

A ESCOLA, UM ESPAÇO/TEMPO DE DIFERENTES IDENTIDADES: IDENTIDADES LEGITIMADAS, CONTESTADAS, MARCADAS, SUBVERTIDAS...

Carlos Igor de O. Jitsumori¹

José Licínio Backes²

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo averiguar como os docentes de uma escola estadual em Campo Grande-MS, do período noturno, lidam com as diferentes identidades que transitam no espaço escolar. A pesquisa teve caráter etnográfico, e os nomes dados aos professores são todos fictícios. Pauta-se num conjunto de autores que considera a escola como espaço de produção de identidades e diferenças. Observamos que os discursos produzidos socialmente carregam as marcas preconceituosas de uma alteridade produzida sobre o outro, como uma identidade contestada, marcada e negada. Os professores geralmente se posicionam como sujeitos que reproduzem representações estereotipadas sobre a diferença, reforçando a subalternidade e a associação inadequada entre diferença e inferioridade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Escola. Identidade. Diferença.

1 Aluno do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Endereço: Av. Tamandaré, n. 6000. Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS - Brasil. CEP: 79117-900. E-mail: onixs21@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação. Professor de Mestrado e Doutorado do PPGE/UCDB. Endereço: Rua das Paineiras, n. 1000. ap. 32. Bairro Gomes, Campo Grande – MS - Brasil. CEP: 79022-110. E-mail: backes@ucdb.br

Recebido em: out. 2010

Aprovado em: nov. 2010

SCHOOL AS A SPACE/TIME OF DIFFERENT IDENTITIES: IDENTITIES THAT HAVE BEEN LEGITIMATED, CHALLENGED, MARKED, SUBVERTED...

ABSTRACT: This paper aims at assessing how teachers from a State school in Campo Grande (MS, Brazil) working in the evening shift deal with different identities at school. The research is characterized as ethnographic, and teachers' names are fictitious. This work has been grounded on a group of authors that consider school as a space for the production of identities and differences. We have noticed that socially produced discourses present prejudice marks of an otherness produced about the other, as a challenged, marked, denied identity. Teachers usually position themselves as subjects that reproduce stereotypical representations of difference, thus reinforcing subalternity and inappropriate association between difference and inferiority.

KEY WORDS: Culture. School. Identity. Difference.

Este artigo é produto de uma pesquisa que teve por objetivo observar como os docentes da rede estadual de Ensino Médio de uma escola do período noturno lidam com a diversidade cultural que se apresenta nesse espaço conflitante de interesses relacionados à afirmação ou negação de identidades étnico-raciais. A escola, entendida como um espaço/tempo em que circulam diferentes sujeitos, pode tanto legitimar identidades, quanto desautorizar, discriminar e estereotipar identidades. Entendemos que o esforço deve ser sempre no sentido de questionar a forma como a escola lida com as diferentes identidades, para que cada vez mais se possa efetivar uma prática preocupada em contemplar as diferenças a fim de percebê-las como legítimas, e não como forma de inferiorização e discriminação – uma prática que mostre que as diferenças são efeitos das práticas culturais, e não um produto da natureza.

Acompanhamos cinco professores: Isaura, Helena, Iracema, Cleonice e Roni. Cabe ressaltar que esses nomes são fictícios. Como esta pesquisa teve caráter etnográfico, trazemos a esta breve discussão alguns apontamentos não mais relevantes que outras expressões ocorridas, mostrando que as identidades são “negociadas” de forma ambivalente como afirma Bhabha (1998), muitas vezes com o ímpeto da subalternidade, produzindo hierarquizações que posicionam sujeitos e grupos como superiores e outros como inferiores.

A escola, não mais que outros espaços, tornou-se – ou sempre foi – um espaço de encontros e desencontros. Encontros, pois é frequentada como lembra Skliar (2003) por sujeitos que se avaliam a partir da igualdade confundida com a mesmidade, porque são e foram produzidos para que se vejam iguais (os mesmos) em tudo; assim, percebendo a diferença, enxergam e julgam o outro como um sujeito com déficit ou falha de algo.

O espaço da escola não está desvinculado dos espaços públicos em que o aluno/cidadão é cerceado e participante, sendo que tais espaços são ocupados apenas em alguns momentos, como nos mostra Bauman (2001). Eles não são fixos, nem permanentes. Os espaços, no contexto atual, são fluidos, e assim também são as identidades dos sujeitos, diferentemente do tempo moderno, no qual o tempo era, “[...] antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço” (BAUMAN, 2001, p. 16), visto como sólido, isto é, fixo. Na modernidade líquida, o tempo é que se sobrepõe ao espaço, pois este não fixa nada e se coloca como convém ao tempo, que não mais prestigia a durabilidade e as formas formatadas das coisas. O espaço tornou-se irrelevante; com isso, as identidades afirmam-se sempre provisoriamente ao moverem-se sem o obstáculo do tempo. Não existe barreira, pois o espaço/tempo/sujeito e identidades não são mais sólidos, e sim fluidos.

Os tempos sólidos permitiam ver o mundo sob a ótica do previsível, do que não podia mudar. As construções discursivas da sociedade, as formas convencionais, os costumes e as tradições eram vistas como fixas. Atualmente, presenciávamos “o derretimento dos sólidos [que] levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais”. (BAUMAN, 2001, p. 10)

No contexto atual, os alunos chegam à escola carregados das impressões e marcas dos diversos discursos (midiáticos, mercadológicos...) que deixam os indivíduos com a sensação de que são livres para escolher os destinos de suas vidas. Apesar dessa sensação, segundo Bauman (2001) são reféns dos discursos do mercado. Os sujeitos sentem-se atraídos e motivados pelas inovações do mercado, pois o mercado mundial “folcloriza” e “comercializa” diferenças culturais, transformando-as em produtos de prateleiras, ou melhor, em “necessidades” que muitos se veem obrigados a adquirir em nome do conforto momentâneo, em detrimento de “si” e de sua existência étnica e em mérito e valorização de um produto construído por um grupo hegemônico que pretende impor-se sobre os demais. “A cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar, mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica)” (HALL, 1997, p. 19). Com isso, a escola é visada como um local que proporciona os “dotes” para a “formação” de um cidadão apto a ingressar no mercado de trabalho e de consumo e a corresponder aos seus anseios.

Felizmente, para além das imposições do mercado e da sociedade de consumo, os grupos humanos desenvolvem estratégias e formas alternativas de afirmarem suas diferenças, resistindo aos processos de homogeneização, bem como ao próprio “turismo da diferença”. Faz-se da afirmação da diferença uma luta política para conquistar e consolidar direitos, como mostram as lutas dos po-

vos indígenas, dos grupos afro-descendentes, dos movimentos de gênero, para citarmos alguns.

Mas a escola e os professores muitas vezes se dobram ao discurso do mercado, defendendo um “perfil” de aluno que vem ao encontro desse discurso, como podemos perceber na fala do professor: “comportamento, criatividade, compromisso, dedicação total ao trabalho” (fala do professor Roni em sala de aula). É corrente e comum esse discurso, porque o professor também é um indivíduo que está a todo momento sendo ressignificado e impregnado por uma nostalgia destrutiva, segundo a qual o sujeito tem que se preparar para ter oportunidade e condições de competir nesta arena de conquistas perversas. Cabe explicar que o professor não foi, naquele momento, o “produtor” desse discurso; ele foi um reprodutor do discurso, assim como tem ocorrido com os sujeitos. O sujeito não é a fonte de produção do discurso, ele é geralmente refém dos discursos que se dobraram no seu corpo.

O professor assume uma prática contundente de aprisionar e engessar o aluno, assim como de direcionar sua identidade e posição no campo social. Os alunos são colocados como pessoas que não devem refletir sobre as razões de a realidade se apresentar dessa forma e sobre as possibilidades de subvertê-la, devendo ser criativos e dedicar-se plenamente ao seu trabalho dentro do prescrito pelo mercado. Eles não precisam pensar, pois têm outros que já o fazem por eles.

Esse contexto interfere na construção das identidades. A identidade é um “sendo” constantemente na fronteira. Essa fronteira é o local escorregadio, de constante mobilidade, de transformações, é o não-local. A fronteira é permanente no ser que se encontra constantemente com o outro, pois o “eu” não é somente “só”; ele é “sendo” com o “outro” com quem se defronta a todo momento.

A identidade, segundo Skliar (2003, p. 47) é uma variável no campo da fronteira regida pelo não-tempo que caracteriza o ser que “é” e o “sendo”.

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

Além disso, a identidade é o protótipo não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nós nos tornamos, na pretensão de sempre buscar a imagem da totalidade: “[...] a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade”. (BHABHA, 1998, p. 85)

Os alunos provavelmente serão os futuros estranhos, “sujos”, viscosos componentes da grande máquina de consumo. Futuros estranhos necessários como mão-de-obra e fantoches dos prazeres alheios. “Os estranhos são pessoas que você paga pelos serviços que elas prestam e pelo direito de terminar com os serviços delas logo que já não tragam prazer. [...] Inequivocamente, os estranhos são fornecedores de prazeres”. (BAUMAN, 1998, p. 41)

Ao abordar essa postura do professor, não o estamos acusando, nem responsabilizando de uma má ou boa conduta e nem de uma prática pedagógica ruim. Como mencionado no início deste artigo, o professor, assim como o aluno, é um sujeito construído não por si mesmo, mas por inúmeros fatores e relações de poder. As relações entre os indivíduos não são mais fixas, nem estagnadas. “A relação entre tempo e espaço deveria ser de agora em diante processual, mutável e dinâmica, não predeterminada e estagnada”. (BAUMAN, 2001, p. 131)

Os educadores, ao tomarem uma postura, não estão automática e mecanicamente formatando identidades. As identidades, assim como o espaço, não são rígidas, com fronteiras impermeáveis, formatadas, sólidas e intransmutáveis. As identidades são múltiplas em um só indivíduo e em um só professor. “[...] as identidades e as subjetividades sociais existem num terreno de indeterminação, num território de significados flutuantes”. (SILVA, 1995, p. 205)

Essas identidades são produzidas em territórios/espços em que os sujeitos facilmente “‘fluem’, [escorregam], ‘borrifam’, ‘pingam’; são ‘filtrados’, ‘destilados’” (BAUMAN, 2001, p. 8). As identidades, devido a essas sujeições, são posições construídas em meio a relações de poder, em que a manifestação de uma identidade em detrimento de outra aflora em decorrência do contexto; por isso, elas não têm uma essência ou substância (HALL, 2003) que as determina como isto ou aquilo. Elas escorregam e assumem posições em decorrência do discurso que circula nos diferentes contextos.

O discurso em “defesa” do mercado capitalista, proferido pelo professor, não foi um discurso por ele produzido na sua “pura subjetividade”, mas foi fortemente atravessado por um espírito aniquilador. É tão sutil que o professor, impregnado dessa “consensualidade” e convicto de que o momento é assim mesmo, se torna um reproduzidor na formação de um aluno “refém do mercado”. Porém, é preciso lembrar que “a identidade [do professor, do aluno] é atravessada por outras identidades, inclusive de gênero e orientação sexual”. (HALL, 2003, p.12)

Dayrell (1996, p. 140) argumenta que os jovens trazem ao espaço escolar “um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais”. Assim são também os docentes, banhados e confrontados constantemente com a pluralidade discursiva que se dá nos diferentes espaços.

Um desses espaços é o corredor, como foi possível observar na nossa pesquisa. Nele ecoou uma voz estridente e “efeminada” de um aluno, que se fez ouvir dentro da sala de aula: “professora, eu trouxe o material que a senhora me pediu aquele dia!”. No decorrer de sua prosa com a professora, Cleonice, que dentro da sala estava passando um conteúdo na lousa e que 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) expressas pelos alunos. Assim que o mesmo aluno terminou e se retirou, todos na sala se manifestaram, e até mesmo a professora comentou: “isso é falta de amadurecimento, é preconceito”. Em seguida, um aluno disse: “deixa a diferença de lado, cara” e bateu no ombro do colega. E assim a professora continuou sua função mecanizada e mimética de afirmar seu território como transmissor de um conteúdo indispensável para o crescimento e “desenvolvimento intelectual” do aluno, o ENEM. Os professores estavam incumbidos de revisar a prova do ENEM que havia sido anulada no ano de 2009 – afinal, vivenciamos a cultura do ENEM.

Cabe destacar que a cultura é uma costura, também não permanente, mas relativa e móvel. Ela é preenchida e sentida no calor humano pelas inúmeras diferenças. De certa forma, a diferença dá vida a toda discussão que se queira alvoroçar ou fazer ser pueril. Em qualquer território em que estejam os sólidos, estes não podem e não conseguem mais se manter intactos e afastados do alvoroço dos significados que surgem com o esfarelar de “si” no vendaval de significados, derretendo-se no líquido de representações. “A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura”. (HALL, 2003, p. 33)

Se a cultura é toda a extensão e vastidão de diferenças, cabe então discutirmos que essas diferenças produzem representações. É desse intervalo tão breve e sutil que decorrem todas as alteridades equivocadas, desumanas, taxativas, punitivas, preconceituosas, dentre outras definições. Toda representação que um sujeito ecoa e confere sobre o outro é produzida e articulada por diferentes discursos. “A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos”. (SILVA, 1995, p. 199)

Tanto os professores quanto os alunos são todos sujeitos culturais. Na cultura, estão os significados, portanto, para entendermos as posturas de professor/aluno adotadas 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)

Logo, o professor, assim como faz circular os significados nesse processo de sujeito social/cultural e como fruto dele, também afirma representações pautadas por uma construção coercitiva de sexualidades contestadas e discriminadas socialmente pelo viés da estereotipação. Observamos que não foi abordado

primeiramente se aquele aluno (de voz efeminada) de fato era homossexual. A professora fechou a possibilidade de uma discussão sobre o preconceito que assola o público homossexual, dentre outras possibilidades, e cingiu o diálogo com a turma na mera expressão de que eles eram imaturos e preconceituosos.

Quando nos referimos às representações, estamos firmando a posição de que a identidade assumida por aquela professora em sala de aula em nada alterou a visão estereotipada, produzida pela heteronormatividade, sobre a homossexualidade. A fala do aluno expõe que se deve deixar de lado a diferença e não ter, portanto, preconceito. Assim, instala-se reciprocidade com a fala da docente, vendo-se o diferente (sujeito) como o estranho que está aí e deve ser invisibilizado, silenciado. Lembramos Bauman (1998, p. 37) quando diz 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.

Isso ressalta a importância de valorizar e estimar a diferença, pois, na relação entre diferentes, a identidade de um aluno pode ser consolidada, como também inferiorizada e ressignificada por um educador que não percebeu ainda o valor de reconhecer o diferente no processo de aprendizagem. Ou seja, “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”. (BAUMAN, 2001, p. 120)

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

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

Essas práticas discursivas que envolvem professores e alunos estão impregnadas pelas representações construídas por uma sociedade que fortemente polícia a sexualidade. Quando um sujeito homossexual assume sua identidade, ele é o estranho que apareceu; “pior” que isso, ele resolveu assumir sua identidade na escola, espaço historicamente negador da pluralidade.

Aqui, o que cabe deixar em relevo e destaque é que a identidade/professor não abordou nem introduziu uma discussão ou fala pertinente sobre o que

essa manifestação discriminadora representa e, primordialmente, sobre o distanciamento humano e de alteridade que o preconceito irriga entre os indivíduos. O que queremos argumentar e defender é que “o que deve ser questionado aqui não é a maior ou menor correspondência com o ‘real’, mas as relações de poder que a instituem como ‘realidade’”. (SILVA, 2003, p. 199)

No discurso dominante sobre a sexualidade, o que impera é a visão e postura inscrita na heteronormatividade. A sociedade educa os indivíduos para serem homens e para serem mulheres. A sociedade, apesar de as fronteiras serem porosas e de as diferenças serem construídas por elas, não consegue legitimar as diferenças. A escola é uma das inúmeras instituições e setores da sociedade que não dá conta, assim como os professores, de dialogar com esses outros que chegam à escola; por conseguinte, acaba negando seus discursos e significados. “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)

O fato ocorrido na escola é uma situação fecunda para explicitar como o “outro”, o diferente, é sempre abordado como o errado, o anormal que, de certa forma, deve ser “corrigido” pelos “normais”. Nesse sentido, cabe destacar que 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. 06)

O outro é o precursor indispensável na afirmação do “eu”. O outro, o diferente, 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 não consegue encontrar graça aos olhos do “eu”. O outro é até um risco, um mal que deve ser banido antes mesmo de ser conhecida sua face. O outro é rejeitado pelo fato de que sobre ele é jogada uma roupagem, máscara do mal; ele caminha pelo mundo carregando o fardo da mesmidade, que sobre e nele foi colocado pelo olhar do colonizador. Porém, ele sofre e grita, pois sua diferença (a homossexualidade, neste caso) é desconhecida e rejeitada. Sua face é rejeitada, sua existência é repelida, e com ela também é desprezada sua diferença “não-percebida”, não-experenciada pelo “eu”. É como se um casulo fosse destruído sem ao menos se saber que coloração teria aquela criatura. “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 que precisa ser inflamado é que o outro é quem viabiliza a alteridade, a vivência das múltiplas facetas identitárias. É o outro que nos “desconstrói”, nos desmascara em meio à sua irradiante irrupção e faz o “eu” se ver despido das

suas máscaras. É o outro que concede o reencontro e a reconstrução da alteridade do “eu”. “O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro”. (SKLIAR, 2002, p. 207)

Isso se dá porque o rosto desse outro não permite ser delimitado, mas assombra permanentemente o sujeito iluminado, que vê sua face modificada em meio aos infalíveis discursos rotuladores reproduzidos pelo “eu”. Portanto, o rosto deve nos colocar em constante policiamento. “A expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder. O rosto, ainda coisa entre as coisas, atravessa a forma que, entretanto, o delimita”. (LÉVINAS, 1980, p. 176)

O professor não pode continuar com um discurso sem uma posição crítica quanto às interpretações equivocadas sobre as diferenças sexuais e as demais diferenças e tem que se ater ao fato de “que todo e qualquer fenômeno social está sempre conectado pelo poder” (VEIGA-NETO, 2001, p. 230). Por esse motivo, deve compreender que a ausência de um discurso e de um diálogo com os alunos sobre uma alteridade vista como “inadequada” e “impertinente” faz prevalecer o discurso dominante, heterossexual, assim como faz prevalecer a negação do rosto desse sujeito. Isso proporciona, ainda, o emudecimento do discurso que a face pode proporcionar para o “eu” sair do cárcere do discurso taxativo e dominante.

Para o professor adotar essa postura e, de certa forma, alterar as relações de poder e instigar a reflexão dos seus alunos, é insuficiente encarar a “alteridade, para poder fazer parte da diversidade cultural bem entendida e aceitável” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124). O professor “[...] deve despir-se, des-racializar-se, des-sexualizar-se, despedir-se de suas marcas de identidade” (p. 124), oriundas de discursos hegemônicos sobre sexualidade e construídas em meio a uma cultura machista.

Pensar a cultura no contexto atual é muito inovador e desafiador. A escola, como reprodutora do discurso social, tem a postura linearizada de que seu papel, como sua função social, é o de meramente transmitir um arcabouço teórico acumulado socialmente. “A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade” (DAYRELL, 1996, p. 139). Essa visão de escola contribui para explicar o que ocorreu na reunião na sala dos professores, ou seja, contribui para compreender que, nessa reunião, tenha circulado um discurso pejorativo sobre a cultura.

A professora Isaura diz: “agora está uma onda de que temos que fomentar a cultura do aluno, e como fazer isso se eles não têm um repertório cultural, não sabem questionar”. A professora Iracema, sorrindo, continua: “ainda falam que

temos que estimular e valorizar a cultura do aluno, eles não têm cultura!”. Essa visão é peculiar em nossa sociedade. Pensamos e reproduzimos um discurso afirmado no santuário acadêmico de que ter cultura é ter acesso à escola ou pertencer a uma classe social provida de recursos financeiros.

A cultura é tanto o movimento de reprodução quanto todo movimento dinâmico que não concorda mais com os ditames estabelecidos pela cultura hegemônica. Anseia-se pelos seus contornos, pelas margens que a todo momento e movimento do percurso das relações humanas ferem, dissolvem, desfibrilam cada vez mais aqueles elementos idealizados e cristalizados como perfeitos, corretos e coerentes do ponto de vista da sociedade consensualizada. Com afirmam Nelson, Treichler e Grossberg (2003, p. 14),

a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.

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

Para essas professoras, assim como para muitos, o fomentar, preservar ou valorizar a cultura de cada aluno é visto como algo irreal e ilógico. Elas têm uma visão que é fruto da produção social de que “todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que exige de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sala de aula”. (MOREIRA, 2002, p. 25)

Finalizamos afirmando que o educador tem que, neste momento histórico, considerar que o “cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença” (DAYRELL, 1996, p. 150). Não vale mais defender o discurso de que todos são iguais (os mesmos) e de que, em sua escola, como na sociedade, não existem pessoas diferentes e diversas culturas. Pelo contrário, somos todos diferentes em diferentes contextos e discursos – e diferentes em cultura, o que não pode, sob hipótese alguma, significar que somos superiores ou inferiores.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

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

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (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.

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.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa,Portugal: Edições 70, 1980.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 7-38.

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: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

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.

_____. SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediações, 1998. p. 6-32.

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.