

## **DIVERSIDADES CULTURAIS E ESCOLA, POR LINHAS DE COMBATE**

AC Amorim  
Faculdade de Educação/ Unicamp.

*Minha gratidão à sensibilidade e à confiança de professoras e professores da Educação Básica da cidade de Campinas e região que leram estes meus escritos, e lançaram sobre eles seus comentários, sugestões, dúvidas e composições em escritas e imagens que me são valiosos.*

### **Pátria Minha**

Vinicius de Moraes

A minha pátria é como se não fosse, é íntima  
Doçura e vontade de chorar; uma criança dormindo  
É minha pátria. Por isso, no exílio  
Assistindo dormir meu filho  
Choro de saudades de minha pátria.

Se me perguntarem o que é a minha pátria direi:  
Não sei. De fato, não sei  
Como, por que e quando a minha pátria  
Mas sei que a minha pátria é a luz, o sal e a água  
Que elaboram e liquefazem a minha mágoa  
Em longas lágrimas amargas.

Vontade de beijar os olhos de minha pátria  
De niná-la, de passar-lhe a mão pelos cabelos...  
Vontade de mudar as cores do vestido (auriverde!) tão feias  
De minha pátria, de minha pátria sem sapatos  
E sem meias pátria minha  
Tão pobrinha!

Porque te amo tanto, pátria minha, eu que não tenho  
Pátria, eu semente que nasci do vento  
Eu que não vou e não venho, eu que permaneço  
Em contato com a dor do tempo, eu elemento  
De ligação entre a ação o pensamento  
Eu fio invisível no espaço de todo adeus  
Eu, o sem Deus!

Tenho-te no entanto em mim como um gemido  
De flor; tenho-te como um amor morrido  
A quem se jurou; tenho-te como uma fé  
Sem dogma; tenho-te em tudo em que não me sinto a jeito  
Nesta sala estrangeira com lareira  
E sem pé-direito.

Ah, pátria minha, lembra-me uma noite no Maine, Nova Inglaterra  
Quando tudo passou a ser infinito e nada terra  
E eu vi alfa e beta de Centauro escalarem o monte até o céu  
Muitos me surpreenderam parado no campo sem luz  
À espera de ver surgir a Cruz do Sul  
Que eu sabia, mas amanheceu...

Fonte de mel, bicho triste, pátria minha  
Amada, idolatrada, salve, salve!  
Que mais doce esperança acorrentada  
O não poder dizer-te: aguarda...  
Não tardo!

Quero rever-te, pátria minha, e para  
Rever-te me esqueci de tudo  
Fui cego, estropiado, surdo, mudo  
Vi minha humilde morte cara a cara  
Rasguei poemas, mulheres, horizontes  
Fiquei simples, sem fontes.

Pátria minha... A minha pátria não é florão, nem ostenta  
Lábaro não; a minha pátria é desolação  
De caminhos, a minha pátria é terra sedenta  
E praia branca; a minha pátria é o grande rio secular  
Que bebe nuvem, come terra  
E urina mar.

Mais do que a mais garrida a minha pátria tem  
Uma quentura, um querer bem, um bem  
Um libertas quae sera tamen  
Que um dia traduzi num exame escrito:  
"Liberta que serás também"  
E repito!

Ponho no vento o ouvido e escuto a brisa  
Que brinca em teus cabelos e te alisa

Pátria minha, e perfuma o teu chão...  
Que vontade de adormecer-me  
Entre teus doces montes, pátria minha  
Atento à fome em tuas entranhas  
E ao batuque em teu coração.

Não te direi o nome, pátria minha  
Teu nome é pátria amada, é patriazinha  
Não rima com mãe gentil  
Vives em mim como uma filha, que és  
Uma ilha de ternura: a Ilha  
Brasil, talvez.

Agora chamarei a amiga cotovia  
E pedirei que peça ao rouxinol do dia  
Que peça ao sabiá  
Para levar-te presto este avigrama:  
"Pátria minha, saudades de quem te ama...  
Vinicius de Moraes."

Poema extraído do livro "*Vinicius de Moraes - Poesia Completa e Prosa*", Editora Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1998. pág. 383.

Os extratos poéticos de Vinícius de Moraes são uma declaração de amor dirigida ao Brasil sobressaltado pelo Ato Institucional n. 5, uma ferida que nos marca a todas e todos, em persistentes efeitos de regimes totalitários, autoritários, que buscam na construção da idéia de nação, de pátria, de pertencimento uma de suas mais ferozes faces de apagamento das diferenças. O amor, como escreve Toni Negri (2001), é hoje fundamentalmente a destruição de todas as tentativas de fechar-se na defesa de algo que não pertence a si. 'Creio que o amor é a chave essencial para transformar o próprio em comum' (NEGRI, 2001, p. 52).

Em 13 de dezembro de 1968, dia em que foi decretado o ato institucional nº 5, Vinicius de Moraes subiu ao palco do Teatro Vilaré, em Lisboa, juntamente com o parceiro Baden Pawell, e declamou Pátria minha, ao som do Hino Nacional Brasileiro, entrecortado por doses de um bom uísque. Pouco tempo depois, já em março de 1969, a Comissão Câmara Canto (criada pelo AI-5) inclui Vinicius de Moraes entre os "bêbados, boêmios e homossexuais" a serem banidos do serviço público. Por fim, em maio do mesmo ano, Vinicius foi aposentado compulsoriamente da carreira diplomática, através do célebre bilhete (desaparecido) do Presidente Costa e Silva a Magalhães Pinto. Vinicius de Moraes tomou conhecimento de sua exoneração por meio de uma carta-telegrama, que leu boiando em sua banheira. Nenhuma lágrima foi derramada.

(<http://overtebral.blogspot.com/2009/10/oembaixador-vinicius-de-moraes.html>)

Por que iniciar este texto falando de pátria e poesia? Será pela persistência, em muitas escolas, das práticas de 'formar filas' e 'cantar o Hino Nacional'? Será pelo apelo insistente de criarmos 'sentidos de nação' de 'pertencimento aos valores da nação' para o qual a escola, historicamente, constitui-se como um dos pilares fundamentais?

É exatamente para não fugir à política que um tema como diversidade cultural carrega consigo quando é proposto para ser pensado na educação escolar: exige-se o deslocamento constante entre nossas crenças, valores e posturas diante do mundo e das pessoas. Não é um tema com o qual possamos nos desfazer em racionalidades, ou nelas disfarçar, como se nos fossem exteriores em tal medida que consideremos estar tratando apenas dos *outros*. A poesia é uma linguagem que expressa a afecção com o mundo. Talvez seja por ela que a *diversidade cultural* encontre caminhos de significação sobre a vida nos currículos escolares.

Com a poesia, declamada/cantada/gritada do além-mar, de Portugal, o poeta, cantor e diplomata, Vinícius de Moraes, amorosamente indica as possibilidades da ruptura, da resistência e da configuração do mundo de outra maneira em que se consolidem os processos de produção de sujeitos de uma nação, ou, em outras palavras, de brasileiro e brasileira como subjetividades. "Como vocês vêem, é bom o costume de não produzir utopias, mas de estar dentro das possibilidades: de *estar dentro* do mundo em que somos prisioneiros" (NEGRI, 2001, p. 90).

A *pátria* é a palavra-chave para entrarmos no campo da *diversidade cultural*, já que "estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais" (GOMES, 2007, p. 41).

Podemos olhar para a poesia de Vinícius de Moraes como um exemplo do efeito da tensão entre a diversidade (variedade, diferença e multiplicidade) inerente à existência

humana e as possibilidades de existir em um contexto que valorize, priorize e deixe acontecer a diversidade. Como construir sentidos de pertencimento à pátria, sem optarmos pela unidade e pela padronização? Pela linguagem poética, Vinícius de Moraes expressou, criticamente, os efeitos de algumas nuances culturais que marcavam, faziam reconhecer, o Brasil dos anos 1968. É ainda possível continuar poetizando 'Pátria Minha'? A diversidade, por vezes, é exilada, amaldiçoada, banida e silenciada. Subtraída de um *comum* e *para todos* que organiza sentidos de pertencimento ao mundo. Motivo de horror, de estranhamento e de exclusão.

Neste texto, apresentarei a relação entre diversidade cultural e escola como lócus de produção de sentidos particulares, gestados em um lugar de compartilhamento e lutas por imposição de significados; ou seja, será pela linguagem que participa ativamente do que é apresentado/produzido como 'próprio' do universo cultural escolar, que estenderei algumas linhas e fios que se abram ao debate.

Optei por trabalhar com duas idéias principais, que me inquietam e com elas procuro aprender nesta escrita: o princípio da *educação para todos* e a transformação dos *sujeitos em humanos*. Escolho essas idéias como companhia porque são estruturantes, dentre outras, de documentos e propostas curriculares, e textos acadêmicos que têm como foco de argumentação a diversidade cultural, elegendo-a como tema relevante, atual e necessário à educação escolar.

### **De professor para professoras e professores**

Escrever um texto e desejar nele instalar um estilo de conversa com professoras e professores, estabelecendo tal diálogo a partir das palavras, que se desdobram em conceitos, exemplos e sugestões de interpretação, acaba tornando-se um desafio instigante e, por que não, uma provocação às finalidades de um texto destinado ao grupo de profissionais que trabalham nas escolas públicas brasileiras.

O desafio principal é não incorrer em trabalhar com representações pré-definidas e estabilizadas de quem são as leitoras e os leitores deste texto. A provocação que me chega é similar à proposta da troca de experiências, dimensionando tal troca em um estrato de passagem entre corpos, ou seja, na ausência de uma expressão a ser compartilhada entre quem escreve e quem lê, o que significaria o diálogo e a contextualização. O desejo é apostar na liberdade de a experiência existir em si mesma, isto é, na marca impressa pelas palavras escritas deste texto, sendo aí o seu alcance autoral.

Pois bem, a intenção primordial deste texto é apostar na *experiência* e dela extrair conhecimentos, reflexões, dúvidas e pensamentos em devir. Ora, já faz tempo que se conhece que a experiência é fundamental para nos tornarmos professoras/es. Mas, neste texto, a dimensão da experiência como subjugada a um tempo cronológico é subtraída; a imagem da experiência aproxima-se mais à de um *patchwork*, de fragmentos que compõem um mosaico, e mesmo de uma colcha de retalhos. A experiência adensa-se por ser efêmera, irrepitível e extensiva a outros tempos e espaços.

Se observarmos a forma como alguns filmes recentes apresentam a escola e suas culturas, poderemos compreender melhor a ideia de experiência apresentada acima. O filme francês, 'Ser e Ter' (Direção: Nicolas Phyllibert, 2002), foi realizado no estilo de um documentário sobre o trabalho cotidiano do professor (Georges Lopez) de classe multisseriada em área rural da França. O filme foi um dos selecionados oficiais do festival de Cannes 2004. Na montagem do filme, é destacável a marca da passagem lenta e repetida

do tempo, como nas estações do ano, assim como nos ritmos escolares das tarefas, das leituras, do aprendizado da leitura e da relação entre o professor e os alunos. Para alcançar a realidade — exigida de um documentário e também significativa da experiência escolar que muitas pessoas têm —, os objetos e o trabalho com eles são filmados por um longo tempo, e o contato com as imagens de cartazes, lápis, cadernos de exercício, quadro-negro, globo terrestre, carteiras e mesas é o que nos provoca a identificação com 'a escola do filme'.

Com a mesma intenção de transformar a escola em cinema, o filme 'Entre os muros da escola' (Diretor: Laurent Cantet, 2008), ganhador do prêmio Palma de Ouro, do Festival de Cannes, em 2008, trata, também na França, da diversidade das culturas juvenis que frequentam a escola, dos desafios e, por vezes, impossibilidades de se ensinar sem considerar as diferenças.

*De um lado desse muro está François Marin, um professor de francês vivido por François Bégaudeau, que também é o autor do livro homônimo no qual "Entre os Muros da Escola" é baseado. De outro, está um grupo de alunos entre 13 e 15 anos composto por negros africanos, asiáticos latino-americanos e franceses.*

*François pode ser visto como um educador, em um primeiro momento, mas também como uma espécie de colonizador. Seu sobrenome Marin, que pode ser traduzido ao português como marinheiro, sugere alguém que é desbravador dos mares e de novas terras. Seu esforço em fazer com que seus alunos incorporem o idioma francês pode ser interpretado como uma espécie de "processo civilizador" imposto a esses alunos de diferentes etnias.*

*A linguagem é o grande campo de batalha onde é travado esse conflito cultural. O filme se sustenta basicamente apenas com longos diálogos, e muitos deles trazem o frescor do improvisado. Sem um roteiro em mãos, os jovens puderam criar seus próprios diálogos, o que dá a sensação de que a realidade daqueles garotos invadia a ficção de "Entre Muros".*

*<http://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11/ult4332u1035.jhtm>*

Nesse caso, a experiência da escola desdobra-se nas conversas entre alunos, professores e nas situações em aula, nos momentos em que a palavra ganha força para dizer da emergência de um acontecimento: o insustentável argumento de uma escola que se diz *para todos* e que é violentamente invadida por *cada um*. Pela palavra falada e pelos personagens que povoam a escola, a experiência estética do cinema perpassa-nos com a ideia de confinamento e barbárie cultural. Não se trata de escolher a escola para dizer de um reflexo da sociedade contemporânea francesa; é necessária a escola como espaço e tempo cinematográfico para fazer acontecer nos espectadores a sensação e a força de um 'novo' (ainda em aberto, em devir) que gera a emergência da impossibilidade (talvez de se educar *todos igualmente*).

Continuando na esteira de fazer da escola um documentário cinematográfico, pautada neste caso pela realização de entrevistas, 'Pro dia nascer feliz' (Direção: João Jardim, 2005) versa sobre as diferentes situações que adolescentes de 14 a 17 anos, ricos e pobres, enfrentam dentro da escola: a precariedade, o preconceito, a violência e a

esperança. Foram ouvidos alunos de escolas da periferia de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco e também de um renomado colégio particular de São Paulo. No Brasil, o retrato que o filme propõe das diferenças entre as condições da educação pública e privada, pela estrutura sócio-econômica, e as similaridades dos jovens que estão na escola com relação ao que pensam/querem do futuro, como utopia que se constrói com base nas relações familiares, é a entrada em um universo juvenil brasileiro, em que o espaço para a poesia e para a imaginação é raro. Apenas como um mito de resistência ou de exceção à regra. A montagem e a edição, em um estilo dialético e de contraposição de cenários e relatos de vida, um tanto fiel às formas de apresentar o Brasil no cinema documental, colocam-nos, espectadores, em contato com a experiência do que é a escola para pessoas diferentes, hierarquicamente dentro da instituição, e economicamente na sociedade. Para expressar essa dimensão da experiência, foi imprescindível que o filme trabalhasse com a idéia de personagens construídas a partir de narrativas que se ancoram na escola.

*'Quando a escola vira cinema'*. É dessa experiência que esses filmes tratam. E é nela que se estendem significações e reconhecimentos de que narram mesmo a escola, *muito parecida* com aquela na qual trabalhamos. Com o cinema, assim como se escolhêssemos alguns exemplos mais ou menos recentes da literatura, os sentidos culturais de escola circulam velozmente. E é em conexão com tais sentidos que também se expressa a escola nos currículos, nas memórias e nos corpos dos sujeitos.

Os trabalhos acadêmicos que sinalizam algumas necessárias e importantes relações entre currículo e diversidade cultural assumem a perspectiva da diversidade de identidades culturais, individuais ou coletivas, advogando o direito à voz e à representação dessas identidades nas escolas. Assim como tais trabalhos, os documentos curriculares para a educação básica brasileira registram a crítica às visões mais liberais ou folclóricas da diversidade cultural, que valorizam, por exemplo, o conhecimento dos costumes, adotando como política o questionamento a racismos, sexismos e preconceitos de forma geral, com vistas à transformação social.

No meu trabalho como professor universitário, atuo em uma disciplina de graduação denominada *'Escola e Cultura'*. Em um dos semestres, propus aos estudantes que buscassem relatos de experiências de pessoas para quem a escola não tinha sido algo tão importante, ou significativa, desviando-se, portanto, do que eu supunha que fossem os significados da escola para eles que, graças à escolarização, ingressaram numa universidade pública como a Unicamp. Queria que eles enfrentassem algo desconcertante, uma diferença que os abalasse.

Pois bem, vem-me à lembrança uma das produções dos estudantes, que se articula à ideia de documentário com que iniciei este texto. Trata-se do filme *'Jana, Jana'*, no qual o grupo de estudantes entrevistou Janaína Lima, uma travesti líder do movimento de Campinas, cuja história é ao mesmo tempo comum e muito singular. De acordo com o registro escrito do grupo de estudantes, Janaína sofreu, dentro da escola, pelo preconceito com sua sexualidade, e acabou abandonando o colégio em que estudava depois de levar uma "chuva de pedras" dada pelos próprios alunos da escola. Dez anos depois, ela voltou a estudar, terminando o ensino médio e ingressando em uma faculdade com a ajuda do programa ProUni. Em 2008, quando a disciplina aconteceu, Janaína cursava Pedagogia em uma universidade particular. A proposta do documentário foi mostrar o caminho percorrido por Janaína desde a sua saída da escola até a volta para os estudos, abordando também a questão da memória. Para isso, o grupo fez duas entrevistas em dias e locais diferentes,

propondo as mesmas perguntas, e ela foi recontando as histórias. Na edição do vídeo, os fatos foram contados duas vezes e, assim, podemos perceber que, ao recontarmos as histórias nossas, mudamos muitas vezes o foco de nossas lembranças. Algumas são mais ou menos lembradas que as outras dependendo da ênfase desejada, como no ato de fotografar.

O vídeo também foca as imagens performáticas, em que, através de detalhes capturados pela câmera, denuncia-se aquilo que Janaína é e não é ao mesmo tempo: uma figura que foge ao padrão definido e socialmente correto de homem e mulher — ela é uma travesti. Sendo assim, o vídeo foca bastante as mãos, os seios e o rosto, partes que ora revelam, ora escondem o que o indivíduo ‘realmente é’.

A professora e a travesti. Imagem fabulosa de um mosaico de sentidos para a escola. Da experiência da exclusão e da violenta negativa da sexualidade de um corpo à assunção de *ser professora*. A experiência da escola, nesse documentário, compõe-se em fragmentos de resistência. É muito interessante pensar que é na figura da *professora* que Janaína encontra uma sobrevivência possível, e em multiplicidades. Resistir e existir dentro de uma instituição que marca sua história de forma tão violenta...

O documentário “As Meninas do Rio”, divulgado pela TV Escola como forma de trabalhar curricularmente Ética e Cidadania, é também uma expressão da *diferença*: meninas que optaram por morar nas ruas, em viver períodos nos abrigos e outros nas calçadas de bairros do Rio de Janeiro. A experiência escolar dessas meninas não é sequer citada no documentário. Já trabalhei algumas vezes com meus alunos este filme, em especial quando escolhemos episódios de estágio de formação de professores para conversar.

As histórias de vida das meninas, suas vinculações amorosas, suas famílias, a pobreza, pelas lentes da câmera e ao som da música “Coração Pirata” do Grupo Roupas Nova, fazem-nos circular por entre a *diferença* e em seus efeitos, por vezes querendo capturar nossa intimidade, subjetividades e sentimentos. “Eu não tenho tempo a perder”, canta a música. Tempo perdido na insistência de interromper os fluxos das diferenças em identidades. “Eu não me permito chorar”. Todas as meninas, muitas delas negras, apresentam-se em frente à câmera, que parece um espelho, um auto-retrato, uma fotografia.

“(...)Eu jamais me desespero.  
Sou dono do meu coração.  
O espelho me disse, você não mudou.  
Sou amante do sucesso, nele eu mando nunca peço  
Eu compro o que a infância sonhou (...)”

Sorriem, embelezam-se com batom e outras pinturas e, com timidez, contam sua vida e as fazem desaparecer também. “E recomeço do nada, sem reclamar”, cantam a música. E neste ‘nada’, muitas vezes, está a escola ou a ausência dela.

Fica evidente que busco traçar relações entre experiência e linguagem, um dos meios mais privilegiados a partir do qual os significados são produzidos.

Nas produções imagéticas citadas, a utilização de sinais e símbolos (sons, palavras, imagens, objetos, gestos...) para representar culturalmente a escola por lugares, coisas, pessoas, conceitos, idéias, permite a construção de significados e *sentidos de escola*.



Sentidos que são compartilhados pelas pessoas, que, por sua vez, passam a interpretar o mundo e se posicionar dentro dele.

‘Quando a escola vira cinema’ é, portanto, experiência que prescinde de práticas de significação e, por isso, está fortemente associada à representação. Nesse contexto, as identidades são constituídas como produtos de práticas discursivas que emergem de locais históricos e institucionais e que são movimentadas por um “jogo de modalidades específicas de poder”. Dessa forma, elas só passam a fazer sentido a partir da marcação da diferença.

Ao articular a educação à diversidade cultural, no contexto da produção cinematográfica pontuada neste texto, ainda se insiste em prestar atenção nas categorias de identidade e criar com elas novas significações, seja em termos sócio-econômicos, raciais, de gênero, de sexo, de religião, de linguagem etc.

### **Quando a diversidade cultural se inscreve no corpo**

Os episódios descritos a seguir foram extraídos de registros compostos por professoras em curso de formação inicial, em exercício realizado após atividades em que o tema corpo humano foi trabalhado com as alunas e alunos. As professoras trabalharam, predominantemente, com a análise e interpretação pelas crianças de imagens delas mesmas, refletidas em espelhos ou em fotografias e desenhadas no papel. São, portanto, atividades corriqueiras, realizadas nas escolas com frequência.

O que difere na descrição realizada e indica o que chamou a atenção das professoras são as falas com as quais as crianças representam a si mesmas e aos outros, a partir de indicadores de etnia, gênero e sexualidade. Além disso, é bastante evidente que a imagem, por vezes, é uma abertura para a apresentação de questões que extrapolam seu delineamento gráfico e que, a partir delas, as crianças narram-se em diferenças. E isso é possível porque o modo como compreendemos quaisquer de nossas inscrições culturais, por exemplo, a feminilidade, só é possível se considerarmos de que mulher se fala: sua história, classe social, sua raça, em que lugar vive, etc. Há uma idéia de coexistência das identidades numa mesma pessoa.

Adentremos nos episódios.

#### ***Episódio 1***

*Olhando-se no espelho, observe suas características; Depois, compare-as com uma foto sua antiga. O*

*que você observa de diferente?*

Eu era branca, agora já sou mais morena. Meu cabelo era mais liso que agora. Eu não tinha peitinho, agora eu tenho. Eu não tinha espinha, agora está nascendo. Eu era mais magra, agora sou gordinha. Eu era mais baixa, agora sou mais ou menos alta. (aluna do 5º ano do ensino fundamental)

#### ***Episódio 2***

Professora – Vocês desenharam o quê?

Crianças – “um pinto” ... (risadas)

Professora – Ah, desenharam um pênis?

Crianças – Ahhh...?!

Professora – Mas vocês têm apenas pênis ou tem mais alguma coisa?

Crianças – risos... – a gente tem “saco”.

Professora – Então vocês têm pênis e testículos?  
Nesse instante as meninas param de desenhar e se interessam pelo assunto.  
(...)  
Menino – O meu pai falou para minha mãe que tem coisa que ela não pode saber!  
Professora – Por quê?  
Menino – Ah, ele fala que é coisas de macho...  
Professora – e o que é macho?  
Crianças – é ser homem... (classe de 4º ano do ensino fundamental)

### **Episódio 3**

Aluno – O N é gordo e se desenhou magro.  
Aluno – Cada um se desenha como quiser.  
Aluno – Se desenhou magro porque é feio ser gordo.  
Professora – Por quê?  
Aluno – Porque ninguém [quer] ser gordo.  
Aluno – É feio.  
Aluno – Eu não acho. Acho que cada um é de um jeito.  
Professora – Todas as pessoas não são iguais?  
Aluno – Não!  
Aluno – Tem alto, baixo, gordo, magro...  
Aluno – Preto, branco... (classe do segundo ano do ensino fundamental)

Poderíamos imaginar que o tema — corpo humano — suscitaria mais intensamente esses tipos de falas das crianças. Embora isso possa ser verdadeiro, as análises empreendidas por Luiz Paulo da Moita Lopes, em uma extensa pesquisa desenvolvida em salas de aulas de 6º a 9º ano do ensino fundamental de diferentes disciplinas escolares, indica-nos que é pela linguagem (palavra, imagem e som) que estudantes, a partir de práticas de leitura, interpretação e análise, constroem discursos de raça, gênero e sexualidade. Portanto, as imagens utilizadas nas atividades de ensino são linhas que se abrem à expressão de identidades fragmentadas: identidades sociais envolvendo a classe social, o gênero, a sexualidade, a raça, a nacionalidade, a idade, etc.’ (LOPES, 2002, p. 16).

Ainda segundo esse mesmo autor, a escola tem sido apontada continuamente como um dos mais importantes espaços institucionais na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária. Ou seja, a escola participa das relações de poder que produzem formas de ver e imaginar, que são a elas articuladas e podem ser por elas contestadas.

A entrada no universo de outros tipos de pesquisa contribuirá para estendermos essa compreensão da participação da escola em tais relações de poder. Entre as pesquisas realizadas nas universidades brasileiras que buscam compreender dinâmicas, processos e acontecimentos que povoam o cotidiano das escolas — em especial públicas — há um conjunto considerável de fatos relatados nos quais a *força da violência* é potente para se mostrar a *humanidade* que percorre a escola: são registros em que as palavras ‘medo’, ‘horror’, ‘preconceito’, ‘harmonia’, ‘superação de conflitos’, ‘objetivos comuns’ e ‘educação igual para todos’ aparecem frequentemente.

Esses relatos são uma forma interessante de adentrar no universo cultural da escola e de procurar conhecer alguns sentidos que, muitas vezes, persistem ao longo de já há algum tempo e que geram explicações sobre a dinâmica dos processos educativos na

escola. Esses relatos participam da constituição de formas de olhar para a realidade que conferem a ela características de normalidade. Em outras palavras, parece que as coisas sempre foram assim, a história não muda, e a escola para 'efetivamente ser o que ela deve ser' precisaria, entre tantos aspectos, gerar transformações na/no professora/professor e na/no aluna/aluno.

Pois bem, e ainda há os que pensam que a escola é 'apenas' um local em que se ensinam conhecimentos, atitudes e valores... E é mais reconhecidamente nessas práticas que a professora/o professor é chamada/o a ocupar um lugar como profissional responsável e conseqüente. Olhar para o trabalho docente como participante do jogo de constituição das identidades e diferenças de estudantes é o convite que esta seção do texto faz.

Entende-se que as identidades não são categorias essenciais, naturais, fixas, unas, globais, e sim que podem ser relacionais, sociais, mutantes, múltiplas e contingentes. (...) Os indivíduos, ao assumirem essa ou aquela identidade, são interpelados por discursos e, ao mesmo tempo, transformam-nos de acordo com suas histórias de vida, com as posições-de-sujeito que ocupam (...) Esse é um processo infinito, complexo e instável, em que se articulam identidades, em que muitas são rejeitadas, outras são abandonadas e algumas são assumidas, o que confere, provisoriamente, um sentido de pertencimento a um determinado grupo social. (FABRIS, 2008, p. 124)

Não é raro que o que destaquei acima como a *força da violência* que expressa a *humanidade* que habita a escola seja objeto de várias críticas, de posicionamentos combativos e de considerações quanto à necessidade de sua superação. E isso é verdadeiro se considerarmos que, em todo ato educativo que vise ao encontro plural, múltiplo e significativo entre as experiências de estudantes, professoras/es e as demais dimensões das culturas, deva ser buscada sempre a atenção ética e política que garanta a liberdade de existência das pessoas.

Entretanto, de acordo com algumas análises teóricas da pesquisa em educação, a escola, como instituição que participa da construção do projeto de *humanidade*, tem realizado seu trabalho pensando o sujeito 'humano' a partir de identidades que são, ora essencializadas, ora marcadas pelo binarismo e pela oposição. Nessa perspectiva, pode-se entender que a escola tem o compromisso de criar o sujeito 'mais humano possível', por exemplo, nomeando-o de cidadão, em contraposição ao bárbaro, ou ao consumista ou ao alienado.

Numa importante contribuição para repensar os papéis sociais da escola em um contexto em que a centralidade das culturas é focada — ou seja, na ótica da diversidade cultural —, identificamos contradições entre as ênfases do projeto 'para todos', que aposta que 'o sujeito humano' é possível de ser alcançado, ao menos utopicamente, e as perspectivas de multiplicidade dos movimentos de identificação dos sujeitos com nuances variadas e fragmentadas do 'humano'. No segundo caso, é emblemática a relação entre igualdade e diferença, uma vez que passa por questões associadas ao sentido público da educação, um direito de todos e, democraticamente, compromissado com os ideais que assegurem a sobrevivência das singularidades.

É também no âmbito das pesquisas acadêmicas na área de educação, notadamente nas que se filiam ao campo dos estudos culturais, que aprendemos que as diferenças não estão localizadas nos sujeitos definidos como 'os diferentes', mas na relação discursiva

entre os que os nomeiam diferentes, entre eles mesmos e com a própria nomeação. É possível depreender dessas pesquisas a necessidade de se olhar para a diversidade escolar registrada pelas/nas práticas cotidianas como representações produzidas e produtoras de práticas sociais e, assim, também de inclusões e exclusões sociais. Um modo de ver que não é natural, mas que é construído na cultura.

A dimensão da identidade 'humano', cuja significação é variada dependendo dos contextos, da argumentação e da articulação (sempre entre as diferenças), é pensada como produzida por relações de poder, em que os aspectos econômicos, sociais e políticos, embora sejam importantes, não explicam de forma total, homogênea e universal os acontecimentos. Ou seja, para além dos determinantes sociais, econômicos e de classe, a educação escolar opera no jogo entre identidades e diferenças em um caminho que indica que a homogeneização não é a tônica mais evidente. O chamado e a nomeação da diferença são fundamentais para a continuidade dos processos pedagógicos escolares: em geral, ação excludente, de controle, de exercício de poder autoritário e de narrativas permeadas pelos conflitos de valores e de moralidades.

Algumas perguntas são lançadas em busca de uma análise crítica dos fatos, e não é pouco comum que se questione 'se os professores não percebem isso' ou 'se estão tão cooptados e concordando com essa lógica da escola, que são dela cúmplices'.

Insistir nesses tipos de questionamento parece ser pouco produtivo, se considerarmos que tais discursos, que impelem o professor e a professora a assumirem um determinado lugar (no caso, de ingenuidade ou de culpa), têm seus respectivos contextos (visões de mundo, normas e valores, histórias, aspectos sociais) diversos, complexos e hierárquicos. Insistir nesses tipos de questionamento é continuar pensando que há uma questão 'central', 'principal' ou 'fundamental'.

Tal deslocamento, entretanto, não nos desvia de enfrentar a questão que está no início do texto e que diz respeito às possibilidades de viver em uma escola em que somos prisioneiros da identidade 'humano', da submissão do sujeito às características unitárias de uma humanidade. Uma escola para a qual a diversidade cultural é enredada e trabalhada com lógicas que evidenciam a diferença para fazê-la refém. A resposta política e ética assenta-se na pergunta: como dar vazão à resistência?

Luiz Paulo da Moita Lopes (2002), com sua pesquisa, procuraria responder à pergunta indicando a análise de textos (orais, escritos e visuais) que tratem diretamente das identidades sociais, tentando desconstruí-las ao mostrar como foram construídas. "Uma maneira produtiva de fazer isso, me parece, é entender os textos como práticas discursivas entre pessoas situadas em um determinado espaço, em uma determinada cultura e história, agindo na construção de significados, entre os quais, aqueles relativos às identidades sociais" (p. 207).

### **Escola e diversidade cultural: mudança, retorno ou *Era uma vez...***

Pelo que vem sendo apresentado neste texto, a relação entre escola e diversidade cultural é permeada de tensões e deslocamentos, especialmente reconhecidos nas interações entre identidades e diferenças que mobilizam vários sentidos de produção, pela e na linguagem, dos sujeitos humanos. Com essa breve apresentação, desdobram-se questionamentos e ponderações que, até então, fizeram parte do jogo da escrita deste texto, assim como se derivam outros tantos.

Interessa-me pensar por que os significados produzidos nessa relação geram estabilizações e permanências, mais do que rupturas. Se estamos tratando de um universo tão plural de sentidos produzidos, inclusive nas práticas pedagógicas escolares, que dimensões da diversidade cultural são convocadas a tomar parte das culturas escolares e nelas gerar, curricularmente, possibilidades de a vida acontecer?

A escrita deste texto não vai se estender pelos meandros da emergência discursiva da diversidade cultural como proposta política de afirmação das diferenças e guinada radical de organização das práticas sócio-culturais. Gostaria, entretanto, de destacar três principais características desse tipo de movimento intelectual, político e social as quais influenciam, sobremaneira, aquilo que chega até as escolas nos documentos curriculares variados.

Uma primeira influência se relaciona ao reconhecimento de que um conjunto variado de discursos são socialmente marginalizados, excluídos ou suprimidos, e mesmo subjugados na proposição de políticas públicas e na organização das instituições, incluindo a escola. Ou seja, em nossa sociedade há vários grupos sociais que foram e são marginalizados por suas diferenças de gênero, étnicas, de afeto sexual, deficiências físicas e mentais, ou por se distanciarem do que foi/é considerado normal segundo padrões de saúde, idade ou de estética visual.

Tal marginalização vincula-se, historicamente, com o preconceito e dele depende para persistir. A idéia de haver naturalmente uma hierarquia cultural entre os grupos sociais é outra causa e conseqüência deste movimento de marginalização, que se radicaliza com o etnocentrismo ou o racismo. A complexidade de inter-relações entre esses fatores se expressa, por exemplo, quando se analisam as suas influências na entrada no mercado de trabalho, na construção de uma autoimagem negativa pelas pessoas, interferindo em sua vida social e pessoal. Também, no percurso escolar, especialmente nas questões referentes à aprendizagem, são destacáveis os efeitos das relações de poder na produção e persistência dos discursos marginalizados. Para algumas pesquisas educacionais, a condição do fracasso escolar reside fortemente nesse contexto de marginalização.

Uma outra vertente importante para se compreender como a diversidade cultural ganha destaque mais recentemente na relação com a educação escolar é a aposta em certa visão de convivência cultural harmônica, pela qual é possível revitalizarem-se ou enriquecerem-se os discursos, real ou potencialmente. Tais discursos deveriam conter e advogar motivos e temas da coexistência cultural, da diversidade, da igualdade, da democracia, da tolerância e da prosperidade comum.

No caso da escola, instituição que participa do projeto do direito da educação para todos, essa dimensão da convivência cultural pode nos ajudar a compreender algumas propostas pedagógicas da inclusão dos diferentes, do estímulo ao exercício democrático do diálogo entre os diferentes e ao compartilhamento de um ideal comum do respeito às diferenças.

É certo que a apropriação que é feita dessa faceta discursiva da diversidade cultural pelas escolas não é menos contraditória do que a anteriormente apresentada, em que a idéia da marginalização impera. É importante destacar os seus desdobramentos singulares para o papel social da escola; neste caso, tratar-se-ia de espaços e tempos de acolhimento, de compromisso com a permanência do estudante, de estímulo ao diálogo e ao entendimento entre as pessoas. Propõe-se, portanto, considerar importantes — dignas de serem ouvidas e colocadas em prática — as proposições sugeridas pelas mais diferentes vozes.

Estendendo esse breve panorama, os discursos a respeito da diversidade cultural conectam-se aos princípios da igualdade cultural e da liberdade, a terceira influência de que trata este texto. Embasa-se na compreensão de que as comunidades humanas e seus discursos, embora sejam baseados no conflito e em tendências à dominação, devem ser chamados criticamente à consciência e à reflexão com as quais se podem recriar outros discursos com vistas a restabelecer e engrandecer os sentidos de humanidade e seu progresso.

Seria possível, a partir da educação escolar, por exemplo, auxiliar no processo de cultivar e desenvolver as necessidades e os princípios da igualdade. Haveria necessidade, para isso, de se criarem as condições de comunicação e interação entre os diferentes, numa tendência à cooperação por idéias e valores humanitários comuns, vinculados às singularidades, mas que delas pudessem se desprender para ganhar 'status de universal' e apropriados para todos.

Parece que tudo se volta para um dentro; então não há mais vida livre, um fora. É esse paradoxo que Vinicius de Moraes poetiza (declamando texto poético composto anteriormente) no final dos anos 1960 ao se fazer exilado da própria pátria (ou na própria pátria). Na análise que fazemos da diversidade cultural, a aposta é que a escola não vampirize a vida, que sobre ela o fora se dobre.

Necessita-se, porém, de um longo caminho para que pequenas rupturas se façam visíveis e adensem sua fuga aos métodos de controle, especialmente os de uma pedagogia reformista e interessada na produtividade do comum, para todos, que é homogêneo e unitário. Reconhecer que a diversidade cultural é construída a partir de nossos desejos e nossas lutas não é suficiente para que ela não seja transformada em uma prisão. Seria possível à diversidade cultural compor idéias de liberdade como potência de agir, com uma tal aleatoriedade que as formas de domínio, esforçadas que são, desarticulem-se?

Parece-me pouco provável que seja pela serenidade do diálogo, da convivência cultural harmônica e do princípio da igualdade cultural, embasado na idéia de tolerância, e em certa medida da prosperidade comum, que avançaremos para a criação de uma poética das fronteiras, na 'Pátria Minha' das diferenças, "aquela em que a liberdade inventa, em que o monstro (que se subtrai à 'racionalidade' do controle) é o *Angelus Novus* do porvir, aquele que olha adiante e se apropria do real e o metamorfoseia" (NEGRI, 2001, p. 94).

## Referências

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação, um caminho metodológico. **Revista Educação e Realidade**. 33(1): 117-134. jan/jun 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação Básica. 2007.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NEGRI, T. **Exílio** (trad. Renata Cordeiro). São Paulo: Iluminuras, 2001.

## Textos Complementares

ANDRADE, Mário de. **Será o Benedito!** São Paulo: Cosacnaif, 2009. 32p.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001. 61p.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras. 2009. 159p.

Dossiê 'A Educação do Olhar'. **Pro Posições**, Campinas/Faculdade de Educação da Unicamp, v. 16, n. 2 (47), p. 13, maio/ago. 2005.

GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria de. **Educação do Preconceito – Ensaio sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Alínea, 2004. 187p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). **A diversidade cultural vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 270p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). **A mulher vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 295p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 223p.

Entrevista com a escritora africana *Chimamanda Adichie*: **O perigo da história única**  
[http://www.ted.com/talks/lang/por\\_pt/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)

## **Sugestão de publicações oficiais**

BENTO, Maria Aparecida Silva et al. **Políticas de promoção da igualdade racial na educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias**. São Paulo: CEERT/UNICEF/SEPP/IR/SECAD.

**DIFERENTES DIFERENÇAS**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2005.

**EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

**EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE DIVERSIDADE**. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.476 p. (Coleção educação para todos; 6).

**DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A HOMOFOBIA NAS ESCOLAS**. Brasília: UNESCO, MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009. 458 p. (Coleção educação para todos; 32).

**REVISTA QUILOMBOS** – espaço de resistência de crianças, jovens, mulheres e homens negros. Rio de Janeiro: Rede de Desenvolvimento Humano/MEC/SECAD.