









































































































































































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 esfarelar 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 ínterim 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.

