras situações nos quais circulam. A todo momento deslizamos na fronteira sem formas fixas. O discurso seria outro se, em vez de dizer que “querem mais que os alunos os ajudem”, o professor dissesse que eles se ajudam.

Nas aulas ocorridas no ano de 2010, acompanhei duas alunas surdas. As palavras agora ditas pelos professores são em relação a elas. Os alunos surdos do ano de 2009 não se matricularam no ano letivo de 2010.

Acompanhar essas alunas surdas foi muito interessante, porque as percebi dialogar, participar, se inteirar-se em sala de aula, fato esse que não era comum aos alunos surdos do ano de 2009. Essas alunas surdas, no espaço de sala de aula, procuravam o diálogo com os ouvintes.

Na primeira aula (04/03/2010, diário de campo), não percebi de imediato que elas eram surdas. O motivo foi que o meu olhar buscou enquadrar o surdo dentro das representações com as quais vivi no ano anterior (2009). Essas representações eram de cadernos fechados ou guardados na mochila, do afastamento dos colegas e de diálogos somente entre eles, visíveis pela Libras.

Como as duas alunas a que me refiro não estavam em conformidade com esta representação, tive dificuldade no primeiro instante. Uma aluna surda que estava ao meu lado no fundo da sala, logo que a aula iniciou, levantou-se e se dirigiu até a primeira carteira com o seu caderno aberto e começou a copiar o que o professor passava na lousa.

A outra aluna surda, sentada numa carteira ao lado dessa aluna surda, copiava dali mesmo e, no mesmo instante, olhava para os colegas e sorria diante dos movimentos e gestos muito expressivos que demonstravam uma piada sobre um vídeo visto e passado de mão em mão entre eles.

Por isso, nestes primeiros instantes não havia percebido as duas alunas surdas. Havia percebido, além da postura dita e conceitualizada de boa aluna, que as duas eram bonitas (dentro do considerado padrão de beleza): uma era branca, de olhos verdes e cabelos lisos. A outra, também bonita, era parda, de cabelos cacheados.

Esta situação desconstrói a idéia de uma identidade sólida, fixa e única dos surdos. Quantas são as diferenças entre essas duas alunas surdas? Será que ambas são olhadas e discriminadas no mesmo instante? Será que a aluna parda não seria, no primeiro contato, discriminada pela cor antes de se saber que ela é surda? Outros questionamentos podem ser levantados em relação à aluna branca.

Embargado diante da sala numerosa e não reduzida como a sala dos outros dois alunos surdos do ano anterior (2009), eu procurava sentir como os alunos iriam corresponder a essa aula, uma vez que conversavam muito. Logo que o professor terminou de passar a matéria, a aluna surda, que até então eu não havia notado, levantou-se e sentou ao meu lado e iniciou com o professor sentado na frente dela (eu também não sabia que ele era o professor de Libras) uma conversa.

No mesmo instante, aquela velha identidade que em mim estava presente da relação com os surdos do ano anterior se fragmentou, se desconstruiu, se ressignificou. Não foi diferente a minha surpresa ao perceber outra aluna branca conversando em Libras com o professor de Libras e a aluna surda.

É de se pensar que fiquei atento ao diálogo para perceber se, talvez, uma delas não fosse surda e possivelmente estivesse treinando a língua dos surdos. Pois é muito comum nesta escola alunos ouvintes se interessarem pelo braile, não somente para aprender, mas por opção de trabalho também. Outros por que tem parentes nesta situação e muitos outros porque tem amigos.

A conversa prosseguia e não deixei de observar que logo elas conversavam com os outros alunos e alunas ouvintes com o uso de Libras. E entendi, ao mesmo tempo, que também ressignifiquei a velha identidade, que a surdez não isola sujeitos.

É interessante que neste grupo essas alunas surdas eram as centralizadoras do diálogo. Os ouvintes se comunicavam a todo momento com o uso de Libras, mesmo que não a dominassem, para se comunicarem com as alunas surdas. E continuavam, com os mesmos gestos e sinais, a conversar e dialogar com os outros ouvintes.

Aqui é notável que os alunos surdos, na negociação frente aos ouvintes, não se encontravam em situação de inferioridade, subalternidade. Todavia, não só centralizavam o diálogo, como também fragmentavam as supostas identidades hegemônicas dos alunos ouvintes. Os ouvintes, neste momento, se ressignificavam. Talvez dessem conta disso, mas se encontravam ressignificados frente a essas diferenças e produzindo inúmeras outras. O mesmo ocorria com a identidade surda das alunas, que se ressignificava de inúmeras outras formas.

Outra questão abordada é com relação às suas dificuldades no ato de aprender. Embora não pretenda aqui discutir o aprendizado do aluno surdo, trago esta discussão para demonstrar que os alunos surdos são vistos, muitas vezes, como identidades perturbadoras do aprendizado dos “normais”. Esta situação assola todo o público de alunos.

O que quero salientar é o fato de que “nós” somos perpassados por discursos que ora afirmam identidades, ora negam diferenças.

Trago a fala do professor **B** (entrevista): “A questão da aprendizagem também é uma questão de motivação pessoal do que eu posso aprender.” Esta fala é uma expressão peculiar do sujeito moderno, ou melhor, da pretensão que se tinha do que “deveria” ser o sujeito. Trata-se de uma expressão em que o ato do aprender está relacionado ao que o “eu” pode aprender dentre as possibilidades e deficiências.

Chamo a atenção para o fato de que esta fala é uma “constante”, embora esteja sendo perturbada, no pensamento clínico (em sua grande maioria): ser surdo é ser deficiente e, com isso, incapacitado para desenvolver e produzir conhecimento. Entende-se o surdo como um deficiente, quando deveria ser entendido e salientado que este indivíduo tem uma deficiência, e não é um deficiente.

Segue, então, a descrição etnocêntrica do parecer clínico de que ter uma deficiência é essencialmente ser um sujeito com várias limitações, com incapacidades de aprendizado. Logo, este discurso produz a diferença como déficit.

Na família [na sociedade e na escola] a desinformação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem uma ideologia contra a diferença. Estes são todos mecanismos de poder construídos pelos ouvintes sob representações clínicas da surdez (GLADIS, 1998, p. 68, inclusão minha).

O ressoar da expressão “do que eu posso aprender” (professor **B**) nos remete à reflexão de que parece possível existir um conhecimento que não seja acessível a algum indivíduo que está no espaço escolar. Que a deficiência possa ser uma questão de readaptação didático-pedagógica em alguns momentos, isso é pertinente.

O fato do aluno não aprender está ligado, entre outras coisas, no caso dos alunos surdos, ao fato de não dominarem a língua portuguesa. Ou seja, não é o que o aluno surdo não possa aprender; ele não aprende porque os recursos não lhe foram disponibilizados para deles fazer uso. A fala do professor **C** (entrevista) acolhe esta afirmação: “[...] dependendo do conteúdo, principalmente, eles têm muita dificuldade na língua portuguesa. Então o intérprete avisa. Olha! Neste momento ele vai sentir mais dificuldade, ele não vai dominar. Então, tudo isso nós acabamos entendendo.”

Isso demonstra que não há conhecimentos que o aluno surdo não consiga assimilar; diferentemente disso, o que temos que considerar é como são trabalhados os conhecimentos, quais são os recursos/materiais pedagógicos utilizados no momento da produção de conhecimento, como serão realizadas as avaliações. Para isso a avaliação deve ser descentralizada. Complemento a fala do professor **C** com a do professor **B** quando diz que

existe “a preocupação por parte dos professores em trabalhar com eles”. Acrescento ainda o que diz o professor **D** (entrevista): “Então, a prova tem que ser de múltipla escolha. Porque para eles o português é uma segunda língua.”

Percebemos que o conhecimento é de dimensão acessível a todos e que a surdez, neste caso, não é motivo de não aprendizagem. Entretanto, o que verificamos na fala do professor **A**, de certa forma, é um estigma de que o “culpado” pelo não aprendido é o próprio aluno surdo.

Eles vêm com, uma, pouca bagagem de estudo, então vêm com muita deficiência, de que eles não foram preparados. Então, eles foram empurrados, principalmente do Município. Eles chegam no Ensino Médio muito despreparados. Sem noção de vocabulário, nem sabem diferenciar, nem o alfabeto, as letras do alfabeto. É muito difícil trabalhar. E muito desinteresse deles mesmos. Porque para eles, assim, a cultura que a gente vê que a cultura deles é assim: Ah! Vamos empurrar. Então, não têm uma preocupação em aprender. Eu sinto uma barreira muito grande, entre eles, eles mesmos.

Como já apontamos, muitas vezes se afirma que os surdos são o problema. Como afirmou o professor **A**, são eles os despreparados, são eles os desinteressados. Isso mostra que os surdos são representados como aqueles que destoam do suposto caminho normal. Eles são identidades marcadas pela negatividade. “Os surdos são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos” (SKLIAR, 1998, p. 12-13). Lembramos que o professor **A** afirmou: “Eu sinto uma barreira muito grande, entre eles, eles mesmos.”

A crença de que os surdos devam assim permanecer cria uma situação de impor um modo de viver conforme o “eu-normal” acredita ser o correto que é a busca de chegar a ser ouvinte. Mas, talvez, os surdos “[...] nem queiram, em – sua grande maioria – ser ouvintes ou ser como os ouvintes” (SKLIAR, 1998, p. 20).

Ao discutir toda essa temática sobre as dificuldades pelas quais os alunos surdos passam, lembro de Skliar (1998), que nos coloca três situações. A primeira é de que os culpados só poderiam ser os próprios surdos. A explicação é que eles são responsáveis por serem assim. Na segunda situação, a culpa recai sobre os próprios professores ouvintes. Na terceira situação, o fracasso se deve às limitações metodológicas.

Há muitas discussões sobre os motivos que dificultam a educação dos surdos. Os alunos surdos foram conduzidos a uma pretensa inclusão curricular sem antes serem, eles mesmos, sujeitos do processo de formação e produção do currículo que pretendia ser para eles.

O que saliento é que o procedimento de definição de como seria a formulação do currículo inclusivo teve como sujeitos responsáveis os indivíduos ouvintes. Acredito que aí há uma tênue discrepância do que é pensar uma educação inclusiva.

Não estou afirmando que os ouvintes não possam participar deste processo de formulação de um planejamento que pretende ser “inclusivo”. Todavia, posiciono-me no sentido de que os ouvintes não podem ignorar a participação efetiva e ampla dos surdos. Talvez seja este um dos motivos centrais pelos quais a educação inclusiva, na maioria dos casos, não atingiu o resultado proposto pelas políticas educacionais.

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos lingüísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 1998, p. 18).

Embora sejam divergentes e inúmeros os fatos levantados pelas dificuldades educacionais dos alunos surdos, o que se tem constatado, segundo Skliar (1998), é que os próprios surdos apontam a falta de acesso à língua de sinais. No entanto, ela não é a única, pois todo sujeito é articulador de sinais, ou seja, somos sujeitos gestualísticos, nos comunicamos por meio de sinais de forma muito intensa.

2.1.2 “Engraçado que quando eles têm um trabalho para apresentar, eles apresentam de forma teatral, eles interpretam, sabe, é perfeito. É muito interessante” (Professor D, entrevista): a língua de sinais

A língua de sinais não deveria ser, em situação alguma, subalternizada. Chamo a atenção a um aspecto que nós, não surdos, não percebemos, isto é, que somos seres gestualísticos.

A gestualidade, a articulação e movimentação das mãos, da cabeça e de todo corpo é frequente enquanto falamos. A fala é acompanhada por gestos. Muitas vezes nos comunicamos de forma mais intensa e contundente com os sinais corporais do que com as palavras.

A fala do professor **D** (entrevista) de que os alunos surdos são brilhantes nas apresentações dos seus trabalhos ocorre, como ele mesmo descreveu, porque eles interpretam

e, com isso, encenam toda a apresentação, nas aulas de ciências humanas. Segundo o professor, todos os alunos ficam maravilhados com a apresentação deles. E ela é compreendida pelos alunos, embora haja algumas interferências do intérprete; mas a comunicação é possível e frui de forma muito interessante. “Embora a escola seja um espaço de produção e reprodução de sujeitos, também é um espaço onde os surdos podem produzir outras representações sobre si mesmos” (LOPES, 1998, p. 113).

A imposição da língua dos ouvintes lembra a lógica colonizadora, qualquer um que se impõe coloniza o outro. A oralidade é uma das inúmeras formas de transmitir informações. A linguagem é múltipla: “A língua de sinais é considerada como universal, transparente – quer dizer, icônica, compreensível inclusive para quem não a conhece –, não metafórica, deriva da gestualidade espontânea dos ouvintes” (SKLIAR, 1998, p. 24).

A língua de sinais pode ser mais comunicativa que a própria oralidade. Embora um sujeito não saiba a língua de sinais dos surdos, mesmo assim é possível se comunicar com um deles, assistir e entender a explicação/apresentação de um colega/surdo de sala de aula.

A linguagem está nas tramas das relações e contatos do “eu” com o outro, em que se verifica o encontro que o eu-ouvinte tem e estabelece consigo mesmo.

Para Skliar,

[...] a linguagem deveria ser definida independentemente da modalidade na qual se expressa ou por meio da qual se percebe. Em outras palavras, a linguagem possui uma estrutura subjacente independente da modalidade, seja esta auditivo-oral ou viso-gestual. Deste modo, a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade – mental – da linguagem (SKLIAR, 1998, p. 24).

A questão é que costumeiramente se considera a língua de sinais como pertencente somente aos surdos.

Os alunos e alunas ouvintes, quando queriam se comunicar para pedir algum material emprestado, chamar para o intervalo, falar de algum colega, não encontravam barreira que impedisse o diálogo. Os gestos e sinais se produziam e também se resignificavam. O que se pode entender era que quase ocorria uma terceira língua, ou seja, o não saber da língua de sinais (por parte de muitos ouvintes) com o não saber da língua portuguesa por parte dos surdos e surdas. Produziam sinais, resignificavam-nos e adaptavam-nos de acordo com o

espaço e tempo. É possível que os sinais e gestos fossem outros para designar as mesmas coisas em outros momentos e contextos, com outros sujeitos e outras diferenças.

No momento em que os surdos estabelecem uma relação de comunicação, se estabelece a fronteira como lugar de encontro (BHABHA, 1998). Um surdo questiona a “si”, como também questiona o outro. E neste espaço há produções de significados, florescem e rompem-se barreiras, o que proporciona a produção e reprodução cultural, bem como a produção das identidades/diferenças.

2.1.3 “Eles não querem nem se comunicar com o outro colega que queira aprender [a Libras]” (Professor A, entrevista, inclusão minha). O discurso colonizador sobre o surdo

Ser surdo, muitas vezes, significa viver uma existência de preconceito. Os ouvintes muitas vezes reproduzem um discurso de que são superiores, identificando “déficit” no outro.

Este entendimento de ser superior nos faz pensar na relação que este termo tem com a prática de colonização, com a lógica e identidade colonizadora. Ser audista é, em muitos casos, ser colonizador.

A escola não é neutra neste aspecto. Ela proporciona, talvez não intencionalmente, os contatos com as diferenças. Nestes encontros, o sujeito da ausência de “falhas” se encontra na normalidade.

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma seqüência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – surdo – mudo – e não ser humano (SKLIAR, 1998, p. 21).

A língua de sinais está na subalternidade, assim como inúmeras línguas, como terena, guarani, dentre outras. Muitas vezes nos deparamos com discursos preconceituosos com relação a essas línguas. Isso ocorre porque se legitima hegemonicamente uma língua nacional. Conseqüentemente, a oficialização de uma língua provoca o abafamento de inúmeras outras em seu interior e, com isso, certo estranhamento.

O porquê de tais línguas, como terena, guarani, não terem sido oficializadas, em vez de uma língua estrangeira como o português, está na relação desigual e assimétrica de poder entre colonizador e colonizado.

Skliar (1998) destaca o seguinte sobre os surdos dos Estados Unidos: “Sabe-se que a língua de sinais americana (ASL) é a terceira língua de maior uso dentro dos Estados Unidos. Mas terá essa língua o mesmo status social, acadêmico, lingüístico, que o espanhol, o chinês, o francês?” (p. 23). Percebe-se que a questão do preconceito não é ser maioria ou minoria, mas tem a ver com a representação de que não se pode considerar nem legitimar como língua oficial aquilo que é fruto de uma “anormalidade”.

A “utilização da língua de sinais por parte dos surdos é, por si, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria (minoría) ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez” (SKLIAR, 1998, p. 23).

A fixação de uma língua constrói a idéia de que existe uma língua superior e correta:

É bastante comum definir a comunidade surda como uma minoria lingüística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários, os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam, limitadamente, na vida da sociedade majoritária (SKLIAR, 1998, p. 22).

O professor **A** (entrevista) afirmou serem os alunos surdos os sujeitos que não partilham o que sabem sobre a língua de sinais. Perguntei ao professor **A** se faria alguma diferença se a língua de sinais fosse inserida no currículo escolar, a fim de que todos os alunos ouvintes pudessem melhor dialogar com os surdos, e ele respondeu:

Não sei se faria alguma diferença, porque tem alunos que fazem o curso fora, né! Ih, pra. Exatamente, já que eles estão aprendendo fora, eles querem, aprender realmente já na prática, com eles, né? Mas mesmo assim é muito difícil. Eles não querem nem se comunicar com o outro colega que queira aprender.

Apesar da fala do professor **A**, não percebi esse distanciamento, ao menos no período em que lá estive como pesquisador. Como já destaquei, observei relações intersubjetivas entre os alunos surdos e alunos não surdos. Quando o professor coloca que os alunos surdos se isolam linguisticamente, mostra que, segundo ele, os surdos não colaboram e não contribuem

com os outros alunos. Não estou dizendo que o professor tenha “mentido” na entrevista, apenas destacando que, na sua concepção de surdo, não há possibilidade de interação, porque essa concepção é fruto de uma produção estereotipada de surdo.

Muitos alunos ouvintes buscam aprender sinais e, o tempo todo, procuram dialogar. Percebi os alunos surdos muito abertos e receptivos ao diálogo. Embora quatro professores tenham dito que se relacionam harmoniosamente com os alunos surdos, observei que as suas atitudes e posturas diante dos alunos surdos não são as mesmas. Não percebi uma preocupação didático/pedagógica com a aprendizagem deles por parte dos professores.

O afastamento era mais visível por parte da maioria dos professores. Eles, na maioria das vezes, não procuravam os alunos. Mas os alunos os procuravam.

O professor **B** (entrevista) afirma que “cresceu o interesse pelo outro”. Aqui ele se refere aos surdos. O que observei é que esse interesse pelo outro cresceu muito mais intensamente por parte dos alunos. Os alunos estavam mais abertos e receptivos ao outro.

No entanto, não consegui perceber essa relação e sociabilidade entre professores e alunos surdos. Acredito, como Skliar (1998), que

[...] representações sobre a língua de sinais nas escolas levam a conseqüências dolorosas para os próprios surdos. Trata-se, por um lado, de que essa língua não é a língua dos professores e profissionais ouvintes; portanto, o problema não é a oposição entre língua oral e língua de sinais. Então, a questão deve ser revertida para a seguinte proposição: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos. Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder lingüístico dos professores e o processo conseqüente de deseducação (SKLIAR, 1998, p. 24-25).

Portanto, muitas das problemáticas que decorrem desta não relação entre professores e alunos surdos são oriundas do não diálogo entre eles, porque a língua oral é predominante neste processo. São línguas diferentes, mas isso não impede que o diálogo seja possível entre ouvintes e não ouvintes.

Os ouvintes não representam e não significam a língua portuguesa de uma forma única, sólida. Ela é ressignificada de acordo com cada região, cultura, etnia, entre outros. Algo semelhante ocorre com a língua de sinais. Como são múltiplos os sujeitos surdos, múltiplas são as formas de significar e representar suas leituras de mundo.

Os alunos se relacionam bem entre si, a ponto do professor **D** (entrevista) dizer sobre esta boa relação que eles “matam aula para ficarem namorando. Eles são bem danadinhos.” O

professor **B** (entrevista) tem o mesmo pensamento quando diz: “Tanto cadeirantes quanto mudo-surdos, eles foram integrados.”

Lembramos que as negociações e ressignificações não são homogêneas entre cadeirantes e mudo-surdos. “A fragmentação do sujeito aponta para a necessidade de examinarmos os processos pelos quais se formam e se alteram os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os fragmentos dos outros” (VEIGA-NETO, 2000, p. 55-56).

A integração, no contexto da fala do professor **B**, significa ter ali, naquele espaço, a presença do aluno surdo. Mas o processo de inclusão não ocorre nesta relação; isso se verifica entre os alunos ouvintes e alunos surdos.

A cultura escolar é baseada em uma norma audista e não dos alunos surdos. E esta característica, muitas vezes, configura a ausência de diálogo entre professores e alunos surdos. Isso não se deve ao fato das línguas serem diferentes, mas à superioridade com que os sujeitos se posicionam por acreditarem ser a oralidade uma dimensão de privilégio e normalidade.

Isso se deve às relações de poder. Elas são relações controladoras: “De certa forma [...] pode ser interpretado como relações de poder sobre os surdos, poder que divide, distingue, reprime, explora e que forma uma grade de controle sobre uma cultura nativa” (GLADIS, 1998, p. 67).

Segundo o professor **E** (entrevista): “Nós, os professores, facilitamos muito para eles. Eu escrevo, faço resumo e passo na lousa para eles copiarem e, mesmo assim, eles não copiam. Então, eles não colaboram. Mas é assim em todos os lugares né? Eles são jovens.”

Destaco que o professor afirma não existir diferença entre aluno surdo e aluno ouvinte. Como ele mesmo afirma, “são para mim todos normais”. Ao afirmar que não os vê na sua identidade surda neste caso, assume o discurso de normalidade.

Facilitar para eles (os surdos) não é uma postura que viabiliza a inclusão. Incluir os alunos surdos no espaço escolar em que antes sua presença era negada não é sinônimo de facilitar. Neste sentido, o anseio

[d]o movimento surdo é revelar as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, as interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral, em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo (GLADIS, 1998, p. 70).

Portanto, mais que normalizar o surdo e/ou “facilitar para ele”, cabe ao professor entender os educandos nas suas diferenças e para isso não anormalizar sujeitos por uma deficiência, por aquilo que uma lógica vigente num dado contexto supõe ser a correta e, com isso, tentar impossibilitar um diálogo mais positivo com o outro.

2.1.4 “Além de surdo, é mal educado” (Professor D, entrevista)

Esse subtítulo foi decorrência de uma pergunta que fiz ao professor **D** sobre como os alunos surdos (aqui ele se refere, na entrevista, aos dois alunos surdos do ano de 2009) se posicionam em sala de aula. E o professor respondeu:

Então, esses dois, eles já eram reprovados, sabe. Aí, quando você estava explicando alguma coisa, eles ficavam conversando entre eles. Aí, você chamava atenção para eles fazerem a atividade, e eles começavam a tirar sarro. [...] E eles faziam o maior descaso, sabe!

Este é o motivo do subtítulo: o professor se espanta quando aquela imagem que ele tinha sobre o aluno surdo se rompe. “O indivíduo surdo faz parte dos movimentos marginalizados. Qualquer comportamento negativo de sua parte provoca distorções e estereótipos dentro de uma situação de dominação” (GLADIS, 1998, p. 55).

A espera de uma postura diferente do surdo/aluno ocasiona, muitas vezes, espanto. O professor **D**, em sua fala, expõe: “Então, assim, como tem alunos sem educação, tem surdos sem educação. Eu pensava que eles eram diferentes.” E a questão é: por que eles deveriam agir de forma diferente, e diferente em que sentido?

Pelo fato de ser surdo deve ter ao menos, uma postura “polida”? A isso se segue a conclusão do professor **D** de que, “[...] além de surdo, é sem educação”.

Em uma aula do mesmo professor **D**, os dois alunos surdos foram abordados pelo professor perguntado por ele, sem a ajuda e intervenção do intérprete, se eles iriam fazer a atividade. Ele perguntou mostrando o texto e o entregou.

Os dois alunos riram entre si e não pegaram a folha, até que o professor a colocou sobre a mesa de um deles e, antes de se retirar, fez gestos demonstrando para os dois que não gostou da postura deles e disse que são sem educação.

Percebo que talvez a relação entre esses dois alunos surdos e os professores não sejam de aprendizagem, porque os alunos surdos são vistos como muitos outros alunos que não querem aprender e estudar.

Por isso, o problema dessa relação não consiste na identidade surda, mas há outras identidades atravessadas que possivelmente dificultam a aprendizagem. Os alunos surdos são sujeitos de múltiplas identidades e, por isso, não se pode pensar que sejam mal educados por serem surdos e que não queiram aprender porque são surdos.

A postura do professor foi afirmar o discurso da normalidade. E o fez dessa forma, não porque assim pensa por si mesmo, mas se posicionou de acordo com o contexto discursivo que o atravessa a todo momento.

O anseio de afirmar que o outro é normal, que o outro deveria, por ser surdo, ser ao menos educado, não viabiliza a construção de um espaço que visa à afirmação e valorização da diferença. O outro/diferente não deveria ser visto como ser de déficit e muito menos rotulado de anormal.

Os alunos surdos e surdas são jovens semelhantes aos jovens ouvintes, mas são também diferentes por serem alunos jovens de identidades surdas.

Os alunos e alunas surdas devem ser “educados”: “[...] a diferença assume um lugar, faz-se de conta que não devem existir diferenças” (GLADIS, 1998, p. 55).

A diferença deveria ser a fonte da aceitação legítima e do convívio respeitoso com o outro. Mas, muitas vezes, cria-se um falso consenso, em que parece existir uma identidade normal que se abre para acolher e aconchegar o anormal. “Entra aqui o esforço de universalizar o surdo, inclusive usando-se como artifício a integração onde se admite a diversidade, não, porém, a diferença” (GLADIS, 1998, p. 57).

Por este motivo temos que entender a identidade surda construída no campo multicultural, em que identidades são formadas e des-formadas.

As lutas por identidade no espaço escolar implicam uma atenção especial para o conceito da diferença, um aprofundamento nas discussões referentes à diversidade cultural (como o polêmico tema do multiculturalismo), uma posição crítica frente aos poderes da linguagem social e dos discursos hegemônicos (LULKIN, 2010, p. 42).

As relações de poder caracterizam as lutas pelas identidades. Essas relações não são percebidas de imediato. O sujeito muda sua identidade quando outros discursos o atravessam.

Sempre é possível produzir outras representações e identidades e questionar a cultura hegemônica ouvinte. Outras culturas-identidades podem vir à tona com diferenças não vividas e não conhecidas. O espaço das relações humanas é produtor de diferenças:

Este é o fator fundamental na existência do movimento que, lutando pelo surdo, resiste à complexidade da cultura vigente. E essa resistência não é no sentido de excluir a cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma onde se sobressaia a diferença (GLADIS, 1998, p. 71).

A presença do aluno surdo no espaço escolar ressignifica o estereótipo produzido socialmente de que ser surdo é sinônimo de incapacidade. Os surdos almejam, em grande parte, lutam e desafiam a estrutura hegemônica, imaginada como intacta: “O direito à vida, à cultura, à arte, à história, à participação política, ao trabalho, ao bem-estar leva a pensar uma esfera pública de luta central, das mais simples para as mais amplas e mais descentralizadas” (GLADIS, 1998, p. 70).

A luta dos surdos, neste momento dos alunos e alunas surdas, nada mais é que conquistar o direito de poderem falar sobre si e por si; de representarem-se para o outro por meio daquilo que eles de si mesmo acreditam ser. E desejam que os “seus” outros os percebam em meio às suas “próprias” construções identitárias, não sendo mais representados apenas pela ótica dos ouvintes.

Estamos no espaço-tempo em que a identidade estereotipada que se construiu do surdo começa a se desmanchar. Os surdos estão se “despindo” das vestes estereotipadas e, com isso, geram as descentralizações tão impactantes no convívio social. O ato do despir não significa que o sujeito ficará “puro”, livre das supostas “impurezas” estereotipadas que, no decorrer da história, foram colocadas sobre os surdos, mas que agora mostra suas outras identidades. Portanto, o despir tem a conotação de esfurelar uma identidade sólida e considerada inalterada. Que inalterada e que, conseqüentemente, não some, mas se ressignifica:

O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas lingüísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação (SKLIAR, 1998, p. 26).

Assim como são estereotipadas as identidades dos alunos e alunas surdas, são geralmente as representações que fazem das identidades de homem e mulher. Na escola que observei foram habituais na fala dos professores, referências estereotipadas, principalmente em relação à homossexualidade masculina, embora muitos professores percebam que as atitudes são menos machistas que em outros tempos.

2.2 “Hoje você vê menos atitudes machistas, já há um equilíbrio” (Professor B, entrevista)

As posturas que os sujeitos assumem no espaço escolar são fruto dos discursos que os atravessam constantemente nas relações e tramas humanas. O menino, segundo a lógica da heteronormatividade, deve ter uma postura mais dura, rude, grotesca, e a menina deve ser meiga, frágil, dócil. Se um aluno reproduzir um discurso diferente do convencional, provavelmente será reprimido não somente pelos professores, mas também pelos seus próprios colegas de sala.

Masculino e feminino, macho e fêmea são discursos que se desenvolveram pelas tramas, contatos, construções que os sujeitos foram produzindo nas relações com o outro. Provavelmente, o estranhamento que o “eu” teve em ver o outro diferente fisicamente acarretou não um entendimento de equidade de gênero, mas de desigualdade.

Os Estudos Culturais têm possibilitado a ressignificação dos discursos, simbologias, interpretações sobre as identidades de gênero. Acredito que a imposição do que é considerado macho e fêmea e, com isso, dos seus respectivos encargos e responsabilidades não se rarefaz no decorrer dos fatos históricos. As relações de poder vigiam e sustentam as verdades sobre os gêneros. Segundo o professor **B**, “[...] hoje você vê menos atitudes machistas, já há um equilíbrio”.

Enquanto organizava a turma para fazerem a prova, uma aluna falou algumas palavras consideradas de baixo calão ao seu colega, e o professor **E** disse: “Hei. É feio mocinha falar palavrão, vocês estão tão acostumadas a pronunciarem isso que nem percebem, é muito feio mocinhas falarem palavrão” (22/04/2010, diário de campo).

Destaco que, em ocasiões anteriores, alguns alunos haviam dito palavras com o mesmo teor de agressividade e o professor não os reprovou. Mesmo que o professor **B**

perceba a sociedade com atitudes menos machistas, reproduz práticas discriminatórias entre gêneros.

A concepção de que falar mal e proferir palavrões é uma prática pertinente ao gênero masculino continua vigente. Demonstra que, em alguns casos, saímos de uma atitude “menos machista” para nos ancorar em discursos com atitudes muito machistas.

Um sujeito, mesmo sendo do sexo feminino, pode ter posturas e discursos com atitudes machistas, questionando o que é ser macho e fêmea, homem e mulher, masculino e feminino. Os sujeitos são fruto de toda uma educação historicamente inscrita na heteronormatividade. Neste sentido, “[e]studar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos” (SANTOMÉ, 1995, p. 172).

Uma aluna, embora partilhe a identidade tida como feminina e se posicione como identidade tida como feminina, em outros momentos poderá se posicionar com identidades tidas como do gênero masculino. O gênero feminino e o gênero masculino são sujeitos de inúmeras identidades.

Durante a pesquisa de campo, percebi que algumas alunas sentam de modo semelhante aos alunos. Era comum perceber, nos momentos em que os meninos sentavam, que eles quase deitavam nas cadeiras. Em outros momentos, ficavam de pernas abertas enquanto ficavam sentados com as mãos dentro dos bolsos. Nos momentos de se cumprimentarem, os alunos batiam a mão como se estivessem dando um soco, com mãos fechadas.

Se no início das minhas observações somente os alunos se cumprimentavam dessa forma, aos poucos ela foi incorporada pelas meninas. Em outros momentos as meninas se sentavam com pernas juntas e cruzadas; elas ao mesmo tempo em que adotaram a forma de cumprimentar com a mão como se estivessem dando soco, passaram a sentar com a carteira bem à frente da cadeira e a deixar as pernas abertas. Algumas gírias, tais como: pow mano, falow, cara rodou (roubou), fumaceou (fumou), passavam a ser reproduzidas por muitas alunas.

Não era raro ver nos corredores três, quatro alunos ficarem em pé, de costas para a parede da sala e encostados nela, com uma perna dobrada para trás, apoiando o pé na parede. Algo semelhante ocorria com algumas alunas, que, ao chegarem e os cumprimentarem, logo se posicionavam aparentemente da mesma forma.

Tem que ficar muito presente que, mesmo que algumas alunas fossem ressignificadas por algumas identidades tidas como masculinizadas, elas são sujeitos

diferentes e, por isso, não podem ser analisadas com iguais. Essa mesma leitura pode-se fazer entre os alunos, que são constituídos e transversalizados constantemente por outras identidades. Isso implica que, por mais que aparentemente alunos e alunas tenham o mesmo modo de se encostar na parede, cada um tem sua identidade e diferença, mesmo que naquele momento partilhem uma identidade de grupo.

Assim como ouvimos alunos proferirem palavrões, também ouvimos alunas dizerem palavrões. Esses alunos e alunas se fragmentam, se ressignificam a todo momento nas suas relações no espaço escolar e em outros espaços em que transitam.

Se o entendimento é de que a postura da mulher implica não proferir palavrões, o espanto é imediato. A postura que se espera de uma moça é a educação; neste caso; educação no sentido de não xingar. Se o professor **E** entende desta forma, reafirma a concepção de que um gênero, o masculino, é o que carrega as grosserias e posturas “rudes” ativas, ao passo que as meninas são “meigas” e passivas.

Assim, a postura feminina esperada e cobrada socialmente é a fragilidade e suposta “polidez”. Ao atribuímos características como pertencentes a este e não àquele gênero, estamos nos baseando numa correção essencialista e numa suposta natureza masculina e feminina. É preciso levar em conta que

[...] os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. [...] Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). [surdos, cegos, cadeirantes] (LOURO, 1997, p. 27, inclusão minha).

Este entendimento de que o conceito de mulher ainda, em muitos discursos, é de que elas são inferiores, fragilizadas e invisíveis nas tramas sociais foi motivo de controvérsias e ampla discussão em uma aula do dia 05/03/2010 (diário de campo) com o professor **E**, que disse:

Olha só, turma, segunda-feira [08/03/2010] é o dia das mulheres, então, meninos, façam tudo o que elas quiserem, afinal, este é o único dia em que elas são lembradas, porque os outros dias todos são dos homens. Porque o dia em quem as mulheres se equipararem aos homens, aí tudo irá desandar. (Inclusão minha).

Um intenso murmúrio tomou conta da sala e um aluno disse: “Professor, nada a ver isso de as mulheres terem um dia somente para elas, [...] são frágeis, do sexo frágil.” O professor prosseguiu: “[...] as mulheres sempre são reféns dos homens. Hoje em dia o homem larga a mulher e depois volta e, se a mulher não o quer, ele diz: Você não me quer? Aí vai e mata a mulher diante dos filhos.” Um outro aluno falou: “[...] que, professor, não é bem assim”, e o professor continuou: “Algumas são as mulheres, como teve estes tempos atrás, que o marido fez a mesma coisa, no entanto, quando ele tentou atacá-la, ela meteu algo na cabeça dele e ele morreu. Eu não sou a favor da violência, mas os homens têm que respeitar as mulheres” (05/03/2010, diário de campo).

Embora a afirmação do primeiro aluno de que as mulheres são do sexo frágil tenha sido proferida em meio a uma suposta descontração, é necessário afirmar que esta reprodução confere e legitima identidades masculinas e femininas. O recado para que os “meninos” procurem refletir e passem a respeitar as “meninas” mostra que este dia não é da mulher, mas é um dia “folclorizado”, “colorido”, “fantasioso” e estereotipado. Um dia que deveria ser para a partilha de um diálogo que subvertesse os discursos que procuram estancar o fluxo das identidades acaba servindo para reforçar visões estereotipadas. “A identidade [deve ser aqui central, pois] é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (GLADIS, 1998, p. 52; inclusão minha).

O professor **E** normalmente fala que as mulheres são subjugadas aos homens, que estes são mais fortes, se impõem mais. Não era raro ouvir na sala dos professores algumas professoras se posicionarem como submissas aos homens.

Outras professoras já se posicionavam de forma diferente; elas não só se faziam presentes e faziam valer suas ideias, como reprovavam algumas professoras que se calavam sobre qualquer discussão. O professor **E** é considerado pelos colegas como uma pessoa muito boazinha, que os alunos não respeitam.

Segundo o professor **E**, os alunos se intimidam diante dos professores homens e heterossexuais. Os alunos não têm vínculos tão próximos e afetivos com professores homens e hererossexuais, o que é diferente, por exemplo, no caso do professor **D**, que, embora tenha uma postura autoritária (representação que o professor **E** percebia nos professores heterossexuais e homens), consegue ter uma relação muito próxima e afetiva com os alunos, pois em sala de aula sabe se impor, como ele mesmo afirma na entrevista, mas sabe também criar vínculos com os alunos.

O momento em que o professor **E** chamou a atenção dos alunos quanto ao respeito às meninas foi um momento de intenso burburinho em sala. Muitos alunos se dirigiam a algumas alunas, batiam nos ombros delas, chamavam uma e outra e faziam piadinhas.

Diante das falas e posturas comuns nos discursos de gênero, é importante destacar a fala de alunas que discordavam desse dia “das mulheres”. Uma comentou com a colega da frente que achava isso uma forma de menosprezar as mulheres, pois, se as mulheres querem ser iguais aos homens, devem parar de buscar práticas que as distingam deles. É interessante perceber que sobre a fala destas alunas o professor **E** não fez nenhum comentário.

Não trago aqui a discussão sobre a fala das alunas do que é a diferença, o que entendeu por igualdade. Mas explano que nessa sala de aula, embora a grande maioria reproduzisse discursos comuns, essas duas alunas interpretaram esse evento de outra maneira. Elas dificilmente se envolviam em discussões em sala de aula e pouquíssimas vezes se envolviam com alunos. Colocavam-se sempre na fila da parede da entrada da porta. Isso mostra que as identidades são produzidas de formas múltiplas. As identidades dessas alunas não eram iguais às outras identidades da sala de aula.

Foi possível perceber que o professor reproduz os discursos da desigualdade de gênero e muitos alunos também o reforçam. Tanto professor quanto alunos são envolvidos nas relações de poder. O diálogo poderia servir para desconstruir as visões estereotipadas: as mulheres são diferentes dos homens, assim como são diferentes em relação a outras mulheres, e da mesma forma são os homens entre si, e, com isso, propor uma discussão de que ambos os gêneros são iguais em direitos, porém diferentes pelas próprias diferenças com que cada sujeito é produzido diante do outro, mas não diferença como déficit, como fraqueza feminina em contraposição à suposta força masculina.

O que ressaltamos é que se discursos “antigos” e sólidos ainda circulam em espaços-tempos contemporâneos, provavelmente se continua pensando nas diferenças de gêneros como desigualdades “naturais”.

Ao afirmar que ainda se constroem e reproduzem identidades sólidas, quero explicitar que velhas identidades ainda estão sendo acionadas em tempos de fragmentação das identidades (HALL, 2003). Essas identidades que aparentam sólidas relacionam-se com identidades fragmentadas, produzindo outras identidades.

Isso é perceptível quando o professor **E** ressalta na sua fala práticas violentas entre os gêneros, afirmando que o homem é o mais forte, e, com isso, aterroriza a suposta identidade frágil-feminina. Mas, o mesmo professor lembra que uma mulher atacou o marido e o matou.

Diante dessa fala, alguns alunos foram mobilizados para proferirem palavras e demonstrarem que são agressivos e devem impor medo. Isso ocorria em forma de descontração. Mas não era recebido de forma imparcial por algumas alunas: uma aluna falou ao seu colega com a caneta apontada para ele, como se fosse uma faca, e disse: “[...] cuidado, meu filho, enquanto vocês [homens] demonstram que querem matar, nós [mulheres] matamos no silêncio. Vocês morrem sem nem perceber” (inclusão minha). Isto resultou em gargalhadas de ambos.

Diante de muitas reflexões e ponderações que esta fala merece, destaco a dimensão de que, se em um momento a identidade tida como feminina é ainda “mantida”, em outros momentos e espaços essa identidade se afirma de outro modo.

Logo, percebemos que em um mesmo espaço-tempo o mesmo sujeito reproduz e produz discursos conflitantes. Acredito que aqui reside uma incógnita central desta discussão. Por que o mesmo indivíduo partilha de identidades sólidas e líquidas? Uma mulher, ao ter a postura que se pensava ser pertencente ao homem, fende o discurso de que são frágeis, fracas e não agressivas.

Esta postura tomada por esta mulher exemplifica que mesmo os estereótipos podem ser liquefeitos (BAUMAN, 2001), já que também eles não são naturais, mas construções culturais.

Ainda neste contexto, um aluno observou que não é legítimo o discurso de que somente os homens violentam as mulheres, seguindo-se o exemplo de uma mulher ter assassinado um homem. O questionamento do estereótipo feminino deu-se pela fala deste aluno, que fez o professor ressignificar sua fala. Isto é, a velha identidade estereotipada é desconstruída por uma outra identidade, provavelmente já fragmentada e que compreende o feminino não somente pelo viés de um conceito estereotipado. “Há uma evidente necessidade de se teorizar a juventude contemporânea como um fenômeno de impressionante complexidade e contradição” (GREEN; BIGUN, 1995, p. 209).

Parece que, ao desconstruir estas identidades estereotipadas, com base em outros estereótipos e em comparação com eles, somos constituídos por novos pressupostos estereotipados. Se a atitude e postura agressiva, violenta foi “dada” ao gênero masculino como sendo pertencente e digno dele, o que o caracteriza como homem é um texto escrito estereotipadamente. Mas o legitima como homem somente por definições e padrões estereotipados construídos socialmente, como imposições de poder; portanto, elas podem ser modificadas.

Isso nos remete a pensar que, o fato de uma mulher matar um homem e, com isso, ser agressiva e violenta e até mesmo forte mostra que estas ações pertencem aos dois gêneros e não somente a um.

Aqui chegamos à compreensão de que não estamos desconstruindo discursos pautados com outros discursos estereotipados, mas sim desconstruindo estereótipos. Com isso, identidades antigas e ressignificadas são geradas e produzidas em espaços-tempos em que a estrutura e engessamento de conceitos padronizados e uniformizados já não resiste.

Para continuarmos nossa análise, trazemos mais uma fala de uma aluna: “Que coisa feia ficarem fofocando, estão piores que as mulheres, credo!” Aqui é interessante observar que os discursos são tão sutis em suas germinações discriminatórias que o próprio sujeito que repreende uma postura como algo deplorável e pertencente a um suposto gênero é, ela mesma, sujeito pertencente a este gênero. Porém, “[a]o aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança” (LOURO, 1997, p. 21).

Entretanto, a identidade de homem e a identidade de mulher são construídas, muitas vezes, pelo estereótipo e com isso definem posturas tidas como corretas. É oportuno lembrar que, segundo os Estudos Culturais, não há uma identidade modelar e arquetípica do ideal de mulher e homem. Se o contato entre homem e mulher é constante e permanente, ambos poderão se posicionar ora com posturas masculinas, ora com posturas femininas, ou seja, ora como homens, ora como mulheres, dentro do que se considera em cada contexto o que seja postura de um e de outro.

O que o “eu” vê no outro de posturas consideradas inadequadas ao gênero masculino, por exemplo, percebe-o com base e julgamento com base em estereótipos sobre o que julga ser pertencente ao gênero masculino. Ainda assim, identidades ditas como masculinas e como femininas são rompidas, borradas e ressignificadas nos contextos contemporâneos.

Se não existe identidade fixa do que seja homem e do que seja mulher, pois são criações humanas. Os preconceitos e relações que se estabelecem no decorrer da história podem ser subvertidas.

Assim como não se sustentam os discursos sobre posturas adequadas a gêneros, não se sustentam, também, discursos produzidos e reproduzidos sobre o que são representações homossexuais. Nesse sentido, abriremos o diálogo para desconstruir os

estereótipos a respeito dos homossexuais e, com isso, mudar o entendimento preconceituoso que se faz sobre estes sujeitos.

2.2.1 “Não vejo discriminação entre eles, não, esse negócio de ser homossexual já é coisa superada! Para mim são todos iguais, não vejo diferença” (Professor E, entrevista)

O discurso que o “eu” faz sobre o outro/homossexual, quando entra em contato com ele, está pautado no próprio “eu”. O “eu” pensa estar “fechado” aos discursos e, por isso, “lê” o outro com base em leituras já feitas sobre este. Em outro momento, talvez, o “eu” pensa ser capaz, em seu estado “puro” de reflexão, de ir além da estereotípi. Aí também se encontra um equívoco, pois acaba por pensar ser possível perceber o outro em uma leitura desprovida de outras leituras.

Os campos discursivos se situam além do que se efetiva e ocorre no local. O espaço do discurso é muito amplo, ele é o além permanente (BHABHA, 1998). O que isto nos remete a pensar que o discurso proferido no “local” pode ser fruto de outros discursos produzidos em outros lugares-espacos e chegam ao local não como algo que provoque o destoamento e desconforto. Pelo contrário, parece que os discursos produzidos em outros espacos também estão atravessados por outros espacos/locais, são assimilados discursivamente de forma a se pensar que pertenciam a um local e, mais ainda, que foi uma produção discursiva do local sem influência de outros.

Logo, o que o “eu” vê do outro/homossexual o vê pelo que os outros deste dizem deste. O “eu” vê do outro o que os outros veem por meio do “eu”, não o que o “eu” pensa por meio da “pureza” de um pensamento; “[...] não existe voz ‘pura’, ela é sempre determinada por sistemas de interesses” (CAETANO, 2009, p. 5). O sujeito olha no outro o que os olhares de inúmeros sujeitos produziram nele. Isso demonstra a relevância de refletirmos sobre os discursos que proferimos, pois podemos pensar sobre quais são as intenções do “nosso” discurso; não só refletir sobre suas origens e bases, mas em especial saber quais interesses o produziram.

O que estamos dizendo quando afirmamos que somos todos iguais? Afirmar que não há diferença é impor ao outro que é diferente. Dizer que não existe discriminação provavelmente é um discurso que visa abafar ou ser indiferente para com uma realidade que não tem mais como se esconder. “As mulheres, as minorias étnicas, os grupos de lésbicas e

gays, a juventude denunciam constantemente como sua realidade continua sendo negada e/ou desvirtuada.” (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Percebi que os jovens são menos preconceituosos. Por isso, provavelmente, entendem que são todos iguais, jovens heterossexuais e jovens homossexuais, pois suas relações produzem outras interpretações sobre o que seja ser homossexual e heterossexual.

Mas essa vivência supostamente harmônica foi sacudida quando, ao perguntar, durante a entrevista ao professor A, se ele percebe atitudes diferentes com relação aos homossexuais, a resposta foi a seguinte:

[...] melhorou! Mas ainda tem casos de até professores que não aceitam trabalhar com alunos que sejam homossexuais assumidos, que sejam travestis, né! Mas, né! Na maioria dos casos é muito aceitável isso entre eles [os alunos]. Aqui tem professores que não aceitam e não trabalham em salas que tenham homossexuais. Eles [os professores] pedem para trocar de sala logo no início do ano [...], para não ter que atender. E isso ocorre com os homens.

Ao perguntar a ele se há algum preconceito entre professores, a resposta foi:

Não! Porque nós temos professores homossexuais assumidos. Mas mais interessante é que é entre professor para com o aluno. Porque o outro professor que é, ele não discrimina. E eu acredito que esta relação com o colega de trabalho seja a falsidade. Ou pelo fato de ser um colega de trabalho, então tem que ter uma postura profissional. Então é uma forma de respeitar o profissional.

O entendimento de que os sujeitos são efeitos de discursos diversos e que o próprio sujeito é um território sobre o qual outros produzem discursos que o constituem como tal faz com que as diferenças se multipliquem. Embora tanto alunos quanto professores usufruam e compartilhem do “mesmo” espaço, nos espaços circulam diferentes discursos que produzem diferentes efeitos nos sujeitos. Além disso, os sujeitos não são só produzidos no espaço escolar. Eles são fruto de outros espaços.

Os jovens de hoje não experienciaram contextos e espaços vividos por seus professores quando estes eram jovens. Este argumento serve para entendermos por que muitos professores, neste caso homens, não aceitam trabalhar com alunos homossexuais.

Os jovens têm uma outra lógica, diferente de muitos casos vividos e reproduzidos pelos seus professores, e talvez seja este o motivo deles não se alarmarem frente ao colega/aluno/homossexual, como é a situação de alguns professores heterossexuais homens.

O fato de alguns professores não aceitarem se relacionar com alunos homossexuais é uma marca de suas identidades vividas em contextos em que ter e assumir uma sexualidade fora do considerado e aceito como normal era motivo de intensa intolerância. Não se trata de “culpar” os professores, mas de entender como foram construídos de modo a agir dentro da heteronormatividade.

Esta é uma colocação que contraria o sujeito iluminista, pois, se o sujeito fosse capaz de escolher por quais discursos gostaria para ser formado e constituído, provavelmente não escolheria discursos discriminatórios. O fato é que o sujeito é fruto do seu meio e não o meio fruto de sua consciência iluminada, como supunha a lógica moderna.

Logo, as práticas destes professores homens e heterossexuais são fruto da realidade histórica. Um professor, ao exigir trocar de sala porque há homossexuais nela, nega o outro, e sua identidade o faz porque é produto de uma cultura heterossexual. Mas se forem produzidos por outros discursos, estes sujeitos podem se posicionar com “[...] um olhar crítico dos discursos sobre sexualidade que normatizam uns e estigmatizam outros” (CAETANO, 2009, p. 9).

Por ser professor homem, ele tem medo de que o aluno-homossexual em algum momento, talvez, possa se apaixonar por ele. Afirmo isso porque o estereótipo e representação que ainda repercutem, em grande parte, nas tramas dos discursos produzidos e reproduzidos socialmente são de que os homossexuais são pessoas que buscam incessantemente práticas promíscuas.

Outra forma de se referir aos homossexuais é dizer que são efeminados, que têm gestos efeminados. O que são posturas e gestos femininos?

A sociedade é produzida para entender e interpretar os sujeitos de uma única forma. No tocante à sexualidade, o sujeito é produzido para uma formação heteronormativa. Esta interpretação exclui os sujeitos com posturas e gestos que fogem a um suposto padrão do que é ser homem e mulher.

A heteronormatividade é uma construção discursiva com viés político que visa a estigmatização e marginalização dos que com ela não se identificam. Essa heteronormatividade é constituída por regras, produzidas nas sociedades, que controlam o sexo dos sujeitos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural (CAETANO, 2009, p. 9-10).

A heteronormatividade explica a postura de alguns professores de não entrarem em salas em que haja homossexuais, procurando isolá-los e isolar-se deles. Percebi que esses

professores repelem o convívio com alunos homossexuais, buscam a cada momento/espço/contexto, se possível, posicionar-se com gestos, discursos e estereótipos tidos como características, rígidas e sólidas, pertencentes a homem/macho/heterossexual.

Mesmo num contexto de heteronormalidade, quando estes professores têm que “conviver” e dividir o local/espço com outros professores que são homens e homossexuais assumidos, essas identidades heterossexuais são ressignificadas. As relações não são de falsidade, como colocou o professor **A**, mas são relações inscritas num contexto de normalidade/anormalidade.

Os sujeitos com identidades consideradas “desviantes” estão nos locais habitados pelos heterossexuais. E, mesmo sem perceber, muitas vezes, são transversalizados.

Se em um momento é possível afastar-se, em outros esta identidade é confrontada pela diferença antes negada.

Não foi difícil perceber os olhares e as posturas desses professores nos intervalos na sala dos professores; o grupo dos professores homens e ditos heterossexuais ficava num lado; no outro lado ficava um grupo de professores homossexuais e professoras heterossexuais. Raramente ocorriam conversas entre os dois grupos.

No grupo das professoras com os professores homossexuais, os assuntos muitas vezes se multiplicavam, e os professores homossexuais participavam dos diálogos. Vez ou outra um professor, denominado de intelectual e homossexual assumido, tomava posição na conversa do grupo de professores heterossexuais e em nenhum momento percebi nas falas palavras de discriminação, nem mesmo ironias no olhar e na expressão corporal.

Este professor homossexual não deixava de se posicionar em nenhuma discussão que se estendesse ao grupo no qual estava envolvido. Suas ideias geralmente eram bem vistas. Com exceção desse professor, raramente os professores, tanto heterossexuais como homossexuais, se posicionavam com alguma ideia e contribuição diante do problema apresentado pela direção, coordenação, entre outros.

Este professor homossexual se posicionava de forma muito madura na resolução dos problemas. Suas ideias encontravam apoio nas ideias do professor **D**, que é visto como um professor de muita maturidade profissional e intelectual neste espaço escolar. Na maioria das vezes, as falas destes dois professores eram o veredicto nas reuniões. Isto provavelmente não é em outros momentos devido ao contexto ou espaço que não exija deles esta postura. Talvez em outros momentos eles não tenham essa centralidade a fala deles não tenha essa centralidade.

Caetano afirma que o quanto maior for “[...] a capacidade do sujeito de heteronormatizar o seu corpo, maior será a sua aceitabilidade, sobretudo nas esferas legitimadas de poder” (2009, p. 11). Talvez o professor homossexual tenha adquirido legitimidade porque suas ideias vinham ao encontro das do professor heterossexual.

Mesmo que para os professores heterossexuais cruzar as pernas ao sentar, “amolecer” os punhos ao gesticular, pintar unhas, passar creme nas mãos, manteiga de cacau nos lábios, pintar as unhas com base sejam práticas reprováveis porque consideram como práticas exclusiva dos homossexuais, não era incomum e tampouco difícil encontrar essas práticas reproduzidas entre esses professores como vaidade masculina.

Por conseguinte, não há um corpo heterossexual fixo e um outro corpo homossexual fixo. Mas há vários, múltiplos corpos heterossexuais e homossexuais.

Os sujeitos estão em constante transformação, em constante resignificação, e, com isso, as identidades se produzem de inúmeras maneiras e se posicionam de acordo com o espaço, que “permitirá” uma identidade aparecer mais.

Para entender esse processo, é preciso considerar que a cultura se desenvolve por meio das relações de poder. Se em um momento o “eu” exerce o poder sobre o outro/aluno, em outros espaços-momentos o “eu” é forçado a se relacionar. Se em um contexto é possível a negação, em outros talvez ela não seja vista como oportuna.

Percebo esta situação como rica para o entendimento de que o sujeito é um ser da fronteira, o ser que não se pode analisar nem entender fora da fronteira. Se ora o sujeito “é” em decorrência dos deslizos constantes, ele não o “é” mais por conta de outros deslizos, em outro momentos. Para o professor **D**: “A população de Campo Grande é extremamente tolerante. [...] Nós temos alguns colegas que são [homossexuais], e pessoas bem bacanas. A gente tem uma ou outra discriminação. Tem professor aqui que vai à Parada Gay” (entrevista, inclusão minha).

Ao interpretar que a população de Campo Grande é tolerante, é possível entender o porquê desta leitura, pois este professor não é natural de Mato Grosso do Sul. É um professor que veio de São Paulo, embora tenha se formado em Campo Grande. Ele partilha constantemente de um outro contexto que não somente de Mato Grosso do Sul. É comum também encontrarmos diante dessa “[...] oposição binária entre a heterossexualidade e a homossexualidade [...] não apenas os discursos homofóbicos, mas também os discursos favoráveis à homossexualidade” (CAETANO, 2009, p. 10).

O fato de se ter colegas homossexuais e de estes ocuparem os mesmos espaços não significa ausência de tensões. Afirmar que os homossexuais são pessoas bacanas parece carregar uma certa tolerância, que implica uma relação hierárquica (SKLIAR, 2003).

Até este momento buscamos entender a identidade gay pela ótica dos professores com relação aos alunos e entre si. Agora trago a discussão de como as identidades gays são vivenciadas por parte dos alunos entre si e com relação aos professores que são homossexuais.

2.2.2 “[Em relação] ao homossexual, já há uma aceitação maior daqueles meninos e meninas que assumem sua sexualidade” (Professor B, entrevista; inclusão minha)

Vimos até aqui que alguns professores reprovam e procuram excluir de suas relações o contato com o aluno e aluna que assume sua sexualidade pensada como contrária à considerada normal. Ao perguntar ao professor **B** como vê a relação entre os alunos de sexualidades homossexuais com os alunos não homossexuais, sua resposta foi que a aceitação é maior por parte daqueles que assumem sua sexualidade.

Sobre este argumento trago uma situação com o professor **B** (08/04/2010, diário de campo), que pediu a um aluno heterossexual, cobiçado por meninas e por alguns meninos homossexuais, para fazer a leitura em voz alta. Enquanto o aluno o fazia, um aluno gay (assumido) disse: “Nossa! Você fica mais lindo lendo!”

O aluno gay não recebeu críticas por parte deste aluno heterossexual que fazia a leitura e dos demais. A situação parecia corriqueira. De certa forma, ela quebrava a lógica da normalidade. Não houve sequer uma manifestação contra este aluno. Diferente disso, eles se envolveram e não se sentiram perturbados com a situação.

Essa era uma turma muito pequena, e a maior parte era constituída por alunos e havia poucas alunas, que não passavam de seis. Este grupo de alunos heterossexuais é muito unido; era possível perceber isso no transcorrer dos dias, mas seus integrantes mantinham vínculos muito intensos com as alunas.

Os dois alunos homossexuais, no início das aulas, sentavam um ao lado do outro no meio das alunas. Mas, no transcorrer das aulas, esses alunos se diluíam em outros grupos. Dos dois alunos homossexuais (assumidos) um era muito extrovertido e mantinha boa relação com toda a turma. O outro não era extrovertido, mas também se relacionava muito bem com a turma. O que os diferenciava em alguns momentos é que o primeiro quase nunca perdia a

oportunidade de soltar uma piada; sem mencionar que seu desempenho era dos melhores da turma, segundo os professores.

Foi possível perceber entre esses alunos heterossexuais um respeito pelo aluno homossexual extrovertido – que será denominado com a letra **Z** para melhor o identificarmos no decorrer do texto e, assim, diferenciá-lo do outro aluno homossexual da mesma turma – (no momento de aula, pois pode ser que em outros momentos, espaços, tempo, outras identidades se manifestem). Ele articulava tudo, como colocar os seus amigos a par das aulas, dos deveres, atividades, entre outros. Ele liderava sua sala de aula. Organizava as atividades de aula e animava a turma.

Não percebi, no ano de 2010, situações de ironia ou vocabulários preconceituosos direcionados aos dois alunos homossexuais em sala de aula. Era interessante observar que o aluno homossexual **Z** era chamado pelos alunos héteros (isso ocorria com uns três ou quatro), para que ele passasse base nas unhas deles. Estes alunos héteros se apresentavam quase sempre muito vaidosos. E este aluno homossexual não negava a colaboração. Mostrava-se à vontade ao fazer isso.

Talvez isso ocorresse porque ele gostava de perceber seus amigos heterossexuais terem com ele esta afinidade identitária quanto à vaidade (fator esse que foi produzido socialmente para ser pertencente às mulheres e não aos sujeitos homens machos; estes não devem se embelezar). Ele tinha unhas compridas e pintadas. Diante dessa situação percebo a troca de afinidade identitária, provavelmente uma entre inúmeras outras que ocorrem nesse e em outros espaços.

Este aluno homossexual **Z** não só pintava as unhas dos alunos, como também pintava as das alunas. A identidade central, neste momento, era aquela que representa a grande maioria dos homossexuais: serem vaidosos, bons na produção dos quesitos estéticos de beleza. Cabe lembrar que este aluno representava, além de outras identidades, esta identidade em sala de aula.

É interessante mencionar o professor **B**, que em sala de aula também se envolvia com as brincadeiras deste aluno **Z**. Esse professor não o reprovava, mas participava. A mesma reação ocorria com a turma; todos se envolviam na brincadeira. Poder-se-ia pensar que os alunos não o reprendiam por causa da postura do professor, que ocupava papel central nessa relação. Mas, como descrito acima, esse aluno mantinha boa relação com seus colegas de sala nas aulas dos professores que manifestavam não gostar dessas brincadeiras.

O relacionamento entre alunos heterossexuais e alunos homossexuais é de conquistas diárias. Estas se dão pelo fato de que o encontro com o outro faz com que as

identidades sejam ressignificadas. Como afirmou o professor **B** (na entrevista): “Não é apenas uma participação da mídia, que apareceu em uma novela, na música, em um filme. Mas pelo fato de que este outro que existe ta aí. E essa pessoa é uma pessoa legal ou não!”

Este encontro e este interesse são oriundos das relações que se fazem presentes no espaço escolar. A escola pública não impede o acesso de sujeitos com identidades “anormais”. Logo, se algum aluno não tinha relação ou contato com um aluno homossexual, agora neste espaço escolar ele passou a ter.

Isso não significa que não existissem situações de discriminação, mas o que deve ser destacado é que os alunos homossexuais não estavam isolados, eles se aproximavam, trocavam ideias, marcavam festas. Vou trazer agora uma outra situação do mesmo aluno homossexual com outro aluno heterossexual.

O aluno homossexual (o extrovertido) copiava o assunto da lousa, sentado ao lado de um casal de alunos heterossexuais. O aluno hétero pediu ao seu colega que fizesse massagem em suas costas, e este logo deixou o caderno e iniciou a massagem, sentado, somente virou o corpo. A namorada deste aluno não fez objeção alguma (o que seria uma postura comum para aqueles que não se relacionam e não convivem com homossexuais) e continuou sua atividade no caderno, enquanto que seu colega fazia a massagem.

Os outros alunos de sala não manifestaram nenhum olhar, fala, gesto sobre o acontecimento, talvez porque esse aluno homossexual tivesse essa prática corriqueira, ou até mesmo porque não vissem nisso algo errado (e por que deveriam?), dentre outras leituras. Semelhante é a leitura por parte do aluno homossexual, que poderia se felicitar por perceber que poderia demonstrar sua amizade por um aluno heterossexual e, assim, explicitar que é possível manter uma amizade que restaure as velhas representações que os classificavam como seres da promiscuidade e libertinagem sexual. “Portanto, é no cotidiano que as forças interagem, articulam e negociam” (CAETANO, 2009, p. 5). É possível também que este aluno homossexual cultivasse algum interesse por ele. Os sujeitos assim se posicionam com novas identidades e ressignificam as representações.

Cabe mencionar que este aluno homossexual, no ano anterior (2009), fazia parte de uma turma que não o aceitava. Ele era o único homossexual nesta sala. Ao menos não havia outros assumidos. Sentava ao lado de uma aluna com o seu namorado, mas ele mesmo não se manifestava muito.

Ele era assíduo nas aulas e obtinha boas notas. Mas era quase imperceptível neste espaço. Em uma aula em que o ouvi dar um palpite, logo foi repreendido por um aluno que sentava no fundo da sala, que falou para ele: “Fica quieto, bicha, só quer aparecer mesmo.” E

logo este aluno homossexual ficou quieto e não mais falou na aula. O professor **D** nada fez e sequer repreendeu o aluno ofensor. Pode até ser que o professor não tenha escutado, mas o fato é que este aluno homossexual não tinha aceitação nesta sala, a não ser por este casal de alunos heterossexuais.

Isso mostra que o sujeito e suas identidades são fruto do contexto, do espaço, do tempo. No ano de 2009, esse aluno homossexual não era uma liderança em sala; já no ano de 2010 não só tornou-se uma liderança, como ressignificava as relações entre homossexuais e heterossexuais.

Entretanto, cabe frisar que mesmo que a identidade homossexual deste aluno tenha sido negada nesta turma de 2009, ela não deixou de “borrar” as identidades heterossexuais. Sua presença não deixou de marcar o outro da agressão, pois a fronteira, ainda que vigiada, continua em espaço de negociação (BHABHA, 1998).

Como afirma Hall (2006), a identidade e a diferença são relacionais e, com isso, produzem e reproduzem novas identidades e novas diferenças. Neste contexto, espaço e tempo o aluno homossexual na relação com o heterossexual foi representado como inferior. Quando uma identidade não compreende a identidade diferente, não demora em subalternizá-la. “É revelador, por exemplo, a frequência com que a heterossexualidade é legitimada e imposta explicitamente pela evocação da ansiedade ou hostilidade em relação à homossexualidade” (BURBULES, 2003, p. 176).

Para o professor **C** (entrevista): “No noturno nós não vemos tanto, eles discriminam o comportamento do aluno. Acho que este preconceito hoje tá diminuindo muito. As pessoas tão aceitando mais.”

Trago também uma situação ocorrida no dia 20/11/2009, dia da Parada Gay em Campo Grande. O professor **A** (20/11/2009, diário de campo) disse: “Que dor nas pernas, isso que dá ficar pulando na parada.” Uma aluna perguntou: “O senhor foi na parada?” Isso em tom de espanto, surpresa; o professor respondeu: “Claro que fui, mas só fui para ver um gogo boy que eu acho lindo.” A aluna comentou: “Credo, professor, o senhor foi?” Um aluno com mais duas alunas entraram na sala, pois retornavam da Parada Gay, e o aluno falou: “Professor, a parada tá cheia de gay, bichinha e tal [...] Mas cara, lá tem muita bicha pobre!”

Existem diferentes formas de significar a Parada Gay. O professor **D** (entrevista) afirmou sobre ela: “Isso para eles é uma festa. Eles vestem camisetas, vão para a praça. Professores, alunos, eles fazem questão de participar. E não vão só os homossexuais, não, vão muitos heterossexuais.”

Antes de esse aluno entrar em sala, ainda havia sol, o que contribuía para o cansaço do professor e gerou o pedido, ao sentar, para que duas alunas o abanassem, pois estava com muito calor. Naquele dia, a sala de aula não tinha mais de sete alunas e um aluno, em função da “Parada Gay”.

Não discutirei a relevância que teria o professor discutir a importância desse movimento, tal como a conquista dos homossexuais de se manifestar, uma vez que não o fez. Mas saliento a discussão quanto aos discursos e falas que esta aula proporcionou quanto aos posicionamento das identidades.

O professor, ao falar que havia participado da “Parada Gay”, fez uma aluna se posicionar com reprovação; ela enrubescou em reação a este fato mencionado pelo professor. E virou-se para comentar com sua colega, que não demonstrou nenhum espanto. As outras alunas só comentavam que estavam gostando das músicas e de toda a agitação, enquanto que o professor demonstrava cansaço físico.

Neste íterim entrou na sala um pequeno grupo de quatro alunos, sendo três alunas e um aluno. O primeiro comentário foi sobre a “Parada Gay”. No entanto, não percebi nenhuma fala de aprovação e/ou de legitimação desse movimento. Os alunos que entraram na sala eram heterossexuais, assim como o professor.

Mesmo que este aluno reprovasse o que ocorria na praça, não o percebia em dias anteriores com falas e posturas hostis aos homossexuais. Este é um aluno que em sala representava a identidade que controla e mantém a centralidade dos acontecimentos em si.

Embora não tivesse percebido falas preconceituosas em outros momentos, diante do movimento gay outras identidades emergiram. Mas, em outros momentos, nos corredores e intervalos, ele mesmo conversava, brincava com alunos homossexuais. Talvez os interesses nesses momentos fossem outros, e as identidades eram outras. “A diferença no interior cria espaço para compreender as formas pelas quais a diferença é vivida; como as pessoas expressam as diferenças, brincam com elas, transgridem-nas, cruzam as fronteiras entre elas” (BURBULES, 2003, p. 176).

As diferenças não são esquecidas, mas são produzidas, “[...] construídas ou interpretadas segundo um ponto de vista [...], e [...] outros pontos de vista são possíveis. [Em momentos e espaços de encontros com outras diferenças.]” (BURBULES, 2003, p. 181).

Lembro que o aluno heterossexual que, ao mencionar que a Parada Gay estava cheia de “bichinha” e de “bicha pobre”, mostrou que para ele esses eram abomináveis.

É possível perceber que este aluno evidencia a diferença, como àquelas “[...] que são definidas ou medidas ou comparadas a um modelo comum subjacente” (BURBULES,

2003, p. 180), como se o outro fosse um desajustado sexualmente. Com se fossem sujeitos de postura, corpos, anomalias ameaçam o corpo puro.

Se um sujeito vê no outro uma “bichinha”, em vez de uma pessoa com identidade homossexual legítima, esse não detém meramente os males humanos, mas é o próprio mal da humanidade. Cabe lembrar que esse aluno fala o que fala porque é um produto da cultura heteronormal.

A identidade se produz na relação com a diferença (SILVA, 1995). O aluno, ao dizer que não é homossexual, que não “compactua” com “estes aí”, o faz para afirmar sua identidade heterossexual.

Isso explica que a aluna expressasse sua surpresa ao ver seu professor dizer que participou da Parada Gay. Esta aluna só manifestou um discurso do que uma sociedade pensa sobre o que “é” e deve ser a identidade de um professor. A identidade de professor aceita por grande parte da sociedade é a de um sujeito heterossexual, cristão, entre outras. Cabe destacar que estas definições não são verdadeiras em si, mas são todas produzidas para serem seguidas como tais. Como qualquer produção humana, podem ser reinventadas.

O momento poderia ter sido utilizado pelo professor para questionar a heteronormatividade. Se a Parada Gay tem o propósito de chamar a sociedade a uma reflexão sobre esta realidade e não reforçar os estereótipos produzidos socialmente, na escola o discurso não foi ressignificado; pelo contrário, foi reafirmado. Com isso, estes alunos que ainda viviam no discurso heterossexual viram seus “colegas” homossexuais como seres estranhos, subalternizados, de sexualidade indesejável.

Interessa observar que o preconceito de gênero articula-se com o preconceito da classe na expressão “bichas pobres” proferida por um aluno. Não estou afirmando que ser homossexual rico elimine o preconceito. Mas saliento que parece que o fato de ser pobre é mais doloroso e repugnante que ter identidade gay. Porém, o fato de ser gay já é condição suficiente para ser hostilizado em muitos momentos, espaços, lugares. Ser rico ou pobre não elimina a realidade da identidade gay gerar comentários e pensamentos de que este sujeito “é” o fora da “normalidade”, o “erro genético”, o perverso sexual, o “alegre”, o assediador insaciável, entre tantos outros pensamentos aceitos e reproduzidos pela cultura heteronormal.

A informação do professor **D** de que participou na Parada Gay supõe uma interação e aceitação social. Não estou excluindo esta possibilidade. Mas saliento que em nenhum momento o professor relatou a importância deste movimento, e sim reproduziu o discurso estereotipado sobre os homossexuais, assim como o professor **A**, que disse que só foi para ver um “gogo boy”. E a interação parece ficar no que toca o interesse de muitos: festas,

músicas, show. Como disse uma aluna neste mesmo diálogo do dia 20/11/2009: “Mas professor, tá muito bom, agora que vai melhorar, vai ter DJ.”

Minha argumentação não exclui a festa como lugar de diálogo, troca, ressignificações por parte de sujeitos que não sejam homossexuais, mas demonstra que esses lugares, por si só, não eliminam práticas discriminatórias.

A Parada Gay e a interação relatada pelo professor **D** ficam no nível da tolerância (SKLIAR, 2003), caracterizando como louvável a identidade gay, como interessante, amiga neste momento festivo.

Por mais que sujeitos heterossexuais pensem o momento como festivo, interessante e divertido, ele passa a ser também um instante e espaço no qual a identidade gay contestada produz outras identidades: “[...] a diferença e a similaridade implicam e informam uma à outra” (BURBULES, 2003, p. 181).

O professor **B**, ao comentar sobre alguns alunos travestis que concluíram seus estudos em anos anteriores nesta mesma escola, disse:

Não vou dizer que havia uma aceitação por todos, mas ao menos eram respeitados. A opinião pessoal valia menos em relação ao espaço público. [...] Então, não vejo este preconceito. Acredito que essa seja a riqueza dos espaços públicos. [...] O professor pergunta ao aluno travesti se ele quer ser chamado pelo nome de batismo, ou outro. Então, isso já é um respeito pela individualidade do outro e pelos colegas. (Entrevista).

Essa fala lembra Bauman (2001) quando afirma que os sólidos estão se desmanchando. Mas, este é um processo que não é contínuo. Há momentos em que as identidades inscritas na heteronormatividade são ainda muito presentes.

Do corredor ecoou uma voz estridente e “afeminada” de um aluno, que se fez ouvir dentro da sala de aula: “Professor, eu trouxe o material que o senhor me pediu aquele dia!” (06/10/2009, diário de campo). No decorrer de sua conversa com o professor, que estava passando um conteúdo na lousa e parou para escutá-lo, não se ouviu nem um murmúrio por parte dos alunos, a não ser as interrompidas risadas e gestualidades efeminadas (ou ditas pertencentes ao feminino) expressadas pelos alunos. Assim que o aluno terminou e se retirou, todos na sala se manifestaram até mesmo o professor comentou: “Isso é falta de amadurecimento, é preconceito”. Em seguida um aluno disse: “Deixa a diferença (diferente) de lado, cara” [inclusão minha], e bateu no ombro do colega. E assim o professor continuou a passar questões que caíram no ENEM em anos anteriores.

Dentro de sala de aula não havia aluno ou aluna que se expressasse e/ou se posicionasse como homossexual. Os que fizeram piadinhas preconceituosas, gestos tidos como do feminino, só foram alunos e não alunas. As alunas apenas riam com a manifestação preconceituosa dos seus colegas de sala.

Mas esses alunos não se posicionavam sempre assim, o que nos faz lembrar que o sujeito não tem posição fixa. “É claro que nossa posição numa rede discursiva jamais é fixa, nem mesmo estável. Jamais ocupamos um mesmo lugar ao sermos cruzados por dois enunciados; ainda que seja um mesmo enunciado que volte a nos interpelar, ele vai nos encontrar num outro lugar na rede” (VEIGA-NETO, 2000, p. 57).

Em um intervalo/recreio (12/11/2009, diário de campo), percebi um desses alunos que riu da voz efeminada do colega rindo e brincando com dois alunos homossexuais assumidos, muito à vontade.

Tanto os professores quanto os alunos são todos sujeitos da cultura. Para entendermos as posturas adotadas por professores e alunos e as identidades afirmadas naquele momento, temos que “[...] compreender esses jovens [e professores] que chegam à escola [...] como sujeitos sócio-culturais” (DAYRELL, 1996, p. 140; inclusão nossa).

Logo, os professores como produtos de uma cultura heteronormal afirmam representações pautadas em sexualidades contestadas e discriminadas socialmente. O professor, ao permanecer calado, fechou a possibilidade de uma discussão sobre o preconceito que assola o público homossexual, entre outras possibilidades, limitando-se a dizer que eles são imaturos. Lembramos com Bauman (1998) que

[o] que faz certas pessoas estranhas e, por isso, irritantes, enervantes, desconcertantes e, sob outros aspectos, “um problema”, [ou os alvos de ironias e sarcasmos] é – vamos repetir – sua tendência a obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas (BAUMAN, 1998 b, p. 37; inclusão minha).

O espaço escolar é um espaço de produção de identidades/diferenças. A identidade de um aluno pode ser consolidada, como também inferiorizada e ressignificada por um educador que não percebeu ainda o valor da diferença. Como escreve Bauman (2001): “As diferenças podem ser expelidas, engolidas, mantidas à parte, e há lugares que se especializam em cada caso. Mas as diferenças também podem ser tornadas invisíveis, ou melhor, impedidas de serem percebidas” (p. 120).

No discurso dominante sobre a sexualidade, o que impera é a visão e postura heterossexual. A sociedade educa os indivíduos para serem homens e para serem mulheres. A escola é uma das inúmeras instituições da sociedade que não dá conta, assim como os professores, de dialogar com o outro que chega a ela e, por conseguinte, acaba negando significados.

O fato ocorrido na escola é uma situação fecunda para explicitar como o “outro”, o diferente é geralmente abordado como o errado, o anormal, que, de certa forma, deve ser “incluído” pelos ditos normais. A “[...] diferença [é] um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 1998, p. 6; inclusão minha). A diferença é uma constante alteridade, pois que não se fixa a estereótipos, não fixa identidades, mas a todo o momento provoca dissonâncias e não é a mesma a cada alteração. A diferença é distinta a cada contexto, pois que não permanecem os mesmos significados eles são diferentes em si e, por isso, são movidos por constantes alteridades.

O outro é indispensável na afirmação da identidade. O outro é o corrompido na visão da sociedade, o “[...] depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124). O outro é até considerado um risco, um mal que deve ser banido antes mesmo de sua face ser conhecida. O outro é temido, porque o “eu” se posiciona diferente a cada desconhecido. O desconhecido são as diferenças que se produzem como afinidades, como repulsas, como descobrimentos dos inúmeros “eus” que se pretendem serem ocultos, guardados.

O outro é rejeitado pelo fato de que sobre ele é jogada a “máscara do mal”. Sua diferença (a homossexualidade, neste caso) é rejeitada. Sua face é rejeitada, sua existência é repelida e, com ela, também é desprezada sua diferença não “percebida”, não experienciada pelo “eu”. “Não há relação com o outro se seu rosto é ignorado. [...] Já não há somente uma violência de onde o outro deve, por força, reduzir-se ao mesmo, ser o mesmo” (SKLIAR, 2002, p. 208).

O espaço escolar é um ambiente instigante para partilhar múltiplas identidades. Ser homossexual assumido no espaço escolar é uma conquista, que força a escola a perceber que há diferenças.

Embora tenha observado uma boa relação entre alunos heterossexuais e alunos homossexuais, ainda circulam ideias de correção de corpos, posturas, atitudes, como mostra a seguinte fala do professor A:

Tive um caso de um aluno que não se aceitava. E outros que não eram [homossexuais] falavam para ele se aceitar, se identificar, sair do armário. E, para ele, isso foi uma experiência muito boa, por parte da sala com esse menino. Aí, quando ele resolveu aceitar sua homossexualidade, foi de uma maneira muito tranquila [...] Ele teve um respaldo muito grande por parte dos colegas. E isso foi por parte tanto dos héteros quanto dos homossexuais. (Entrevista; inclusão minha).

Se a sexualidade é produzida socialmente, isso significa que não há uma identidade única e nem que elas não se relacionem entre si e que, em outros momentos, um sujeito heterossexual não vá ter posturas tidas como de homossexuais.

Era notável ver os alunos homossexuais assumidos se delinarem nos espaços escolares com mais desenvoltura, mais tranquilidade, sem ter que policiar seus gestos, suas risadas, seus trajés, suas posturas, entre outros caracteres. Como disse o professor **A**, tanto os alunos héteros quanto os homossexuais incentivaram que o colega gay se assumisse.

Quando isso ocorreu, conforme a fala do professor **A**, ele se sentiu melhor, ficou mais feliz. Talvez o apoio dos colegas héteros tenha sido fundamental para essa aceitação, pois, enquanto era incentivado somente pelos colegas homossexuais, talvez ele não se sentisse suficientemente amparado e aceito.

Cabe chamar a atenção para o fato de que este aluno que se assumiu foi incentivado pelos colegas, porque ele havia dito para um colega homossexual que tinha dúvida quanto à sua sexualidade, mas que sentia muita atração por homens. E isso, segundo o professor **A**, foi socializado entre os demais colegas. Mas esta não foi uma situação de vergonha e/ou constrangimento para este aluno, porque essa era uma turma muito unida e isso contribuiu para o aluno se assumir, segundo o professor **A**.

Mesmo que este aluno tenha “assumido” publicamente sua sexualidade, cabe destacar que houve a participação tanto dos homossexuais quanto dos heterossexuais. Assim, o espaço escolar é também um espaço de ressignificação de identidades.

É comum um sujeito homossexual apoiar o seu amigo que ainda não declarou sua identidade gay no espaço público. Mas o incentivo mais contundente, em muitos casos, é quando os não homossexuais o apoiam.

Quiçá tanto os heterossexuais quanto os homossexuais passassem a ver no outro uma possibilidade de interação para além do estereótipo, rompendo com o binarismo heterossexual e homossexual.

Nos muitos momentos em que me dirigia para uma das salas de aula, observei (17/02/2010; 04/03/2010; 18/03/2010, dentre outros dias) inúmeras vezes os alunos homossexuais, junto com algumas alunas, passarem pelo corredor de braços entrelaçados, com gestos tidos como efeminados, brincando e sorrindo largamente. Nestes momentos os corredores normalmente estavam lotados de alunos e alunas distintos que passavam para lá e para cá, outros estavam parados observando quem passava, outros em grupo brincando...

No entanto, algumas vezes, ao passarem por estes corredores compridos e estreitos, alguns alunos os observavam passar com suas expressões descontraídas e não os ironizavam, não faziam entre si comentários discriminatórios. O que percebia, enquanto muitas vezes ficava parado na frente da sala esperando o professor, eram alguns alunos trocarem olhares sem agressão, sem gestos e falas que pudessem reprová-los, mas por parte de outros havia. As identidades constroem-se na fronteira; o sujeito que aparentemente não sofre mudança alguma muda no ato de entrar em contato com o outro. As identidades não passam sem ressignificação.

Se as identidades são olhadas e pensadas, percebe-se que há alterações nelas. A diferença se faz diferença, se for vista, enxergada, relacionada, pensada. As “[...] diferenças estão relacionadas a determinadas estruturas de significação que são produzidas, ou construídas [na relação e contato com o outro] – não são inerentes” (BURBULES, 2003, p. 164, inclusão minha).

Foi possível encontrarmos posturas ditas pertencentes aos homossexuais, e em alguns momentos nos surpreendemos ao vermos essas posturas ditas como de heterossexuais e masculinas sendo assumidas pelos alunos e alunas homossexuais.

Sempre há o “deslize” inevitável do significado na simbiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado. A fantasia de um significado final continua assombrada pela “falta” ou “excesso”, mas nunca é apreensível na plenitude de sua presença a si mesma (HALL, 2003, p. 33).

Observei que ser um aluno de identidade gay assumida é uma riqueza no espaço escolar, faz com que currículo seja contestado. Entende-se que estamos diante de uma realidade em que o diálogo não é impossível. Para isso, é necessário desenvolver “uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades” (GREEN; BIGUN, 1995, p. 209).

Por isso, considero que se há uma afabilidade e receptividade mais acentuada, os docentes podem aproveitar esse contexto para subverter as identidades normais.

Cabe aproveitar este contexto de receptividade entre estes alunos, especificamente do período noturno, para que usufruam e partilhem no espaço privado e público as diferenças no sentido de não mais estigmatizar o outro, não pautá-lo na mesmidade. “A discriminação contra gays, lésbicas [...] demarca a diferença de um com relação ao outro, afirmando o papel daquele que discrimina e a inferioridade daquele que é discriminado” (CAETANO, 2009, p. 12-13).

Não há corpo sem discurso, não há gestos sem discurso, não há representações sem discurso, não há pensamentos sem discurso, não há sexualidade heterossexual e homossexual sem discursos. O sujeito só pode “ser” e “é” dentro do discurso. Esse discurso sempre é um produto da cultura. “A questão é pensarmos a cultura, também e ao mesmo tempo, no domínio simbólico: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos” (VEIGA-NETO, 2000, p. 57).

Assim como as relações de gênero, mais especificamente as relações entre homossexuais e heterossexuais, foram marcantes também as relações raciais, sobretudo em relação à identidade negra. Isso conduz essa pesquisa a trabalhar o terceiro elemento “central” nesta discussão.

2.3 “Todo o mundo quer ser negro!” (Professor D, entrevista)

O negro, no contexto cultural da colonização, foi produzido como “o mal”, o inferior, o abjeto. Este contexto e história marca ainda hoje tanto as identidades negras como as não negras. Entretanto, há também um processo de ressignificação.

O professor **D** (na entrevista), ao comentar o censo escolar ocorrido no início do ano de 2009, disse: “Eu vi aluno branco virar negro”. Pois a maioria dos seus alunos assinalou na folha de pesquisa que eram negros. Essa fala ocorreu devido à pergunta que fiz ao professor sobre o Dia da Consciência Negra, para saber como os alunos se posicionavam diante dessa data, se eles gostavam, ou como viviam este dia. E a resposta do professor foi:

[...] muito, nossa! Muito, muito! Todo o mundo quer ser negro. Tanto é que quando foi feito um [...] censo na Escola pra ver quem é, [negro]. Nossa, vi gente branca colocar lá que é negra. Aí falavam: “Não! Mas meu pai é negro!” Não, mas você é pardo. Não! Deus me livre. Pardo não é cor! Então, tanto é que eu também acho que pardo não é nada. Mas pior que existe. A gente é uma mistura, que surgiu o pardo. Não existe o mulato lá, né? [...]. Então, todos eles querem ser negões. [...] ninguém quer ser branco.

Destaco, primeiramente, o poder que o discurso binário consegue exercer sobre “nós”. O fato de ser denominado de pardo “aterroriza” e produz o medo de ser rotulado e estigmatizado como um “ser” sem definição. O professor **D** ainda mencionou que sua aluna ficava insatisfeita e negava o fato de ser parda, afirmando que isto não é cor, seguindo o que o professor também afirmou.

Cabe salientar que este professor é afro-descendente e se emocionou ao falar sobre isto e ao perceber que seus alunos brancos se identificam como negros e não como pardos. Perceber-se como branco “ou” negro parece situar o indivíduo. Isso se deve ao fato de nossa cultura ter sido produzida e formada por identidades essencializadas.

Identificar-se como negro “ou” como branco parece oferecer um porto seguro, até porque no Brasil é muito forte a ideia de que não há racismo. O professor **E** comenta que “[o]s alunos são jovens. Não vejo discriminação entre eles, às vezes, mas são coisas de jovens.”

A empolgação manifestada pelo professor **D** ao dizer que todos querem ser negros talvez seja uma situação decorrente do momento, espaço/tempo de uma data festiva como o Dia da Consciência Negra, que muitas vezes vira um momento folclórico, marcado, sobretudo, pela dança.

Isso não significa que não possam coexistir produções diferentes do folclórico. Neste momento festivo a figura do negro é ressaltada. Apesar da fala do professor **D**, percebi que no espaço e na convivência destes alunos negros circulam representações pejorativas e marcas produzidas pelo branco. E isso ocorre de modo muito comum e geralmente sem indagações entre os próprios alunos negros.

Buscar uma identificação como a aluna que não deseja ser parda e se coloca como negra é fruto do contexto. Ao ver o negro ser elogiado por sua habilidade na dança, identifica-se com ele. Ser negra e não parda é ter uma identidade elogiável e admirável; ser pardo é não ser branco nem negro (MUNANGA, 1989).

Percebi que fora do momento festivo a realidade não é a mesma. O aluno negro tem posturas diferentes e é visto de forma diferente na sala de aula. No dia 11/03/2010 (diário

de campo), o professor **E** passava na lousa os exercícios de revisão, e uma aluna que se caracteriza como parda se levantou de seu lugar no fundo da sala e se dirigiu à primeira carteira e, que também copiava a lição passada na lousa, ao mesmo tempo que conversava com um outro colega de cor branca. Disse a colega: “[o]lha a nega, agora ta lá na frente, diz que quer estudar.” E sorriram. A professora não interferiu e continuou a passar a lição. Isso mostra novamente que as identidades se produzem na relação com os grupos diferentes e no interior dos próprios grupos.

Medeiros (2004) argumenta que nossa cultura produziu um conjunto de significados que representam os negros de forma pejorativa:

Todas elas – tição, tiziu, macaco, urubu e tantas outras – são empregadas no dia-a-dia das relações entre negros e brancos e, curiosamente, remetem sempre à bipolaridade, já que ninguém utiliza, como ofensa, categorias intermediárias, como escuro ou escurinho, enquanto os próprios termos que designam o grupo afro-brasileiros, como negro ou preto, já são, por si mesmos, pejorativos, [...] (MEDEIROS, 2004, p. 66).

Para Skliar, o racismo é uma prática que é regulada pelo sujeito conforme os seus interesses: “O racismo é nomear o outro, designá-lo, inventá-lo para em seguida apagá-lo (massacrá-lo) e fazê-lo reaparecer cada vez que nos seja útil, em cada lugar que (nos) seja necessário” (SKLIAR, 2004, p. 84).

O aluno negro se posicionou de acordo com a representação produzida de que negro não é estudioso, mas o seu amigo de sala que é branco não foi questionado por não fazer a lição proposta pela professora.

Mas as relações não são sempre assim entre os sujeitos. Numa discussão em sala de aula, quando um aluno branco não entendeu o que era espécie, começou a indagar o professor **E**, que, ao explicar várias vezes, disse ao aluno que procurasse na apostila.

Isso fez com que a turma se alvoroçasse, e o aluno branco que estava sentado na primeira carteira virou-se para trás e xingou os parceiros. Um aluno negro que estava no fundo da sala ao lado de um colega branco se irritou e devolveu as hostilidades. Então uma aluna branca que também estava sentada na primeira carteira olhou para seu colega branco e também o repreendeu agressivamente, falando: “[...] se você não entendeu, o problema é seu. Fica aí só perturbando [e o xingou]”. Toda esta fala foi em tom de muita agressão e ofensas.

Depois disso, todos riram, e a professora ficou inerte frente ao problema ocorrido, como se não se importasse com as agressões verbais que ali ocorriam.

Neste momento houve uma aliança, mas não de raça, pois o mais forte foi a identidade estudantil. A aluna branca que se juntou aos negros para repreender o aluno branco que atrapalhava a aula, assim como os negros em questão, era vista como aluna com baixo rendimento. Isso foi sentido no momento em que a aluna negra olhou para trás e sinalizou aos colegas com um sorriso e aceno.

O que sucedeu neste instante foi um sentimento de pertença à negritude da aluna branca, ao baixo rendimento escolar que era associado aos seus colegas negros. Além disso, ela tinha os mesmos gostos musicais que seus colegas negros, que diferiam dos exaltados no palco do Dia da “Consciência Negra”.

Os alunos negros e a aluna negra se sentiram como que amparados pelo discurso da aluna branca, que, mesmo não tendo o mesmo rendimento escolar que o aluno branco e ser do gênero oposto, fez, com sua postura, silenciar o colega branco, que, espantado, se calou-se frente à imposição da mesma. Esta aluna branca tinha outras posturas diante de outras situações, mas neste contexto ela se identificou com os colegas negros.

Pode-se pensar ainda que este aluno branco não se calou antes, diante das falas dos colegas negros, mas somente depois da fala da colega branca. Isso mostra que há relações diferentes de poder. Esse poder é também racializado.

Foi necessário um jeito branco de se posicionar no cenário de “boa convivência étnica”, para que o outro branco fosse freado em seu ataque aos colegas negros.

Não percebi o espaço escolar como um espaço em que todos os alunos brancos quisessem ser negros. Os alunos brancos não mantêm tanto diálogo com os negros, não partilham sempre os mesmos gostos musicais. O que ocorre é que alguns alunos brancos são a fim de algumas identidades do negro, como alguns negros são a fim das identidades brancas; assim ocorre com inúmeras outras identidades.

O professor **D** falou com muito contentamento que viu gente branca virar negra, e isso decorria de ter o pai ou mãe negra. A alegria de dizer que um aluno branco se percebe negro por ter um pai negro mostra uma pertença que vê não a cor, mas vê os laços de união.

As representações que se criaram e produziram do negro destacadas nas situações e momentos em que elas são pertinentes e usuais, como na dança, bem como as representações da sensualidade e do erotismo, parecem ser a forma como o negro está predominantemente presente neste espaço escolar.

Num diálogo (14/04/2010, diário de campo) entre os meninos brancos, que consideravam uma garota como bonita, eles ressaltaram os seios e nádegas dela como salientes. Presenciei esta situação no momento em que me dirigia a uma sala e dois alunos de cor branca fitaram uma aluna negra, que também subia as escadas, e comentaram entre si: “Isso que é bunda de mulher.”

Esta situação caracteriza o que é o procurado e o desejado pelo público masculino ao olhar uma mulher. A mulher, então, é bela pelos seus elementos e estereótipos denominados como pertencentes às negras. Este é um motivo muito evidente para demonstrar que o “querer ser negro” não tem a ver com a cultura, mas com, algumas características estereotipadas.

Assim como percebia alunos e alunas negras com os tais estereótipos desejados, vi também alunos e alunas negras que não correspondiam aos tais caracteres supostamente pertencentes apenas aos negros. O mesmo ocorre com alunas e alunos brancos que têm os estereótipos tidos pertencentes aos negros e também os que não os têm.

Ora, aqueles que são de cor branca podem, sim, afirmar-se negros, já que se trata de uma categoria cultural (HALL, 1997). Por isso, não é de se estranhar ver uma aluna de cor branca se afirmar diante de um censo escolar e do professor negro dizendo que é negra.

Uma situação é aceitar o contexto de um “Dia da Consciência Negra”. A outra é se ver como negra, ser vista por outros como preta, observada como preta, viver os discursos produzidos por causa da cor preta. Neste espaço escolar o preconceito para com a cor preta é além da cor; não que esta seja banida, mas o preconceito se transfigura e se reveste de inúmeras outras formas, fazendo parecer que a cor não tem mais relevância e força, mas ela continua tendo.

Traduzir toda alteridade radical até transformá-la em próxima, fazer do outro uma elipse e eclipsá-lo, obrigando-o a se aproximar de nós é uma tentação difícil e/ou impossível de evitar, já que toda alteridade radical representa sempre uma perturbação de nossa identidade, uma ameaça a nossa construção “harmônica” de imagem de grupo, de comunidade, de nação, de gênero, de raça, de idade etc. (SKLIAR, 2004, p. 73-74).

Se o que é desejado é o que o “eu” não tem, então ele busca no outro o que lhe falta para se completar. Já que não se pode evitar a presença de outro-negro, desejam-se algumas particularidades dele.

Visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação (HALL, 2003, p. 328).

O que é diferença para o outro pode não ser para o “eu”. Estamos sempre e constantemente negociando com um outro um conjunto de diferenças que não nos totalizam, mas sempre nos remetem para uma série de posições e localizações de diferenças, e “[...] elas frequentemente se deslocam entre si” (HALL, 2003, p. 328).

O momento festivo “[...] é uma arena profundamente mítica. É um teatro de desejos populares, um teatro de fantasias populares” (HALL, 2003, p. 329). Trata-se de um local/espço em que o sujeito branco escorrega. Se antes o sujeito branco não pensava desta forma, com o evento é possível o discurso do professor **D** de que todos veem esta data como uma festa do identificar-se como negro e, com isso, subverter a branquidade. Já percebemos que esta não é pura e não pode ser essencializada como raça, porque esta não existe, e, se existe para alguns, também estão se fragmentando, dissolvendo (BAUMAN, 2001). Portanto, este momento de descontração é “[...] onde descobrimos e brincamos com as identificações de nós mesmos, onde somos imaginados, representados, não somente para o público lá fora, que não entende a mensagem, mas também para nós mesmos pela primeira vez” (HALL, 2003, p. 329).

Esta escola é um espaço em que a característica preponderante é da cor parda. Muitas representações vistas como pertencentes aos grupos negros são assumidos pelos jovens desta escola.

Essas representações não são frutos da construção do próprio público negro, mas fruto de um contexto marcado pelos estereótipos. Os negros são imagens projetadas dos seus aparatos físicos erotizados. Não podemos deixar de frisar o estilo de música que é ouvido nesse espaço escolar, e a linguagem dele, com destaque para o pagode.

O pagode vive um momento de muita aceitação pelos jovens, e isso não é diferente para os alunos e alunas desta escola, que a todo momento ouvem essas músicas com seus celulares. As rodinhas constituídas ao menos por um aluno ou aluna negra, com o seu celular tocando uma música de pagode, foram comuns. E o fato de um aluno ou aluna negra ser o centro destas músicas mostra que o pagode é da cultura negra.

Aqui percebemos o forte momento de discriminação velada, em que o negro exerce o poder, mas como modelo sexualmente “quente”, conceito esse que se arrasta desde a

época da colonização. A negra e o negro são os que carregam a representação do desejo sexual.

Mesmo com esta aceitação de alguns, identificar-se e reconhecer-se como negro coloca muitos alunos negros em conflito. Pois não se percebem “dentro” daqueles estereótipos e representações que deles são feitos em uma comemoração do “Dia da Consciência Negra”, como sendo pessoas da extravagância, das cores fortes, da música agitada, da dança sensual. E esta postura é interpretada por muitos professores como um preconceito contra si mesmo, como analisamos em seguida.

2.3.1 “Reconhecer-se como negro ainda é uma questão complicada. Ainda há um preconceito cultural significativo” (Professor B, entrevista)

Reconhecer-se como negro, assim como mencionou o professor **B**, é uma questão complicada num contexto cultural marcado pela branquidade. Ser negro denota raça, termo criado com base nas características físicas. “Considera-se que a ‘raça’ traduza melhor a experiência afro-caribenha por causa da importância da cor da pele, uma idéia derivada da biologia” (HALL, 2003, p. 66).

Chamo a atenção para o receio de se reconhecer como negro. Não falar sobre isso parece diminuir os efeitos dos adjetivos criados sobre a cor negra. Costuma-se ver no negro as mazelas da sociedade. Lembro que a raça “[...] é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo” (HALL, 2003, p. 66).

O medo de ser hostilizado, agredido verbalmente por ser negro, não ser aceito é comum. Dessa forma, o sujeito tende a não se identificar como tal. Essa não identificação é vista muitas vezes como se o negro não se aceitasse, como podemos ver na seguinte fala do professor **A**:

[...] às vezes, um aluno ou outro, ele não se identifica como negro, mesmo sendo. Então, se você perguntar, se ele é descendente do quê? Ele fala assim: “de mistura”. Então, ele mesmo tem um próprio preconceito de se identificar. Às vezes, ele não aceita fazer o trabalho [no Dia da Consciência Negra] algumas vezes. Ou fazer, porque, por nota mesmo, né? Mas com um descaso, até. Uma não aceitação realmente. [entrevista; inclusão minha].

Se o aluno não se identifica como negro, e sim como mistura, talvez busque diluir uma presença que é vista como indesejável pela cultura branca: “O que parece mais apropriado é uma concepção mais ampla do racismo, que reconheça a forma pela qual, em sua estrutura discursiva, o racismo biológico e a discriminação cultural são articulados e combinados” (HALL, 2003, p. 69).

Mas também podemos entender que ele não se veja como negro no sentido de negar que haja pureza. Afirma-se como fruto de mistura, porque não existe essa realidade da pureza. Não nega a “mistura”, e, nesse caso, não se trata de uma não aceitação.

Talvez esse seja um discurso da desconstrução, de afirmar-se e, com isso, ser interpretado como um sujeito que aceita a “si”. Se não se é negro nem branco, é-se uma mistura.

Lembro que, durante a entrevista com o professor **D**, ele falou de uma aluna que, no censo escolar, se identificou como negra, mesmo sendo branca, o que o professor viu como positivo.

O professor **A** relatou na entrevista que, durante um trabalho em sala de aula sobre a escravidão, alguns alunos identificados como negros não aceitaram fazer a atividade. O professor **A** viu isso como uma não aceitação de sua identidade. Mais do que ver nessa postura uma não aceitação, trata-se de uma subversão da visão estereotipada. Com isso, “[...] a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada” (HALL, 2003, p. 15). Trata-se de uma identidade que escapa ao “olho-colonizador” (BHABHA, 1998), que quer ver o indivíduo como “isto” “ou” “aquilo” (ao usar estes termos “isto ou aquilo”, refiro-me a uma postura essencializada de identidade). Talvez em um outro contexto, onde ser negro represente algo positivo (e não escravo), ele afirme sua identidade.

Temos que ressaltar a ideia de que raça, seguida de cor e etnia, são concepções sociais e políticas. Este estranhamento ocorrido por parte do professor **A** é fruto do discurso colonial de que as características desses sujeitos são imutáveis. O professor, ao afirmar que esta postura do aluno é um preconceito contra si mesmo, não percebe que quer fazê-lo se ver com uma identidade com a qual ele não se identifica. Se se quer dizer que o simples fato de ter cor preta já o caracteriza como sendo da cultura negra, essencializou-se o que é “ser negro” e de cultura negra.

É possível que não conseguiremos uma prática intercultural enquanto continuarmos no discurso limitado de que é necessário se reconhecer como “isto” “ou”

“aquilo”. O identificar-se de forma fixa solidifica o indivíduo e engessa a possibilidade de diálogo. Um aluno/negro, assim percebido pelo professor, carrega “traços” de negritude que, dependendo do contexto, estão numa outra lógica de mundo e pensamento, outras vivências, do que a hegemonia branca criou a respeito dele.

Cabe ressaltar que a atitude proposta pelo professor A fez com que o aluno não aceitasse a identidade sugerida. Houve uma ruptura com a visão essencialista de que o sujeito tenha que se ver e se posicionar como um tipo de ser negro.

O professor, em vez de desenvolver uma prática intercultural que contempla a diferença, procurou congelar a diferença segundo sua ótica. Por que direcionarmos nossos discursos, interpretações, realidades dentro da normalização do que é ser negro? Surdo? Homossexual?

Quando um desses sujeitos assim não se percebe assim, parece gerar uma análise de que ele não se aceita, não se identifica, tem um preconceito contra si mesmo. Não estou afirmando que um indivíduo não deva se identificar com uma cultura. O cuidado que se deve ter é de não essencializar uma identidade e, conseqüentemente, uma cultura. Ao se identificar como identidade negra, não se deve esquecer que esta mesma identidade é múltipla e dependente dos contextos é contraditória, ambivalente (BHABHA, 1998).

Quanto à fala do professor A: “Uma não aceitação realmente”, ainda que possa ser que o aluno tenha vergonha de ser negro, ou do que se padronizou como negro, essa vergonha não é uma questão individual, que se originou nele, mas foi produzida pela cultura branca. Não leva em conta que o negro não é somente uma questão de cor, mas envolve uma identificação cultural. Se o professor A tivesse proposto um trabalho que ressaltasse a luta dos negros e as suas especificidades culturais, talvez o aluno negro o fizesse e, nesse momento, ele poderia se transformar numa afirmação.

No período que antecedia o “Dia da Consciência Negra”, as atividades e os comentários estavam normalmente ligados aos acontecimentos estereotipados sobre a etnia afro. Eram os mesmos assuntos, as mesmas falas, os mesmos equívocos. Os trabalhos realizados associavam-se à escravidão, às danças, músicas, roupas extravagantes, como se a cultura negra fosse somente isso.

Desta forma, não se aceitar como negro talvez seja não aceitar e compreender-se como resumido a uma só identidade criada e projetada sobre o que é ser negro, como se existisse uma única forma de ser negro. A fala do professor A de que estes alunos só fazem o trabalho porque vale nota mostra que essa atividade não está em sintonia com o contexto cultural dos alunos.

Os alunos desta escola, como são pardos em sua grande maioria, têm dificuldades de falar sobre o passado de escravo, pois geralmente ele é utilizado para lembrar que foram escravizados e, muitas vezes, como se tivessem aceito passivamente a escravidão. Então, muitos alunos não se interessam por esse momento repetitivo e que não subverte a identidade folclorizada.

Este professor **A** (na entrevista), embora seja de cor preta, não se identificou como negro (não o caracterizo como negro, porque ele não se posiciona como negro, embora seja de cor preta). Talvez não se veja como da cultura negra, somente por ser preto. Mesmo diante dos questionamentos que eu fazia sobre o negro, embora eu esperasse que ele se posicionasse como tal, percebi aqui a minha própria visão colonizada, querendo que ele se “assumisse” como negro. Por isso afirmo que ser negro não é a mesma coisa que ser de cor preta, ter cabelos crespos, fenótipos de cultura negra. Já o professor **D** (na entrevista) se arvorava em ver sua cor e etnia como desejada e recebendo importância, como escrevi anteriormente.

Interessante foi participar de uma aula do professor **C** que antecedia o “Dia da Consciência Negra”. Nela um grupo de alunos negros perguntou ao professor, em meio a sorrisos, se no dia 20/11/10 seria feriado, se não haveria aula. O professor, com fisionomia de espanto, perguntou-lhes: “Por que não teria?” Um aluno respondeu: “Ah professor, porque é o meu dia, o Dia da Consciência Negra.” O professor retorquiu: “É, até deveria ser, mas agora no nosso Estado só se comemora o Dia do índio, parece que só tem índio agora.” Estas últimas palavras foram ditas com ironia e reprovação às ações indígenas.

O grupo logo mudou de assunto. Enquanto o diálogo ocorria, era possível perceber que os alunos negros – chamo-os de negros porque assim se posicionaram – queriam o feriado muito mais para ressaltar sua importância do que pelo descanso.

É interessante que este grupo era maioria não só em número, mas na participação nas propostas estabelecidas pelos professores, sendo considerados bons alunos. Na sala de aula se destacavam no aprendizado, na atenção e ocupavam as primeiras carteiras das salas, o que geralmente se espera dos alunos e alunas brancas pela cultura hegemônica.

O professor **C**, de cor branca, não proporcionou aos alunos um momento para discutir sobre este assunto e fazer valer a “Consciência Negra” nesta aula, ou seja, tornar essa aula um espaço de discussão, de alargamento sobre o que é ser negro.

Posso ressaltar que não houve neste diálogo uma ação de enfrentamento bipolarizado entre o branco, que é o professor, e o negro, que é o aluno e seu grupo. A situação não tendeu no sentido do professor se impor aos alunos de etnia negra. O que ocorreu foi que ele ressaltou a existência de um outro grupo que está em pauta, que é o índio.

Com relação à etnia indígena, a postura do professor C foi irônica e de não aceitação do seu espaço. Ele não se posicionou contra a identidade dos negros, mas os alertou quanto a este outro/indígena.

Não houve neste momento falas que reprovassem a objeção feita pelo aluno. Os estudantes ficaram calmos diante da fala do professor. O diálogo foi esvaziado, assim como a possível discussão da identidade negra.

Pretendo frisar que o Dia da Consciência Negra, na cultura hegemônica, está geralmente vinculado ao que se pensa do passado de escravidão dos negros. Acredito que o que mais engessa e, muitas vezes, impossibilita um diálogo mais na dimensão da diferença, da interculturalidade, seja o pensamento fixo sobre o que é a tradição.

Possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade” (HALL, 2003, p. 29).

O pensamento fixo de que cultura equivale a tradição dificulta o entendimento da própria cultura e tende a cristalizar a discriminação do outro. A tradição é vista como aquela que guarda de forma intocável todas as origens e características de um povo/cultura. Cobrar uma única identificação de negro ancora-se numa concepção essencializada de tradição e história.

Só depois que os marcos de fronteira são cravados e as armas estão apontadas contra os intrusos é que os mitos sobre a antiguidade das fronteiras são inventados e as recentes origens culturais e políticas da identidade são cuidadosamente encobertas por “narrativas da gênese” (BAUMAN, 2003, p. 21).

A tradição é uma marca da cultura. Há diferentes tradições, significados posicionais, o que implica uma realidade fronteira. As tradições não são fixas, pois no encontro com as outras tradições elas são ressignificadas (BHABHA, 1998).

Como já salientei, o fato de um sujeito ter cor preta não significa que ele seja da cultura negra. Além disso, a cultura está além do costume, língua, crenças, tradições, ritos. Trata-se dos significados partilhados pelos indivíduos. Isto significa que um sujeito de cor

negra pode se identificar como de cultura indígena ou branca. É o contexto que “constrói” os sujeitos e suas identidades.

Portanto, se o contexto produz discursos, não é, ou não deveria ser, irritante pensar que o fato de ser de cor preta seja determinante para ser “pobre”, desprovido de recursos materiais. O entendimento que se tem é que o preconceito mais grave e acentuado tem a ver com o fato de a pessoa ser um sujeito da periferia. A cor remete à pobreza, sendo esta a causadora do preconceito, ou seja, busca-se anestesiar a questão cultural salientando o fator econômico, como veremos a seguir.

2.3.2 “Eu acho que ainda é o preconceito social, o preconceito é ainda de desigualdade social” (Professor B)

O discurso mais presente em nossa sociedade e também por parte dos professores entrevistados e observados foi o de que o preconceito tem a ver com a disparidade econômica. A questão cultural costuma ser omitida na produção da desigualdade econômica e, com isso, difunde-se o forte conceito de que questões culturais não são provocadoras do preconceito.

Entretanto, a ideia de que a diferença representa déficit promoveu toda uma construção que leva a ver o outro/diferente/culturalmente como um sujeito que precisa ser corrigido.

Nesse modo de não ver a lógica do outro, mas de lê-la dentro do que o “eu” pressupõe ser a lógica do outro, constrói-se todo um processo de subalternização da diferença. Logo, os culturalmente diferentes ocupam os espaços vazios, os não lugares sociais, ou melhor, os lugares pensados, planejados e produzidos para serem entendidos como marginalizados.

Assim, ainda não faz muito tempo, tratava-se de justificar que a marginalidade da população negra se devia a que cada um dos integrantes dessa raça tinha uma dotação genética mais deficitária e/ou um menor quociente intelectual que os da raça branca. Nessas formas de tergiversação nunca se chega a prestar atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são causa dessas situações de marginalidade; ignoram-se as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações dessa opressão (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Os negros, dentre outros não pertencentes aos grupos politicamente hegemônicos, formam grupos de pessoas que não usufruem de bons recursos financeiros. Só que esta situação não tem causas econômicas. Ela articula-se com a dimensão cultural.

O fator econômico é utilizado como decisivo, às vezes como único e suficiente, para explicar os processos que desencadeiam o preconceito. Isso desvia o olhar de outros fatores que agridem e hostilizam a identidade do sujeito, como as questões raciais e de gênero, já discutidas nessa dissertação.

A fala do professor **B** expressa muito bem a leitura que muitos indivíduos fazem. Esse professor fez questão de identificar-se como marxista. Isso, para ele, significa entender a sociedade, suas desigualdades e preconceitos como decorrentes meramente de fatores econômicos.

No decorrer da fala desse professor, ficava nítido o entendimento de que o fato de os indivíduos serem diferentes não tinha a ver com sua diferença étnica e sexual, mas somente com o poder aquisitivo, como se a pessoa, ao morar num bairro nobre, deixasse de ser negra.

Nas minhas observações, não percebi que ser aceito por um grupo estivesse ligado à procedência de um bairro tido como de “vileiros” ou outro qualquer. O sujeito é fruto do contexto que faz com quem produza determinadas ideias. Esse professor, entre outras coisas, leitor de Marx (o próprio professor se intitulou como leitor de Karl Marx), busca entender o espaço escolar e suas diferenças como uma problemática econômica.

Portanto, este professor **B** afirmou que percebe o preconceito não como racial, mas econômico, e falou que vivencia muitas situações de um aluno discriminar o outro não pela sua cor ou sexualidade, e sim pelas desigualdades econômicas ligadas aos bairros denominados de bairros de “vileiros”, drogados, ladrões, etc.

Não estou afirmando que não haja relação entre discriminação e condição econômica. No entanto, o processo cultural é central para entender o processo de discriminação. A escola localizada no centro da capital onde os professores dessa pesquisa lecionam tem alunos e alunas provenientes dos mais diversos bairros de Campo Grande-MS. Jovens e adultos que trabalham de dia, e à noite se dirigem à escola. Grande parcela do corpo discente é constituída por este grupo de trabalhadores, que são usuários do transporte público.

Ressalto que, apesar do professor destacar a desigualdade, o que mais percebi foi a discriminação de raça, de gênero e em relação ao aluno surdo. O público noturno desta escola é, na sua maioria, do mesmo padrão econômico. Embora o professor **B** faça a leitura de que a discriminação por desigualdade social é mais expressiva, a mais acentuada, segundo minha pesquisa, é a diferença como sinônimo de déficit.

Esse viés econômico faz com que a questão da etnia negra não seja analisada como uma diferença cultural, mas na ótica de alguns professores, culturalmente somos todos iguais, não há diferença cultural, e sim econômica, como se a situação econômica fosse capaz de apagar os olhares de desprezo em relação a uma pessoa negra, surda, homossexual.

O discurso de que já formamos uma cultura homogênea foi expresso pelo professor **B** e por outros entrevistados. Esta suposta homogeneidade cultural é vista como se fosse positiva.

Isso lembra Skliar (2004), quando escreve sobre o outro e aponta que, na Contemporaneidade, já não se trata “[...] de matá-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não se trata de amá-lo ou de odiá-lo; agora, primeiro, trata-se de produzi-lo [...]” (SKLIAR, 2004, p. 74), formando um discurso que torne este outro um igual para garantir a “segurança” da identidade.

O discurso sobre essa suposta homogeneidade esteve muito presente nessa escola. Entre as alunas negras isso também foi muito perceptível. Não vi aluna preta ou parda que já não tivesse alterado a natureza crespa dos seus cabelos.

Uma grande maioria usava cabelo com escova progressiva, tipo de química que altera transforma o crespo em extremo liso. Outras, que não eram adeptas da escova progressiva lisa, faziam uso do relaxamento, para transformar o crespo em cacheado ou, como ouvia as alunas dizerem, “deixar os cabelos soltos”.

Numa aula, o professor **D** (02/10/2009, diário de campo), ao arrumar seu material para se retirar da sala, dialogou com um grupo de alunas. Uma aluna parda comentou com uma colega branca e de cabelo liso que faria no final de semana uma progressiva no cabelo. O professor, que é negro e assim se afirmava, fez o seguinte comentário: “[...] para que você fará isso? É tão bonito seu cabelo cacheado”. E a aluna comentou que é muito trabalhoso lidar com os cachos e que o cabelo liso é mais fácil e bonito.

Percebi com esta situação que o pensamento da homogeneidade cultural está ligado ao visual, ou seja, aos caracteres assumidos pelos negros que são mais frequentes entre os brancos. Novamente parece que a cultura se restringe a elementos estereotipados e não está relacionada a produções de significados e leituras de mundo.

Os professores muitas vezes não veem a diferença cultural pelo fato de muitas características serem alteradas porque são produzidas culturalmente como mais bonitas, mais práticas e de fácil manuseio, como o caso do cabelo. Saliento que ouvi falas no contexto escolar que ressaltavam que o cabelo liso era mais bonito. Os sujeitos muitas vezes não

percebiam que essas falas carregam as marcas da branquidade, como se o cabelo crespo, o uso de rastafári, que ali não percebi entre as alunas pardas e pretas, não fosse também bonito.

Essas produções de significados sobre o que é o belo e sua ligação ao que é bom fazem com que sujeitos partilhem essas identificações sem se dar conta do preconceito que existe em relação ao cabelo crespo. Se foi possível encontrar nas alunas negras traços da etnia branca, só em raras situações foi possível encontrar traços de alunas negras nas alunas brancas. Em relação ao cabelo, o uso de tranças coloridas que são embutidas não era muito frequente, mas era visível, sobretudo na época do carnaval e na semana da consciência negra. Isso demonstra que nos momentos em que a cultura negra é destaque os elementos tidos como pertencentes à cultura negra são assumidos.

Quanto à influência dos alunos negros sobre os brancos, destaco o uso de bonés estilo rap e colares de prata compridos, bem como o uso de gíria. Não era raro ouvir um aluno negro falar uma palavra que fosse rapidamente reproduzida pelos alunos brancos. Como já destaquei, os alunos negros nesses grupos são personalidades centrais e de grande influência na área da “curtição” e de proteção do grupo.

Esta influência ocorre porque esses alunos negros, em grande parte, se identificam e se agrupam logo no início dos primeiros contatos no ano letivo. Aqui percebo novamente que o discurso dos professores de que já há uma homogeneidade cultural não se confirma.

Se a diferença cultural não é percebida, não se busca um diálogo intercultural. Entretanto, não há como apagar o outro. O aluno negro e a aluna negra não se resumem ao que a mesmidade afirma deles:

O outro radicalmente diferente de mim desaparece; porém, o seu desaparecimento é somente textual, unicamente virtual, exclusivamente uma operação fictícia, pois nessa gestão do outro próximo fica sempre um resto, um resíduo: de fato no outro esconde-se uma alteridade ingovernável, irreduzível e irremediável (SKLIAR, 2004, p. 74).

Esse resíduo ao qual se refere Skliar faz com que uma sociedade nunca seja homogênea culturalmente. No espaço escolar observava os alunos negros se identificarem, ora racializados, ora não. As fronteiras são porosas, estão articuladas não somente com as afinidades, mas também com as diferenças.

O fato de os professores entenderem que o problema atual é a desigualdade social está relacionado ao fato de que esses alunos negros são moradores de bairros periféricos denominados pobres e violentos. O professor **B** não via que a situação econômica paupérrima

dos alunos e alunas negras articula-se com as diferenças étnicas e raciais, entendidas na lógica colonizadora.

O outro parece ferir a identidade e, com isso, é interpretado como aquele que foge da lógica, como o anormal:

Porém, aos poucos para que possamos inverter essa lógica (diabólica), poderíamos dizer que o negativo não está no outro, ao qual se atribui o ser dono de um atributo maléfico essencial, mas no ser aquilo que invade ou tenta invadir a normalidade, aquilo que desfaz a ordem ou tenta desfazê-la, que nos obriga a ver e a viver na ambivalência, que nos obriga a ver e a viver na incongruência (SKLIAR, 2004, p. 84).

A discriminação vigora porque o branco se vê na posição de julgar, de ditar e produzir o discurso de que o outro negro é o inferior. Saliento que parece que só o branco pensa poder dizer que é negro, como se não fosse possível o negro dizer-se e dizer quem é o branco.

O preconceito não é fruto apenas da disparidade econômica, mas também da diferença étnica/racial. Na bipolaridade negro *versus* branco, o branco vê-se como superior frente ao negro e, com isso, localiza o negro na subalternidade. O que está presente nos discursos é que ser negro é sinônimo de pobreza, e essa representação se torna comum na compreensão sobre a cultura negra.

O que observei nesta escola é um preconceito étnico em relação ao negro que se apresenta de forma escamoteada; ou seja, trata-se de preconceito velado.

Os professores afirmam que há homogeneidade cultural, apagando as diferenças. Na intenção de

[...] transformar o outro radical em outro próximo, uma primeira possibilidade de pensarmos o racismo no corpo mesmo do pensamento moderno: a redução de todo outro num outro próximo ou, em outras palavras – e refletindo as metáforas dos autores franceses-: [Baudrillard e Guilherme] a elipses do outro, o eclipse do outro (SKLIAR, 2004, p. 73; inclusão minha).

Logo, o que há na escola não é uma homogeneidade cultural na ótica dos professores e apenas uma discriminação econômica. Há uma invisibilidade da diferença por parte dos professores com relação aos alunos ao não percebê-los como etnicamente diferentes e ao ver neles sujeitos de uma mesma cultura.

Percebi que os professores, nos seus dizeres cotidianos, seja nos corredores ou nas aulas, defendiam que há homogeneidade cultural, e, para eles, isso significa que há respeito entre os que convivem neste espaço. Porém, observei que os alunos, apesar da suposta homogeneidade, identificam-se e afirmavam suas diferenças de muitas formas.

Trata-se de uma negociação na fronteira, que fatura as relações meramente bipolares (pobres X ricos). Há diferenças também no interior dos grupos brancos, bem como no interior dos grupos negros.

Observando os diálogos, momentos de descontração, no esporte, em sala de aula, entre outros, percebi a negociação de identidades, ressignificações identitárias entre os grupos étnicos.

Ressalto que minha análise não se pretende pautada em identidades sólidas. Há ressignificações identitárias e culturais. Os sujeitos são fruto das relações sociais, produzem e reproduzem discursos, ressignificam; por isso, o que ocorre entre os alunos são negociações que procurei mostrar e outras que escaparam à minha análise.

A todo momento sentia no “ar”, nos olhares, nas falas desses alunos e alunas, a luta para se posicionarem. Cada etnia tinha vontade de firmar sua identidade e assegurar sua influência sobre as demais.

Há, segundo nossa análise, mais do que relações econômicas, há relações onde são disputadas formas de ser/viver. Destaco ainda que a visão dos professores de que os alunos pertencem à mesma classe social não implica que esses sujeitos usufruam dos mesmos recursos materiais, pois cada família e cada etnia, ainda que seja da mesma classe social, está atravessada por contextos culturais que produzem diferenças.

Enfim, os professores são produtos e reprodutores do discurso de que a discriminação não ocorre em nível de diferença étnica. Eles entendem que a discriminação é fruto da desigualdade social e as questões étnicas são fatores já superados. A dimensão étnica é ainda associada a momentos festivos, projetos extracurriculares, tais como Dia do Índio, Dia da Consciência Negra e Parada Gay.

Considerações finais

Chegar à conclusão deste trabalho significou um vazio. Este vazio demonstra que eu não concluí um conhecimento, pois este não se acaba. Assumir isso não é muito confortante. Com as inúmeras transversalizações que sofri pelos Estudos Culturais, entendo que até mesmo este ponto final produzirá e suscitará muitas outras identidades e que este ainda não era o momento de colocar um ponto final, pois inúmeras coisas deveriam ser explanadas, alargadas, aprofundadas. Mas cabe sublinhar que até mesmo num ponto final há múltiplas bifurcações.

Como somos sujeitos de múltiplas identidades, plurais serão os olhares em relação às páginas escritas desta pesquisa. Ela não teve em nenhum momento a pretensão de solidificar, enquadrar, dar um rumo único aos seus leitores. Até porque não é pretensão dos Estudos Culturais fazer isto, porque entendem que somos fruto das relações com outras inúmeras identidades, de contextos múltiplos, de interpretações variadas, de tempos que não cristalizam corpos, pensamentos, posturas e que, portanto, não se é possível tabular nem rotular um sujeito.

De acordo com Bauman (2007), os tempos são líquidos, os sólidos se fendem, se desmancham, racham, mesmo que depois se reorganizem. Isto significa que não há identidade sólida, e, se um alguém assim se identifica, é porque não percebeu os múltiplos discursos que o produziram nem que o encontro com o outro, com o estranho, com aquele que repulsa, marca sua identidade e nela provoca ressignificações. Mesmo que não o perceba, as mudanças no suposto “eu-sólido” ocorrem.

Aqui talvez me encontro nesta agonia de perceber que terminei ao menos temporariamente uma discussão que não é uma verdade sólida, fixa e única, mas que abre

novas discussões. Essa agonia é tanto maior por ser fruto de uma concepção moderna de identidade e de conhecimento que entende que as coisas têm que ter uma solução final (HALL, 2003).

Mas o que entendemos por conhecimento também está sendo ressignificado pela academia. Está se alterando a pretensão de legitimar e sancionar um único olhar, um único saber, um único pensamento, uma única análise para uma pesquisa acadêmica. Não há estrutura acadêmica que não venha a ser envolvida pelo fluxo constante do líquido de significados que geram novos discursos.

Realizar esta pesquisa foi muito interessante e instigante, pois tive a oportunidade de travar uma luta com os Estudos Culturais e sua afirmação de que somos produzidos no contexto com outro. Estar no espaço escolar ao mesmo tempo como observador e pesquisador era, em muitos momentos, também ser o próprio pesquisado e observado. Isso ocorria a cada momento em que as minhas velhas identidades faziam-se lembrar, ora com alegria, ora com tristeza, ora com insatisfação, ora com repulsa ao ver algum fato ocorrido entre alunos e entre professores. Lembro igualmente os discursos que muitas vezes ouvi em tempos de formação escolar e que, em muitos momentos nesta escola, não somente relembrei, mas também me levaram a sentir que não sou aquele de um passado restrito e estacionado no “lá atrás”, mas que também este passado não está totalmente apagado.

Foi muito interessante ter a compreensão de que as identidades nos proporcionam relações diversas de acordo com cada sujeito. No primeiro contato com o professor **E**, percebi que ele não gostava da identidade dos pesquisadores. Mas esta postura e essa fala mudaram logo nos primeiros dias de observação, pois nossas identidades foram produzindo outras identidades e, assim, ele passou a se relacionar comigo como um alguém com em que poderia confiar, pois, ainda que talvez minha identidade “militarizada” tenha marcado algumas vezes a dissertação, não tive a intenção de julgar os professores, mas de vê-los enredados nos discursos culturais.

Desta forma, destaco que foi muito positivo observar e entrevistar os cinco professores que foram os sujeitos que me oportunizaram a realização desta pesquisa. Por meio deles é que pude perceber como as diferenças são vistas/trabalhadas por eles.

Tenho que frisar que não cheguei à escola com o desejo de trabalhar com esta e/ou aquela identidade, mas de ver quais eram recorrentes e, a partir de então, analisá-las procurando inspirar-me no campo dos Estudos Culturais.

Nas conversas com os professores pelos corredores da escola, na sala dos professores, nas entrevistas e durante minhas observações dentro de sala e fora dela, percebi

que eles viam as identidades surdas como um problema, os negros como inscritos na cultura branca e os homossexuais como sujeitos a serem tolerados.

No primeiro capítulo, procurei romper com as velhas identidades e construir outras. Isso se deu porque, neste momento da pesquisa, discuti questões sobre o que é cultura, identidade, diferença na leitura dos Estudos Culturais e como os sujeitos produzem e reproduzem novos significados, novas leituras, ressaltando que não são sólidos. Problematizei como o sujeito pode assumir inúmeras identidades. E todas essas identidades não são produzidas por si só, mas por outros sujeitos, no contato e relação com outros sujeitos. Isso marca o entendimento de que um sujeito não é uno, mas plural.

Todas essas relações são oriundas da cultura e a têm em seu centro, como afirma Hall (1997). Ela também é central para se entender por que os sujeitos estão experimentando relações de preconceito, são posicionados no vazio da compreensão, como afirma Bauman (2007), e formam o “lixo” humano.

Neste primeiro capítulo, a cultura, embora fosse discutida em todo o corpo da dissertação, foi entendida não como uma estrutura sólida, fixa, pura, única, evolutiva, transmitida geneticamente. Ela foi vista fora da dicotomia entre alta e baixa cultura, que pressupõe uma elevação cultural, discriminando a diferença.

É importante ressaltar que ainda no primeiro capítulo discuti a globalização, o que me levou a entender que os sujeitos não são fruto apenas do local, mas negociam suas identidades no contexto global. São sujeitos com fissuras em suas identidades locais pelo fluxo dos discursos globalizados, assumindo inúmeras outras identidades.

Discuti a identidade norte-americana porque tanto os alunos quanto os professores entendem que os norte-americanos são de identidade e cultura superior, mais “evoluída” e dominante. Eles são vistos como o centro econômico, político, cultural e, conseqüentemente, moral da humanidade.

A discussão foi no sentido de fissurar estas concepções, entender que não é possível existir apenas uma identidade norte-americana, porque inúmeras são as diferenças identitárias que habitam e se relacionam neste território.

Abri o segundo capítulo para entender como as identidades surdas, homossexuais, negras e de gêneros são vistas pelos professores no espaço escolar.

Os professores costumavam ver a identidade surda como incapaz de se relacionar com outras identidades, seja entre as próprias pessoas surdas ou na relação com os ouvintes.

Mesmo que houvesse uma comunidade em que só habitassem surdos, eles seriam todos distintos entre si, haveria identidades/diferenças múltiplas. Isso é fruto das relações entre os sujeitos que produzem outras identidades; elas não são estáticas, mas são fronteiriças.

Além do mais, os alunos (masculinos) surdos são tidos pelos professores como os sujeitos que provocam o atraso, os que se isolam. Procurei mostrar que essa realidade ocorria com mais frequência na relação com os professores e não entre os alunos surdos e alunos ouvintes.

No ano de 2009, ao acompanhar alguns professores até a turma em que estudaram os dois alunos surdos, as suas falas eram de que a turma era um problema por causa dos alunos surdos.

Em 2010, ao acompanhar os professores até esta sala, não falavam nem mesmo mencionavam algo sobre as alunas surdas. Isso me chamou a atenção porque de fato percebi uma outra realidade na relação com elas.

Isso não significa que todos os professores se interessem por elas, mas ao menos que aqueles que mais comentavam com relação às dificuldades com os dois surdos no ano de 2009, em 2010 não mais expressavam que vissem a presença destas em sala de aula como problema.

Notar que num momento e espaço as identidades dos dois alunos surdos não encontravam afinidade na relação entre professor e aluno surdo e depois perceber a mudança mostra que as identidades não são fixas. A forma como as alunas surdas se posicionavam em sala de aula fez com que suas representações fossem ressignificando nos professores aquela velha representação de que se isolam, de que são os atrasados, os problemáticos.

Outra discussão presente no segundo capítulo foi a questão de gênero. Foi possível notar que a identidade heterossexual é vista como correta e normal. Esta normalidade funda-se nos aspectos biológicos, como se estes fossem determinantes para o que significa ser homem e ser mulher.

Procuramos argumentar que não há uma única forma de ser homem e ser mulher. O que ocorre é que tais representações são produzidas culturalmente.

Mesmo que, na lógica heteronormal, fazer fofoca seja visto como atributo da mulher e falar “palavrões” do homem, ouvi uma aluna reprovar seus colegas (homens) por fofocarem enquanto o professor passava o conteúdo na lousa. Observei alunas proferirem “palavrões” e serem repreendidas por seu professor, que disse que isso é feio para uma menina. Nessas relações as identidades de gênero são reproduzidas, mas também ressignificadas.

Esta situação mostra que o ser homem e o ser mulher confundem-se, mesclam-se, “mancham-se”, “borram-se” um diante do outro porque reproduzem discursos e passam a produzir outros com base nas suas trocas identitárias.

Portanto, ser homem e ser mulher não é determinação genética, mas é uma construção, muitas vezes pautada em estereótipos. Mas os sujeitos não se formam sobre uma única representação e estereótipo. Como afirma Bauman (2007), as estruturas sólidas não resistem aos encontros fronteiriços (BHABHA, 1998). Elas se diluem e se fazem novas.

Nesta discussão trouxe a questão da homossexualidade, que foi muito presente na fala dos professores e nas relações entre os alunos. Foi possível perceber que os alunos homossexuais (aqui me refiro aos meninos e não às meninas, pois estas não estavam presentes nas salas que observei, ou, se as havia, não eram assim identificadas), de acordo com o espaço, recebiam aceitação por alguns, rejeição por outros, e havia ainda outras posições.

Os alunos homossexuais, diferentemente dos surdos, não eram vistos pelos professores como tendo problemas intelectuais. A questão era assumir sua sexualidade, pois, tanto para os alunos quanto para os professores, quem assume sua sexualidade sofre menos preconceito do que aquele que não a assume.

O importante neste momento é saber que as identidades homossexuais – uso o plural para não deixar de lembrar que não há uma só identidade gay, mas inúmeras, múltiplas são essas identidades, que nunca são as mesmas, porque não são os mesmos os espaços, os discursos - são identidades que ainda sofrem preconceito, pelas representações que delas foram construídas culturalmente.

A heteronormatividade vigia atitudes ou posturas e, por conta disso, os não heterossexuais são rotulados. Observei que os professores gostavam da companhia destes alunos homossexuais, que provocavam descontrações em sala. Talvez esta seja uma forma de preconceito velado, pois se um aluno homossexual se posicionar de outra forma, ele é analisado como dissimulado.

Se, por um lado, alguns professores talvez não discriminem, houve o relato de professores de que há colegas que não aceitam trabalhar em salas de aula onde há alunos homossexuais.

As identidades homossexuais dos alunos são múltiplas. Observei nas salas e nos espaços da escola que os alunos homossexuais não só exercem centralidade em muitas relações, como negociam esses espaços e, com isso, produzem outras identidades, “riscam”, “borram” identidades héteros que se pensavam sólidas.

Os alunos héteros também são ressignificados pelos alunos homossexuais, pois na relação todas as partes se alteram e deste encontro não saem da mesma forma.

Assim como se “constroem” identidades para ser homem e para ser mulher, se “constroem-se” identidades para ser homossexual. Isso denota que a genética pode determinar o sexo de macho e fêmea, mas não define as identidades de gênero. Estas são produzidas na alteridade entre os sujeitos na partilha e produção de significados.

O último item do segundo capítulo foi a abordagem da identidade negra. Percebi que neste espaço escolar, embora os professores tivessem o entendimento de que não há um preconceito contra o negro, porque há uma única cultura, este preconceito aparece de forma não explícita. Mesmo que as falas sejam de que há uma homogeneidade cultural, os discursos são ambíguos e, por vezes, preconceituosos.

Entender que não há diferença é produto do processo de colonização. Esse processo de colonização explica por que, no momento da discussão da identidade negra, ele era muitas vezes analisada e entendida dentro de uma ótica folclorizada, sensualizada, musicalizada, dançante. Essa discussão foi destaque na “Semana da Consciência Negra”.

Neste momento, muitos alunos se identificavam como negros. Novamente saliento que não há uma só identidade negra e que o fato de ser de cor preta não é sinônimo de ser da cultura negra. Um professor, que se espantou ao ouvir e ver alguns alunos rejeitarem fazer o trabalho sobre o “Dia da Consciência Negra”, porque não se consideravam como negros, embora para o professor o fossem, não se deu conta de que, ao sugerir um trabalho sobre a escravidão negra, estava congelando a identidade negra no passado.

Não há etnia pura, não há sujeito puro, não há cultura pura. Não há raça, pois esta é uma criação política e produzida dentro de uma lógica considerada superior, que produziu a ideia de que a raça hierarquiza os sujeitos. A raça carrega em seu bojo o preconceito. O termo raça é fruto de uma criação política, de uma criação branca, que estranhou a cor do outro usando a diferença visível como pretexto para a dominação e exploração.

Segundo alguns professores, a discriminação não é mais racial, e sim de desigualdade social. De fato, esta lógica e forma de interpretar não destoa de muitas outras leituras e significações, pois no Brasil o percentual de pessoas abaixo da linha de pobreza é constituído em sua maioria por pessoas de cor preta e parda. Mas a questão é que o fator econômico busca esconder a causa principal desta situação de a população negra estar abaixo da linha de pobreza, que é o fato da cultura colonizadora ter produzido um conjunto de significados que inferiorizam os negros.

Reafirmo que o fator econômico pode ter relação com a discriminação, mas é a cultura que é central e decisiva para a distribuição dos bens materiais. Se poucas são as pessoas negras que gozam de uma boa situação financeira, isso é resultado da cultura, que, como afirma Bauman (2007), produz alguns sujeitos para ocuparem lugares vazios.

Minha análise procurou mostrar que para além do preconceito econômico existe preconceito contra o surdo, homossexual e negro.

Por meio desta pesquisa, percebi que novas outras pesquisas podem dela surgir. Pode-se trabalhar com os alunos surdos, como se identificam; como ocorrem as relações de gênero nos encontros com as alunas e alunos surdos; pesquisar e aprofundar como os sujeitos e suas identidades ainda são marcados por estereótipos; desenvolver pesquisas que centrem sua análise em professores homossexuais e alunos; investigar as relações entre professores homossexuais e heterossexuais; aprofundar o entendimento de quais são os momentos em que os professores homossexuais são identificados; em relação aos alunos negros, continua sendo importante pesquisar as relações entre eles e as demais etnias, que estereótipos circulam e como subvertê-los.

Por fim, penso que esta pesquisa contribui para a percepção de que não há uma única identidade, de que não há uma identidade superior, mas todas as identidades são ressignificadas.

De certa forma, hostilizar a identidade surda, a identidade de gênero, a identidade homossexual, a identidades negra é não entender que essas diferenças/identidades estão também presentes em cada sujeito existente. Não há, provavelmente, um único sujeito que não tenha em si marcas, borrões, riscos dessas outras identidades/diferenças. Estamos na constante fronteira das relações, e elas não são estáticas, e sim dinâmicas e nelas proliferam as diferenças/identidades.

Finalizando, as identidades destes alunos do ensino médio do período noturno são produzidas, entre outras relações, nas relações com seus professores. E nestas relações todos são afetados. Se em algum momento o professor impõe uma identidade a seus alunos (e deve-se entender que essas relações não são iguais para todos os alunos, pois são percebidas e assimiladas de múltiplas outras formas), em outros momentos são os alunos que impõem identidades.

Portanto, a diferença/identidade são plurais. Não há essência. O sujeito possui várias identidades de acordo com a cultura. Por isso, ela deve ser central na compreensão dos sujeitos da Contemporaneidade, seja na escola ou no contexto mais amplo.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. e colaboradores. Introdução. In: **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 09-46.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

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

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRAND, Antônio. A emergência da diferença na história: novos conceitos e novas abordagens. Algumas anotações introdutórias para uso em sala de aula. Texto utilizado em sala de aula(Mestrado) 2009.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo na Contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CAETANO, Marcio Rodrigues do Vale. **Currículo Praticados e a Construção da Heteronormatividade**. GT – 12: Currículo. Caxambu, ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT12-5190--Int.pdf>. Acesso em 15/10/2009.

CANCLINI, Nétor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. 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, 2000a. p. 13-36.

_____. Mídia, magistério e política cultural. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000b. p. 73-91.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. IN: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações necessárias. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

GLADIS, T. T. Perlin. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediações, 1998. p. 51-74.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 208-239.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 178-189.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediações, 1998. p. 103-119.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediações, 2010. p 33-50.

LUZ, Milton Pereira da. **Educação e gênero**: a re-significação da masculinidade. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/arquivos/dissert/612.pdf>; acessado em: 23 de junho de 2011.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 75-98.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-84.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade/CEDES** n. 79 – Diferença, Campinas: Cedes, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Sandra Zanetti. A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediações, 1998. p. 95- 105.

MORAES, Wanilda Coelho Soares de. **Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior**: um estudo de caso do Instituto Luther King – ILK. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/arquivos/dissert/626.pdf>; acessado em: 23 de junho de 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1989.

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. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

SABAT, Ruth. **Educar para a sexualidade normal**. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2004, p. 08.

SANTANA, Renato Oliveira. **Efeitos da educação superior nas identidades de negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <http://www3.ucdb.br/mestrados/arquivos/dissert/742.pdf>; acessado em: 23 de junho de 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

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.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

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

_____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediações, 1998. p. 5-32.

_____. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004. p. 69-90.

THOMA, Adriana da S. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediações, 1998. p. 123-138.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Identidades e diferenças produzidas no campo da educação de surdos. In: SILVA, Mozart Linhares da; HILLESHEIM, Beina; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Orgs.). **Estudos Culturais, educação e alteridade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 257-272.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 229-239.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

