

IDENTIDADE E CURRÍCULO¹

ANTONIO FLAVIO MOREIRA (UCP)

A necessidade de reflexões sobre a identidade nos dias de hoje

A temática da identidade constitui, contemporaneamente, relevante objeto de estudo para a teoria social e para as teorizações sobre educação. Apresenta, ainda, acentuada importância política.

Na teoria social, parece ser consensual a pertinência de refletir sobre quem somos nós, de examinar como nos temos transformado, bem como de nos situarmos em relação aos grupos dos quais desejamos nos aproximar, para nos sentirmos pertencendo, nos percebermos apoiados e realizados afetivamente. A discussão teórica da identidade justifica-se, então, por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada (Gilroy, 1997).

O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir. Essa consciência é indispensável para a atividade racional que todos efetuamos e para a livre opção em situações difíceis, nas quais muitas vezes precisamos saber “dizer não” (Miedema e Wardekker, 1999).

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvos de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”,

¹ O presente texto é uma versão adaptada e simplificada de “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”, elaborado por Antonio Flavio Moreira e Michelle Câmara e publicado em: Moreira, A. F. e Candau, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. A parte do texto elaborada por Michelle Câmara foi retirada desta versão.

“normais”, “inteligentes”, “capazes”. “fortes” ou “poderosos” são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas. Nesse cenário, desenvolve-se uma política da identidade, com as antigas formas de ancoragem da identidade em evidente crise.

Ainda em termos políticos, cabe ressaltar a preocupação com as identidades nacionais. Em um mundo mais globalizado, novas tecnologias e novos meios de comunicação se desenvolvem, fronteiras se redesenham, nacionalismos e xenofobias se reacendem, indivíduos transitam pelas diferentes partes do globo, identidades se reafirmam, identidades se contestam, novos padrões identitários emergem. Juntamente com o impacto do global, produz-se uma fascinação pelo local. A globalização gera, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”. Trata-se, vale reiterar, de uma verdadeira crise de identidades.

Tendo em vista que há repercussões de toda essa crise nas escolas e salas de aula em que trabalhamos, faz-se necessário precisar nossa concepção de identidade, bem como analisar de que forma as velozes modificações, que ocorrem na economia, na cultura, na política, nas relações e nas práticas do cotidiano, abalam nossa vida em comunidade, nossa vida íntima e nossa vida profissional. Importa estarmos atentos para o modo como essas transformações desestabilizam nossas identidades e colocam em xeque muitas de nossas convicções, levando-nos a retificar pontos de vista e crenças que antes norteavam nossas condutas costumeiras.

Faz-se, assim, conveniente compreender como toda essa dinâmica nos atinge, bem como afeta quem são nossos/as alunos/as. Daí ser útil analisar, nesse conturbado panorama, que identidades ajudamos a formar com nossas aulas e atividades. Em quem se estão convertendo os/as alunos/as? De que modo os significados partilhados nas interações das salas de aula reforçam, desafiam ou desorganizam as identidades que estão construindo? Deveria/poderia ser diferente? Como?

O presente artigo aborda tais questões, embora sem pretender esgotá-las. Focaliza concepções de identidade e diferença que possam orientar o tratamento da temática na escola. Sugere metas e estratégias passíveis de serem adotadas pelo/a professor/a em sua prática pedagógica. Ao longo do texto, insiste-se na importância da inclusão de questões referentes à identidade e à diferença no currículo da escola fundamental.

Procurando entender identidade e diferença

Em que consiste, então, nossa identidade? Podemos dizer, por exemplo, “somos mulheres, somos homens, somos mães, somos pais”. A identidade expressa, nesse caso, “aquilo que somos”. Contudo, aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos “semelhantes” (*somos, todos nós, brasileiros*), quanto com os que diferem de nós (*somos meninos, por não sermos meninas*). Aprendemos também o que somos em meio aos significados atribuídos, pelos outros, “aquilo que somos” (*por sermos meninos, não devemos chorar na frente dos outros; por sermos meninas, podemos brincar com bonecas*). A identidade é, portanto, um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos (Stoer e Magalhães, 2005).

Desse modo, ao longo da vida, em meio às interações e identificações com diferentes pessoas e grupos com que convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades, que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia. Identificamo-nos, em maior ou menor grau, com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso coração, pessoas que compartilham conosco elementos étnico-raciais, seguidores de nossa religião, pessoas de nossa geração, pessoas do mesmo sexo que nós, moradores de nossa cidade, assim como procuramos nos distinguir de pessoas diferentes de nós. Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos.

Algumas das “partes” que conformam a identidade que vamos construindo nem sempre se articulam de modo harmônico. Pelo contrário, chegam mesmo a entrar em conflito, evidenciando o caráter contraditório de nossa identidade: não gravitamos em torno de um núcleo orgânico, constante e coerente. Por exemplo, pode haver oposições e dificuldades em nossos comportamentos em casa e em nossa prática docente: em alguns momentos nos percebemos mais tolerantes e carinhosos com nossos filhos/as do que com nossos/as alunos/as, com os quais nos mostramos, por vezes, mais intransigentes e mais ásperos/as.

Nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável,

contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (Silva, 2000).

Para esclarecer o último aspecto citado – a identidade como ato performativo – devemos assinalar que a identidade se cria também por certos atos de linguagem, particularmente por enunciados que “fazem com que alguma coisa aconteça”. Expliquemos melhor, recorrendo, para isso, a J. L. Austin (citado por Silva, 2000), para quem há uma clara distinção entre enunciados *verificativos* e *performativos*. Os primeiros descrevem acontecimentos. Por exemplo: “fui ontem ao cinema”; “choveu muito na semana passada”; “Ronaldo casou-se com Carolina”. Os segundos – os performativos – descrevem uma ação do emissor e, ao mesmo tempo, quando enunciados, fazem com que a ação se cumpra. Observemos o enunciado: “eu te prometo que não fumarei mais a partir de amanhã”. Mesmo que a promessa não venha a ser cumprida, com a fala, com o enunciado emitido, *a promessa foi feita pela pessoa que falou*. Ao falar, ela fez o ato acontecer. O sentido do enunciado, assim, não se divisa independentemente da ação que faz realizar (Ducrot e Todorov, 1973).

Outros exemplos de enunciados performativos podem ser dados. “Sua dissertação foi aprovada pela banca examinadora e você faz jus ao título de Mestre em Educação”. Ou seja, o presidente da banca, com sua fala, ao aprovar o candidato, transforma-o em Mestre. Outro exemplo clássico é o enunciado do padre, após a confissão: “eu te absolvo de teus pecados”. Com sua fala, o padre perdoa as nossas ofensas, livrando-nos de nossos erros, em nome de Deus.

De que modo os enunciados performativos interferem na identidade? Resumidamente: o que dizemos contribui para reforçar uma identidade que, em muitos casos, pensaríamos estar apenas descrevendo. A força de um ato lingüístico no processo de produção de identidade vem de sua repetição, especialmente da possibilidade de sua repetição (Silva, 2000). Tanto se tem dito que os assaltantes costumam ser negros (como se transgredir a lei fosse algo decorrente da cor da pele), que os motoristas negros tendem a ser parados pela polícia em uma blitz. Vejamos outro exemplo, familiar aos/às professores/as. Quando dizemos que “Renata é uma menina muito esperta”, podemos estar favorecendo – em um sentido amplo – a produção de um “fato” que pensávamos estar simplesmente descrevendo. Podemos, por conseguinte, concorrer para a definição e para a preservação de aspectos identitários do/a estudante. Os elos entre identidade e o processo pedagógico configuram-se, por conseguinte, evidentes.

É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. Dizer *somos cariocas* implica dizer *não somos pernambucanos*; dizer *somos adultos* implica dizer *não somos crianças*. As afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa. Ou seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis (Silva, 2000).

Convém, ainda, admitir que há *diferenças* e *diferenças*. Algumas são “mais diferentes que outras”. Se dissermos: *sou diferente de Camila por usar óculos*, estaremos no plano de uma diferença de pouca relevância social. Não há maiores problemas em usarmos ou não óculos. Não se cria uma hierarquia entre nós. Porém, se dissermos: *sou diferente de Paulo porque sou branco e Paulo é negro*, já nos situamos no terreno de uma diferença bastante significativa, que tem sido, inclusive, objeto de preconceitos, discriminações e opressão.

Torna-se claro que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se assim é, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo. Podemos buscar tornar verdadeira a proposição de Sousa Santos (1997): as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades. Será que em nossas escolas e em nossas salas de aula ainda caminhamos, com nossas práticas, na direção de anular aspectos das identidades dos/as estudantes? Será que os processos de homogeneização que muitas vezes promovemos, por meio do currículo, dos procedimentos didáticos, das relações pedagógicas e da avaliação, contribuem, de algum modo, para consolidar as relações de poder que atravessam as diferenças presentes no seio de nosso alunado?

Talvez seja bom explicitar melhor o que chamamos de diferença. Associamos diferença ao conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela qual indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes (McCarthy, 1998). Com base nessas diferenças, formam-se grupos distintos, “nós” e “eles”, dos quais o primeiro usualmente corresponde ao hegemônico, ao “normal”, ao “superior”, ao socialmente aceito, ao exemplo a ser seguido. Já o grupo dos “eles” é integrado pelos excluídos – os

“anormais”, “inferiores”, “estranhos”, “impuros”, que precisam ser mantidos à distância, em seus “devidos” lugares (Bauman, 1998).

Conscientes dessas perversas distinções, ainda presentes em nossos espaços sociais, cabe examinarmos, permanentemente, se e como, junto aos nossos alunos e às nossas alunas, existem “nós” e “eles”, bem como quais têm sido nossas formas de reagir a essa realidade. Que princípios têm sido empregados para estabelecer as divisões? Que categorias têm justificado a demarcação de fronteiras entre tais grupos? Que efeitos essa separação têm provocado na aprendizagem e na socialização de nossos estudantes? Temos procurado, em nossas aulas, desafiar os limites entre os diferentes territórios e mostrado a arbitrariedade dessa diferenciação? Como organizar trabalhos coletivos em que processos discriminatórios sejam questionados?

Reconhecendo as diferenças no interior dos grupos

Nos diferentes grupos, há muitas distinções entre seus membros. No das mulheres, por exemplo, encontram-se brancas, negras, casadas, solteiras, divorciadas, mães, moradoras de diferentes cidades, apreciadoras de variadas manifestações culturais, jovens, idosas. Enfim, há uma gama de aspectos identitários que as distinguem, assim como há pontos que as unem e que permitem estabelecer elos e partilhar valores e propósitos comuns.

Que implicações essas constatações têm para as práticas docentes? Assim como verificamos o que nos aproxima e o que nos afasta como professores/as, precisamos reconhecer o que aproxima e afasta, por exemplo, as crianças negras entre si. Devemos ter cuidado ao usar a expressão *criança negra*. A quem nos referimos? Às meninas? Aos meninos? A uma criança das camadas populares? A uma criança da classe média? A uma criança católica? A uma criança evangélica? Notemos que a expressão *criança negra* não dá conta da diversidade que marca os/as alunos/as negros/as de nossas salas de aula.

O “arco-íris de culturas” em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Ao mesmo tempo, a

multiplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante (Stoer e Cortesão, 1999).

Toda essa riqueza pode e deve ser um aspecto que nos instigue a melhor promover nossas atividades. Para isso, podemos contar com inúmeras contribuições e expressões que tornam mais fáceis os exemplos, as comparações, a crítica. Podemos sensibilizar nosso/a aluno/a para o caráter multicultural de nossa sociedade, para a urgência do respeito ao outro, para a percepção e para o questionamento dos fatores que têm provocado e justificado preconceitos e discriminações.

Lidando com as identidades e as diferenças na sala de aula

Para focar questões de identidade e diferença na sala de aula, precisamos definir determinadas metas e estratégias. Intimamente conectadas, são comentadas separadamente apenas para facilitar o entendimento e para favorecer o desenvolvimento de nossas ações na escola (Moreira e Câmara, 2008).

a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados).

Exemplos dados pelos/as próprios/as estudantes ilustrarão situações em que essas relações se fazem presentes. A esses exemplos, o/a professor/a acrescentará inúmeros outros, tanto com base em sua própria experiência, quanto com base em situações de sala de aula e em situações que se passam fora do âmbito escolar (amplamente noticiadas na mídia). Para o objetivo em pauta, o recurso a contos, filmes, desenhos animados, novelas, músicas e anúncios será, também, bastante útil. Poderemos ajudar nosso/a aluno/a a identificar, em muitos desses artefatos culturais, vestígios de preconceitos referentes a classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia etc.

Por fim, é crucial que o/a aluno/a observe como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como aspectos associados a grupos que têm dominado e explorado outros. Por exemplo, um menino branco pode apresentar uma deficiência física, reunindo assim elementos de dominância (o fato de ser branco e de ser homem) e de subordinação (o fato de ter impedimento para algumas atividades). O/a aluno/a poderá, então, captar a complexidade envolvida na multiplicidade de aspectos que conformam sua identidade.

b) Propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos

Cabe ao/à docente ir conectando as situações mais pessoais e familiares, que examinar, com informações mais abstratas e com conceitos da história, da sociologia, da filosofia e de outros campos do conhecimento. Essas informações podem ser obtidas de múltiplas fontes, tais como narrativas autobiográficas, documentos históricos, dados estatísticos e demográficos. Podem ser socializadas por meio de pesquisas, leituras, discussões, seminários elaborados pelos/as estudantes, palestras feitas por convidados, assim como de experiências dos/as próprios/as alunos/as. Essas fontes são utilizadas para delinear contextos históricos contemporâneos; para superar visões estereotipadas e preconceituosas; assim como para trazer à tona histórias não contadas e vozes silenciadas.

A intenção, neste momento, é ir além da consciência das situações. Espera-se que o/a estudante perceba a *gravidade* dessas situações, bem como se fundamente para analisar os fatores que, na sociedade, as têm produzido e reforçado. Cabe, então, concorrer para a aquisição de *conceitos* mais precisos, mais gerais e mais abstratos, indispensáveis para a compreensão dos processos que impedem que tantos indivíduos tirem proveito dos bens materiais e simbólicos disponíveis na sociedade.

c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados

Não seria interessante que os/as alunos/as de outras regiões pudessem, por meio da literatura, da música, das artes plásticas e do cinema, conhecer um pouco mais o Nordeste e os nordestinos? O contato com a literatura de cordel, por exemplo,

favoreceria a apreciação e a valorização da criatividade de um povo discriminado em centros urbanos do Sudeste e do Sul. Facilitaria a percepção de como essa expressiva literatura, de cunho popular, tem sido fonte na qual têm bebido inúmeros de nossos escritores, poetas, cineastas e teatrólogos consagrados. Para os próprios nordestinos, estaríamos propiciando a consolidação de uma auto-imagem positiva.

Não seria pertinente incentivar nossos/as alunos/as a realizar um estudo sobre as mulheres brasileiras que se têm destacado em diferentes setores do panorama nacional (literatura, música, pintura, política, ciência etc.)? Poderíamos, ainda, organizar discussões sobre o movimento feminista, trazendo à escola uma líder de um dos grupos, que abordasse ganhos, dificuldades e retrocessos na luta das mulheres. Seria oportuno que docentes de diferentes disciplinas se congregassem para o sucesso de uma iniciativa como essa, voltada para a promoção do respeito pela mulher.

O foco poderia ser ampliado e dirigido para as realizações e as conquistas de outros movimentos, como o dos negros e o dos homossexuais, bem como para os sindicatos. Em todos esses casos, estaríamos procurando incentivar em nossos/as alunos/as novos conhecimentos, novas posturas, novas representações, novas identificações, novos engajamentos.

d) Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades

Podemos servir-nos de alguns conceitos para o alcance desse objetivo. Destacamos, entre eles, cultura, raça, etnia, gênero, sexualidade, deficiência, classe social. Outros conceitos, como papel social, identidade social, poder, preconceito, opressão, estereótipos, internalização (de subordinação ou de dominação) e política de identidade, também são úteis para aprofundar nossa análise.

Como acentuamos anteriormente, uma importante estratégia para questionarmos as categorias e os conceitos que nos têm apartado, que nos têm diferenciado em “nós” e “eles”, é, em cada disciplina, explicitar para nosso/a estudante como essas categorias e conceitos são construções históricas, aceitas como naturais e utilizadas para justificar situações de injustiça social e opressão (Willinsky, 1998). Levando o/a aluno/a a perceber como essas construções têm ocorrido ao longo dos tempos, facilitamos-lhe lidar com os aspectos de sua identidade que têm sido alvo de agressões. Contribuímos

para evitar que ele/ela se atribua, assim como aos que lhe são semelhantes (todos os indivíduos negros, por exemplo), a responsabilidade pela posição inferior em que foram situados na estrutura social.

Favorecemos também a compreensão de que o uso e a disseminação dessas categorias e desses conceitos, na medida em que justificam preconceitos e discriminações, perpetuam privilégios e relações de poder que garantem tais privilégios. Nosso/a estudante pode vislumbrar, então, como essas categorias e esses conceitos, ao serem usados e repetidos, sustentam o caráter (negativo ou positivo) atribuído a determinados grupos identitários. Pode melhor entender como os múltiplos e interconectados aspectos de sua identidade social, quer sejam agentes, quer sejam alvos de discriminações, levam a comportamentos altamente contraditórios. Talvez note que, embora mal tratado por ser negro, é capaz de atuar de forma machista, desconsiderar os direitos das meninas e provocar a mesma dor que sente ao ser desrespeitado. As conexões entre classe social, raça, gênero e outras dinâmicas sociais devem, nesse momento, ser objeto de ampla discussão na sala de aula.

Em todas essas oportunidades, cabe ao/à docente mostrar ao/à estudante que essas situações, se foram criadas por indivíduos historicamente situados, podem ser transformadas. Como disse Sousa Santos (2000, p. 23), “a existência não esgota as possibilidades da existência e (...) há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação”.

Com nosso/a estudante conscientizado/a das situações de opressão que mancham a sociedade, informado/a da seriedade dessas situações, provido/a de referencial teórico para entender e desafiar as relações de poder que as perpassam, ciente de que há alternativas, cabe ajudá-lo/la a examinar como, nos diferentes meios de comunicação, sua identidade é construída pelas mensagens transmitidas nos anúncios, nas telenovelas, nos desenhos animados, nos filmes, nos programas humorísticos e em outros tipos de programas.

f) Facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação

Podemos aprofundar, para o/a aluno/a, a compreensão de como se tem incentivado a formação de determinados tipos de identidades. Por meio de diferentes

estratégias, em cada disciplina, podemos apresentar exemplos e verificar como, nos diferentes meios de comunicação, se evidenciam apelos para que configuremos nossa identidade conforme critérios preestabelecidos. Para a criança branca, de classe média, os padrões apresentam-se de dado modo. Para a criança negra, das camadas populares, os modelos e as possibilidades de escolha são bastante distintos. Para ambos, o consumismo, o individualismo, o conformismo, a eficiência, diferentemente entendidos e vividos, afiguram-se os valores identitários supremos. Encontramos, em inúmeros textos que hoje analisam os “currículos” da mídia, do shopping-center, do McDonald’s, da Barbie, da propaganda, dos super-heróis etc., fontes inspiradoras para nossas análises e interpretações.

É importante, então, perguntar: temos aceitado trabalhar com nossos/as alunos/as em conformidade com as normas hegemônicas ou as temos rejeitado, buscando formar identidades críticas, rebeldes, solidárias, não conformistas, criativas, autônomas? Se não temos agido dessa forma, como, em nossa disciplina, poderíamos fazê-lo? Que recursos precisaríamos empregar? Que atividades poderíamos planejar? Como a comunidade em que a escola se insere poderia nos ajudar em nossas iniciativas? Como tornar a escola um espaço de trabalho coletivo em que se garanta espaço para as diferenças?

g) Propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção

Ainda que sem garantias, esperamos que todas as discussões travadas desenvolvam sensibilidade e forneçam informações suficientes para que o/a aluno/a venha a se posicionar, em seu cotidiano, contra preconceitos e discriminações. No momento em que o/a aluno/a é capaz de aplicar os conhecimentos constituídos na sala de aula para situações de seu dia a dia, talvez possa sentir-se pronto para desenvolver estratégias de ação e práticas de intervenção.

Sem que se espere que uma criança ou um adolescente vá se envolver em situações de luta ou de mudança social, fora de seu alcance, pode-se esperar que ele/ela seja capaz de modificar sua conduta em relação aos indivíduos e aos grupos que têm sido alvos de preconceitos e pensar em alternativas às situações que têm reforçado e preservado tantos privilégios. Pode-se, na sala de aula, propor a elaboração de planos e sugestões que possam minorar situações de desconforto e de carência que incrementem identidades submissas ou marginalizadas.

O alcance dos objetivos propostos pode ser facilitado se adotarmos uma atitude flexível em relação às metas e às atividades desenvolvidas, se prestarmos atenção aos processos que se desenrolam nessas atividades (Qual a dinâmica vivida em nosso grupo? Quem fala e quem silencia? Como está sendo o clima da sala de aula? Os/as estudantes parecem sentir-se seguros/as na sala de aula? Como têm sido seus comportamentos? Quais têm sido as reações às experiências pedagógicas? Estamos permitindo que os alunos expressem seus pontos de vista, suas emoções, suas perspectivas, bem como os aspectos contraditórios de suas identidades? Estamos enfocando mais uma forma de opressão em detrimento das demais? Como? Estamos trazendo mais informações sobre um determinado tipo de opressão, secundarizando os demais? Como os alunos têm reagido?).

Todas essas reflexões nos mobilizam para procedimentos em que chamemos a atenção de nossos/as estudantes para a importância de unirmos nossas lutas em prol do esforço comum de construir uma sociedade mais justa e menos repressiva. Ou seja, precisamos articular os diferentes grupos em torno de uma utopia, indispensável a todo e qualquer projeto educativo. Como promovê-la é o tema de nosso próximo item.

h) Articular as diferenças

Abordar as diferenças não pode contribuir para isolar grupos, para criar guetos, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se pretende neutralizar. Separações não promovem igualdade, mas sim *apartheids*. “A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas”. (Sousa Santos, 2001, p. 22). Como evitar, então, um novo *apartheid*, como evitar a separação das diferenças, como evitar o esfacelamento de projetos comuns? Focalizamos inicialmente procedimentos a serem desenvolvidos na sala de aula, entre os grupos que a compõem, e, a seguir, procedimentos que podem ser experimentados com alunos de diferentes escolas, cidades ou mesmo países.

Tem sido freqüente a sugestão, na escola, de se favorecer um *diálogo* que permita a superação das divergências que costumam impedir a aproximação entre os diferentes. Nessa perspectiva, trata-se de promover trocas, estratégias de diálogo, em que os diversos grupos possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados. “O diálogo das diferenças se impõe, apesar das

dificuldades envolvidas em sua concretização no cotidiano das experiências educacionais” (Canen e Moreira, 2001, p. 39).

Há, de fato, entraves envolvidos nessa tentativa, que precisam ser reconhecidos e enfrentados. A sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Os esforços nessa direção precisam ir além do mero “pluralismo” ou do convite para que todos participem no diálogo. Não é suficiente criar condições para que a sala de aula se transforme em um espaço em que todos se sintam à vontade para falar. As coisas não se passam de modo tão simples. As relações de poder existentes na sociedade e na sala de aula impedem que muitos falem livremente (Burbules e Rice, 1993). Para neutralizar os problemas, algumas perguntas talvez sejam úteis, inspirando novas formas de proceder: quem se sente incapaz de falar sem receber retribuições? Como estimular, nesse caso, a fala? Quem quer falar, mas está desestimulado ou amedrontado? Quem ameaça quem? Como garantir, nesse caso, respeito e aceitação por parte dos demais colegas e grupos? Que regras de comunicação podem facilitar, dificultar ou evitar a participação de certos estudantes ou grupos de estudantes no diálogo? Como desenvolvê-las ou alterá-las? Qual tem sido minha participação, como docente, nesse processo? Tenho estimulado e favorecido a livre expressão de todos ou tenho agido de modo a inibir alguns estudantes ou grupos?

Em experiência desenvolvida em Santa Catarina, promoveu-se o intercâmbio entre crianças moradoras de favelas de Florianópolis e crianças estudantes de sete escolas elementares na Itália. Tratou-se de processo de cooperação e solidariedade entre movimentos populares do norte e do sul do mundo, em que a meta de não explorar o outro inverteu a lógica da conquista e do assistencialismo que tem caracterizado as relações entre países do Primeiro e do Terceiro Mundos. Cooperar significou, no caso em pauta, "a articulação criativa entre sujeitos diferentes e autônomos" (Fleuri, 1998, p. 49).

A tensão da relação entre o norte e o sul do mundo dificultou, inicialmente, a realização do intercâmbio intercultural. Veio à tona a imagem colonialista dos europeus (como colonizadores/expropriadores), em contraposição ao modo como os brasileiros se viam (como colonizados/expropriados). Chegou-se a colocar em dúvida os benefícios de uma relação intercultural de crianças e educadores/as brasileiros/as com crianças e educadores/as italianos/as (Souza e Fleuri, 2003).

A complexidade das relações entre norte e sul foi delineada com mais precisão quando se tomou ciência de que os italianos que vieram para o Brasil foram, predominantemente, pobres, com idéias anarquistas. Foi possível neutralizar a visão dicotômica colonizador/colonizado. O confronto com a diferença cultural ocorreu, criando um deslocamento de sentido, que possibilitou aos brasileiros sair da visão de explorados, adotar uma imagem positiva de sujeitos e estabelecer relações mais paritárias com os europeus. Brasileiros e italianos passaram a se ver como sujeitos híbridos (dominadores e dominados), num espaço intermédio, o que possibilitou superar a oposição binária inicial, marcante na forma como cada um enxergava o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. *O mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Burbules, N. C. e Rice, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: Silva, T. T. (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Canen, A. e Moreira, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: Canen, A. e Moreira, A. F. B. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

Ducrot, O. e Todorov, T. *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

Fleuri, R. M. (Org.) *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover, NUP, 1998

Gilroy, P. Diaspora and the detours of identity. In: Woodward, K. (Ed.) *Identity and difference*. London: Sage, 1997

McCarthy, C. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge, 1998

Miedema, S. e Wardekker, W. L. Emergent identity versus consistent identity: possibilities for a postmodern repolicization of critical pedagogy. In: Popkewitz, T. e Fendler, L. (Eds.) *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge, 1999

Moreira, A. F. e Câmara, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. e Candau, V.M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Silva, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000

Sousa Santos, B. “Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento”. *Educação & Realidade*, v. 26, n.1, p. 13-32, 2001.

Sousa Santos, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

Sousa Santos, B. Toward a multicultural conception of human rights. *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, 18, p. 1-14, 1997.

Souza, M. I. P. e Fleuri, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: Fleuri, R. M. (Org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Stoer, S. R. e Cortesão, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

Stoer, S. R. e Magalhães, A. *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento, 2005.

Willinsky, J. The educational politics of identity and category. *Interchange*, v. 29, n. 4, p. 385-402, 1998.

