

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS CULTURAIS NO
ESPAÇO ESCOLAR**

JOSÉ LICÍNIO BACKES

São Leopoldo (RS), março de 2005.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS CULTURAIS NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Centro de Ciências Humanas.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz

JOSÉ LICÍNIO BACKES

São Leopoldo (RS), março de 2005.

Ficha catalográfica

Backes, José Licínio

A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar /
José Licínio Backes; orientação Lúcio Kreutz. São Leopoldo, 2005.

304 f.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro
De Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação
Inclui bibliografias

1. Identidade 2. Negociação cultural 3. Diferença cultural. I. Kreutz,
Lúcio II. Título

CDD 306.4

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757

O que importa são as *rupturas* significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações, deslocadas e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. (HALL, 2003, p. 131).

José Licínio Backes

**A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS CULTURAIS NO
ESPAÇO ESCOLAR**

Professor Dr. Lúcio Kreutz (Orientador) – UNISINOS

Professor Dr. Antônio Brand – UCDB

Professora Dr^a Dagmar Estermann Meyer – UFRGS

Professora Dr^a Maura Corcini Lopes - UNISINOS

Professora Dr^a Gelsa Knijnik – UNISINOS

Dedico este trabalho às “Joces” e aos “Jardéis” do espaço escolar onde os sujeitos estudam e a tantas outras “Joces” e “Jardéis” de outros espaços escolares.

AGRADECIMENTOS

À Ruth, minha companheira afetiva, intelectual, cúmplice...

Ao professor Dr. Lúcio Kreutz, orientador desta tese, que, desde o tempo de mestrado, vem me acompanhando, que sempre apostou em mim e que me abriu as portas para o mundo da pesquisa.

Um agradecimento muito especial à professora Dr^a Maura Corcini Lopes, pelas sugestões e encaminhamentos sempre muito pertinentes durante o desenvolvimento desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pela oportunidade de fazer o Doutorado em Educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pela dedicação e empenho para que o programa possa oferecer as melhores condições para os alunos desenvolverem suas pesquisas.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo pagamento das mensalidades.

A UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus São Miguel do Oeste, pelo afastamento remunerado durante o tempo de dedicação ao programa.

Ao Colégio Sinodal, pela oportunidade de desenvolver a pesquisa, especialmente ao Diretor Ivan Renner e ao Pastor Ildemar Kanitz, que sempre foram muito solícitos para atender às necessidades desta pesquisa.

Aos estudantes das três turmas que observei e com quem desenvolvi os debates, principalmente aos que foram entrevistados.

Também um agradecimento especial aos professores das turmas, que aceitaram que eu observasse os estudantes em suas aulas e, em especial, aos de Língua Portuguesa.

Aos colegas da turma de doutorado, pela oportunidade de socializar idéias, angústias, descaminhos, crises e desafios.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender a negociação das identidades/diferenças culturais de estudantes de Ensino Médio no espaço escolar. Para tanto, foi feita a análise das representações de cultura enunciadas pelos sujeitos, bem como as “marcas” com as quais se identificam e a enunciação das diferenças, para assim compreender os processos de negociação. O trabalho inspira-se nos Estudos Culturais pós-estruturalistas, segundo o qual as identidades e as diferenças não são essenciais, fixas, imutáveis, nem naturais ou biologicamente definidas. As identidades são o resultado de um processo de negociação permanente com a diferença. Neste campo teórico as identidades/diferenças são entendidas como produzidas pelas relações de poder no território da cultura, um território visto como um campo de disputa de sentidos, campo de significação e re-significação, igualmente articulado com relações de poder. Os estudantes enquanto sujeitos, assim com todo o sujeito dentro deste campo teórico, são vistos como descentrados, instáveis e cambiantes, podendo assumir diferentes posições, dependendo dos contextos em que são acionados e dos interesses que estão em jogo. Para compreender as negociações recorreu-se a entrevistas semi-estruturadas, debates com as turmas, observações e redações, todos instrumentos vistos como atravessados pelos interesses do pesquisador e da pesquisa, portanto sob hipótese alguma neutros ou imparciais. Observou-se que os enunciados dos sujeitos expressam uma noção de cultura, vinculada a dicotomia “alta” e “baixa” cultura além de associarem a questões biológicas e naturais. Identificam-se com a “alta” cultura, com o consumo, sentem-se “livres” para escolher e tendem a ver suas vidas como uma questão de mérito, fazendo com que diminua a aposta em vínculos coletivos. Segundo os enunciados dos sujeitos a diferença está articulada entre outras coisas, com os pobres, com problema, inferioridade e diferentes formas de falar a língua. Foi possível observar articulações entre as representações que os sujeitos enunciam de suas identidades e as formas utilizadas para representarem as diferenças, inclusive seu caráter de negociação. Os sujeitos ainda que muitas vezes queiram estabelecer fronteiras que os “separam” dos outros, a negociação acaba marcando presença nestes tempos e espaços e em outros tempos e espaços, descentrando suas identidades, mostrando sua ambivalência, instabilidade e hibridéz, fazendo das fronteiras lugares de encontro, lugares de negociação.

Palavras-chave: identidade, diferença, negociação e cultura.

ABSTRAC

This research aimed at understanding High School students' negotiation of cultural identities/differences in the school environment. In order to understand the negotiation processes, representations of culture produced by the subjects were analyzed as well as the "marks" with which they identify themselves and the way they represent differences. This work was inspired by post-structuralist Cultural Studies, a theoretical field according to which both identities and differences are neither essential, fixed, immutable, natural nor biologically defined. Identities result from a permanent process of negotiation with difference. Therefore, in this theoretical field, identities/differences are produced by power relationships in the culture territory, on which is viewed as a ground where meanings are disputed over, as a signification and (re-)signification field, also articulated with power relationships. The subjects investigated, as any other subject in this theoretical field, are seen as descentered, unstable and changeable. They can assume different positions, depending on the contexts in which they are activated and on the interests at stake. In order to understand these negotiations, semistructured interviews, debates, observations and compositions were used. All these instruments were seen as being impregnated with both this researcher's and research's interests, thus they were never considered as neutral or impartial. It was noticed that the subjects build a notion of culture which is linked to the "high"/"low" culture dichotomy. Besides that, they associate culture with biological and natural issues. They identify themselves with both "high" culture and consumption, and they feel "free" to make choices. They tend to see their lives as a matter of merit, which decreases collective links. Articulated with those identifications, there are representations of difference. To the subjects investigated here, the difference seems to be articulated, among other things, with the poor, as well as with problem, inferiority and different ways of speaking their language. It was possible to notice articulations between the subjects' representations of their identities and the ways they represent difference, including its negotiation character. Although the subjects are often willing to establish frontiers to "separate" themselves from the others, the negotiation emerges in those times and spaces as well as in other times and spaces, thus descentering their identities, showing their ambivalence, instability and liquidity, and turning those frontiers into meeting, negotiation sites.

Key words: identity, difference, negotiation, culture.

SUMÁRIO

1. 1 TRAJETÓRIAS, MARCAS, ANGÚSTIAS, AMBIVALÊNCIAS, NEGOCIAÇÕES... OU DA INTRODUÇÃO.....	13
1.1 HISTÓRIAS DE UMA INVESTIGAÇÃO.....	13
1.2 O TERRITÓRIO DOS SUJEITOS	27
1.3 ARTICULANDO UM CAMPO TEÓRICO.....	37
1.4 MOVIMENTANDO-ME NO DESERTO METODOLÓGICO.....	56
1.5 PÓS-PANÓPTICO EPISTEMOLÓGICO.....	71
1.6 PLACAS DE SINALIZAÇÃO NO DESERTO	74
2. CULTURA COMO CAMPO DE DISPUTA E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS.....	78
2.1 SITUANDO O CAMPO DE SIGNIFICAÇÃO.....	78
2.2 CULTURA, REPRESENTAÇÃO, LINGUAGEM E PODER.....	86
2.3 “ALTA” CULTURA X “BAIXA” CULTURA: MARCAS PARA SEREM DETONADAS.....	113
2.4 AS CULTURAS E SUAS REPRESENTAÇÕES BIOLÓGICAS, HEREDITÁRIAS, NATURALIZADAS E ESSENCIALIZADAS.....	127
2.4.1. UMA POSSÍVEL EXPLICAÇÃO A PARTIR DE ELEMENTOS HISTÓRICOS.....	127
2.4.2. PRESENCAS QUE PRODUZEM SIGNIFICADOS NADA INOCENTES.....	141

3. O JOGO DAS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	156
3.1 “NÓS VAMOS NOS DAR BEM PORQUE ESTUDAMOS BASTANTE, NOS ESFORÇAMOS E VAMOS FAZER VESTIBULAR NUMA FEDERAL”: O MÉRITO NA PRODUÇÃO DE IDENTIDADES.....	166
3.2. “O QUE ME DÁ VONTADE DE FAZER, EU FAÇO”: A “LIBERDADE” NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES.....	179
3.3. “PELA NOSSA PRÓPRIA CONDIÇÃO SOCIAL, NÓS TEMOS CULTURA”: IDENTIDADES CONSUMIDORAS.....	191
3.4. “PESSOALMENTE, ACHO QUE VOU ME DAR BEM NA VIDA”: IDENTIDADES COM FRÁGEIS VÍNCULOS COLETIVOS	205
4. O JOGO DAS REPRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	221
4.1 “O POBRE NÃO TEM CULTURA, TEM TV EM CASA, MAS PASSA FOME”: A DIFERENÇA ARTICULADA COM OS POBRES.....	229
4.2 “O QUE VAI ACONTECER? ELES VÃO PASSAR SEM ESTUDAR”: A DIFERENÇA REPRESENTADA COMO INFERIORIDADE	240
4.3 “DEUS ME LIVRE, O QUE É AQUILO, QUE HORROR, UM MONTE DE POBRE DORMINDO NO MESMO QUARTO”: A DIFERENÇA COMO PROBLEMA.....	251
4.4 “HOJE EU FALO COMO VOCÊS”: A DIFERENÇA LINGÜÍSTICA PRODUZINDO EFEITOS.....	261
5. NEGOCIAÇÕES DAS IDENTIDADES E DAS DIFERENÇAS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	268
E AGORA, JOSÉ?.....	284
REFERÊNCIAS.....	297

1 TRAJETÓRIAS, MARCAS, ANGÚSTIAS, AMBIVALÊNCIAS, NEGOCIAÇÕES OU... DA INTRODUÇÃO

1.1 HISTÓRIAS DE UMA INVESTIGAÇÃO

Muitas são as histórias de uma investigação. Muitas são as angústias sentidas. Muitos são os abandonos. Muitas são as marcas produzidas no corpo. Muitas são as (re-)significações. Muitos são os *(des-)caminhos* percorridos. Alguns deles são narrados na tese, outros ficam guardados na memória para, quem sabe, serem contados em outros espaços e tempos. A sensação, ao introduzir a tese (muito semelhante à sensação que se tem ao escrevê-la!) é a de que, como afirma Larrosa (2003), faltam palavras para descrever a experiência vivida, para imprimir no papel toda a riqueza de sentimentos e pensamentos suscitados durante o processo da pesquisa.

Mas, antes de escrever sobre as histórias desta investigação, faço duas observações. A primeira é que acredito, com Hall (2003), que existe no discurso¹ uma vontade de poder pela qual aquele que o emite deseja que ele seja recebido de acordo com a maneira pretendida. Entretanto, isso não significa que seja

¹ Explicito que aqui estou usando discurso no seu sentido mais convencional. A noção de discurso dentro do campo teórico desta tese está para além desse sentido.

efetivamente o que ocorre em todos os casos, pois o significado nunca é único, ele é múltiplo e sempre é possível lê-lo de forma diferente do almejado, do intencionado. Contudo, o desejo de quem o produz é que seja entendido com o sentido produzido. Hall (2003) utiliza-se de Shakespeare para dizer que, embora suas obras sejam compreendidas de formas diferentes, certamente o autor só concordaria com a que ele escreveu, considerando as demais equivocadas. Assim sendo, “[...] não somente existe uma vontade de poder na prática de significação, de codificação, mas creio que é possível ver esses elementos alojados no próprio texto” (HALL, 2003, p. 367).

Assim, entendo que a introdução, mais do que qualquer outro momento da tese, é o espaço privilegiado de exercitar essa vontade de poder, de tentar preparar e governar o leitor para que este siga os caminhos percorridos e os veja como sendo “necessários” e significativos para chegar a um lugar igualmente significativo. Embora reconheça que essa seja uma tarefa quase sempre ingrata, não posso deixar de fazê-la e tenho o sincero desejo de ser bem-sucedido. Porém, insisto, todo texto é plural. Por mais que haja uma vontade de poder que deseja governar o leitor, isso é impossível. Há sempre outras leituras possíveis, inclusive do próprio autor, que necessita usar palavras para escrever seus pensamentos – palavras sempre limitadas, sempre pequenas e sempre insuficientes para o pensamento. Porém, entendo que sou totalmente responsável pelo que escrevo, assim como pela habilidade de dirigir ou não a leitura. De certa forma, penso que grande parte de uma tese se refere a essa habilidade de convencer o outro de que os caminhos investigativos trilhados foram os melhores

possíveis e os mais promissores, sem deixar de esquecer que se trata de um processo em que as relações de poder (nunca inocentes!) assumem um lugar central no sentido de estarem presentes em todos os tempos e lugares na tese.

A segunda observação vai no sentido de destacar que, desde o início da investigação, considerei que a subjetividade do pesquisador imprime marcas na pesquisa que são constitutivas do próprio processo. Por isso, mais do que procurar “esconder” as marcas pessoais desta tese, entendo que, ao explicitá-las, estou sendo rigoroso e coerente com os autores com os quais estou pensando neste momento (HALL, 1997a, 1997b, 2000, 2003; BAUMAN, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2001, 2003; BHABHA, 2001; SILVA, 1995, 1996, 1998, 1999, 2000a, 2000b; VEIGA-NETO, 2001a, 2002a, 2002b, 2003; SKLIAR, 2002, 2003; e outros). Entendo que não há um conhecimento que não carregue junto consigo as marcas inscritas no corpo do pesquisador através de sua história de vida, de seu lugar cultural, de sua trajetória acadêmica. Como dizem Larrosa e Skliar (2001), os textos onde os autores se colocam fora das críticas que fazem, como se fossem os únicos imunes, como se fossem sujeitos transcendentais, já não convencem mais. Acredito que é importante explicitar o quanto for possível quais são os desejos, afetos, prazeres, horrores, relações de poder que me moveram nesta pesquisa.

Entendo também que cabe ao pesquisador desenvolver uma autocrítica e vigilância permanentes, não no sentido de acreditar que seja possível produzir um discurso “limpo”, o que me parece pretensioso demais, para não dizer impossível,

mas no sentido de preocupar-se, como sugere Skliar (2003), em indicar o lugar cultural, a posição de sujeito que ocupa ao desenvolver sua pesquisa. Trata-se de um lugar escorregadio, ambivalente, impreciso, vago, que produz, por isso mesmo, significados com essas mesmas características. Seguindo Skliar (2003), entendo que a interrogação pelo lugar de onde se olha pode ser mais importante do que a interrogação pelo que foi olhado: “Posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos, parece sugerir o fato de interrogar (-nos) pelo lugar desde o qual parte o olhar – e não pelo que é *efetivamente* olhado” (SKLIAR, 2003, p. 70). Além disso, é importante levar em conta os “[...] efeitos culturais necessariamente vagos, imprecisos, que supõem a trajetória conseqüente do olhar e dos significados que, então, são atribuídos” (idem).

Feitas essas observações, passo a escrever um pouco sobre a história desta pesquisa. Esta ganhou um novo significado no momento da qualificação. Nela, muitas (re-)significações foram produzidas. Entendi, entre outras coisas, que estava (sem querer) lidando com as identidades/diferenças como se elas fossem essenciais, primordiais, substanciais. Isso ficou claro na forma arbitrária como me inseri no campo da pesquisa, distribuindo um questionário e solicitando que os estudantes se identificassem etnicamente, colocando, inclusive, entre parênteses, algumas etnias que julgava estarem presentes na escola. Obviamente, todos os estudantes se identificaram. Mas isso tinha algum significado? Hoje tenho a impressão de que isso só significou que ainda pensava a etnia de forma essencializada, como se fosse um atributo que *pertencia* a determinados grupos.

Seguindo as orientações dos autores anteriormente citados e de Bujes (2002), Fischer (2002), Wortmann (2002), Costa (2002a) e Silveira (2002), bem como as sugestões da banca de qualificação, fui entendendo que não deveria ir a campo com categorias *a priori*. Com isso essas identificações forçadas não mais apareceram. Mas continuava a perturbar-me a idéia de lidar com questões étnicas (por mais que repetisse para mim mesmo que elas não eram essenciais, substanciais, havia um mal-estar, pois, ao procurar pensar, falar e escrever em relação à etnia, os fantasmas essencializados teimavam em aparecer. Ou seja, quando me dava conta, estava referindo-me a descendentes de alemães de forma essencializada, descendentes de italianos de forma essencializada, etc.).

Porém, o campo investigado mostrava-me que o que mais estava em jogo eram outras relações, identificações, diferenciações. Desta forma, comecei a dar-me conta de que talvez fosse melhor utilizar identidades/diferenças culturais, identidades/diferenças sociais ou, ainda, identidades/diferenças socioculturais. Relendo Hall (2003), Bauman (2001), Silva (1999, 2001, 2002,) e Veiga-Neto (2003), comecei a considerar desnecessário utilizar identidades/diferenças socioculturais, uma vez que a cultura é central, mas está sempre articulada com a produção social.

Com isso, tive um ganho interessante: a minha investigação começou a fluir mais, ou seja, consegui lidar melhor com o campo que estava investigando, pois

as questões que se tornaram recorrentes eram os enunciados de que os sujeitos² são livres para escolher, que depende de cada um ser bem-sucedido ou não (meritocracia), tendo-se o individualismo em detrimento de vínculos coletivos, o consumo como diferencial, a pobreza como sinônimo de não-cultura e algo abjeto, a diferença articulada à inferioridade. É nessa representação cultural que as identidades e as diferenças dos sujeitos se produzem. Foi decisivo também o efeito produzido em mim para a opção por identidades e diferenças culturais (e não étnicas) pela observação de Bauman (2001, 2003), segundo o qual é possível compreender que, muitas vezes, a busca pela identidade étnica baseia-se no mito do retorno à comunidade e, de certa forma, é o que sobra para os que não fazem parte das comunidades de consumo.

Para Bauman (2001), diante da dificuldade de conviver com estranhos, articulada com o movimento de homogeneização pelo consumo (mas como uma espécie de rebelião), ressurgem as tentativas de estabelecer lealdades em termos de uma identidade comum, ou seja, entra em disputa a etnicidade. A etnicidade, segundo o autor, entra em cena porque a idéia de criar comunidades em torno de objetivos comuns (o bem comum negociado) está em desuso e foi solapada pela idéia de que cada um deve lutar individualmente pelos seus objetivos. Além disso, essas comunidades são vistas com suspeição, como fantasiosas e irrealizáveis, uma vez que, de certo modo, nunca se concretizaram. Nesse sentido, ao invés da noção de comunidades voltadas para interesses comuns compartilhados, a idéia de uma comunidade em torno da *identidade comum* ganha sentido e pertinência.

² Como detalharei em seguida, os sujeitos são estudantes do Ensino Médio do Colégio Sinodal de

Ainda segundo Bauman (2001), a etnicidade “[...] supõe axiomáticamente um casamento divino que nenhum esforço na terra pode desmanchar; uma espécie de laço predeterminado de unidade que precede toda negociação e eventuais acordos sobre direitos e obrigações” (BAUMAN, 2001, p. 125). Embora seja possível reconhecer que vários grupos, ao mobilizarem suas identidades, estejam se apoiando na compreensão de etnicidade que Bauman (2001) critica, ou seja, por meio de uma concepção essencializada, os Estudos Culturais vêm priorizando uma concepção em que as identidades são vistas como o resultado de negociações permanentes, ou seja, são identidades cambiantes, ambivalentes, nômades, instáveis, diaspóricas (HALL, 2003). Nesse sentido, é importante esclarecer desde o início que a pesquisa se inspira na compreensão das identidades no campo dos Estudos Culturais de orientação pós-estruturalista. Por outro lado, a explicação que Bauman (2001) sugere para o renascimento da etnicidade pode contribuir na medida em que ajuda a entender as razões de os grupos humanos, num determinado contexto, “optarem” por uma determinada comunidade.

O próprio Hall (2003), que escreve sobre a centralidade da cultura, não deixa de reconhecer que muitos grupos étnicos se apegam a concepções essencializadas de identidade e em nome dela desenvolvem atitudes em direção ao fechamento, ao sectarismo ou até mesmo à xenofobia. Aqui, não estou descentralizando a cultura, pelo contrário, reconheço que tudo isso é o resultado dos movimentos culturais característicos das sociedades pós-coloniais (BHABHA,

2001), sociedades líquidas (BAUMAN, 2001), sociedades diaspóricas (HALL, 2003). Também não estou dizendo que os estudos étnicos contribuam para tais movimentos. Estou apenas dizendo, desde já, que, para o campo que investiguei e levando em conta minhas identidades, não se mostrou produtivo pensar somente em identidades étnicas. Isso não significa que, em alguns momentos desta tese, não possa aparecer a questão da etnia, mas não entendida pelo pesquisador de forma biológica, essencial ou vinculada somente a fatores externos (como língua, religião, folclore, hábitos alimentares...). A etnia, nesta tese, será entendida dentro do campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, isto é, como um campo de luta e contestação. As identidades e as diferenças étnicas são produzidas histórica, contingencial e relacionalmente, e seus “[...] sentidos e efeitos de poder são continuamente transformados por (e no interior de) lutas políticas” (MEYER, 2000a, p. 138). Isso quer dizer que,

longe de se limitar a crenças religiosas, rituais comunais ou tradições compartilhadas, a cultura está implicada com a forma pela qual estes fenômenos manifestos são produzidos por intermédio de sistemas de significação, estruturas de poder e instituições (MEYER, 1999, p. 76).

A experiência de ir a campo com categorias *a priori* não atrapalhou a pesquisa. Pelo contrário, aprendi muito com ela. Aprendi que, mesmo que se tratasse de uma escola confessional, não era o caso de fazer perguntas nas entrevistas ou colocar como tema de debate ou de redação a confessionalidade da escola, pois se trataria novamente de uma realidade forjada. Desta forma, essa característica, embora tenha sido central em outros momentos históricos, como

demonstram as pesquisas de Kreutz (1999, 2000) e Meyer (2000b), não se mostrou relevante. Não que esses estudantes não sejam produzidos pela cultura Ocidental (branca, masculina, cristã, heterossexual...), mas não o são de uma forma que possa ser considerada uma especificidade daquele espaço escolar. Apesar de não ter feito perguntas sobre isso, sempre estive atento, pois, de alguma maneira, acreditava que isso poderia/deveria se tornar significativo. Mas não foi o caso.

Foi pesquisando sucintamente a história dessa escola que entendi melhor por que a confessionalidade não aparece como relevante: como descreverei em seguida, a escola onde estudam os estudantes desde o início teve uma preocupação de ser reconhecida pelo Estado, mesmo que isso significasse abrir mão da “germanidade” e da “luteranidade”, pois foi criada para que os filhos dos luteranos que estudavam em pequenas escolas no interior do Estado do Rio Grande do Sul e de outros estados (sem estrutura para oferecer o colegial) pudessem freqüentar as melhores Universidades Federais do país. Portanto, tinha objetivos bem diferentes das escolas estudadas por Kreutz (1999; 2000) e Meyer (2000b), além de essas pesquisas tratarem de um contexto histórico bem diferente do que aqui é abordado.

Outros “descaminhos” referem-se à tentativa de relacionar a identidade com o desempenho escolar e à idéia de pesquisar educadores, corpo pedagógico, documentos escolares. Tais questões acabaram não sendo contempladas nesta

tese por entender que seria mais produtivo centrar a pesquisa nos enunciados dos estudantes, permitindo, desta forma, uma reflexão mais rigorosa e minuciosa.

Além das questões destacadas, na construção das questões de pesquisa, esteve presente o que Fischer (2002) aponta: a necessidade de, na pesquisa, saber fazer a pergunta certa. A autora lembra que não se trata de fazer uma pergunta genérica cujas respostas pretendem salvar a humanidade e o mundo, pois pouco ou nada acrescentam. Para ela, a questão é saber fazer perguntas que “articulem necessariamente um problema empírico a um conceito teórico” (FISCHER, 2002, p. 56). Além disso, deve-se indagar pelos “modos”, as “formas” e os “comos” de tal forma que possa ser encontrado “um genuíno estranhamento do pesquisador em relação àquilo que lhe é cotidiano e familiar” (FISCHER, 2002, p. 56).

Deste modo, o tema desta tese acabou se configurando como a negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar, centrando-se a pesquisa nos enunciados dos estudantes de Ensino Médio do Colégio Sinodal e tendo como questão central: Como são negociadas as identidades e as diferenças culturais no espaço escolar em questão? O termo negociação é utilizado com base em Bhabha (2001); através dele se enfatiza que as identidades e as diferenças não se dão em termos fixos e essenciais, mas em termos políticos, relacionais e discursivos e ao procurar compreendê-las não cabe nenhuma pretensão de superação dialética ou salvação transcendental. Para dar conta da questão central, ocupei-me com as seguintes questões:

- a) Que representações de cultura são enunciadas pelos sujeitos³?
- b) Que representações de identidade cultural são enunciadas pelos sujeitos? Quais representações enunciadas são importantes na identificação?
- c) Que representações de diferença cultural são enunciadas pelos sujeitos? Quais representações são relevantes na diferenciação cultural? Que significados enunciam sobre as diferenças culturais?
- d) Como as identidades e as diferenças são negociadas? Com quais posições de sujeito? Como as relações de poder posicionam as identidades e as diferenças no espaço escolar?

Por que estudantes do Sinodal?

A escolha do campo empírico numa investigação é sempre muito importante e decisiva para o processo investigativo. Tal importância torna-se muito maior quando a proposta se encaminha no sentido de pensar com o campo empírico e não simplesmente *aplicar* uma teoria. Nesse sentido, o campo empírico é central na tese. Ele é a própria tese. É por isso que uma pergunta é inevitável: Por que estudantes dessa escola e não de outra? Penso que a resposta, embora

³ Destaco que não estou pesquisando os sujeitos, mas sim os enunciados que estes proferem sobre cultura, identidade, diferença... Estes enunciados, (nem as representações!) não são produzidos por estes sujeitos, pois os sujeitos não são os instituidores da significação e sim o resultado de múltiplos processos de significação.

acredite que ela esteja presente ao longo da tese, passa por razões pessoais e teóricas.

As razões pessoais estão vinculadas a minha trajetória de vida escolar. Nasci numa comunidade do interior, tipicamente de descendência de imigrantes alemães. Para poder estudar, desde cedo (aos 12 anos) fui obrigado a entrar em contato com outros “mundos”, e geralmente estes significaram experiências dolorosas. Meu processo de alfabetização deu-se a partir de uma especificidade cultural: nas comunidades rurais da região, ensinava-se que a única diferença entre o “p” e “b” era que o primeiro era de “pato” e o segundo era de “bola”. A pronúncia era rigorosamente a mesma. Da mesma forma, havia o “c” de casa e o “z” de zebra, o “d” dedo e o “t” de tatu e tantos outros. As explicações eram dadas em alemão, mas a leitura e a escrita eram na Língua Portuguesa. Isso não trouxe maiores problemas até o Ensino Médio. Mesmo quando fui estudar na escola no “centro”, que distava três quilômetros da minha casa, embora não me encontrasse culturalmente, pois era o único do interior e o único a usar “congás brancas” nas aulas de Educação Física ao passo que meus colegas usavam tênis, a questão do sotaque ainda não havia se tornado um “problema”. Ainda que meu professor de Língua Portuguesa sempre tenha rido de nós (todos éramos descendentes de imigrantes de alemães), sobretudo nos momentos de leitura em voz alta, não havia como eu saber por que ele estava rindo.

Só fui descobrir por que o professor ria de mim no Ensino Médio, quando fui estudar numa escola no centro de Canela (RS), no turno da manhã – uma escola

considerada de qualidade que recebia alunos de outras cidades por esse motivo. No primeiro dia de aula, a professora pediu que nos apresentássemos. Quando chegou a minha vez, devo ter dito algo como “Chossélizinhopackes” (dito de forma bem rápida). Como ninguém entendeu, a professora pediu para repetir. Novamente, ninguém entendeu, e, então, lembrando-me do meu processo de alfabetização, comecei a soletrar o nome. Quando saiu “joda”, foi uma risada geral, intensificada logo em seguida, pois ainda faltava um “c” de casa, um “b” de bola e mais um “c” de casa. Some-se a isso o fato de a professora de Português ter solicitado uma redação com o tema “Minhas férias”, na qual escrevi, entre outras coisas, que havia ajudado a plantar batatas, capinar milho e colher feijão, o que li em voz alta para a turma toda. Isso foi lembrado exaustivamente durante todo o meu Ensino Médio pelos que estudavam na mesma escola. Além disso, na escola, meus “chinelos de dedo” sempre contrastavam com os tênis dos colegas, mais ainda no inverno gelado, bem como minhas “bambas” nas aulas de Educação Física. Deste modo, naquela escola, eu era literalmente um “fora do lugar”. Nunca me senti bem, nem na sala, nem nos intervalos. Minha única “vantagem” era que tinha facilidade no estudo, mas, nas primeiras avaliações, isso foi motivo de muita suspeita por parte dos professores.

Tenho a convicção de que essa experiência escolar levou-me a escolher os estudantes do Sinodal, pois, ao escolhê-los, sabia que eram estudantes de várias regiões do Rio Grande do Sul, bem como de outros estados.⁴ Num certo sentido,

⁴ O critério para escolher as turmas investigadas foi a maior diversidade quanto aos lugares onde os alunos nasceram. Assim, no 1º ano do Ensino Médio, a turma investigada tem alunos nascidos em: São Leopoldo – RS (13), Porto Alegre – RS (4), São Paulo (2), Canoas – RS (1), Florianópolis

entendo que pesquisar significa pesquisar-se. Isso, claro, está também profundamente articulado à questão teórica. Desenvolver uma pesquisa envolvendo os enunciados de estudantes de uma escola com essas características enriquece minha pesquisa sobre a questão da negociação das identidades e das diferenças. Além disso, como mostram os estudos analisados,⁵ as pesquisas dentro do campo teórico da cultura ocupam-se mais em estudar grupos que historicamente tiveram dificuldade de afirmar suas identidades. Pensei ser instigante e produtivo pesquisar um espaço escolar “comum” no sentido de estarem ali presentes várias culturas, como ocorre na maioria das escolas no Brasil, mas, ao mesmo tempo, não tão comum, pois trata-se de estudantes de uma escola particular, confessional. O fato de ser particular também aponto como elemento de escolha, pois o que mais se investiga no Brasil são as escolas públicas. A partir disso, penso que uma pesquisa, no contexto da escola particular, também é muito importante, não como um paralelo, mas talvez como forma de perceber que tanto a escola pública quanto a particular estão imersas no contexto das redes de poder que produzem as identidades e as diferenças.

– SC (1), Sapucaia – RS (1), Belo Horizonte – MG (1), Ponta Grossa – PR (1), Novo Hamburgo – RS (1) e Califórnia – EUA (1). No 2º ano: São Leopoldo – RS (17), Porto Alegre – RS (5), Canoas – RS (2), São Sebastião do Caí – RS (1), Curitiba – PR (1), Montenegro – RS (1), Portão – RS (1) e Novo Hamburgo – RS (1). No 3º ano: São Leopoldo – RS (18), Porto Alegre – RS (4), Santa Rosa – RS (2), Sapucaia do Sul – RS (2), Estrela – RS (1), Santa Maria – RS (1), Aracaju – SE (1), Cruz Alta – RS (1), Blumenau – SC (1), Salvador – BA (1), Maceió – AL (1), Feliz – RS (1), Bom Princípio – RS (1) e Oxford – Inglaterra (1).

⁵ Refiro-me à consulta do Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes, onde, de um total de 68 resumos selecionados e analisados, observei que a maioria refere-se a culturas indígenas (23 de 68) e negras (17 de 68). Além disso, os estudos tendem a referir-se a um grupo cultural específico (56 de 68), ao invés de pesquisarem diferentes grupos negociando suas identidades e diferenças no espaço escolar.

1.2 O TERRITÓRIO DOS SUJEITOS⁶

Embora o foco de pesquisa não seja o Colégio Sinodal, e sim como as identidades e as diferenças são negociadas, considero importante descrever brevemente o contexto histórico dessa escola, pois, como salienta Hall (2003), o contexto é central numa pesquisa, já que os significados estão profundamente articulados com ele e não necessariamente se repetem num outro contexto.

As primeiras escolas das comunidades luteranas foram criadas num contexto de ausência de escolas públicas no Brasil capazes de atender ao anseio dos recém chegados imigrantes alemães, que queriam que seus filhos tivessem acesso à educação. Segundo Hoppen:⁷

Não encontrando a escola, uma instituição que tanto apreciava na terra de sua origem, e não querendo que os seus filhos crescessem sem instrução, não restou ao imigrante outra alternativa do que criar, ele mesmo, uma forma própria para assegurar a instrução de seus filhos (HOPPEN, 1986, p. 7).

Assim, essas escolas surgiram fortemente vinculadas à cultura teuto-brasileira e à Igreja Luterana. Porém, à medida que o contato com o luso-brasileiro se tornava mais freqüente, surgia também a necessidade de aprender a língua portuguesa. O Colégio Sinodal foi criado em 1936 com o objetivo de formar lideranças, principalmente do Rio Grande do Sul, mas também de outros estados do Brasil, havendo desde o início a preocupação com uma sólida preparação para

⁶ As fontes deste item são dois livros escritos por ocasião do cinquentenário do Colégio Sinodal, além de uma entrevista com o atual diretor da escola.

que seus estudantes pudessem freqüentar as melhores universidades do país. As escolas comunitárias luteranas do interior não tinham condições de oferecer o Ginásio e por isso entenderam que seria importante que se criasse esse Ginásio, onde os alunos “[...] tivessem a possibilidade de aperfeiçoar a sua formação em nível de segundo grau para serem, mais tarde, líderes em suas comunidades, tanto no campo econômico-social, como também no espiritual e cultural” (HOPPEN, 1986, p. 10). Nesse sentido, o colégio foi criado levando em conta, além dos interesses da comunidade teuto-brasileira luterana, também as exigências dos órgãos governamentais para que se pudesse freqüentar as universidades.

Durante o 42º Concílio do Sínodo-Rio-Grandense, realizado em 1935, na palestra “A tarefa das nossas comunidades face ao jubileu do Sínodo”, o palestrante Rudolfo Muller afirma: “Por iniciativa do Sínodo e sob sua orientação, queremos fundar um Ginásio de alto nível, no qual os nossos filhos poderão adquirir uma formação que os levará até as portas do estudo superior em nossas universidades” (apud HOPPEN, p. 12).

Essa escola deveria, a partir de sua criação, servir como referência para as demais escolas comunitárias do Rio Grande do Sul, seguindo seus programas de formação: “[...] criar o quanto antes este Ginásio evangélico, que será a cúpula e o coroamento de todo o nosso sistema escolar, pelo qual se orientarão preferencialmente as escolas nas cidades” (DOHMS, apud HOPPEN, 1986, p. 14).

⁷ Hoppen foi professor, diretor interno e diretor geral da escola no período entre 1971 e 1980.

Havia a preocupação de fundar o Ginásio não descuidando da legislação vigente, como revela o pastor Dohms no mesmo Concílio: “A nossa escola será deslocada do seu isolamento que não procurou, mas para o qual foi explicitamente impelida; de uma ou de outra forma, será abrangida pelo Estado” (apud HOPPEN, 1986, p. 13). Ainda no mesmo discurso, ele considera legítima a preocupação dos pais em enviarem seus filhos para uma escola oficial. Por isso, a escola a ser criada estaria em consonância com a legislação brasileira. Isso surge como uma necessidade para que as escolas luteranas não desapareçam: “Cabe a nós cuidar para que não percamos, por inatividade, a possibilidade de subsistirmos” (idem).

Para que a escola pudesse atender os alunos de todas as regiões, foi criado o sistema de internato. Em 1936, ano da criação do Ginásio Sinodal em São Leopoldo, também foi feito o primeiro processo de seleção, sendo que, de 23 candidatos, 21 foram matriculados, formando a primeira turma. Desses, sete eram de São Leopoldo, como alunos externos, e 14 eram de fora e viviam no internato. Gradativamente, as turmas foram criadas até existirem as quatro turmas do Ginásio.

Desde o início da criação do Colégio, havia uma preocupação grande com as atividades esportivas, exceto futebol, que era visto como uma atividade esportiva das “massas” que facilmente levaria ao fanatismo. Anualmente, realizavam-se competições esportivas internas e externas, envolvendo a rede Sinodal. Segundo Hoppen:

O esporte ocupava um lugar de destaque, com exceção do futebol. Tanto Saenger⁸ como Dohms achavam que o atletismo, o basquete, o punhobol e a ginástica em aparelhos tinham um valor educativo e formativo superior ao do futebol, que era uma verdadeira paixão nacional, o jogo que mexia com as massas e levava facilmente até ao fanatismo (HOPPEN, 1986, p. 26).

Isso explica, segundo Hoppen (1986), por que até 1986 não havia um campo de futebol no colégio. Hoje, segundo minha concepção, existe um campo de futebol, e não só os meninos como também as meninas praticam o esporte, como pude observar nos Interséries realizados em 2003. Além das atividades esportivas, a música e o teatro são considerados importantes, bem como o estudo de línguas.

Escrevi que existe um campo de futebol segundo minha concepção, pois, embora, nas observações, eu tenha visto um “campo de futebol” nas dependências do Colégio Sinodal, a escola não reconhece esse espaço como um campo de futebol, mas como “beira-mato”. Não tem grama, somente areia, goleiras e marcação de fita. Mas ali se pratica futebol, com as regras de futebol de campo, como pude observar nos Interséries. Como em todos os momentos desta tese, entendi que os significados são múltiplos e dependem do lugar cultural do sujeito que os pronuncia e sobretudo dos interesses que estão em jogo. Para mim, não se tratava de um “beira-mato”, mas de um campo de futebol. É interessante observar que o colégio não convida alunos para estudarem ali por serem bons no

⁸ Saenger e Dohms são pastores e educadores desse período.

futebol. As modalidades citadas pelo diretor foram o atletismo, o basquete e o voleibol.

Também na concepção do diretor,⁹ não existe bolsa por causa da prática do esporte.¹⁰ Só existem bolsas por critérios exclusivamente socioeconômicos. Também não existem bolsas para indivíduos de confissão luterana ou não. Segundo ele, os estudantes dizem que têm bolsa por causa da prática do esporte porque, desta forma, não precisam demonstrar sua carência econômica. De acordo com o diretor, para eles, é menos constrangedor dizer que têm bolsa por causa do esporte do que por razões econômicas. Além disso, não se trata de uma política do Colégio – na verdade, quem chama esses estudantes para o Sinodal são os técnicos. Entretanto, mesmo que não seja uma política do colégio, pois “apenas dá bolsa para eles por questões financeiras, da mesma forma que oferece alojamento com um contrato de aluguel, que eles não precisam pagar, mas por questões socioeconômicas” (diretor do Colégio), os únicos alunos que hoje residem no território da escola são os que participam das modalidades esportivas anteriormente citadas. Esses alunos não vivem no sistema de internato, seus pais assinam um termo de compromisso autorizando-os a morarem ali, sendo totalmente responsáveis pelos seus atos. Isso começou em 1999 e, até o período da pesquisa (2003-2004), continua existindo.

⁹ Diretor desde 1994. É formado no curso “Normal Catequista”, uma espécie de curso de formação de professores de Ensino Religioso. Além dessa formação, tem os cursos de Pedagogia e de Direito. Fez duas especializações na área de Direito e é Mestre em Direito.

¹⁰ Segundo os alunos entrevistados, alguns só estão na escola porque têm bolsa, e essa bolsa muitas vezes está vinculada à prática do esporte.

Apesar do interesse dos pais em possibilitar a seus filhos o ensino universitário, foi só em 1948 que o Ginásio Sinodal passa a ser Colégio Sinodal, oferecendo, ao invés de quatro anos, sete anos de estudos, podendo o estudante, a partir de então, sair do Colégio e ingressar diretamente na universidade mediante prestação de vestibular. Em 1981, foi criado também o ensino fundamental, e a escola passou a atender os alunos desde o Jardim de Infância até o Ensino Médio.

Portanto, a questão do internato mudou profundamente na escola. Inicialmente, os professores moravam na escola com sua família e cuidavam dos internos em troca da moradia, sem que essas horas tivessem que ser remuneradas. No início, os internos eram em número maior (dois para um) do que os externos, mas, como relata Hoppen (1986), em 1986, a relação era de um para quatro. Segundo o autor, isso se deve à criação de novas escolas de Ensino Médio no interior, à maior facilidade de comunicação e locomoção, bem como à nova legislação trabalhista, que dificulta o sistema de internato. Segundo Hoppen:

Devido às leis sociais, com suas oito horas de trabalho por dia, o internato tornou-se bem mais caro. Antes, as empregadas trabalhavam dez a onze horas por dia, mas tinham 70 dias de férias remuneradas. Como elas moravam no internato e passavam as férias na casa paterna, as despesas de alimentação baixavam muito. O professor interno realizava o seu trabalho em troca do direito de morar. Hoje a situação mudou completamente (HOPPEN, 1986, p. 37).

O sistema de internato acabou em 1989, confirmando o que já se começava a sentir no cinquentenário do Colégio. O diretor corrobora a explicação dada na época, dizendo que o internato se tornou inviável porque, devido às novas leis trabalhistas, tornou-se impossível manter os funcionários. Aliado a isso, ainda segundo o Diretor, surgiram muitas escolas particulares de qualidade no interior do Rio Grande do Sul, de modo que a procura de estudantes do interior foi diminuindo. Além disso, o Colégio foi afetado pela quebra do Banco Sul-Brasileiro (1984), pois, segundo o diretor, o Colégio tinha muitas aplicações nesse banco e acabou perdendo muito dinheiro. Desta forma, o internato tornou-se insustentável. Mesmo assim, o colégio continua recebendo alunos de várias regiões do país e de cidades vizinhas a São Leopoldo por ser conhecido como uma escola de qualidade, como destaquei anteriormente.

O diretor faz questão de frisar que o término do internato não afetou o objetivo da escola que, como aparece no discurso no ato de sua criação, é o de “formar jovens que ingressem em boas universidades e desempenhem a função de liderança pelo mundo afora”. Ainda segundo ele: “É impressionante como nós conseguimos alcançar isto. Olha, encontramos alunos nossos em postos de referência em várias áreas”. A partir de então, o diretor vai listando alguns desses pontos de referência: um ex-reitor da UFRGS estudou no Sinodal, assim como o ex-diretor da área de medicina da UFRGS, o atual Pró-Reitor de Administração da UFRGS, um jornalista esportivo da RBS, vários secretários do Estado e um ator da Rede Globo. Além disso, o diretor mostrou-me alguns jornais onde aparecem ex-alunos em lugar de destaque.

A escola, a partir de 2002, coerente com o objetivo de preparar os estudantes para freqüentar as melhores universidades, intensifica o sistema de avaliação de “estilo vestibular” (provas com vinte questões de múltipla escolha). O 1º e o 2º anos do Ensino Médio fazem provas objetivas quinzenais, e o 3º ano faz provas semanais. Essa não é a única forma de avaliação, mas é a que mais “desenvolve o compromisso com o estudo”, segundo o diretor. Antes de 2002, o sistema era trimestral, mensal e semanal, respectivamente, para o 1º, o 2º e o 3º anos do Ensino Médio.

Como se pode observar, a escola sempre esteve muito atenta para as mudanças da sociedade e não se fixa em seus valores de forma fechada, talvez, como o próprio pastor Dohms afirmava já no discurso da criação do Ginásio, “para que possam subsistir”. Desde o início, a escola teve uma preocupação com sua oficialização, mesmo que isso significasse interferência do Estado e menor espaço para o estudo da língua alemã, como manifesta o pastor Dohms, em seu discurso em defesa da oficialização da escola durante o Sínodo que decidiu pela sua criação: “Também não podemos esperar que um dia os ginásios oficializados prevejam, em seus programas, o alemão de forma suficiente” (apud HOPPEN, 1986, p. 14). Da mesma forma, pode-se entender o fim do internato, a existência do “campo de futebol”, a não-exclusividade de alunos luteranos com a conseqüente abertura para outras religiões (o que significou a presença de novas culturas, mas isso não quer dizer que antes existia uma homogeneidade cultural), a oferta de bolsas de estudo e a hospedagem de alunos por causa do esporte e não mais por motivos religiosos ou ligados à qualidade do ensino, a procura pela

escola não por sua confessionalidade, mas por causa do seu discurso da qualidade. Como faz questão de enfatizar o atual diretor da escola: “Noventa por cento dos nossos alunos estão aqui por causa da nossa qualidade”.

Em 1986, Schreiner lamentava que a escola tinha perdido sua especificidade confessional:

O colégio Sinodal possui um internato para rapazes e moças que vêm das mais diversas áreas do nosso estado, de Santa Catarina e alguns poucos do Paraná e do Mato Grosso. São 58 rapazes e 29 moças que atualmente freqüentam o internato. Apenas uma pequena minoria destes é evangélica, o que demonstra que o que fazia os pais procurarem para os seus filhos o internato do Colégio Sinodal, por ser ele um estabelecimento de orientação nitidamente evangélico-luterana, não mais procede para a maioria. Hoje procura-se o Internato do Colégio Sinodal porque os pais acreditam e esperam que nele os filhos aprendam a observar ordem e pontualidade, tenham boa companhia, estejam bem cuidados e, **sobretudo, que tenham um bom ensino que lhes vá servir de passaporte através do vestibular para o curso superior.** Com isto, o objetivo original de criação do Internato, que era de oportunizar estudo a filhos de lares evangélicos do interior, proporcionando-lhes uma educação que fizesse deles líderes de boa formação que viessem atuar nas comunidades, não é mais atingido (SCHREINER, 1986, p. 72, grifo meu).

A partir das questões colocadas, compreendi por que, apesar de se tratar de uma escola confessional com uma história articulada com o grupo cultural teuto-brasileiro-evangélico-luterano, no contexto em que esta pesquisa se inscreve, a confessionalidade não aparece como um elemento relevante na negociação das identidades e diferenças, como o foi em outros momentos, conforme apontam as pesquisas de Kreutz (1999, 2000) e Meyer (2000b). Já a preparação para o vestibular e o esporte, apontados como relevantes desde o

início da criação da escola, continuam muito marcantes, como farei referência nos próximos capítulos desta tese.

Por fim, cabe destacar que, mesmo tratando-se de um colégio de confissão luterana, desde a década de 50 aproximadamente, já havia a presença de alunos de outras crenças religiosas. Hoje (2003-2004) os alunos luteranos não chegam a perfazer 30 por cento¹¹ do total, o que me parece ser outra razão para que essa questão não tenha aparecido ao longo da pesquisa como uma especificidade na negociação das identidades/diferenças nesse espaço escolar.

Destaco, ainda, que, embora a descrição do contexto leve-me a entender por que a confessionalidade não aparece como relevante, isso não significa desconsiderá-lo. Pelo contrário, o contexto descrito faz parte da pesquisa, e é nele que os significados são produzidos e reproduzidos, isto é, negociados (BHABHA, 2001).

Segundo Hall (2003), embora se possa facilmente reconhecer processos semelhantes de representação entre os grupos humanos, desconsiderar as especificidades históricas sem levar em conta os contextos em que os grupos operam é um grande equívoco. Segundo o autor, facilmente somos

[...] persuadidos a aceitar a opinião enganosa de que, por ser em toda a parte considerado uma prática profundamente anti-humana e anti-social, o racismo é *igual* em todas as situações – seja em suas formas, suas relações com as outras estruturas e processos ou em seus efeitos (HALL, 2003, p. 327).

¹¹ Informação obtida na entrevista com o diretor da escola.

Embora o autor esteja se referindo à questão do racismo, isso vale para outras práticas culturais, isto é, todas elas dão-se dentro de um determinado contexto, e é nele que devem ser compreendidas. Além disso, há de se levar em conta que as práticas culturais são produzidas, mas seus lugares de produção, ainda que no interior de um contexto, não são os mesmos, nem seus efeitos. Cada contexto produz os lugares em que as práticas culturais são produzidas, e estas encontram-se articuladas com as especificidades internas desse contexto. O contexto não é homogêneo, é formado, como nos inspira Bhabha (2001), por inúmeros tempos, lugares e entre-tempos e entre-lugares em que as identidades e as diferenças são produzidas. Os contextos são o resultado de um processo de articulação e desarticulação de práticas culturais das quais, nunca é demais enfatizar, as relações de poder são parte constitutiva.

1.3 ARTICULANDO UM CAMPO TEÓRICO DE INVESTIGAÇÃO

Neste item, descrevo sucintamente o campo teórico de estudo. Busco articular os principais autores utilizados, isto é, procuro demonstrar que Bhabha (2001), Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003) e Bauman (1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2001, 2003) podem ser usados no entendimento das negociações culturais das identidades e das diferenças no espaço escolar. De certa forma, procurarei destacar a centralidade da cultura (HALL, 1997a), enfatizando sua articulação com

o campo social (BAUMAN), lembrando que, assim como as identidades e as diferenças são negociadas (BHABHA, 2001), também é possível negociar pontos de des/encontro entre os diferentes autores.

Quando escrevo articulação, inspiro-me em Hall:

Pelo termo “articulação”, quero dizer que uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dada em todos os casos, como uma lei ou fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser positivamente sustentado por processos específicos, que não é “eterno” mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e a novas conexões – re-articulações. É importante ainda que uma articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra. Cada qual retém suas determinações distintas, bem como suas condições de existência. Contudo, uma vez feita a articulação, as duas práticas podem funcionar em conjunto, não como uma “identidade imediata” (na linguagem utilizada por Marx na ‘Introdução de 1857’), mas como “distinções dentro de uma unidade” (HALL, 2003, p. 196).

Embora a articulação diga mais respeito a questões relacionadas à forma de proceder num campo de investigação, como apontarei no item “deserto metodológico”, entendo que ela também é produtiva para criar um campo teórico para que os autores possam ser entendidos não só por meio de suas semelhanças, afinidades e consensos, mas também pelas diferenças, pontos divergentes, dissensos que, em determinados contextos, podem ser aproximados, porém sem a pretensão de acabar com suas especificidades. É isso que

procurarei mostrar, mais no sentido do exercício da vontade de poder de situar o leitor, pois a articulação aparecerá durante o desenvolvimento de toda a tese.

Hall (2003) identifica-se com o campo dos Estudos Culturais, motivo pelo qual entendo que é importante situar esse contexto. O autor, ao escrever sobre os Estudos Culturais, lembra que o fato de estes não pretenderem ser um campo de regulamentação disciplinar não significa que qualquer tipo de prática ou projeto possa ser considerado como parte desse campo de saber. Mesmo que se caracterizem pela abertura, não se pode correr o risco de reduzi-los a uma forma simplista de abertura. Ainda que se recusem explicitamente a serem uma metanarrativa ou meta-discurso, seja sob que espécie for, constituindo-se num projeto aberto ainda desconhecido ou não-possível de ser nomeado, movem-se com uma grande vontade de estabelecer conexões e articular determinados interesses, buscando posicionamentos e possíveis formas de defendê-los.

Esses posicionamentos são escorregadios, não permanecem no mesmo lugar, não podendo ser simplesmente transferidos de uma conjuntura para outra. Isso demonstra o caráter mundano dos Estudos Culturais, não no sentido das conotações seculares desse termo, mas no sentido da “sujeira” do campo da significação (HALL, 2003). Isto é, o campo dos Estudos Culturais não se desenvolve “[...] no ar límpido do significado, da textualidade e da teoria” (HALL, 2003, p. 202), e sim no espaço “[...] sujo, bem mais embaixo” (idem).

Além disso, para compreender o campo dos Estudos Culturais, é importante fazer a sua genealogia, ou seja, fazer o “[...] difícil exercício de examinar algumas

das 'viradas' ou conjunturas teóricas mais cruciais nos estudos culturais" (HALL, 2003, p. 202).

Uma das primeiras viradas teóricas articula-se com o fato de os Estudos Culturais terem se desenvolvido como uma prática crítica do marxismo, reconhecendo-se que, em nenhum momento, houve um encaixe perfeito entre esses dois campos do saber. Segundo Hall (2003), a emergência dos Estudos Culturais deu-se num momento de desintegração de um certo tipo de marxismo, aquela provocada pelo marxismo dos tanques soviéticos. Porém, isso não significou a retirada de todas as bandeiras que o marxismo colocava enquanto projeto político. Questões como poder, classe social, exploração, questões econômicas, questões de conhecimento crítico e a questão política da teoria continuam a ocupar a agenda dentro do campo dos Estudos Culturais. Segundo Hall: "Tais questões cruciais referem-se ao que significava trabalhar na vizinhança do marxismo, sobre o marxismo, contra o marxismo, com ele e para tentar desenvolvê-lo" (HALL, 2003, p. 203).

A grande crítica ao marxismo baseia-se no aprisionamento que ele faz do próprio pensamento através da ortodoxia, do caráter doutrinário, do determinismo econômico, do reducionismo econômico, da lei imutável da história e do seu estatuto de metanarrativa. Além disso, Marx, de acordo Hall (2003), não havia se ocupado em pensar aquilo que é, segundo os Estudos Culturais, objeto privilegiado, como a cultura, o significado, a linguagem, o simbólico. Ressalte-se também o caráter eurocêntrico do marxismo, pois, ao colocar a explicação da

sociedade na evolução orgânica do capitalismo, situa a Europa como o centro, o que o torna, segundo Hall (2003), particularmente complicado nas partes do mundo em que foi imposto através dos processos de colonização.

Nesse sentido, não há por que supor que os Estudos Culturais sejam uma espécie de síntese de um movimento dialético, como se em algum momento tivesse havido uma síntese hegeliana ou teleológica entre o marxismo e a crítica feita pelos Estudos Culturais. Para Hall (2003), a aproximação com o marxismo de Gramsci deve-se ao fato de este ter operado um grande deslocamento no marxismo, dando uma grande ênfase para a cultura e mostrando que questões até então não pensadas eram relevantes para a compreensão dos grupos humanos. Mas, ao contrário do que Gramsci pretendia, essas questões não podiam ser pensadas a partir do marxismo, mas com um outro campo de saber. Segundo Hall (2003), o deslocamento operado por Gramsci não foi suficientemente estudado e provavelmente nunca o será, pois estamos entrando na era do pós-marxismo. Isso deve-se “[...] à natureza do movimento da história e do modismo intelectual” (HALL, 2003, p. 206).

A segunda grande virada teórica dos Estudos Culturais deve-se à “invasão” do feminismo. Para Hall (2003), o arrombamento do feminismo ocorreu, mas não se sabe quando nem onde foi o primeiro deles. O feminismo “[...] chegou como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez um barulho inconveniente, aproveitou o momento, cagou na mesa dos Estudos Culturais” (HALL, 2003, p. 209).

Isso teve implicações revolucionárias: tornou o pessoal político, expandindo radicalmente a noção de poder e deixando de ser visto como campo exclusivo do Estado, centralizou questões de gênero e de sexualidade, colocou a problematização da subjetividade e o sujeito como centrais na prática teórica e reabriu as portas do inconsciente para a teoria social.

Essa experiência com o feminismo, segundo Hall (2003), foi particularmente produtiva para o campo dos Estudos Culturais, pois mostrou como as relações de poder eram muito mais complexas do que até então se poderia supor. De modo mais específico, mostrou a dimensão sexuada do poder. Hall (2003) aponta como bons homens transformados entenderam que era o momento de abrir as portas para o feminismo. Porém, assim que chegaram, os poderes patriarcais que acreditavam terem desautorizado começaram a aparecer. Nesse sentido, Hall diz: “Falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado” (HALL, 2003, p. 210).

A terceira virada teórica, conforme Hall (2003), tem a ver com os estudos de raça. Da mesma forma que os dois movimentos anteriores, “[...] fazer com que os estudos culturais colocassem na sua agenda as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, consistiu numa ferrenha luta teórica” (HALL, 2003, p. 210). Esse movimento significou uma grande virada nos Estudos Culturais, resultado de um longo e amargo combate interno, muitas vezes contestado.

As três viradas teóricas estão articuladas, segundo Hall (2003), com o que geralmente é denominado de Virada Lingüística ou Pós-estruturalismo, ou seja, a descoberta da discursividade e da textualidade, mostrando a importância da linguagem para todos os estudos que envolvem a cultura. Além da importância da linguagem, Hall (2003) aponta como questões importantes no campo dos Estudos Culturais:

a expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade (HALL, 2003, p. 211).

O reconhecimento dessas questões faz com que os que se ocupam em estudar a cultura dentro desse campo necessariamente aceitem um adiamento, um deslocamento, ou seja, há sempre algo que “[...] constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas” (HALL, 2003, p. 212). Além disso, questões como posições institucionais, a imbricação dos textos com relações de poder, os textos como produtores de representação (e vice-versa) não podem deixar de ser considerados no campo dos Estudos Culturais.

Penso que o que escrevi sobre os Estudos Culturais pode ser apontado como aquilo que o próprio Hall (1997) denomina de centralidade da cultura, quer dizer, a cultura não é um epifenômeno, mas é constitutiva da vida social. É pela

cultura que os homens e mulheres atribuem sentido ao mundo, às identidades, às diferenças. A cultura é uma prática de significação.

Nesse sentido, Veiga-Neto (2003) observa que em nenhum momento a cultura adquiriu tanta importância na educação como atualmente, tornando visíveis as diferenças culturais. Esse movimento manifesta-se tanto nos embates entre os diferentes quanto na opressão de uns sobre os outros, seja na “[...] exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5). Em sintonia com Hall (1997a, 2003), Veiga-Neto (2003) aponta que o fato de a cultura ter adquirido um lugar de destaque não significa que ela seja uma categoria epistemológica superior em relação à economia, à política ou outras. Significa, segundo o autor, que ela é central não porque está no centro, mas porque atravessa “[...] tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6).

Acredito que Bauman (1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2001, 2003) pode ser articulado produtivamente com as questões apontadas até o momento. Quando escreve sobre a modernidade líquida (2001), mostrando que não há conceitos fixos, quando escreve sobre a ambivalência da linguagem e das identidades, sobre a lógica do jardineiro que procura eliminar a diferença (1999b), sobre as relações de poder e sua vinculação com o saber, sobre o que mobiliza as identidades, vejo-o diretamente articulado com Hall (2003). Entretanto, há de se destacar que há uma grande diferença que procuro articular de forma produtiva

nesta tese: de certa forma, pode-se dizer que, se Hall (1997a) escreveu a *centralidade da cultura*, Bauman escreve a *centralidade do social*. Embora isso possa, num primeiro momento, parecer uma incompatibilidade, pode também ser visto como uma articulação produtiva quando se entende que o social e o cultural estão profundamente articulados, e é nesse sentido que esses dois autores, junto com Bhabha (2001), são centrais nesta tese. Sem querer me aprofundar nos motivos que levam esses autores a darem diferentes ênfases na leitura das identidades e das diferenças, desconfio que isso passa pela sua experiência de vida. Bhabha (2001) e Hall (2003) vivenciaram e vivenciam experiências de países que foram colonizados física e simbolicamente e sentiram/sentem na pele os processos de discriminação por motivos culturais como eles mesmos narram nos seus livros. Já Bauman (2001) não teve essa experiência, e aí talvez seja mais fácil para ele supor que a questão social é a mais importante e que as disputas culturais dividem os pobres fazendo com que os ricos não precisem temer uma mudança (2003). Como descrevi antes, na minha experiência escolar, a cultura (da roça, do sotaque alemão) sempre esteve articulada com questões sociais (férias escolares plantando batatas, uso de congas, chinelos de dedo...). Isto também contribuiu para entender que não devo dissociar o social do cultural e vice-versa, pois um não existe sem o outro.

Para Bauman (1998a, 1998b, 1999a,1999b, 2001, 2003), Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003) e Bhabha (2001), as questões de identidade e diferença não podem estar dissociadas das práticas democráticas da vida social, contestando todas as formas de fechamento cultural que pretendem excluir os demais grupos.

Como já destaquei antes, Bauman (2001) associa essas atitudes ao fechamento da sociedade líquida, em que muitos grupos, não podendo participar da “comunidade de consumo”, se agarram a princípios étnicos, assim suprindo a falta de comunidade, que é uma das características da sociedade líquida, pois se produz a verdade de que cada um só pode contar com suas próprias forças. Mas esse é um movimento que tem vários efeitos imprevisíveis. Um deles é uma busca incontida pelo retorno à comunidade, quando as comunidades étnicas acabam ressurgindo como capazes de satisfazer o desejo de viver em comunidade. Também nesse sentido é possível dizer que Hall (2003) e Bauman (2001) aproximam-se em sua compreensão das identidades, uma vez que não as dissociam do contexto social em que são produzidas. Da mesma forma, para ambos, as atitudes ao fechamento são alternativas inspiradas em uma concepção essencializada de etnicidade, concepção com a qual não concordam,¹² pois entendem a construção das identidades e diferenças (sejam elas culturais, nacionais, étnicas, sexuais, raciais...) de forma relacional. Para Hall:

A “diferença cultural” de um tipo rígido, etnicizado e inegociável substitui a miscigenação sexual enquanto fantasia pós-colonial primordial. Um “fundamentalismo” de impulso racial veio à tona em todas essas sociedades da Europa Ocidental e da América do Norte, um novo tipo de nacionalismo defensivo e racializado. O preconceito, a injustiça, a discriminação e a violência em relação ao “Outro”, baseados nessa “diferença cultural” hipostasiada, passou a ocupar seu lugar (HALL, 2003, p. 46).

¹² Destaco que os autores citados não estão afirmando que as identidades étnicas sempre se movem a partir de concepções essencializadas. Eles estão se referindo a alguns grupos étnicos.

Além disso, para os dois (BAUMAN e HALL), a dinâmica das diferenças/identidades, mesmo que afete a todos, não afeta da mesma forma. Um desses elementos que particularmente me interessa por ter sido recorrente na pesquisa de campo é a condição social dos sujeitos, a qual, tanto em Bauman (2001) quanto em Hall (2003), está articulada com os processos identitários, não como determinante das identidades, mas como um dos elementos que, articulados com outros, produzem as identidades e as diferenças. Esse elemento varia de grupo para grupo ou mesmo no interior do grupo, dependendo das relações de poder que o constrói. Particularmente, no grupo estudado, a questão social aparece como relevante, pois colocam-na como uma fronteira (separação) entre eles e os outros, articulando-a com a noção de cultura. Ter possibilidades de consumo, não ser pobre, freqüentar uma escola particular, assistir a TV a cabo, segundo os enunciados dos sujeitos, significa “ter” cultura. Obviamente, trata-se de uma concepção de cultura elitizada e dicotômica, o velho dilema Alta cultura x Baixa Cultura, que será analisado mais adiante. E é justamente essa noção de cultura que deve ser desconstruída, passando-se a entendê-la como um campo de poder, contestação e luta ou como um campo de negociação (BHABHA, 2001).

Como afirmei antes, segundo Hall (2003), uma das aproximações fecundas dos Estudos Culturais deu-se com o campo dos estudos pós-estruturalistas. Silva (1996), ao fazer uma análise sucinta do pós-estruturalismo, observa que talvez este seja uma fonte instigante para fazer-se a crítica à educação, “[...] uma oportunidade de renovação da perspectiva crítica em educação” (SILVA, 1996, p. 265), não mais seguindo os ideais da modernidade (um sujeito autônomo, livre,

emancipado e consciente), mas o próprio contexto em que nos movemos. Os ideais modernos não servem porque foi justamente em nome desses ideais que a escola moderna se tornou um espaço privilegiado de governo, regulação e controle das identidades, produzindo identidades etnocêntricas, machistas, brancas.

Nesse sentido, Hall (1997a, 2003) destaca a contribuição que esse campo traz para as questões epistemológicas, mostrando a interdependência entre poder e conhecimento, o que vem, segundo Silva, operando microrrevoluções na educação. Com isso, não se está sugerindo que se busque uma epistemologia desvinculada do poder (para o pós-estruturalismo, isso é impossível), mas sim que se ocupe em mostrar os vínculos entre conhecimento e poder e vice-versa. “Os arranjos existentes de poder devem ser questionados e combatidos pelo que são – arranjos de poder – e não por causa da possibilidade de instaurar uma situação de não-poder” (SILVA, 1996, p. 267).

Assim, a não-aceitação de que existem critérios transcendentais ou metafísicos para avaliar as sociedades, as educações, as culturas, como sustentam os estudos pós-estruturalistas, ao invés de retirar o poder das análises, amplia a importância que têm na constituição daquilo que é reconhecido e produzido como sendo a realidade.

Silva (2002), seguindo os Estudos Culturais, observa que, pelo fato de as identidades e as diferenças serem relacionais e produzidas, não sendo, portanto, um produto da natureza ou uma “coisa”, não faz sentido ficar simplesmente

celebrando a diversidade cultural ou descrevendo-a como se ela fosse um dado. Ao invés disso, é importante enfatizar os processos discursivos e representacionais por meio dos quais as identidades e as diferenças são incessantemente produzidas. É preciso olhar para as articulações entre poder, identidade, diferença e representação. “Alguns grupos sociais estão em posição de impor seus significados sobre outros. Não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder” (SILVA, 2002, p. 106). Portanto, não existe a diferença que não seja nomeada. Tampouco existe a diferença como anormalidade, patologia, desvio, se assim não for representada pelas relações de poder.

Enfim, para Silva (1996), a perspectiva pós-estruturalista mostra-nos a pertinência do questionamento permanente, dos deslocamentos sempre possíveis, da contestação incansável, da perturbação constante do que é representado como sendo a realidade, mas não a partir de um suposto lugar superior (seja teórico, político, cultural, epistemológico...), mas a partir do interior das próprias relações de poder presentes nas práticas que analisamos e de como essas relações de poder produzem hierarquizações, posicionamentos e autoridades privilegiadas. Daí a fecundidade da articulação entre Estudos Culturais e Pós-Estruturalismo.

Ainda de acordo com Silva (2002), os Estudos Culturais podem ser sintetizados como estudos que “[...] estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2002, p. 134). Silva salienta que a idéia de “construção social” é um ponto que une os

Estudos Culturais (também por isso Bauman pode ser articulado com esse campo), isto é, uma das tarefas importantes nesse campo de pesquisa é sempre mostrar que o que está sendo pesquisado é um artefato cultural, o resultado sempre inconcluso de uma disputa cultural articulada com relações de poder, enfim, o efeito de um processo de construção cultural. De certa forma, os Estudos Culturais entendem que esse processo de construção foi esquecido, fazendo com que as coisas, as identidades, as diferenças apareçam como naturalizadas. Cabe, pois, ao praticante dos Estudos Culturais contribuir para desconstruir esse processo de naturalização, de essencialização, de biologização da realidade, do mundo, da identidade, da diferença, da cultura, da educação: “A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’” (SILVA, 2002, p. 134).

Levando em conta as considerações sobre os Estudos Culturais e sobre o pós-estruturalismo apontadas e aceitando que pós-estruturalismo se refere a “[...] um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29), não vejo por que não dizer que esta pesquisa se inscreve nesse campo. Porém, continuo preferindo dizer que, por ser um campo heterogêneo e aberto (embora não se possa afirmar que tudo pode ser Estudos Culturais, conforme nos alerta Hall (2003)), não tenho a pretensão de dizer que *enfim*, aprendi a transitar nesse campo instável. A convicção é de que os autores com quem estou pensando são ferramentas que permitiram e permitem entender as negociações das identidades/diferenças culturais. Elas são úteis para esta análise, sobretudo

porque tenho a sensação de que aprendi a lidar com elas a partir, não da fixação, do aprisionamento, mas da babelidade (LARROSA e SKLIAR, 2001), da multiplicidade, da fluidez da linguagem.

É nesse sentido que aponto que esta pesquisa se inspira na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais e com todo o destaque que se possa dar ao termo “inspirar”. Acredito que o que estou fazendo é algo como “Estudos Culturais pós-estruturalistas de alguém que leu Marx (e não somente ouviu falar de Marx ou leu somente os marxistas) apaixonadamente aos 20 anos de idade e traz no corpo as marcas de suas experiências culturais e sociais”. De modo bem sintético: Estudos Culturais porque concebo a cultura como central, produtora de significados atravessados pelas relações de poder, articulados com o campo social. Pós-estruturalista pela ênfase na linguagem, entendendo o caráter precário dos significados até então vistos como incontestes (BUJES, 2000); pelo entendimento de que a linguagem é instituinte da realidade, articulada com relações de poder – e tal vinculação entre poder e conhecimento é estreita –; pela ausência de um lugar privilegiado e superior a partir do qual se possa efetuar uma análise, ou seja, “[...] o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós” (VEIGA-NETO, 1999, p. 100). Com o pós-estruturalismo, não viajo para o mundo das idéias puras, perfeitas, belas e verdadeiras e me mantenho no mundo como ele *está sendo*: um mundo múltiplo e plural. Um mundo da diferença. Um mundo incapturável por qualquer racionalidade pura. Um mundo em devir. Um mundo ambivalente, instável,

inseguro. Um mundo sem lógica intrínseca, sem conceitos fechados ou descolados das relações de poder que o produziram, sem teleologia, sem superação dialética, sem salvação, sem redenção, sem princípios universais a perseguir, sem fins a alcançar, sem sentido pré-dado, sem rumo certo, sem utopia pela qual valha a pena sacrificar vidas. Um mundo sem “solução final” (BAUMAN, 2001). Isso muda totalmente a compreensão dos sujeitos, das identidades, das diferenças.

O fato de centralizar a cultura não implica desconsiderar a questão econômica. Sei que não haveria a possibilidade do processo de colonização se não tivessem sido articuladas inúmeras estratégias no campo cultural, no sentido de tornar o outro cultural monstruoso (DONALD, 2000a, 2000b), abjeto (BAUMAN, 2001), incapaz de se governar (BHABHA, 2001). Tampouco não existiria a dominação econômica se não estivesse articulada com o domínio do campo cultural. Os grupos humanos, de alguma forma, são levados a acreditar que determinada forma de organização social é a melhor possível ou a única possível, e esse processo de convencimento se dá no campo cultural. Porém, como Hall (2003) destaca, criticar o determinismo econômico não quer dizer que se ignore a força da economia na ordem social. Conforme o autor:

Por “economismo” não quero dizer – como espero já haver esclarecido – ignorar a poderosa função que as fundações econômicas de uma ordem social ou as relações econômicas dominantes de uma sociedade exercem na forma e estruturação de todo o edifício da vida social (HALL, 2003, p. 303).

Isso quer dizer que, quando se critica o economismo, está se fazendo a crítica a uma determinada forma de entender o mundo, na qual há um determinismo econômico, como se a economia fosse a **única** estrutura determinante e tudo o mais uma simples decorrência desta.

Esse determinismo econômico simplifica a realidade, não vendo as inúmeras articulações produzidas na vida social. Ele não permite compreender as inúmeras diferenciações sociais “[...] tais como as divisões sociais e as contradições que surgem em torno de raça, etnia, nacionalidade e gênero” (HALL, 2003, p. 304). De certa forma, esse determinismo econômico foi o resultado da tentativa de fazer o marxismo científico; nessa tentativa, foram encontradas a “*objetividade*” e as “*leis necessárias*”, tal como o positivismo havia colocado como critério de validade científica. No campo dos Estudos Culturais, se reconhece que essas “*leis necessárias*” foram inventadas pelos homens e não são necessárias, nem no sentido de poder *determinar* como as lutas se produzem, muito menos no sentido de prever ou garantir objetivamente os resultados dessas lutas. Os movimentos são inúmeros, as articulações possíveis também, e os resultados, imprevisíveis. Tais lutas são permanentes nos grupos humanos e mobilizadas a partir de vários lugares. Hall (2003) lembra-nos de que “[...] as forças sociais suplantadas em qualquer período histórico particular não desaparecem do terreno da luta; nem a luta em tais circunstâncias é suspensa” (HALL, 2003, p. 310).

Tenho a impressão de que uma das *Leis* que têm atrapalhado as pesquisas é o fato de muitas vezes supor-se *a priori* que colocar a centralidade na cultura

implica rechaçar a importância do atravessamento econômico para todo e qualquer contexto. A não-aceitação do inter-relacionamento economia e raça “[...] provou ser um dos problemas teóricos mais difíceis e complexos de se abordar e que freqüentemente tem conduzido à adoção de posições extremas” (HALL, 2003, p. 327). Parece que as opções disponíveis são a aceitação de que a raça é uma decorrência das forças de trabalho ou o contrário: negligencia-se a exploração do capital e enfatiza-se a centralidade da raça. Diante dessas duas possibilidades, que, segundo Hall (2003), são abordagens reducionistas, o desafio é compreendê-las de forma articulada, isto é, reconhecer que elas podem ou não estar relacionadas, dependendo do contexto em que são produzidas, gerando efeitos diferentes, igualmente dependentes de seu contexto.

Portanto, raça e questões econômicas não necessariamente estão relacionadas em todos os casos, mas não faz sentido, no momento em que se observa essa desvinculação em alguns momentos, concluir que nunca estarão. Da mesma forma, não se pode inferir o contrário, ou seja, o fato de haver relação em alguns casos levar à conclusão de que sempre haverá. Tudo depende dos processos específicos e das condições particulares de emergência. Quando observo que os únicos alunos que se auto-identificaram como negros são os que estão no colégio por causa do esporte e dependem de bolsa para freqüentarem aquele espaço, percebo que, nesse contexto, há uma articulação entre questão econômica e raça que não necessariamente se reproduz em outros contextos. Trata-se de um processo específico (pertencer à escola via esporte) e de uma condição particular de emergência (ser considerado muito bom no esporte), que,

articulados com outros discursos, vão produzindo uma determinada identidade negra naquele espaço escolar, fortemente vinculada e conectada à questão econômica, além de outras posições culturais, como a que vincula a identidade negra à aptidão física.¹³

Mesmo que aqui o autor esteja se referindo à questão de raça e o seu possível atravessamento econômico, entendo que isso vale para outras articulações, principalmente quanto à articulação entre questão cultural e condição social. Compreender as negociações das identidades e das diferenças no espaço escolar, não supondo um determinismo nem categorias *a priori*, mas articulações entre diferentes elementos, é o que busco fazer nesta tese.

Antes de passar para o próximo item, penso ser importante tratar da questão das implicações do conceito de raça. Existe toda uma discussão teórica que envolve o uso do termo “raça”. Esse termo foi fortemente acentuado no século XIX, quando era entendido como um conjunto de características naturais e físicas – portanto, biológicas – vistas como qualidades ou déficits de determinados grupos humanos. Ou seja, mesmo que a raça fosse vista como uma essência biológica que diferenciava os grupos, ela logo foi estendida para “[...] os domínios social e político e seus pressupostos regulavam, também, a vida nas colônias na época” (MEYER, 2000b, p. 65). Diante dessa ênfase biológica do termo “raça” é que foi introduzido o conceito de etnia para enfatizar as questões culturais e os processos de produção das identidades e diferenças. Porém, os Estudos Culturais

¹³ Lembro que, de todos os questionários distribuídos na escola pesquisada, os únicos estudantes

pós-estruturalistas enfatizam que a raça não é uma categoria biológica, mas discursiva: “‘Raça’ é uma construção política e social” (HALL, 2003, p. 69). Além disso, não é a simples substituição do termo “raça” por “etnia” que resolve a questão, até porque na construção das identidades e diferenças: “Na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente” (HALL, 2003, p. 71). Nesse sentido, conforme Hall (2003) e considerando que, com a “crítica pós-estruturalista ao conceito de ‘raça’, que o vê como sendo ele próprio uma construção discursiva e cultural, as distinções entre os dois termos tendem a desaparecer” (SILVA, 2000b, p. 56), utilizarei raça/etnia, mas entendendo que tanto uma quanto a outra são construções culturais, atravessadas por relações de poder. Elas não são essenciais, naturais ou biológicas. Elas são relacionais, construídas social, política e culturalmente.

1.4 MOVIMENTANDO-ME NO DESERTO METODOLÓGICO

Utilizo a expressão “deserto metodológico” inspirando-me em Bauman (2001), pois, dentro do campo de estudo em que procurei me situar, não existe um caminho predefinido para desenvolver uma pesquisa. Movi-me como num deserto, sem caminhos e, ao mesmo tempo, com todos os caminhos. Não houve pegadas a seguir, houve sempre novos e inusitados caminhos a percorrer. Não dispunha

que se identificaram como negros são dois alunos que estão na escola com bolsa de estudo por causa do esporte, conforme eles mesmos escreveram.

de bússola, dispunha apenas do desejo de caminhar, reconhecendo que, se esse caminhar tinha algum sentido, cabia a mim construí-lo.

Caminhar foi **impreciso**. Tendo identificado as questões de pesquisa, o campo teórico, a questão agora é descrever como procedi para dar conta daquilo que me propus a abordar, mantendo uma conexão entre o que foi visto até agora e o que será ainda visto nesta tese. Acredito que grande parte dessa construção do caminho passou pelas “dicas”, (re-)significadas, dos principais autores do campo teórico que puderam ser complementadas pelas de outros estudiosos, dentre os quais, destaco Veiga-Neto (2001a; 2002a; 2003), Silva (1996; 1999; 2000a, 2000b, 2001, 2002), Bujes (2002), Fischer (2002), Wortmann (2002), Costa (2002a) e Silveira (2002).

Escrevia anteriormente que o conceito de articulação é central em termos de caminho nesta pesquisa. Procurar *articular* implica reconhecer que é preciso pensar sem querer suprimir as diferenças. Implica também não poder contar com a hipótese alentadora de, no resultado final, haver uma unidade. Ao invés da unidade, haverá proliferação de diferenças. Ao invés de um processo confortador, um processo agonístico. Hall (2003) coloca que a articulação nos leva a entender que uma realidade (vale também para as identidades e as diferenças) pode ser o resultado de inúmeros elementos cujas combinações podem variar infinitamente, pois “[...] os processos históricos nem sempre surgem no mesmo lugar, nem causam os mesmos efeitos históricos” (HALL, 2003, p. 161). A articulação que procurei operar foi produzida para compreender as negociações das identidades e das diferenças do referido espaço escolar, buscando levar em conta tanto as

especificidades em que se movem os autores utilizados nesta tese quanto as especificidades dos próprios sujeitos.

Isso não permite afirmar apressadamente que nada jamais se encaixará em coisa alguma (HALL, 2003). O que pretendi foi entender as articulações através das quais os sujeitos são levados a enunciarem determinadas representações de identidades e diferenças, bem como possíveis negociações. Obviamente, não tive (mais) a pretensão de encontrar todos os elementos com os quais os sujeitos são levados a se identificar e a não se identificar, pois esta se tornou uma tarefa impossível, uma pretensão caduca desde o momento em que aprendi a pensar com Bauman (1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2001, 2003), Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003) e Bhabha (2001). O que busquei foi identificar e compreender aqueles elementos que, a partir dos contatos e estratégias desenvolvidas, se mostraram mais recorrentes e que estão *articulados* entre si e com outros elementos, compondo as negociações das identidades e das diferenças.

Na articulação, é importante compreender, conforme aponta Hall (2003), que não se trata de inverter o princípio da correspondência necessária para o princípio da não-correspondência necessária. Segundo ele:

Ora, pelos padrões obrigatórios atuais da teorização pós-estruturalista avançada, no recuo da “correspondência necessária”, tem ocorrido o usual implacável deslize filosófico para o lado oposto; [...] a declaração de que “não há necessariamente qualquer correspondência” (HALL, 2003, p. 165).

Assim, entendi que seria um grande equívoco teórico afirmar que não há nenhuma correspondência entre as condições econômica e social do grupo investigado, apesar de muitos caminhos terem apontado justamente o contrário, ou seja, que há uma relação entre a condição econômica do grupo investigado, e o que enunciam de si, dos membros de seu grupo e dos outros. Seria teimosia ou simplismo insistir que não há qualquer correspondência entre esses elementos.

Nesse sentido, reiterando o que afirmei antes, Hall (2003) chama a atenção para o modo como alguns intelectuais, ao perceberem que não há a determinação econômica absoluta que o marxismo defendia, concluíram apressadamente que a economia não tem importância alguma. Isso, de acordo com o autor, é um simplismo teórico que “[...] tem propiciado a continuidade ou o predomínio de paradigmas muito mais fracos e menos ricos conceitualmente” (HALL, 2003, p. 124).

Insisto: com isso, não estou afirmando que a questão econômica é a determinante da representação das identidades e das diferenças no contexto investigado. Estou afirmando que ela está articulada com elas, podendo assumir diferentes importâncias, dependendo das situações produzidas nesse contexto. Também não estou retirando a centralidade da cultura, pois reconheço que mesmo as questões econômicas que “teimaram” em aparecer estão carregadas de significados, e estes, como afirmam os autores utilizados, são produzidos culturalmente pelas relações de poder.

Portanto, não pude desconsiderar os significados que os grupos produzem em função de se identificarem como não-pobres, vendo-se, entre outras formas, como sujeitos que “têm” cultura, ao passo que, segundo eles, os pobres não a possuem, sobretudo por serem pobres. Isso só foi possível de ser percebido pela observação dos sujeitos no espaço escolar. Como afirma Hall (2003), a articulação “[...] deve ser construída pela prática, justamente porque não é garantida pela forma como essas forças se constituem a priori” (HALL, 2003, p. 166).

Segundo Hall (2003), entendi que, ao utilizar a articulação, evitando tanto a lei da necessidade quanto a lei da não-necessidade, não devia utilizá-la como um argumento que defende a incapacidade de observar tendências dentro das relações sociais. Isso também não deve ser visto como se fosse possível prever, fixar ou estabelecer garantias do que vá ocorrer. Nas palavras do autor, existem “[...] tendências – linhas de força, aberturas ou fechamentos que constroem, modelam, canalizam e, nesse sentido, ‘determinam’. Mas estas não podem definir, no sentido de fixar absolutamente ou garantir” (HALL, 2003, p. 168). Não existe a possibilidade de fazer com que as idéias pensadas sejam necessariamente estas e não outras. As idéias não estão “[...] irrevogável ou indelevelmente inscritas nas pessoas, o senso político que elas *devem* ter não se encontra como que inscrito em seus genes sociológicos” (idem). Assim, “a questão não é o de um desdobramento de uma lei inevitável, mas os *elos* que podem ser estabelecidos, mesmo que não necessariamente” (idem).

Tal argumento não possibilita afirmar que as identidades e as diferenças são apenas os resultados exclusivos de leis externas. Tampouco dizer que são o resultado somente de um auto-impulsionamento. É mais produtivo pensar nas identidades e nas diferenças como o resultado sempre provisório das articulações entre estas e outras dimensões, produzindo significados, todos atravessados pelas relações de poder. Ou seja, é importante abrir mão das distinções rígidas e mutuamente excludentes, compreendendo-as de forma articulada. Como nos lembra Hall: “[...] não existe um ‘eu’ essencial, unitário – apenas o sujeito fragmentário e contraditório que me torno” (HALL, 2003, p. 188). A identidade e a diferença descritas pela linguagem não se esgotam nela. A identidade e a diferença sempre podem se tornar outra coisa que não a sua representação. Nesse sentido, é oportuno trazer o questionamento de Hall:

Enquanto indivíduo vivo e concreto, sou mesmo qualquer uma dessas interpelações? Alguma delas me esgota? Na verdade eu não “sou” nem uma nem outra dessas formas de me representar, embora tenha sido todas elas em épocas diferentes e ainda seja algumas delas, até certo ponto (HALL, 2003, p. 188).

Tudo isso deve ser considerado na pesquisa. Ainda para visualizar como a tese foi construída, trago as reflexões desenvolvidas por autores como Veiga-Neto (2002b), Bujes (2002), Wortmann (2002), Fischer (2002) e Silveira (2002), pois problematizam questões inerentes ao caminho de uma investigação.

Em qualquer processo de pesquisa, é mister lidar com conceitos. No que se refere à pesquisa educacional no campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas,

a própria noção de conceito está em cheque. O conceito não é fixo, imutável e transparente. Cada conceito só tem significado na relação com um outro conceito. Talvez fosse mais apropriado falar em disputas conceituais. O conceito ganha significado pelas disputas de poder que se dão nas articulações de diferentes territórios (culturais, sociais, epistemológicos, sexuais, raciais/étnicos...). Não é possível aprisionar um conceito. Parafraseando Bauman (2001), é possível afirmar que um conceito é sempre líquido, para o qual se têm infinitos recipientes. Por ser líquido, desliza, assume diferentes formas, escorrega ou, no dizer de Louro (1997), é fugidio. Procurar aprisionar um conceito é uma luta em vão, pois só dispomos de conceitos para fazê-lo.

Lidar com conceitos da forma descrita anteriormente torna o processo de pesquisa especialmente angustiante e inseguro. Porém, aceitar que os conceitos são fugidios não pode significar ausência de rigor e desculpa para inconsistências teóricas.¹⁴ Para Veiga-Neto, “[...] temos de nos situar num ponto que oscila entre a pretensão positivista de fixar aquilo que seria um único e definitivo sentido da palavra e a dispersão total, isso é, entre um suposto conceito único e suficiente e um qualquer-coisa, um tudo-vale” (2002b, p. 39). Isso quer dizer que, embora os conceitos sejam polissêmicos, é preciso saber usá-los de tal forma que expressem “alguma coisa” ao invés de “qualquer coisa”. Não se trata de querer ser um extirpador da polissemia, mas também não se trata de ser um fertilizante da mesma. Trata-se de cultivar nossa dimensão humana, demasiada humana,

¹⁴ O capítulo “Paradigmas? Cuidado com eles!”, do livro *Caminhos Investigativos II*, traz uma reflexão sobre como atualmente a palavra “paradigma” vem sendo usada para justificar

aceitando que uma “definição definitivamente definitiva” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 37) não é possível.

Para Fischer (2002), na questão conceitual, é importante atentar para os conceitos que são muito utilizados dentro de um determinado momento nos programas de pós-graduação. Desconfiar ou duvidar deles pode ser tornar uma questão relevante, pois, para a autora, muitas vezes alguns conceitos são utilizados como uma chave que abre todas as portas. Desta forma, esses conceitos, ao invés de ajudar a responder as perguntas, podem atrapalhar e dificultar o pensar diferentemente, o que, para Fischer, é o desafio que o pesquisador deve colocar em primeiro lugar, isto é, “ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento” (FISCHER, 2002, p. 59).

Após escolher os conceitos principais, ainda segundo Fischer (2002), é necessária “[...] uma imersão profunda nos materiais empíricos, de modo a permitir que a teoria se faça viva, seja operacionalizada, colocada à prova, em suma, que ela mesma e seus conceitos sejam também problematizados” (FISCHER, 2002, p. 63). Nessa incursão empírica, independente de que sujeito se trata, é sempre necessário lembrar que não existem sujeitos naturais, só existem sujeitos encarnados. Os sujeitos não podem “cair como pára-quedas’, assim, do nada, isolados, quase objetos-anjos, sem sexo, sem cor, sem vida, no interior de nossas pesquisas” (FISCHER, 2002, p. 65). A pesquisa deve trazer a intensidade da vida do pesquisador, sem ter medo de reconhecer que “as palavras muitas

vezes nos enganam, nos fazem acreditar na plena existência das coisas, levam-nos a pressupor objetos naturais, dados” (FISCHER, 2002, p. 66). Diante disso, emerge a importância do que denominei de “pós-panóptico epistemológico”, que apresentarei em seguida, uma espécie de vigilância permanente com o intuito de não reificar as identidades e as diferenças no processo de pesquisa.

Importante ainda destacar que os Estudos Culturais não têm a pretensão de dar conta das relações da cultura com *todos* os seus possíveis efeitos. Para Hall (2003), a tensão gerada pela impossibilidade de dar conta de todos os efeitos da cultura e suas possíveis articulações com outras dimensões importantes deve fazer parte de quem investiga. Porém, isso não pode significar um menor esforço para articular a cultura com seus efeitos; pelo contrário, deve ser motivo de tensão e “irritação” permanente. Para Hall: “Se você perder contato com esta tensão, poderá produzir um ótimo trabalho intelectual, mas terá perdida a prática intelectual como política” (HALL, 2003, p. 213). É por esse motivo, segundo o autor, que o campo dos Estudos Culturais tem sido muito promissor, quer dizer, tem sido promissor por não pretender eliminar a tensão entre questões políticas e teóricas. Pelo contrário, os Estudos Culturais “[...] permitem que essas questões se irrite, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem insistir numa clausura teórica final” (HALL, 2003, p. 213).

Isso significa, pois, não insistir numa clausura teórica final. Como nos coloca Bauman (2001), é importante aprender a conviver com a ambivalência,

sem pretensão de solução final. Sentir na própria pele, enquanto pesquisador na pesquisa que está fazendo a “[...] transitoriedade, sua insubstancialidade, o pouco que consegue registrar, o pouco que alcançamos mudar ou incentivar à ação” (HALL, 2003, p. 213). Para Hall (2003), se alguém não sente isso na pesquisa que produz é porque a teoria o deixou em paz, e, nesse sentido, pode-se dizer que esse alguém está deixando de praticar Estudos Culturais para fazer outra coisa. De modo semelhante, Corazza (2002) aponta: “Somente nesta condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p. 111).

Assim, não é possível transpor um contexto de um lugar para outro. Não é uma simples substituição ou imposição que está em jogo. A questão que está em jogo é articular as diferentes dimensões que dão especificidade ao contexto pesquisado, de modo a não estabelecer *a priori* as conexões possíveis. Não se trata de seguir um método previamente estabelecido, mas sim de construir o caminho no próprio caminhar, entendendo as conexões à medida que elas vão se articulando de modo instável e cambiante, reconhecendo que elas se dão nesse contexto e não necessariamente se darão em outros contextos. Elas não poderão ser vistas como *Leis* para contextos diferentes.

Mesmo assim, como se trata de pesquisa já efetuada, entendo que seja possível e necessário descrever como foram os encontros com os sujeitos e quais estratégias foram utilizadas. Como já apontei antes, a minha entrada no território

dos sujeitos deu-se por uma estratégia que foi abandonada posteriormente, pois as identificações obtidas pelo questionário (forçadas por mim) não são relevantes para os estudantes daquele espaço escolar e não estariam de acordo com o campo teórico escolhido para desenvolver a investigação. A partir do abandono dessa estratégia, observei livremente os estudantes (sem categorias *a priori*).

O questionário, embora contivesse a questão do pertencimento étnico, não considerada nesta pesquisa, trouxe-me uma informação importante que serviu de critério para escolher as turmas do Ensino Médio. Como apontei antes, escolhi as turmas que continham a maior diversidade quanto ao local de nascimento dos estudantes. Outro “descaminho” que ocorreu foi quanto à idéia inicial de estudar o Projeto Político do Colégio para identificar como a escola representava as diferenças. Para fazer isso, fiquei vários dias na biblioteca do colégio. Essas informações não foram utilizadas nesta tese, pois centrei-me nos estudantes, mas os momentos na biblioteca foram muito importantes para perceber que há, na escola, alguns sujeitos que ocupam esse espaço nas horas de intervalo. Na biblioteca, há um cantinho de leitura com revistas e jornais. São sempre os mesmos sujeitos que ocupam esse tempo/espaço. Desta forma, entendi que seria importante levar isso em consideração na minha pesquisa, entrevistando dois desses sujeitos. Além disso, observei que há também um grupo na escola que pratica modalidades esportivas e entrevistei dois desses sujeitos. Há, ainda, estudantes que preferem trabalhar individualmente ao invés de coletivamente, tendo entrevistado dois deles. Também considerei importante entrevistar dois estudantes que são de outros estados do Brasil, pois também eles têm sua

especificidade, em especial na forma diferente de expressão oral, que é vista pelos estudantes nascidos na cidade ou no estado do RS como forma “errada” de falar.

Lendo o texto de Silveira (2002), que escreve sobre o uso das entrevistas nos Estudos Culturais, entendi que é importante reconhecer que a posição de sujeito do pesquisador interfere nas posições dos entrevistados, ou seja, há um jogo de poder na relação entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Isso não é exclusividade das entrevistas. Ocorre com qualquer instrumento utilizado numa investigação. Nesse sentido, é importante sempre contextualizar a pergunta feita, o que me levou a apontar, na tese, sempre a pergunta que foi feita para que não se perdesse o contexto da fala.

Além das entrevistas, também fiz observações nas aulas das três turmas: uma turma do 1º ano, uma do segundo e uma do terceiro. Observei também esses sujeitos nos intervalos, entradas e saídas do Colégio, bem como no dia dos jogos das interséries de 2003 (setembro). A observação do espaço/tempo de sala de aula ficou restrita aos estudantes, não me preocupando com as práticas e discursos dos educadores.

Foi numa dessas observações que percebi que a estratégia do debate com cada turma seria uma rica fonte de pesquisa. Na turma do 2º ano, um professor desenvolveu um debate sobre a água. O debate, além de contribuir para entender a representação de cultura dos estudantes, serviu também para mostrar que os estudantes expressariam suas posições sobre identidades, diferenças e

negociações de um modo mais produtivo, pois vi que o professor só lançou o assunto e eles o discutiram durante um período (50 minutos).

Assim, realizei um debate com cada turma, sugerindo como tema a cultura de hoje.¹⁵ O debate foi realizado durante um período de aula, sem a presença dos respectivos professores nas turmas de 1º e 2º anos, pois estes me perguntaram se “deveriam” ou “poderiam” ficar e respondi-lhes que dependia deles. O professor do 3º ano optou por ficar junto com a turma, e pedi-lhe que, assim como eu, fosse só um espectador passivo (na medida do possível, pois sei que a minha presença interferiu de alguma forma, bem como a presença do próprio professor).

Além disso, levando em consideração o que escreve Silveira (2002), entendi que seria válido utilizar uma estratégia em que eu não estivesse presente, pois isso poderia fornecer outros elementos do campo da pesquisa. Assim, combinei com os professores de Língua Portuguesa que estes fizessem uma redação com seus alunos, com temas sugeridos por mim. Desta forma, todas as turmas do Ensino Médio fizeram redações, podendo cada estudante escolher um dos seguintes temas: a) Minha vida, meus amigos, minhas expectativas diante da cultura e da sociedade de hoje; b) O vestibular e a questão de quotas; c) Eu diante do mundo e da cultura de hoje; d) Eu, meu grupo cultural e os outros grupos culturais; e) Meus valores culturais e os valores culturais dos outros. Embora todos

¹⁵ Entendo que o tema “cultura de hoje”, do ponto de vista dos Estudos Culturais, é arbitrário, pois remete a uma concepção linear e evolutiva de cultura, mas, para os estudantes pesquisados, foi importante colocá-lo desta forma para que entendessem que se tratava de seu espaço/tempo cultural. Além disso, significa que houve uma intencionalidade por parte minha. Porém, não há como escapar disso, uma vez que não existe neutralidade numa pesquisa, nem na sugestão de um tema para debater.

os estudantes das turmas fizessem as redações sobre um desses temas, só fiquei com uma cópia dos trabalhos de estudantes das turmas que investiguei. Também ficou acordado que a cópia seria feita antes das correções do professores.

Assim, posso dizer que os estudantes foram narrando suas relações com diferentes grupos, sobre sujeitos e sobre si próprios, possibilitando que eu percebesse algumas “marcas” de suas identidades e diferenças, bem como algumas negociações – como já destaquei antes, sem que eles fizessem referência em nenhum momento a questões de serem descendentes de alemães, italianos, poloneses... Porém, outras questões e negociações de identidade e de diferença foram recorrentes em todas as estratégias: o fato de os sujeitos estudarem numa escola particular considerada como de qualidade (não foi incluída a questão de ser confessional); o de “possuírem” cultura, associando-a à questão de classe à qual pertencem; o de poderem fazer vestibular numa Universidade Federal; o de serem felizes e terem oportunidade na sociedade porque estão se esforçando e aproveitando as chances que a vida lhes oferece; o de assistirem a TV a cabo, uma TV culta, segundo eles.

Ao mesmo tempo em que se identificam com essas questões, os sujeitos vêem-se como diferentes porque os outros: estudam numa escola pública, portanto sem qualidade; não possuem cultura porque são pobres;¹⁶ não vão passar nas Universidades Federais; são infelizes porque não se esforçam e

¹⁶ Trata-se, como destacarei mais adiante, de uma complexa articulação entre ser pobre e não-cultura observada por mim nos enunciados dos sujeitos onde ser pobre não está somente associado a não ter condições financeiras, assumindo diferentes sentidos, dependendo do contexto em que tal articulação é acionada.

desperdiçam a chance que a vida lhes oferece; assistem a TV aberta, uma TV que não têm programas culturais.

Como essas questões aparecem como questões de identidade e diferença, elas não são separadas. Elas mesclam-se, entrecruzam-se, imbricam-se, inter-relacionam-se. Isto é, as identidades e as diferenças são negociadas e articuladas porque suas fronteiras são lugares de encontro, não de separação (BHABHA, 2001).

Destaco, ainda, que as entrevistas e os debates foram gravados em fita cassete e transcritos cuidadosamente por mim. Os debates, nesse aspecto, foram mais difíceis, dadas as várias vozes presentes. Mas consegui diferenciá-las, pois os sujeitos, como já escrevi, estão acostumados com debates e têm o hábito de, quando iniciam a fala, começar com “como a ‘Luana¹⁷’ falou...”. Quando isso não acontecia, solicitava que se identificassem. Deste modo, pude também ficar atento aos silêncios, diferentes entonações de voz, bem como aos murmúrios da turma ou parte da turma diante das falas dos colegas. Além disso, saliento que tive todo o cuidado para manter o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por esse motivo, utilizei, ao invés de seus nomes, nomes fictícios, cuidando para não usar nomes de estudantes do Ensino Médio do colégio onde estudam.

Tendo como base as recorrências observadas nas diferentes estratégias utilizadas, fui articulando os diferentes “campos de significação”, como destacarei

¹⁷ Também é nome fictício.

mais adiante. Antes disso, escreverei sobre a pertinência do pós-panóptico epistemológico, com a finalidade de manter-me vigilante na articulação da tese.

1.5 PÓS-PANÓPTICO EPISTEMOLÓGICO

Para Bauman (2001), houve uma grande mudança no exercício do poder da “sociedade sólida” para a “sociedade líquida”. Na sociedade “sólida”, o poder era exercido pela vigilância externa, o panóptico. Na sociedade “líquida”, o indivíduo se auto-controla e se auto-vigia. Essa mudança, conectada com uma outra forma de organização social, cultural e política, Bauman denomina de poder pós-panóptico. Levando isso em conta, o panóptico epistemológico que vislumbrava ainda no projeto da tese passou para pós-panóptico epistemológico. Nesse sentido, apontarei, em alguns itens, os aspectos que me mantiveram vigilante na articulação desta tese.

a) Lembrar com Hall (2003) que, ao escrever apoiado nos Estudos Culturais, devo enfatizar a necessidade de não inscrevê-los numa “[...] metanarrativa englobante de conhecimentos acabados, dentro de instituições” (HALL, 2003, p. 217). Isso significa que, ao lidar com esse campo, é preciso reconhecer sempre que o conhecimento deve ser fonte de contestação, debate, disputa de poder. Isso contribui para manter a modéstia intelectual, tão necessária nesse campo do saber, evitando a arrogância que tende a cristalizar e fixar os

significados ao negar sua ambivalência, bem como a pretensão de encerrar em verdades absolutas respostas para questões complexas.

b) Não pensar as identidades e as diferenças, nem as negociações, a partir de uma suposta causalidade, origem preestabelecida ou teleologia, nem supor possíveis salvações, “soluções finais” ou superações. Lembrar sempre que elas são produzidas culturalmente enredadas em relações de poder.

d) Levar em conta que a cultura é uma *construção* de grupos humanos, um campo de disputa e construção do sentido, portanto, uma invenção, não estando relacionada a princípios transcendentais e universais.

e) Questões étnicas/raciais, culturais, sexuais, de gênero e econômicas *podem* estar articuladas, não sendo possível encontrar *a priori* as conexões possíveis.

f) É preciso pensar fora da epistemologia que “[...] insiste no sujeito como sempre anterior ao social ou no saber do social como necessariamente subsumindo ou negando a ‘diferença’ particular na homogeneidade transcendente do geral” (BHABHA, 2001, p. 258).

h) Toda argumentação dentro do campo dos Estudos Culturais pós-estruturalistas é transitória. Isso não é uma carência a ser suprida, mas uma

virtude a ser cultivada, pois pretender fechamentos ou conclusões, negligenciando as indeterminações próprias de toda enunciação, significaria tornar o processo investigativo artificial, omitindo as condições próprias da produção do conhecimento.

i) Mesmo que haja um processo de globalização/homogeneização cultural, há um espaço entre a cultura nacional e a global, um “[...] terceiro espaço - onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 2001, p. 300).

j) Não sonhar, sob hipótese alguma, como os assimilacionistas culturais, muito menos alimentar pesadelos racistas, pois não há como sustentar uma pureza cultural, uma essência cultural, uma hierarquia cultural. Todas as culturas são híbridas e estão sempre num processo de negociação.

n) Lembrar sempre que a “[...] época de ‘assimilar’ as minorias em noções holísticas e orgânicas de valor cultural já passou” (BHABHA, 2001, p. 245) e que faz sentido alimentar a “[...] crença de que não devemos simplesmente mudar as *narrativas* de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (BHABHA, 2001, 352).

o) Por fim, através do funcionamento do pós-panóptico epistemológico, retirar-me do “mundo das idéias perfeitas, verdadeiras, belas e boas” tão logo

entre nele, mantendo-me no mundo como ele é visto por um pesquisador em devir que pensa e procura articular Hall (1997a; 1997b; 2000; 2003) Bhabha (2001) e Bauman (1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2001, 2003) para compreender as negociações das identidades e das diferenças culturais no espaço escolar.

1.6 PLACAS DE SINALIZAÇÃO NO DESERTO

Escrevi antes que, para fazer a investigação, não havia “placas de sinalização”; porém, uma vez percorrido o caminho, é possível apontá-las, ou seja, é possível explicitar a estrutura desta tese. Essa estrutura foi produzida durante o processo da escrita, das leituras, das inserções no campo, todos esses momentos entendidos como profundamente articulados entre si.

No primeiro capítulo desta tese, que termina com este item, procurei exercer a vontade de poder para dirigir o leitor, mostrando os “(des-)caminhos” da investigação e os desejos e afetos que me mobilizaram para desenvolvê-la, com o intuito de levar os leitores a entenderem melhor os significados produzidos – e estes estão sempre vinculados ao contexto de sua produção. Também tive a intenção de convencer o leitor de que as opções foram as mais interessantes e as “necessárias” para realizar esta pesquisa.

No segundo capítulo, começo a analisar e discutir os significados do campo de pesquisa, profundamente articulados com o campo teórico, pois: “A ‘prática’ não deve ser constituída como o ‘outro’ do texto que deve acolher a teoria –

definida *a priori* –, muito menos ser o ‘berço’ para o nascimento da teoria” (LOPES, 2002, p. 37). Além disso, todo campo teórico, para que permaneça produtivo, deve ser constantemente avaliado, pois as condições históricas são sempre outras e os contextos culturais nunca são os mesmos. O campo teórico precisa ser construído na relação direta com o contexto dos sujeitos que se deseja compreender. Isso significa, muitas vezes, expandir conceitos, ressignificá-los e, se for possível, criar novos conceitos. Um campo teórico, como insiste Hall (2003), não pode ser simplesmente aplicado, ele deve ser produzido na própria mediação com o que se deseja pesquisar.

Expomo-nos a um grave erro quando tentamos interpretar conceitos destinados a funcionar em um alto nível de abstração, como se eles pudessem automaticamente produzir os mesmos efeitos teóricos se traduzidos em outro nível de operação mais concreto (HALL, 2003, p. 297).

Os conceitos não devem ser simplesmente transpostos de um nível teórico para o campo prático que está sendo investigado, mas produzidos e articulados como sendo partes do mesmo processo. Ou seja, os conceitos de cultura, de “baixa” e “alta” cultura, pobre, herança cultural, biologismo, naturalização, cientificismo adquirem um sentido peculiar no contexto em que estão sendo investigados, e é assim que serão compreendidos. “Os conceitos são ‘epocais’ em seu alcance e referência” (HALL, 2003, p. 298). Além de serem ‘epocais’, são também localizados geograficamente e politicamente, como enfatizam os autores que estão sendo utilizados nesta pesquisa. É disso que trata o segundo capítulo,

pois, para compreender as negociações das identidades e das diferenças culturais, é imprescindível compreender a representação de cultura desses sujeitos e as representações que estão articuladas com ela nesse contexto. Sendo mais específico: no segundo capítulo, trato de cultura, representação, linguagem e poder, de “alta” e “baixa” cultura, de representações biológicas, naturalizadas e essencializadas de cultura (com uma possível explicação histórica e os significados produzidos por essas representações).

Continuando a trabalhar desta forma, com teoria e campo empírico articulados, chego ao terceiro capítulo, onde procuro compreender as principais representações que os sujeitos enunciam sobre si mesmos. Escrevo sobre as “marcas” que identificam esses sujeitos produzindo identidades. Artigo “campos de significação”, que, assim como os do segundo capítulo, foram criados baseados nos significados presentes nas entrevistas, observações, redações e debates. Desta maneira, o terceiro capítulo move-se no seguinte campo de significação: as questões do mérito individual na produção das identidades, da “liberdade” que os sujeitos “têm” para escolher o que querem ser, da identificação pelo consumo e da fragilidade de vínculos coletivos.

No quarto capítulo, problematizo as representações que os sujeitos enunciam sobre a diferença cultural, por meio do seguinte campo de significação: a diferença articulada com os pobres, a diferença representada como inferioridade, a diferença como problema; por fim, alguns efeitos produzidos pela diferença lingüística. Importante destacar que, mesmo que a identidade e a

diferença sejam tratadas em capítulos separados, elas estão sempre profundamente articuladas entre si. A separação foi feita para possibilitar uma análise mais minuciosa dessas representações.

No quinto e último capítulo, mesmo que durante toda a tese esteja preocupado em compreender os processos de negociação, detenho-me especificamente neles, descrevendo alguns deles que ocorrem no espaço escolar, considerando as representações que os sujeitos são levados a enunciar de si e dos outros. Esse capítulo assume, de certa forma, um caráter conclusivo, mesmo sabendo que, para o campo teórico utilizado, não existe essa possibilidade.

Finalizar é **impreciso**. É nesse sentido que desenvolvo o “último” texto da tese, *E agora, José?*, onde destaco questões relevantes, dúvidas, incertezas e angústias que continuam, bem como alguns encaminhamentos para possíveis pesquisas dentro desse campo de investigação.

2 CULTURA COMO CAMPO DE DISPUTA E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

2.1 SITUANDO O CAMPO DE SIGNIFICAÇÃO

Como destaquei no primeiro capítulo, considerando os significados enunciados pelos sujeitos do campo de pesquisa, fui articulando campos de significação. Por campos de significação, entendo um campo de disputa, campo de relações de poder, campos articulados de forma provisória e instável que fazem sentido no contexto investigado, priorizando não só as correspondências possíveis, mas também as não-correspondências. Esses campos de significação têm o mesmo sentido que Hall dá às unidades de análise, ou seja: “[...] a articulação de elementos diferentes, distintos que podem ser rearticulados de diferentes formas por não terem qualquer necessária ‘pertença’” (HALL, apud SLACK, 1996, p. 115). Lembro que não ter pertença necessária não significa que não haja nenhuma pertença. Se os diferentes elementos estarão ou não articulados, dependerá das condições históricas, bem como das forças sociais que

estão em jogo, ou seja, dependerá das relações de poder. Início com algumas incursões com o objetivo de situar o leitor.

Entender a cultura como um campo de contestação significa, como enfatizam Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003), Bhabha (2001), Bauman (1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2001, 2003), Silva (1996, 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2002), Veiga-Neto (2001a, 2002a, 2003) e outros, reconhecer que ela está implicada em inúmeras relações de poder. Mais do que olhar para as experiências compartilhadas, a questão é olhar para o processo de construção do sentido que se dá no sistema de significação da cultura. Tal processo de produção do sentido dá-se de forma constante, e seus resultados são imprevisíveis e incontroláveis, sobretudo porque uma cultura não está imune aos encontros e desencontros com as demais culturas. As culturas estão sempre em processos de negociação (BHABHA, 2001). Nesse sentido, as identidades de uma cultura reconhecem-se como tais no momento em que reconhecem que são diferentes de outras. O lugar cultural do sujeito pode definir tanto suas possibilidades, desejos, vantagens, privilégios, *status* quanto suas limitações, proibições, desvantagens, discriminações no interior do grupo, na relação com os outros grupos ou, ainda, na interconexão destes.

Tais lugares não são naturais, nem fixos, são demarcados politicamente. São as relações de poder que definem que lugares são dignos e quem é digno de ocupá-los. O fato de estudar numa escola particular considerada de qualidade, articulado com a idéia de que se paga para isso, posiciona os sujeitos num

determinado lugar de poder. Como afirma Bauman (2001), numa sociedade onde se produziu a idéia de que a esfera privada é sinônimo de qualidade e liberdade e de que a esfera pública equivale a ineficiência e ausência de liberdade, os sujeitos são levados a identificarem-se cada vez mais com a esfera privada, em detrimento da esfera pública. O discurso de que estão tendo uma educação de qualidade porque seus pais estão pagando por ela pode ser situado como um discurso que produz também diferenças: estudar numa escola pública significa não ter uma educação de qualidade. Ou seja, como todo discurso, ele não é inocente. Ele produz diferentes significados, posicionando sujeitos no interior do grupo e em relação aos demais grupos culturais. Esses significados são sempre culturais, produzidos por meio de relações de poder inerentes aos processos de significação e atribuição de sentido. É aí que, para compreender as negociações das identidades culturais e da diferença, é importante articular o significado de cultura enunciado pelos sujeitos, pois sua negociação dá-se no campo cultural.

A discussão sobre a cultura traz em seu bojo um campo de disputa que vai desde questões epistemológicas até questões políticas e questões que dizem respeito ao lugar que a cultura ocupa na organização dos grupos humanos. O que se observa, segundo Hall (1997a), é que, embora a cultura sempre tenha sido central no processo de atribuição de sentido, nas Ciências Sociais ela ganhou uma centralidade recentemente. Em grande parte, essa não-atenção ao cultural deve-se a uma determinada forma (reducionista) de marxismo que via na cultura apenas uma decorrência do econômico. Da mesma maneira, foi corrente a

interpretação de que a cultura era o oposto do natural, do biológico, do instintivo ou, ainda, de que significava um acúmulo de conhecimento.

Como homens e mulheres, atribuímos significado ao mundo e a nossas ações. O mundo não tem um sentido por si só, nem nossas ações possuem teleologia. Esse sentido é construído incessantemente através de práticas de significação, por meio das quais as identidades são articuladas de forma instável, pois são permanentemente perturbadas pela diferença. Como nos aponta Hall (1997):

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas” (HALL, 1997, p. 16).

A cultura compreendida como um processo de múltiplos processos de significação através dos quais produzimos e reconhecemos (ou não) sentido em nossas ações e na dos outros leva-nos ao entendimento de que toda ação social é também uma prática cultural, e é nessa articulação que podemos ver como as práticas culturais ganham ou não legitimidade. Podemos ver também como determinadas práticas culturais ganham “normalidade” e como outras permanecem marginais, como elas se imbricam, como se mesclam, como se misturam, como se entrecruzam produzindo novas identidades sempre abertas a

novos processos de articulação, pois as identidades nunca se fixam, nem na tradição, nem na natureza, nem em qualquer outra referência. As identidades culturais estão sempre se (re-)significando a partir das fronteiras porosas que caracterizam as culturas.

O reconhecimento das fronteiras culturais porosas, vistas como lugares de encontro da diferença, está ligado diretamente ao que Harvey (1992) chamou de sensação da diminuição do tempo e do espaço, provocada pelo avanço das tecnologias de locomoção e de comunicação que nos dão a impressão de que vivemos muito mais próximos do que antes.

Embora sejam conhecidas as vertentes teóricas que vêm nessa “diminuição” do espaço e do tempo, junto com outras estratégias políticas e culturais, uma homogeneização cultural, uma espécie de globalização mercadológica da cultura (GIROUX, 1999; MCLAREN, 2000; APPLE, 2003; KINCHELOE, 1997), não é necessariamente isso que vai ocorrer, segundo Hall (1997a), pelo menos por dois motivos. Em primeiro lugar, sabemos que todas as teorias teleológicas até hoje fracassaram, o que nos leva a desconfiar de que, assim como as demais, também essa fracassará. Em segundo lugar, os produtos culturais não são uniformemente distribuídos, muito menos uniformemente recebidos. Entre o espaço da produção e o da recepção, há inúmeros outros espaços onde há negociação cultural e onde diferentes articulações ocorrem, muitas delas fugindo ao controle e à previsibilidade, seja por parte de quem propõe a “homogeneização”, seja por parte de quem a recebe. Nesse sentido, o

resultado provavelmente não será a simples substituição de uma cultura pela outra, mas a “criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas” (HALL, 1997a, p. 19). Há também a possibilidade de uma atitude do “fechamento”, recorrendo a fundamentalismos, como é o caso do fundamentalismo cristão nos EUA, islâmico no Oriente, hindu na Índia, etc. ou, ainda, de atitudes anti-imigrantes cada vez mais presentes na Europa. De modo semelhante a Hall (1997a), Veiga-Neto (2001b) entende que:

As tentativas de homogeneizar todas as misturas – isto é, as tentativas de, antes, fixar o mesmo a partir de um jogo entre repetição e diferença, e depois, incluir as diferenças para reduzi-las ao mesmo – são uma impossibilidade em termos lógicos e práticos (VEIGA-NETO, 2001b, p. 233).

Todas essas problemáticas típicas do mundo globalizado estão articuladas diretamente ao campo cultural, um campo cada vez mais dinâmico, instável e imprevisível. Assim, as disputas de poder são cada vez mais simbólicas. O que está em jogo são as representações culturais, ou seja, os discursos que produzem as identidades. Como jogos, os resultados muitas vezes são imprevisíveis.

Os resultados são imprevisíveis, mas todos são afetados. E, como aponta Hall (1997a), diferentemente das outras mudanças culturais, essa tem um caráter democrático e popular no sentido de atingir a todos, mesmo que não tenha as mesmas implicações para todos. Tomando como exemplo a questão do trabalho, pode-se observar que, embora todos sejam afetados, questões de desigualdades

sociais, articuladas com questões raciais/étnicas,¹⁸ de gênero e geográficas afetam mais profundamente uns do que outros.¹⁹ Da mesma forma que Hall (2003), Bauman (2001, 2003) também observa que nem todos são afetados da mesma maneira. Para ele, existe um abismo entre como os de “cima” são afetados e como os de “baixo” são afetados, como destacarei mais adiante.

Da mesma forma que se pode reconhecer que a cultura revolucionou todas as dimensões da vida (o trabalho, o lazer, o consumo, o tempo, o espaço...), também se pode dizer que a cultura mudou radicalmente a compreensão de quem somos e de quem são os outros. A cultura está, pois, diretamente ligada à “constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social” (HALL, 1997a, p. 24). Isso, então, quer dizer que as identidades e as diferenças são intersubjetivamente constituídas e validadas (ou não), ainda que presentes objetivamente. A linguagem é um recurso que utilizamos não só para atribuir significados, mas é a própria realidade. A distinção entre o que a identidade é de fato e como ela é representada não faz sentido. A

¹⁸ Acredito que seja oportuno destacar que: “Se desigualdade e diferenças encontram-se inextricavelmente associadas na realidade brasileira, é importante que a pesquisa nos auxilie a compreender a complexidade inerente a esta articulação, bem como a formular estratégias de luta” (MOREIRA, 2001, p. 75).

¹⁹ Por exemplo, as mulheres, geralmente, mesmo desempenhando as mesmas funções que os homens, têm níveis mais baixos de remuneração e, para cada branco desempregado, existem dois negros desempregados (HALL, 1997a). Também no Brasil há estudos que demonstram isso. Pinto (1992), ao analisar alguns estudos feitos sobre a questão negra, afirma que: “Invariavelmente, os negros estão em situação desvantajosa em relação aos brancos quanto ao nível de ocupação, emprego, renda, alfabetização e anos de estudo” (PINTO, 1992, p. 43). Também Barcelos (1993) aponta o mesmo quando afirma: “A variável raça continua sendo relevante para o processo de estratificação na sociedade brasileira” (BARCELOS, 1993, p. 21). Segundo Rosemberg (1996): “[...] mulheres e homens brancos de bom nível de renda familiar dispõem de boas e equivalentes oportunidades educacionais, [...] mulheres e homens não-brancos e de baixa renda familiar dispõem igualmente de péssimas condições educacionais” (ROSEMBERG, 1996, p. 59). Também Cunha (1998) discute essa questão, enfatizando que, no Brasil, um problema é justamente a idéia

identidade/diferença e a representação delas é a mesma coisa. Não há identidade/diferença fora da representação. Essa representação é material, isto é, estamos nos referindo a corpos que trazem inscritos as marcas das representações produzidas socialmente pelas múltiplas relações de poder, relações essas caracterizadas por assimetria e desigualdade. Vêem-se corpos ao mesmo tempo subjetivados e subjetivadores, representados e representadores, objetivados e objetivadores... Ressalte-se, nesse caso, a importância da conjunção e, significando a interdependência da articulação e não a exclusão, como sugerem as leituras inspiradas numa concepção de cultura e de identidade essencialista e substancializada. Esses processos de representação dão-se a partir de inúmeros e intrincados lugares e de diferentes grupos culturais. É na articulação dessas diferentes formas de representação, bem como nas referências utilizadas, que podemos encontrar provisoriamente respostas para compreender as identidades/diferenças culturais. Essas referências, mesmo que se dêem a partir de um grupo, não são homogêneas. Talvez por isso tenhamos que pensar em diferentes formas de nomear a nós mesmos e nomear os outros, o que torna o processo de pesquisa particularmente complexo.

Ainda segundo Hall (1997a), a cultura “[...] penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo” (HALL, 1997a, p. 22), aprofundando a “mecânica da própria formação da identidade” (HALL, 1997a, p. 23). O aprofundamento da mecânica de formação da identidade dá-se pelos permanentes e cada vez mais intensos apelos interiores

que se produziu de que o brasileiro não é racista, o que contribui para que essas questões sejam

(“mude de vida”, “mude sua cara”, “mude seu corpo”, “rejuvenesça”, “mude de emprego”, “mude de religião”, enfim, “mude de cultura”) concomitantemente com a proliferação dos mecanismos de vigilância, seja pelas câmeras ou pelo controle exercido pelos cartões de crédito, por meio dos quais os gostos, desejos e preferências de populações inteiras podem ser controlados sem que se tome conhecimento desse controle. Como destaca Bauman (2001), a formação da identidade também pode ocorrer pela autovigilância ou autopunição, a forma pós-panóptica de exercício do poder.

2.2 CULTURA, REPRESENTAÇÃO, LINGUAGEM E PODER

Início destacando algumas representações de cultura presentes no espaço investigado para, na interlocução com estas, articular uma representação de cultura vinculada à linguagem e ao poder.

Numa redação, o aluno Rui, do 2º ano, escreve: “Cultura é algo que enobrece o homem, que o faz crescer como cidadão e o torna mais esclarecido e aberto. Tudo isso é muito difícil para qualquer pessoa entender e/ou diferenciar. A cultura, então, deve ser *fornecida* por alguém”. Rosa, aluna do 1º ano, escreve: “Cada um *nasce* com a sua própria cultura, e então por que não respeitá-la?” Já no debate realizado no 3º ano, Analice aponta: “Se você for um pai culto, uma mãe culta, *automaticamente*, você vai ter filhos também com cultura”.

O que se pode observar, nessas colocações, é que o significado de cultura está vinculado à idéia de que ela é algo fixo, que vai sendo transmitido, “fornecido por alguém” ou de que é um atributo de nascença ou algo hereditário. Embora tenha feito referência somente a esses três enunciados, isso é algo que está muito presente também para os outros sujeitos. Que significados estão em jogo?

Meyer (1998), seguindo o campo dos Estudos Culturais, afirma que a cultura não é uma “coisa” que pode ser transmitida e reproduzida de forma estática e linear através de algumas instâncias privilegiadas como historicamente foram apontadas a escola e a família. Por maior que seja o interesse e o empenho de um grupo querer passar a sua cultura para seus membros de forma mecânica, ela é sempre dinâmica, escorregadia, líquida, negociada. A cultura apresenta sempre uma dimensão ativa e interessada, constituindo-se num processo marcadamente político. Via de regra, essa dimensão é escamoteada, mas isso, por si só, já faz parte do jogo das relações de poder que posicionam os indivíduos dentro de diferentes lugares, seja no interior do grupo ou fora dele. Nesta investigação, vê-se que, mesmo que os sujeitos não façam referência à questão política da cultura, movem-se politicamente, ou seja, por meio de relações de poder. Nesse sentido,

Cultura deixa de ser entendida como conjunto de experiências e crenças, valores, tradições e comportamentos compartilhados no interior de diferentes grupos humanos e passa a ser tratada como um campo de luta e contestação, que envolve *também, mas não apenas*, estes (e/ou outros) sentidos compartilhados (MEYER, 1998, p. 370).

Hall (1997a) aponta para uma “virada cultural”, afirmando que, além das transformações operadas pela cultura, há ainda as transformações por ele denominadas de epistemológicas, ou seja, as transformações que se referem ao conhecimento, às teorias e às compreensões. Trata-se de uma revolução conceitual que deixou de colocar a cultura como apêndice de questões econômicas, sociais e políticas para passar a vê-la como constitutiva da vida social. Assim, é no campo da cultura que as identidades e as diferenças são negociadas, e isso afeta intensamente a vida das pessoas em todas as outras dimensões.

Segundo o autor, a “virada cultural” está relacionada com a mudança de compreensão da linguagem. Mesmo que, num sentido, seja óbvio que os objetos existem independentemente da sua nomeação, (HALL, 1997a), esta é uma existência desprovida de sentido. O sentido só é produzido dentro de um sistema de significação através da linguagem. Por isso, o que podemos conhecer não é a “coisa em si”, mas o significado produzido social e culturalmente sobre as coisas. Com isso, mesmo coisas até então vistas como naturais, essencializadas e fixas passam a ser objeto de discussão. Não há relação intrínseca entre coisa e significação. Há somente a relação construída pelos grupos humanos: “O significado surge não das coisas em si – ‘a realidade’ – mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (HALL, 1997a, p. 29). Portanto, as identidades e as diferenças são produzidas pelas representações. Dizer que a cultura é “hereditária”, que ela é uma “coisa”,

“transmitida automaticamente de pai para filho” não é inocente – isso produz determinados significados que posiciona os sujeitos em diferentes lugares culturais e sociais.

Entender que a linguagem é constitutiva da realidade muda radicalmente o sentido do conhecimento e da realidade. A partir do Iluminismo, o conhecimento científico foi visto como aquela descrição verdadeira, objetiva, imparcial e racional dos fatos. Essa compreensão deixa de fazer sentido quando é aceito que os “[...] fatos naturais, são, portanto, também fenômenos descritivos” (HALL, 1997, p. 29). Entretanto, sempre é oportuno reiterar que:

Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo e classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 29).

Isso vale também para as identidades e as diferenças. Nesse sentido, a questão que deve ser permanentemente discutida é a que envolve os significados, uma vez que, da existência material, não temos dúvidas ou não há como conhecê-la na sua essência simplesmente porque não há essência. O único conhecimento possível é o significado atribuído a ela. Ou seja, como nos escreve Veiga-Neto e Wortmann (2001), questões do tipo “O que é mesmo...”, “Qual a verdadeira identidade...”, “Qual é a essência de uma identidade...”, “Qual a natureza humana...” são questões que não podem ser respondidas. A questão é contentar-se em responder (provisoriamente) questões como “O que dizemos que são as

identidades...”, “O que entendemos por negociação cultural...”, “Como se produziu o significado de X...”, “Como X tornou-se verdadeiro...”.

Para Hall (1997a), a compreensão dessa “virada cultural” passa pelo entendimento de que não é uma ruptura radical, mas uma articulação de elementos, alguns deles já existentes, mas negligenciados nas Ciências Sociais e agora rearticulados com novos elementos, não significando um novo reducionismo, mas uma “articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social” (HALL, 1997a, p. 32).

Isso muda o próprio significado da cultura, ou seja, a cultura deixa de ser entendida como bagagem (MEYER, 2000b), “transmissão”, “herança”, “coisa de pai pra filho”. É possível dizer que todas as práticas sociais, uma vez que estão imersas num jogo de significação, têm também uma dimensão cultural. Entretanto, para Hall (1997a), reconhecer que a cultura está presente em tudo não quer dizer que não existe nada para além da cultura, pois isso seria, segundo o autor, a substituição de um reducionismo (materialista) por outro (cultural). Portanto, não é que “tudo é cultura”, mas tudo tem alguma relação com o significado, ou seja, com a cultura. A cultura é, pois, uma condição constitutiva das práticas sociais, mas estas não se reduzem à dimensão cultural.

Assim, segundo o autor, é possível identificar práticas políticas que dizem respeito ao controle e ao exercício do poder ou práticas econômicas que se referem à distribuição e produção de riquezas. Embora possam ser concebidas como práticas políticas e econômicas, elas estão articuladas com um campo de

significação e de produção do sentido que faz com que elas operem e funcionem como tais. Portanto, as práticas políticas e econômicas são também culturais porque estão imersas num campo de disputa pelo sentido. A “distribuição justa” das riquezas, que aparece muitas vezes na questão econômica, está diretamente ligada ao significado de justiça, que, como sabemos, pode variar de acordo com as forças sociais em disputa. O significado, como já foi enfatizado, é produzido na cultura, de tal forma que toda prática econômica é também cultural. Entretanto: “É óbvio que isto não significa que os processos econômicos tenham sido reduzidos ao discurso e à linguagem. Significa que a dimensão discursiva ou de significado é uma das condições constitutivas do funcionamento da economia” (HALL, 1997a, p. 34). Quando os sujeitos atribuem uma importância muito grande ao fato de não serem pobres, isso é produzido culturalmente e está profundamente articulado com as representações de suas identidades e das diferenças culturais.

Para Hall (1997a), há uma articulação entre as várias dimensões, no caso, a cultural, a econômica e a política, de tal forma que cada uma é constitutiva das outras e vice-versa. Elas são ao mesmo tempo limites e possibilidade tanto para si quanto para as demais. Uma não funciona ou não tem efeitos reais sem as outras. Os efeitos aqui referidos não são os da lógica moderna, segundo a qual “se, logo..”, mas são efeitos que ocorrem de forma ambivalente e imprevisível. As dimensões “[...] se constituem mutuamente – o que é outra maneira de dizer que se *articulam* um ao outro” (HALL, 1997a, p. 34).

Em síntese, como as práticas políticas e econômicas dependem do significado para operarem e produzirem efeitos, elas são sempre culturais. O mesmo vale para as demais dimensões. Essa importância da cultura, dentro dos campos da vida social e do conhecimento, traz em seu bojo a questão do poder. “Quanto mais importante - mais ‘central’ – se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam” (HALL, 1997a, p. 35). A adesão (negociada) a uma determinada representação cultural está vinculada ao poder.

Diante disso, a questão relevante passa a ser quem governa, molda, regula a cultura. A própria cultura? A esfera política? A econômica? O Estado? O mercado? Ou uma articulação destas (e mais algumas) de tal forma que a determinação não é tão forte, pois cada uma impõe limites às demais?

De acordo com Hall (1997a), há duas tendências, geralmente apontadas como contraditórias. Uma que aponta no sentido da regulação, inserida no contexto neoliberal, onde cada vez menos as indústrias fazem questão de assumir um caráter de “cultura pública” ou nacional. Assim como nas demais dimensões, dentro da lógica neoliberal, as instâncias culturais de regulamentação públicas são representadas como ineficientes, dispendiosas e “atrasadas”, sendo paulatinamente substituídas por instâncias privadas do mercado. Isso ajuda a compreender por que os sujeitos dão tanta ênfase ao fato de estudarem numa escola particular. Junto a isso, a globalização vem retirando sistematicamente o

papel dos Estados Nacionais como agentes de cultura, transferindo-o para o jogo do “livre mercado”:

A liberdade, ampliando as opções, aumentando a diversidade e o pluralismo cultural, acabando com o paternalismo do Estado em relação às pessoas – estas são algumas das formas pelas quais a desregulação tem sido “vendida” positivamente pelos seus partidários (HALL, 1997a, p. 36).

Entretanto, há, segundo Hall (1997a), pelo menos duas razões para se desconfiar das associações mercado = liberdade e Estado = regulamentação (não- liberdade). A primeira razão é o fato de não existir um mercado que não seja regulado. Leis, contratos, tribunais, vigilância... compõem a estrutura do mercado. Em segundo lugar, o mercado se auto-regula. “Ele aloca recursos, recompensa a eficiência e a inovação, pune a ineficiência e a falta de criatividade e, acima de tudo, [...] cria vencedores e perdedores” (HALL, 1997a, p. 37). Nesse sentido, ao contrário do que a tendência neoliberal postula, a escolha não é entre liberdade e regulação, mas entre regulação pública e privada, cada qual representando uma “combinação de liberdades e restrições” (HALL, 1997a, p. 37).

Por isso, para Hall (1997a), na cultura, observa-se que as mudanças se dão de um sistema de regulação para outro sistema de regulação (não necessariamente menos regulador). A pergunta não é como criar uma cultura desregulamentada, mas qual sistema de regulamentação está operando na cultura.

A segunda tendência, contrária à tendência neoliberal, aposta na regulamentação do Estado, sobretudo da moral e da vida privada. Enquanto na esfera econômica predomina o “livre mercado” e o discurso da ausência do mercado, nas questões relativas à sexualidade, à moralidade, aos crimes, à violência, às relações parentais, o Estado vem assumindo um lugar de destaque, ao contrário de outrora (a partir dos anos 60), quando mantinha uma certa distância ou pelo menos não era entendido como sendo sua tarefa principal. O apelo moral está presente nos sujeitos: “Os governantes também não fazem nada para dar segurança...” (Aparecida, no debate do 2º ano); “Deveriam era esterilizar os pobres...” (Jairo, no debate do 1º ano); “Se os pobres tivessem cultura, informação, eles não teriam tantos filhos que não conseguem criar, o governo deveria era fazer campanhas de conscientização...” (Jane, no debate do 2º ano). Como se observa, há um apelo para que o Estado “moralize” a vida dos sujeitos.

Embora possa parecer uma contradição (regulação da vida moral do sujeito pelo Estado e desregulação da esfera econômica), uma análise, a partir da articulação, evitando simplismos e uma concepção unitária de regulação, permite entender que as duas tendências fazem parte da mesma estratégia de regulação, isto é, são formas complementares de regulação. “Assim, a desregulação em uma esfera requer a retomada da regulação em outras áreas e é por ela complementada” (HALL, 1997a, p. 38).

Voltando à questão enunciada anteriormente, “quem governa a cultura”, cabe destacar que essa é uma questão crucial, pois muda as questões chave no

debate da sociedade “[...] para onde convergem as apreensões, onde os modos tradicionais de regulação parecem ter se fragmentado ou entrado em colapso; pontos de risco para os quais [...] se eleva um brado coletivo para dizer que ‘algo tem de ser feito’” (HALL, 1997a, p. 39). Conforme alguns enunciados: “Meu Deus, o que vai acontecer, estamos perdendo a moral, daí a pouco todo mundo vai ser assim, sem moral” (Jane, debate do 2º ano); “Acho que hoje as crianças não obedecem mais, são muito liberais, isso tem que mudar” (Bento, no debate do 3º ano); “Alguma coisa deve ser feita, não dá para continuar assim, olha o que é esses pobres se reproduzindo que nem bicho” (Suzana, no debate do 1º ano).

Além de ser possível vislumbrar os principais dilemas culturais e, quem sabe, as mudanças nos mapas culturais que estão se formando nos subterrâneos da sociedade, o questionamento sobre quem governa a cultura torna-se crucial também porque a cultura governa e regula as identidades. As condutas, ações e modos de agir são fabricados pela cultura. Hall (1997a) demonstra que a cultura é responsável por tudo isso que foi exposto até agora. Para tanto, utiliza-se do exemplo da fabricação de um muro. O muro é o resultado de inúmeros fatores, e sua construção, por “mais física e material que possa ser – é *também* uma atividade cultural, tem que fazer parte ou ser ‘relevante para o significado’” (HALL, 1997a, p. 40). Por isso, a regulação da cultura é tão importante, pois:

Se a cultura, de fato, regula nossas práticas sociais a cada passo, então, aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a “cultura” em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau (HALL, 1997a, p. 40).

Nesse sentido, vale a pena apontar a forma como a pobreza é tratada na mídia. Segundo Bauman (1999a), uma das estratégias é colocar que o maior problema é a fome, não a pobreza, dando a entender que ter alimento é suficiente para viver, o que significa que os quatro bilhões de pobres não têm motivos para reclamar. Também não é feita uma relação entre riqueza e pobreza. A pobreza é do pobre, de sua responsabilidade. “As riquezas são globais, a miséria é local – mas não há ligação causal entre elas, pelo menos não no espetáculo dos alimentados e dos que alimentam” (BAUMAN, 1999a, p. 82). A impressão é que não há nenhuma relação, como se pertencessem a dois mundos totalmente diferentes, cada um responsável pelo seu. O máximo que pode se esperar é que seja feita alguma caridade para os famintos. Segundo Bauman:

As pessoas são mostradas com sua fome, mas, por mais que os espectadores agucem a visão, não verão um único instrumento de trabalho, uma única faixa de terra arável ou uma só cabeça de gado nas imagens, nem ouvirão qualquer referência a nada disso (BAUMAN, 1999a, p. 82).

É a partir de afirmações como essas de Bauman (1999a) que também se pode dizer que, embora esse autor não mencione a *centralidade da cultura*, seu pensamento pode ser articulado com o de Hall (2003), que enfatiza que as lutas políticas são cada vez mais culturais. A fome, apesar de ser material e visível, está centralmente articulada com a cultura, com a linguagem. Ela existe porque existe uma determinada linguagem que a mantém, que a legitima. Aliás, é oportuno, destacar que Hall (2003), não nega a existência material (o que seria uma

hipótese caduca). O autor enfatiza a constituição da realidade pela cultura, o caráter produtivo e criador da cultura ou, ainda, a indissociabilidade entre mundo material e mundo simbólico, e é nesse sentido que não existe nada fora da cultura.

Mais do que sugerir um caráter conspiratório, o interesse pela regulação que os sujeitos culturais possuem reitera uma das questões da compreensão da cultura dentro do campo dos *Estudos Culturais*, que é a ênfase nas relações de poder. A cultura opera através de “jogos de poder”. A ação do sujeito cultural tem um caráter regulatório. Seguindo o pensamento de Hall (1997a), podemos fazer os seguintes questionamentos: O que se faz na educação senão desenvolver práticas que se acredita produzirem determinadas atitudes, sentimentos, valores ao mesmo tempo em que se procura desenvolver aversão a outras? Por que se faz a crítica a determinados programas de TV, senão porque se acredita que eles são capazes de produzir determinados efeitos nos que os vêem? Por que se dão conselhos aos amigos, senão pela crença de que mudarão? Nessa linha, poderíamos citar outros exemplos, e o que eles demonstram é que “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (HALL, 1997a, p. 41). Desta forma, a teoria conspiratória perde sua força, uma vez que a regulação é imanente à cultura e característica de todos os sujeitos.

Entender que os significados culturais regulam normativamente a vida do sujeito requer a compreensão de como as normas operam. O estudante, no espaço escolar, está dentro de um conjunto de normas que ele compartilha com

os demais. Na escola onde os sujeitos estudam, todos sabem que, a cada troca de disciplina, deverão se dirigir a uma outra sala (não qualquer uma, deve ser a sala X). Eles recolhem o material, colocam-no na mochila, dirigem-se à nova sala sem se desviar do caminho. Chegam na sala, acomodam-se e retiram novamente o material. São ações que não exigem mais reflexão, embora também não haja aí nada de instintivo. São condutas culturais normatizadas que têm sentido para aquele grupo cultural situado naquela distribuição de espaço e tempo:

O que a regulação normativa faz é dar uma forma, direção e propósito à conduta e à prática humanas; guiar nossas ações físicas conforme certos propósitos, fins e intenções; tornar nossas ações inteligíveis para os outros, previsíveis, regulares; criar um mundo ordenado – no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos (HALL, 1997a, p. 42).

Convém destacar também que o que ocorre com o conceito de cultura não é algo que revela uma suposta deficiência da linguagem ou algo que serve no sentido de dizer que o conceito utilizado pelos Estudos Culturais é uma *superação* do conceito elitista. O que a mudança do conceito de cultura demonstra é o caráter fugidio e transitório da linguagem, a impossibilidade de fixação, essencialização ou naturalização dos conceitos utilizados para atribuir significado às coisas. Por isso, é importante observar que a linguagem “[...] se dá assim porque não temos um lugar de fora dela para dela falar; estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo

que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14).

Esse reconhecimento do mergulho irremediável na própria linguagem e na cultura está articulado com aquilo que Bhabha (2001) caracteriza como sociedades pós-coloniais. Hall (2003), mesmo fazendo ressalvas à leitura pós-colonial do mundo, sobretudo pela não-articulação entre pós-colonialismo e capitalismo global, não deixa de reconhecer que a colonização – e, portanto, sua compreensão – teve e continua tendo efeitos para as culturas e as identidades. “Nenhum local, seja ‘lá’ ou ‘aqui’, em sua autonomia fantasiada ou in-diferença, poderia se desenvolver sem levar em consideração seus ‘outros’ significativos e/ou abjetos” (HALL, 2003, p. 116). Da mesma forma, noções de identidades culturais idênticas a si mesmas foram solapadas e forçadas a se representarem no “Outro”, por um sistema de similaridades e diferenças, tornando-se jogos de diferenciação por meio dos quais as identidades são construídas, sem poder escapar aos significados oscilantes e deslizantes. No dizer de Hall (2003), o outro deixou de ser um termo fixo, fora do tempo e do espaço da identidade, para se tornar um “exterior constitutivo” da própria identidade. As identidades e diferenças convivem nos mesmos espaços e tempos, e não há a possibilidade de levantar fronteiras rígidas e sólidas. As fronteiras, como escreve Bhabha (2001), são lugares de encontro.

Quando os estudantes de Escola Particular, hoje social e culturalmente entendida como sendo de melhor qualidade, dizem que quem estuda na escola

pública pertence à “baixa cultura”, dizem o que dizem produzindo determinados efeitos porque, foram/são produzidos por diferentes discursos que se inscreveram/inscrevem em seus corpos. Estes discursos, embora não produzidos por eles, são enunciados por eles, dependendo dos contextos em que são acionados. Os enunciam, porque estão situados dentro de um regime de verdade, como nos coloca Bauman (2003), onde o público é apresentado como ineficiente e atrasado e o privado como eficiente e sinônimo de qualidade. Costa (1999) também aponta que existe uma grande dificuldade de desvincular a educação das conexões com o mercado, como se aquela tivesse apenas a tarefa de contribuir para formar sujeitos “felizes”, dóceis, obedientes e desejosos de consumir sempre mais. A lógica é mais ou menos a seguinte: “Afinal, quem poderia não gostar de consumir, de adquirir, de possuir tudo o que for possível?” (COSTA, 1999, p. 64). Como destaca a autora, isso significa a perpetuação da “[...] cultura ocidental eurocêntrica que se autodeclara instituidora de padrões em todas as dimensões da vida humana, governa os desejos e os sonhos e ainda invoca para si credenciais de magnanimidade” (idem, p. 65). A cultura ocidental eurocêntrica continua ocupando um lugar central na produção das identidades, impondo ao mundo suas representações, moldando e fabricando os desejos, afetos e ações. Estamos inscritos numa sociedade onde as “[...] noções hegemônicas foram forjadas no quadro da antropocêntrica, falocêntrica e etnocêntrica tradição cultural européia”. (COSTA, 1999, p. 38).

Por isso que, para os Estudos Culturais, é tão importante desnaturalizar a cultura. A cultura não é um conjunto de atributos essenciais de um grupo ou de um

indivíduo. Não é um conjunto de produtos acabados e finalizados que podem (devem!) ser transmitidos ou recebidos pelos outros. Ao contrário, a cultura é um trabalho de produção, invenção, criação, construção. Esse trabalho ocorre “[...] num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação, de conflito e poder” (SILVA, 2001, p. 17). A cultura é prática de significação, é prática produtiva, é uma relação social, é uma relação política (de poder), é produtora de identidades e diferenças.

Compreendê-la como prática de significação, embora não signifique dizer que ela não seja um modo de vida ou uma prática material, quer dizer tomar o processo de significação como central, no sentido de atravessar todas as dimensões da vida humana (a ciência, a política, o lazer, a educação, a saúde, a identidade, a diferença...), ou seja, não é possível pensar ou entender a vida social sem levar em conta a dimensão cultural. A cultura é o modo pelo qual o mundo se torna inteligível, passível de ser compreendido. A cultura é centralmente um processo de atribuição de sentido (HALL, 2003). Esse sentido não se dá no sujeito, não é uma representação mental, está profundamente articulado com sistemas, estruturas, relações de poder produzidas socialmente, produzidas culturalmente. Nesse sentido é que a cultura é sempre produtiva. Para Silva: “Ignorar ou secundarizar a dimensão produtiva da cultura significa reificá-la, cristalizá-la, imobilizá-la, abstraí-la do processo de sua criação” (SILVA, 2001, p. 19).

Essa produção não se dá do nada. Ela dá-se a partir do que “está aí”, mas não é um “está aí” para ser simplesmente contemplado, visto, transmitido ou recebido – “a cultura nunca é apenas consumo passivo” (SILVA, 2001, p. 19). Há sempre um processo de transposição, deslocamento, condensações, desdobramentos, redefinições, rearticulações, negociações. Mesmo quando os sujeitos supõem que a cultura seja uma “coisa”, herança, coisa de nascimento, eles as (re-)significam. Tal processo, segundo Silva (2001), está relacionado à linguagem, que sempre é, como diz Larrosa e Skliar (2001), babélica – ela não é unívoca. A linguagem sempre vacila, por isso o processo de significação é imanente ao processo cultural. Por isso, a cultura é sempre produtora de novos sentidos. Esses sentidos são produzidos nas relações sociais.

Essas relações sociais definem os significados: “Produzimos significado, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais” (SILVA, 2001, p. 21). O processo de significação produz as posições de sujeito, e lutamos sempre para nos posicionar e posicionar os outros. É no interior do grupo e em relação a outros grupos que são produzidas as posições de sujeito. Essas posições são hierárquicas e assimétricas. De acordo com Silva (2001), queremos sempre que os nossos significados produzidos sejam considerados válidos e “[...] prevaleçam *relativamente* aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos” (SILVA, 2001, p. 21). Porém, essas posições de sujeito, bem como os significados que prevaleceram, nunca se fixam, elas mudam constantemente,

motivadas pelas relações de poder. Daí que toda cultura é também sempre uma disputa de poder, está sempre repleta de relações de poder.²⁰

Conseguir que o seu significado ou o significado do grupo prevaleça está ligado às relações de poder, sobretudo às diferentes posições de poder. Há, portanto, um vínculo muito forte entre o significado (considerado válido) e o poder. “Significar, em última análise, é fazer valer os significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles” (SILVA, 2001, p. 23). Aqui é necessário lembrar que esse poder não é propriedade, posse, não é exclusivo. O poder, assim como os significados, migra constantemente de lugar. Seguindo Bhabha (2001), é possível dizer que esse significado é negociado de modo que todos são afetados, ainda que de forma diferente. As relações de poder não são externas ao processo de significação, elas são produzidas no próprio processo. Esse poder não é, como supunha a teoria crítica, o que deturpa o significado ou o que cria a “falsa consciência”, ele faz parte do próprio significado. A questão não está em procurar significados mais verdadeiros, mas em olhar para o processo de produção do significado que está inextricavelmente articulado com relações de poder.

Mesmo que não haja um significado que seja fixo, nem uma posição de sujeito que seja permanente, os processos de significação, de produção de sentido funcionam como práticas que “fixam” temporariamente posições de sujeito,

²⁰ A representação dos sujeitos e da diferença será tratada nos próximos capítulos.

hierarquias e assimetrias. Assim, os sentidos produzidos através das práticas de significação produzem identidades. Essas identidades, como os próprios significados culturais, não são fixas, são instáveis e cambiantes, como enfatizam os autores que venho utilizando nesta pesquisa. Elas se produzem na relação com a diferença, ambos fundamentalmente processos de significação. “A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados” (SILVA, 2001, p. 25). Ela não é uma coisa, um produto final, uma essência. Nesse sentido, cabe destacar que, mesmo que os estudantes muitas vezes manifestem noções essencializadas de cultura, noções naturalizadas e biológicas sobre si e sobre os outros, eles negociam, significam experiências e produzem sentidos, como enfatizarei ao longo desta pesquisa.

A cultura está articulada com a representação, e esta, por sua vez, é compreendida como um sistema de significação. Não está em jogo a “coisa em si”, mas a relação que se estabelece entre um significado e um significante (HALL, 2003). Porém, ela não é mera criação mental. A representação possui materialidade. A relação entre o que se afirma da coisa e a coisa propriamente dita não é natural, é construída social e culturalmente. Silva (2001), tomando como exemplo a AIDS, observa que o discurso sobre a AIDS que a associa a castigo devido à perversidade sexual é tão “real” quanto o próprio vírus HIV. Ou seja, a questão não é negar a realidade “em si”, como se a única realidade fosse a discursiva, mas tomar a realidade discursiva como questão relevante para o estudo, pois ela, mais do que dizer como é a realidade, produz a própria realidade.

“No caso específico da noção de representação, são as práticas discursivas (num sentido alargado, para incluir imagens e outras formas de representação visual) que se tornam o centro da análise” (SILVA, 2001, p. 43). As representações, da mesma forma que as identidades, as diferenças e a cultura, estão articuladas com relações de poder. Como afirma Hall (2003), o poder, muito mais do que os fatos, torna as coisas verdadeiras.

Essas representações são centrais nos processos identitários. Mesmo que no nosso cotidiano as identidades e as diferenças sejam vistas como sendo essenciais, absolutas e naturais, elas são o resultado de processos de representação: “A identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que ‘é’ é inteiramente dependente daquilo que ‘não é’. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela” (SILVA, 2001, p. 47).

Isso significa que não existe nada que uma “naturalmente” os indivíduos em grupos humanos. Mesmo que se possam reconhecer condições sociais e culturais que fazem com que os grupos reconheçam sua identidade e, da mesma forma, percebam as diferenças, tal reconhecimento está umbilicalmente ligado à representação. Essa representação não é passiva, ela é profundamente produtiva, criadora. Tampouco ela é um jogo equilibrado de forças: os diferentes grupos localizam-se em diferentes espaços a partir dos quais procuram impor seus significados aos demais grupos ou indivíduos, articuladas com os poderes. “A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é

precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo” (SILVA, 2001, p. 47). As relações de poder produzem, entre outras coisas, as assim denominadas identidades normais e anormais. Esse poder não é fixo, ele é sempre produtivo, fazendo com que os encontros culturais não sejam um processo linear de transferência de “atributos”, mas processos de negociação (BHABHA, 2001).

Negligenciar o caráter produtivo da representação equivale a inscrever-se no realismo, concepção que a entende como fixa, acabada, estável, imóvel. “A premissa da identidade entre representação e representado, entre significante e significado, que funda o realismo, naturaliza o ‘mundo’” (SILVA, 2001, p. 57). E, como os autores que venho utilizando enfatizam, naturalizar o mundo, as identidades, as diferenças tem sido a estratégia de poder para levar ao entendimento de que nada há para ser feito, mudado ou inventado. Retirar o processo produtivo e criativo da representação, congelando o significado, significa colocá-la fora do seu mundo: o mundo da linguagem (ambivalente, líquido, babélico, mundo do adiamento e do deslocamento). A “[...] observação nunca se dá a olho nu: entre ela e as coisas se interpõe, já, a linguagem” (SILVA, 2001, p. 60). Porém, reconhecer essas características da linguagem não implica dizer que ela, justamente porque articulada com o poder, não procure fixar, cristalizar, aprisionar o significado:

A representação, como prática de linguagem, consiste precisamente na tentativa de domesticar o processo selvagem, rebelde, da significação. A representação é uma tentativa –

sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação (SILVA, 2001, p. 65).

Isso faz parte do jogo de poder, presente na linguagem, na representação, na produção das identidades e das diferenças. Parafraseando mais uma vez Veiga-Neto (2003), o poder é central, não no sentido de ser o centro a partir do qual tudo se produz, mas no sentido de estar presente em tudo, como dimensão constitutiva, não como algo que deva ou possa ser evitado.

O entendimento de que a cultura está vinculada a processos de representação, linguagem e poder, segundo Bauman (2001, 2003), Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003), Silva (1996, 1999, 2000a, 2001, 2002) e Veiga-Neto (2002a, 2002b, 2003), está associado ao tempo da instantaneidade, fazendo da cultura um espaço totalmente aberto, um espaço onde novos sentidos são criados a cada instante, pois todos perdem seu significado rapidamente. Nas palavras de Bauman: “O advento da instantaneidade conduz a cultura e a ética humanas a um território não-mapeado e inexplorado, onde a maioria dos hábitos aprendidos para lidar com os afazeres da vida perdeu sua utilidade e sentido” (BAUMAN, 2001, p. 149).

Por isso, centralizar a cultura é fundamental. Com a análise cultural, entendemos como nos tornamos o que somos e como os outros se tornaram o que são. E aí podemos, se esse for o nosso desejo, construir práticas pedagógicas menos etnocêntricas, autoritárias, machistas, sexistas. Para Silva: “A crítica do etnocentrismo e do racismo, assim como a do machismo, apresenta uma

oportunidade concreta aos/às educadores/as para começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder [...]” (SILVA, 1996, p. 190). Como o próprio autor afirma, um dos lugares em que essas práticas se reproduzem de forma mais eficaz e constante é a escola. Daí a necessidade de voltarmos o nosso olhar para os estudantes quando estão nesse tempo/espaço de produção das identidades e das diferenças.

Da mesma forma que os demais autores utilizados nesta tese, Silva (1996), ao problematizar o conceito de cultura, lembra que esta não pode ser reduzida a coisas, como se estivessem aí para serem transmitidas, pois “equivalaria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo” (SILVA, 1996, p. 163). Pelo contrário, a cultura significa muito mais *fazer algo com as coisas*, ou seja, ela é produtiva. Desta forma, é possível dizer que diferentes coisas foram feitas e que tantas outras podem ser feitas. A cultura é o campo da possibilidade, da contingência, da contestação, da criação. Mesmo no entendimento de que a cultura é um conjunto de coisas (“nossa cultura hoje é a música, o teatro, a moda, os esportes, a televisão, as religiões **e muitas outras coisas**”, escreve Judite, aluna do 2º ano, em sua redação), sempre acabamos fazendo algo com as coisas. Ou seja, mesmo que os sujeitos tendam a conceber a cultura como *conjunto de coisas*, mais do que dizer simplesmente o que são essas coisas, acabam ressignificando-as, interferindo na produção tanto de suas identidades quanto das diferenças. As “coisas” sempre podem ser subvertidas, desviadas, deslizadas, contestadas. A cultura, muito mais do que um processo de transmissão, é um processo de instituição, constituição e posicionamento dos sujeitos. As relações

culturais posicionam os sujeitos, produzem um determinado tipo de sujeito, criam divisões, classificações, categorizações entre os sujeitos no interior de uma cultura e em relação a outras culturas. A cultura produz narrativas de si e do outro, dizendo como deve ser a identidade e a diferença. As narrativas culturais “[...] representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas” (SILVA, 1996, p. 166). Assim se produzem as identidades particulares que legitimam, autorizam, dividem, excluem ao mesmo tempo em que outras são deslegitimadas, desautorizadas, divididas, excluídas. As posições não são fixas. Elas mudam de acordo com as relações de poder: “Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder” (SILVA, 1996, p. 168). O poder estabelece as assimetrias, produz as diferenças. Isso não significa que o poder seja unidirecional, pois, como aponta Bhabha (2001), as identidades estão sempre sendo negociadas, de modo que todas elas são perturbadas e modificadas incessantemente. Não é que a identidade hegemônica não seja ela mesma perturbada ao buscar impor-se como “legítima”, “superior”, “civilizada”, “evoluída”. Nos encontros culturais, mais do que mera transferência, há processos de negociação.

É importante sempre considerar que não existe uma cultura ou um grupo cultural que seja homogêneo, como se todos os seus membros se comportassem da mesma forma. Segundo Duschatzky e Skliar (2001), a idéia de homogeneidade cultural está fundada no estudo das culturas consideradas primitivas, pois o colonizador concebeu-as dessa forma, entendendo que todos os indivíduos, por

exemplo, da América tinham a mesma cultura: “Este mito da consistência cultural supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de forma idêntica” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 127). Hall (2003), também quando da discussão da “negritude”, enfatiza o cuidado de não “mesmizar” os membros de um grupo, seja ele racial/étnico, sexual, etc. Pensar os grupos como homogêneos impede a compreensão de que eles se constroem a partir das relações (hierárquicas) de poder, supondo a cultura como harmoniosa, equilibrada, auto-satisfatória e, em decorrência disso, as identidades como absolutas, fixas, essencializadas e substancializadas. Isso, torna “[...] impossível o diálogo cultural enquanto cenário de disputa, bem como se dissolvem os cenários de constituição de identidades plurais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 129).

Ainda na discussão de cultura, representação, linguagem e poder, é importante lembrar com Veiga-Neto (2000) que uma das metanarrativas mais importantes produzidas na modernidade é justamente a do sujeito transcendental. Esse sujeito ocupa o centro tanto da prática educativa quanto das análises acadêmicas que se fazem dessas práticas. O sujeito racional é uno (indivisível, possui uma essência) e está no centro dos processos sociais, porém, “[...] dado que a sua racionalidade não estaria completada, faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da menoridade e o transforme num dado de sua própria consciência e um agente de sua própria história” (VEIGA-NETO, 2000, p. 50).

Contudo, segundo o campo teórico que estou seguindo, esse sujeito não foi uma descoberta, mas uma invenção da filosofia iluminista. Ou seja, o sujeito não é o ponto de onde se parte, mas o ponto de chegada. O sujeito, ao invés de ser a origem que produz, é muito mais o resultado de um processo produtivo por meio do qual se tornou o que *está sendo*. Nesse sentido, no entendimento de quem é o sujeito, segundo Veiga-Neto (2000), não se deve esquecer que seus arquitetos foram (e são): “[...] brancos, machos, eurocêntricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos (ou de formação cristã), ilustrados, etc” (VEIGA-NETO, 2000, p. 53). Esse sujeito foi produzido num contexto particular, mas tornou-se hegemônico e ficou reconhecido como sujeito transcendental e universal. Embora sua invenção tenha significado uma ruptura com o paradigma aristocrático, tornou-se a forma pela qual se “[...] compõem a lógica de dominação, exploração e dependência da modernidade” (VEIGA-NETO, 2000, p. 53). Seguindo o que é recorrente nos Estudos Culturais, Veiga-Neto (2000) também observa que o reconhecimento de que o sujeito moderno é uma invenção leva-nos a olhar para os mecanismos que fragmentam e multiplicam os sujeitos. Esse processo está articulado com as relações de poder, relações estas que buscam impor determinados significados aos outros indivíduos ou grupos, produzindo as identidades e as diferenças.

O poder não é só uma dimensão importante do processo identitário. De certa forma, é o próprio processo. Poder e processo identitário são indissociáveis. O poder, para o campo dos Estudos Culturais,

[...] mais do que ocupar uma posição de destaque nos processos culturais, é indissociável desses processos, de modo que, para podermos compreendê-los e podermos intervir em tais processos, é absolutamente fundamental colocar o poder em nossas equações e em nossas agendas (VEIGA-NETO, 2000, p. 64).

Ainda segundo Veiga-Neto (2000), apesar de se estabelecerem hierarquias de sistemas de significação, por estratégia ou por esquecimento, isso não implica sua existência ou uma dominância permanente. “Não há um meta-significado identitário, isso é, um significado hierarquicamente superior aos outros, os quais seriam subordinados” (VEIGA-NETO, 2000, p. 60). Todo esse processo identitário é dinâmico e relacional. Os indivíduos são interpelados por diferentes e múltiplas identidades, fazendo com que a pretensão iluminista de um sujeito unificado e centrado perca cada vez mais o sentido. As identidades são contingentes, abertas e inacabadas. Elas negociam incessantemente os significados. Não há identidade que não esteja num processo de negociação (BHABHA, 2001), hibridização (HALL, 2003). Para Costa (2000), as identidades são produzidas, e, nesse sentido: “As subjetividades assim construídas não são fixas, unitárias e singulares. Elas estão sempre em jogo, são feitas e refeitas em negociações que as reposicionam no discurso e as constituem em novas composições” (COSTA, 2000, p. 83). Para o campo dos Estudos Culturais, assim como as identidades, os sujeitos não são centrados, coerentes, conscientes. Eles são contraditórios, múltiplos, ambivalentes, fragmentados.

A fragmentação e implosão do sujeito moderno, centrado e universal tornamos, segundo Costa (2000), mais humildes, desfazendo-nos dos sonhos

megalomaníacos, dos grandes projetos, e ocupando-nos com o presente. Reconhecer que a cultura nos controla e nos fabrica torna-se crucial para poder pensar o mundo onde se vive e não o mundo do *como deveria ser*. O mundo do *como deveria ser*, como as histórias contadas nos mostram, geralmente fez os sonhos de uns virarem pesadelos para outros. Nesse sentido, *O Holocausto* narrado por Bauman (1998a) talvez seja a história mais visível do que um mundo sonhado como limpo, planejado, organizado, homogêneo pode se tornar. Silva (1996) lembra que o processo de transformação não precisa ter “[...] como referência qualquer utopia distante, qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana” (SILVA, 1996, p. 197).

Essas representações de cultura, enunciadas pelos sujeitos, marcam a representação das identidades e das diferenças. Além do que já foi apontado, há outras marcas articuladas com a cultura, entre elas, destaca-se a questão da “alta cultura” X “baixa cultura”.

2.3 “ALTA” CULTURA X “BAIXA” CULTURA: MARCAS PARA SEREM DETONADAS

Início destacando que, para o campo teórico utilizado nesta tese, não faz sentido falar em “alta” e “baixa” cultura ou, como escreve Veiga-Neto (2003), os Estudos Culturais detonam essa dicotomia. Entretanto, ela aparece de forma

recorrente em todas as estratégias utilizadas nesta pesquisa, fazendo parte das representações de identidades e diferenças. Essa dicotomia vem ao encontro do que afirmam os Estudos Culturais ao dizerem que ela geralmente está vinculada a concepções de cultura enquanto uma “coisa”, uma “bagagem”, uma “herança”, enunciados muito presentes nos sujeitos, como acabei de descrever no item anterior.

Foi possível perceber que essa compreensão de cultura, enunciada pelos sujeitos está carregada de sentidos que representam os outros (para eles, o outro geralmente é o pobre, um sujeito “sem” cultura) como incapazes, responsáveis pela sua condição na sociedade, como podemos perceber num debate realizado sobre a água durante uma aula de Geografia²¹ numa turma de 2º ano do Ensino Médio.

- O problema começa pela cultura do povo. Ele é pobre, não tem cultura. Acha que tem água sobrando. Não consomem água limpa, não têm dinheiro para comprar água. Mas também são muito ignorantes. Não colaboram, deixam a torneira pingando. Duvido que tenha uma casa de pobre que não tem torneira pingando... Tomam banho demorado, desperdiçam água, depois falta. O povo não têm consciência.

Ainda que apareça uma voz dissonante, apontando que:

²¹ Esse debate foi sugerido e organizado pelo professor da disciplina; portanto, não se trata dos debates sugeridos por mim enquanto pesquisador. Ele ocorreu durante as minhas observações.

- *Tem muita gente falando que é falta de cultura, que é o pobre que desperdiça água, mas tem muita gente rica que lava a calçada no verão.*

Essa voz logo é silenciada e interrompida com a seguinte colocação:

- *Mas têm uma grande diferença. Se tu fores explicar para o rico, ele vai entender, ele tem cultura. Nós, que temos cultura, podemos passar para os outros. Mas passar cultura de que jeito para o pobre? Ele não vai entender! Vai rir da tua cara. Ele vê a água da chuva e acha que tem água sobrando.*

O murmúrio da turma deixa claro que essa é uma explicação que faz sentido para eles, que tem um efeito de verdade maior do que a anterior. Ainda no mesmo debate:

- *Mas tem como dar um jeito nisso, de não desperdiçar água, principalmente de o ignorante não desperdiçar água. Olha o McDonalds. Ali as torneiras fecham automaticamente. Isso está certo, mesmo que sejam as pessoas mais cultas que vão lá. Mas, mesmo que pessoas que não têm cultura forem lá, não vão desperdiçar água. Poderiam fazer isso em outros lugares, nos banheiros públicos, por exemplo.*

Outra aluna interrompe para dizer:

- *Acho que o banho dos pobres tinha que ser que nem na prisão. Tinha que colocar todo mundo em fila e passar uma mangueira de pressão. Aí eles logo iam*

aprender a não desperdiçar água. Se não, o povo não vai se conscientizar. Não tem jeito. Tem que ser na base da força mesmo.

Mesmo que houvesse desaprovação da turma quando dessa última fala, tal reprovação pareceu-me mais no sentido de ter feito uma afirmação impossível de ser praticada do que por outro motivo. Afirmando isso, em primeiro lugar, porque a afirmação foi motivo de risada geral e, em segundo lugar, porque alguns alunos dessa turma vieram me dizer (pois, assim que a aluna terminou de falar, deu o sinal para o intervalo) que não era para levar em conta a fala daquela estudante: “Ela é meio doida mesmo. Imagina se daria certo dar banho desta forma nos pobres”.

Como se pode observar, a classificação de “alta” cultura e “baixa” cultura está carregada de sentidos que conferem legitimidade aos que se vêem como pertencentes à alta cultura. Os da alta cultura são os responsáveis por “conscientizar”, além de terem “capacidade” de adquirir “consciência”, conforme a fala já citada: “Se tu fores explicar para o rico, ele vai entender, ele tem cultura”.

Essa compreensão não é fruto do acaso, muito menos natural. Ela é o resultado de uma disputa de poder e do que esses sujeitos conhecem como narrativa sobre a cultura. A cultura surgiu inicialmente como um conceito que não gerava maiores dúvidas, questionamentos, indagações. Foi um conceito, segundo Veiga-Neto (2003), produzido no contexto da filosofia iluminista, no século XVIII, e designava, de modo geral, tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor em termos de arte, filosofia, ciência, literatura. A partir desse

entendimento, ela assume um caráter universal e único. Universal porque dizia referir-se à humanidade, um conceito que não admite exterioridade; única porque dizia englobar o que de melhor havia sido produzido até então.

Ainda segundo o autor, a idéia de que existe uma alta cultura e uma baixa cultura produziu-se nesse contexto. A alta cultura é o modelo. Dela fazem parte os homens que já “evoluíram”; já a baixa cultura engloba todos os que ainda não ascenderam à humanidade. Essa representação de cultura foi também, como mostram Bhabha (2001), Hall (2003), Bauman (2001) e o próprio Veiga-Neto (2003), decisiva no processo de dominação e subjugação das culturas da América, África e Ásia, uma vez que elas não se enquadravam no conceito de cultura eurocentricamente construído. Também apontava para a tentativa de homogeneização cultural, buscando “limpar” o mundo das indesejáveis diferenças. Bauman (1999b) explica que a modernidade se move dentro da lógica da jardinagem, em que o outro é visto como uma erva daninha que deve ser eliminada, ou no sonho da pureza (BAUMAN, 1998b). Nesse sentido, a educação, especialmente a escolar, foi acionada para, em nome de um pretenso humanismo universal, impor “[...] um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Isso indica a existência de uma só forma de identidade legítima, verdadeira, autêntica, boa e, ao mesmo tempo, aponta para a rejeição das diferenças identitárias, associando-as a patologia, desvio, primitivismo, barbaridade,

paganismo, anormalidade, selvageria, devassidão – enfim, significa “não ter cultura, não entender, não ter consciência”, como se expressaram os sujeitos. Sempre é importante lembrar que, apesar de todos os esforços de homogeneização cultural, as diferenças sempre continuaram a se proliferar, entrando em processos de negociação, como nos lembra Bhabha (2001). Mesmo em tempos de globalização, segundo Hall (2003), onde se pretende uma padronização cultural, sobretudo estadunidense, há inúmeros movimentos demonstrando que as diferenças não só resistem à homogeneização, como também se multiplicam indefinidamente.

Pode-se dizer que, durante muito tempo, houve somente o conceito de cultura, que, de certo modo, continua presente, inclusive nos enunciados dos estudantes. Para Veiga-Neto (2003), somente a partir da década de 1920 é que o conceito de cultura começa a adquirir novos significados. Não que não exista mais o conceito “cultura”, mas ele é abalado pela antropologia, lingüística, filosofia e sociologia e, na expressão de Veiga-Neto (2003), recentemente *detonado* pelos Estudos Culturais, mostrando que é mais produtivo utilizar *culturas* ao invés de *cultura*. Segundo o autor, isso representa a passagem do monoculturalismo para o multiculturalismo. Da mesma forma que Veiga-Neto (2003), Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam que, desde o seu surgimento, os Estudos Culturais, vêm configurando um campo alternativo “[...] para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular*” (COSTA; SILVERA; SOMMER, 2003, p. 37).

A distinção entre alta e baixa cultura também deixa de ter sentido, pois não há nenhum critério transcendental para hierarquizar as culturas. Além disso, essa distinção passa a ser vista como produtora de processos de silenciamentos e exclusões, uma forma típica de quem se coloca como sujeito arrogante ou que faz uso de uma razão arrogante, que pretende fixar os significados como se estes tivessem alguma essência, natureza ou transcendência. Nesse sentido, na perspectiva que estou seguindo, não se trata de dizer como é o mundo ou como deve ser o mundo, mas de tão somente “[...] mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). O mesmo vale para as culturas, as educações, as diferenças, as identidades. Não se trata de dizer como são ou devem ser, mas de compreender seu processo infinito de construção por meio das relações de saber/poder. Hall (2003), ao escrever sobre a cultura, também atenta para o fato de esta não mais estar vinculada a uma concepção elitista, possuindo um caráter mais democrático e socializado: “Não consiste mais na soma de o ‘melhor que foi pensado e dito’, considerado como os ápices de uma civilização plenamente realizada – aquele ideal de perfeição ao qual, num sentido antigo, todos aspiravam” (HALL, 2003, p. 135).

Ou seja, seguindo a argumentação de Hall (2003), Bhabha (2001), Veiga-Neto (2003), Silva (1996) e de Costa, Silveira e Sommer (2003), a cultura deixa de ser um conceito impregnado de hierarquizações, elitizações e distinções segregacionistas, para adquirir um sentido cambiante e versátil. Ela deixa de ser

um campo exclusivo da erudição, da tradição literária, para ganhar novas e variadas possibilidades de sentido. Assim:

[...] as palavras têm história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Nesse sentido, a questão que os Estudos Culturais propõem, ao minar-se a dicotomia alta cultura x baixa cultura e entendendo-a como o terreno em que se manifestam “[...] as lutas e os conflitos pela imposição ou pela manutenção de significados” (BUJES, 1999, p. 162), assume um papel importante, pois, com o fim dessa dicotomia, começa-se a entender que grupos marginalizados, monstros, sujeiras, “ervas daninhas”, “pobres” são construções sociais e culturais e que, apesar de serem muitas vezes representados como amorfos, sem história, “sem cultura”, representam uma forma diferente de viver e pensar. Para Costa: “É preciso reconhecer uma cultura da pobreza que não deve ser entendida como cultura da carência e que implica um sistema diferente de viver e pensar” (COSTA, 1999, p. 63).

Como fica explicitado no debate realizado, a questão da alta e baixa cultura ou entre os que têm cultura e os que não têm cultura está diretamente ligada ao ser ou não ser pobre. Isso aparece também nas redações: “Portanto, o povo brasileiro possui uma base e um nível cultural muito baixo porque é pobre”. (Eduarda, 2^o ano). Ou ainda: “A falta de cultura é um dos principais fatores que

influenciam essa situação, o sistema atual provoca um círculo vicioso: pessoas cultas geram pessoas cultas e, em compensação, no outro pólo social, pessoas ocultas geram pessoas ocultas” (Tereza, 2º ano). Acredito que a estudante quis escrever “pessoas incultas”, mas manteve a grafia original.

Penso que seja importante destacar que a questão de alta cultura e baixa cultura é uma discussão que não se esgota e, mesmo que seu uso seja, como coloca Veiga-Neto (2003), detonado pelos Estudos Culturais, não quer dizer que isso seja suficiente. No dizer de Hall (2003), mesmo que a introdução de ambivalência, hibridismo, interdependência perturbem e transgridam “[...] a estabilidade do ordenamento hierárquico binário do campo cultural em alto/baixo, *não destroem a força operacional do princípio hierárquico da cultura*” (HALL, 2003, p. 239). Ainda: “[...] não mais se pode dizer, pelo fato de a ‘raça’ não ser uma categoria científica válida, que ‘de forma alguma enfraquece sua eficácia simbólica e social’” (idem).

Além de a crítica à dicotomia não indicar que essas classificações não existam mais, significa também reconhecer que ela continua produzindo efeitos. O próprio Hall (2003) lembra que seria ingenuidade supor que o abandono dessas classificações nos estudos da cultura seria a solução para o problema. Da mesma forma, seria ingenuidade supor que os debates em torno dessa questão e mesmo a argumentação de que essas noções não são auto-excludentes, de que não são grupos fixos e que se mesclam, imbricam, articulam, sejam isentos de interesses. Trata-se de um discurso articulado com “[...] as questões da autoridade cultural e a

contenção do perigo transgressor do hibridismo social, étnico, de gênero e sexual” (HALL, 2003, p. 240).

Silva (1996), ao tratar da questão da alta cultura e da baixa cultura, observa que ela pode ser vista de vários lugares. Um deles, que ele denomina de “registro conservador do pânico moral e da visão patologizante” (SILVA, 1996, p. 194), entende que está havendo uma degeneração, degradação ou involução dos valores mais “nobres”, valores supostamente superiores e universais, devido à crescente ampliação do espaço da cultura popular, nessa visão entendida como a baixa cultura. Outro lugar para olhar a dicotomia seria de uma “perspectiva mais progressista e benigna” (idem), ou seja, uma perspectiva crítica que vê na proliferação dos conteúdos da cultura de massa a produção de sujeitos passivos, submissos, obedientes, alienados. Segundo Silva (1996), tanto uma quanto a outra partem do pressuposto de que a cultura de massa é inferior e representa uma distorção da “Cultura”, com letra maiúscula; portanto é preciso um projeto de intervenção.

A diferença é que a primeira perspectiva (a conservadora) parte de um passado mítico considerado mais íntegro, ao passo que a segunda (a crítica) vê a distorção como o resultado da mercantilização da cultura. Cada uma dessas formas de ver a cultura produz determinadas práticas pedagógicas: a primeira, o retorno das obras clássicas de literatura e de línguas clássicas; a segunda, uma forma crítica de desvelar a ideologia dos Meios de Comunicação de Massa. Portanto, tanto em uma quanto na outra, “[...] a ‘cultura de massa’, os novos

meios, formas e conteúdos culturais são colocados sob suspeição, são vistos como o outro de uma forma cultural superior, representada, esta, pela educação institucionalizada” (SILVA, 1996, p. 195) – não numa Instituição qualquer, deve ser uma Instituição Particular, como enfatizam os estudantes. Não pode mais ser qualquer Instituição, pois, uma vez que quase todos passam pelo processo escolar, novas classificações fazem-se necessárias para os sujeitos poderem continuar se vendo como superiores, como “cultos”, em oposição aos “não-cultos” – os que estudam numa escola pública de baixa qualidade, segundo os debates realizados na Escola Particular. “Quem estuda numa Escola Particular tem acesso à cultura” (Ari, no debate, 2º ano).

Silva (1996), como os demais autores do campo teórico dos Estudos Culturais, observa que a visão dicotômica da cultura está perdendo sua legitimidade. Os processos culturais caracterizam-se pela hibridização, pela carnavalização (HALL, 2003), pela imbricação de diferentes formas culturais. Silva (1996) afirma que precisamos de formas criativas de pensar que “[...] superem os velhos binarismos da alta cultura vs. baixa cultura, cultura de elite vs. cultura de massa, iluminação vs. alienação, intelectualismo vs. mistificação...” (SILVA, 1996, p. 197). Ou seja, é preciso lembrar sempre que os supostos valores universais e superiores não possuem essas características por uma questão ontológica, mas por uma questão política. Tornaram-se “superiores” pelas disputas de poder travadas nos campos social e cultural.

Mesmo reconhecendo que os movimentos de luta dos grupos marginalizados têm sido decisivos para uma nova política cultural, Hall (2003) tem o cuidado de não identificar isso como uma fase de confortável momento de vitórias para esses grupos. Segundo ele, permanecer nessas metanarrativas significaria cair na armadilha de uma divisão de estilo ou/ou, que não está de acordo com as políticas culturais. O que está em jogo não é uma substituição de uma cultura pela outra. A dicotomia cultura hegemônica e cultura contra-hegemônica não corresponde aos movimentos culturais: “A hegemonia cultural nunca é uma questão de vitória ou dominação pura (não é isso que o termo significa); nunca é um jogo cultural de perde-ganha; sempre tem a ver com a mudança no equilíbrio de poder nas relações da cultura” (HALL, 2003, p. 339). O autor faz uma crítica a muitos estudiosos da cultura que acreditam que não é possível mudar nada. A crítica torna-se pertinente porque, desta forma, “estratégias culturais que façam diferença” (idem) acabam não sendo desenvolvidas.

A questão da alta e baixa cultura está relacionada à questão da cultura popular e cultura erudita, o que também pôde ser observado nos enunciados dos sujeitos, especialmente pela expressão “o povo não tem cultura”. Hall (2003) salienta que é importante ter o cuidado de não simplesmente opor a cultura popular ao campo da cultura erudita, como se um fosse o campo das práticas saudáveis e o outro o das práticas condenáveis. As culturas estão sempre mescladas, articuladas. São híbridas, diaspóricas, negociadas. Isso não implica desconsiderar que a dicotomia alta/baixa cultura tem sido utilizada para produzir a

cultura ocidental, mas que o conteúdo relativo a cada uma muda historicamente. Nesse sentido, para Hall (2003), a questão não é se deter no inventário do que seja alta cultura e baixa cultura, mas olhar para os processos de poder através dos quais determinadas práticas são consideradas “baixas” e outras “altas” num contexto específico. Ou seja, o que faz com que os estudantes entendam que assistir à TV aberta, estudar numa escola pública, escutar determinadas músicas, só conseguir aprovação num vestibular de Universidade Privada sejam práticas típicas da baixa cultura é o que deve ser o interesse numa pesquisa e não a classificação em si. As classificações são contraditórias, ambivalentes e circunstanciais.

Todo campo cultural é um campo de contestação e de luta estratégica, seja um campo cultural do popular ou não. Hall (2003), referindo-se ao campo popular da cultura, argumenta que um campo cultural nunca pode ser simplificado a partir de díades, tais como, “[...] alto ou baixo, resistência versus cooptação, autêntico versus inautêntico, experiencial versus formal, oposição versus homogeneização” (HALL, 2003, p. 342). Baseando-se em Bhabha (2001), pode-se argumentar que, entre essas díades, há inúmeros entre-tempos e entre-espacos que multiplicam as lutas, estratégias, práticas culturais, produzindo diferentes significados, identidades e diferenças que de forma alguma são puras, e sim híbridas, pois estão fortemente marcadas pelos movimentos diaspóricos que caracterizam o mundo pós-colonial. Como afirma Hall: “Sempre existem posições a serem conquistadas na cultura popular, mas nenhuma luta consegue capturar a própria cultura popular para o nosso lado ou deles” (HALL, 2003, p. 342).

Por tudo o que foi apontado até o momento, penso que a questão então não é simplesmente abandonar essa terminologia. Ainda mais quando se trata de um campo de investigação onde essa classificação assume uma centralidade, como é o caso nestes sujeitos, cujos enunciados não deixam dúvida quanto a sua presença. Uma centralidade não no sentido de ser mais importante, mas, como diria Veiga-Neto (2003), centralidade porque está presente em todos os momentos, seja na observação, nos debates, nas entrevistas, nas redações.

O “alto” e o “baixo” perderam o *status* canônico no campo teórico, mas continuam sendo importantes marcadores e reguladores culturais. Para Hall: “Deslocá-los’ não significa abandoná-los, mas mudar o foco da atenção teórica das categorias ‘em si mesmas’, enquanto repositórios de valor cultural, para o próprio processo de classificação cultural” (HALL, 2003, p. 239). Com isso, não se está aceitando que a classificação seja convincente ou legítima. Ela não é nenhuma dessas duas coisas, porque sempre se move dentro do território da naturalização e transitorização. Porém, não a considerar para estudar grupos que recorrem a ela seria não levar em conta as articulações relevantes que ocorrem naquele contexto e significaria perder uma de suas dimensões mais importantes, a dimensão do próprio processo de classificação cultural (HALL, 2003).

2.4 AS CULTURAS E SUAS REPRESENTAÇÕES BIOLÓGICAS, HEREDITÁRIAS, NATURALIZADAS E ESSENCIALIZADAS

Além da questão da alta e baixa cultura, foi significativa também a de que a cultura é uma questão biológica, de natureza e de essência. Da mesma forma que no item anterior, cabe destacar que essas representações também são desconstruídas pelos Estudos Culturais, mas não podem ser desconsideradas para se entenderem as negociações das identidades e das diferenças quando elas são “marcas” tão visíveis. Antes de entrar na questão propriamente dita, penso ser válido, a partir de alguns elementos históricos, articular o contexto da produção desses significados.

2.4.1 UMA POSSÍVEL EXPLICAÇÃO A PARTIR DE ELEMENTOS HISTÓRICOS

Trago uma possível explicação baseado em elementos históricos por entender que as representações de cultura, identidades e diferenças não são “naturais”, mas produzidas historicamente. Isso, como destacam Bhabha (2001), Hall (2003) e outros, implica olhar para os processos de colonização. Santos (1997), ao analisar os discursos que produzem as identidades e as diferenças, salienta que é importante “[...] trazer a história dos processos de produção dos significados, que não se dão sem lutas, mas, antes, se travam em complexas redes de poder, onde diferentes discursos se entrelaçam para constituir verdades sobre os corpos” (SANTOS, 1997, p. 101).

Entendo que esse processo de produção dos significados está articulado aos processos de colonização. Porém, ao trazermos a questão da colonização, como observa Hall (2003), não se está afirmando que ela está a se repetir da mesma forma e que perdurará até o fim dos tempos. O que isso significa é que esse processo afetou todas as culturas e suas identidades, reconfigurando o terreno da compreensão humana de tal modo que, a partir de então, idéias como um mundo

[...] composto por identidades isoladas, por culturas e economias separadas e auto-suficientes têm tido que ceder a uma variedade de paradigmas destinados a captar essas formas distintas e afins de relacionamento, interconexão e descontinuidade (HALL, 2003, p. 117).

Registro também que quero ter o cuidado de não fazer do olhar histórico uma espécie de narrativa evolutiva em que se encontra sempre alguns avanços, como aponta Gonçalves (2000), tal forma de escrita acaba trazendo a falsa idéia de que no futuro todos os problemas estarão resolvidos. Nas palavras do autor:

Procedimento correto mas enganoso, pois por pior que ainda esteja a situação educacional dos negros, todas as vezes que comparamos as décadas sempre encontramos alguma melhora, algum avanço. Funciona como uma espécie de tranquilizante em relação às mazelas do passado. E quanto ao futuro, esse tipo de leitura evolutiva acaba reforçando a eterna esperança de que tudo há de ficar melhor (GONÇALVES, 2000, p. 343).

Embora, o autor esteja se referindo especificamente à história da educação negra no Brasil, penso que sua observação serve para outros olhares históricos.

Nesse sentido, destaco que o termo “elementos”, sugerido no título, pretende trazer consigo a idéia de não-linearidade, causalidade, determinismo, evolucionismo. Por outro lado, não trazer à tona esses elementos, no meu entender, seria contribuir para a “essencialização”, a “naturalização”, a “biologização” das identidades e das diferenças culturais.

Segundo Munanga (1999), no Brasil, desenvolveu-se um processo de branqueamento que, se não alcançou os resultados físicos esperados, uma vez que a sociedade continua multirracial, em termos de formação de idéias negativas sobre as identidades não-brancas foi muito eficiente. Esse processo de branqueamento, muito mais simbólico do que físico, contribui para que muitas identidades sonhem com a possibilidade de tornarem-se brancos ou de serem reconhecidos como tais. Esse “sonho” tornou-se possível porque, ao contrário do racismo estadunidense, que se baseia “numa gota de sangue”, no Brasil, ele está baseado na cor. Enquanto que, nos Estados Unidos, para ser considerado negro basta ter algo de negro e para ser branco precisa-se ser totalmente branco, no Brasil, é possível ser um pouco branco, mais branco, totalmente branco. Importante ressaltar que: “Este esquema obedece a um determinismo sócio-político e não biológico” (MUNANGA, 1999, p. 19). Privilegiar o sociopolítico ao invés do biológico implica, entre outras coisas, rechaçar veementemente a idéia de que os grupos culturais que se encontram nas margens das sociedades estão marginalizados em função de sua natureza ou constituição biológica. Significa que a leitura dos grupos étnicos/raciais no Brasil não pode ser feita sem levar em conta a história das relações de poder entre os colonizados e os colonizadores.

Aliás, segundo o autor, a diferenciação racial passou a ser importante no contexto da colonização. Nas sociedades antigas, como Grécia e Roma, a adesão dava-se em termos culturais ou de *status*, indiferente à pertença racial. Isso reforça a importância de olhar para as relações sociopolíticas na representação das identidades e das diferenças.

Mesmo sabendo que a educação no Brasil é anterior à chegada dos portugueses, começo com eles, uma vez que foi nesse contexto que surgiu a escola, através dos Jesuítas, que vieram ao continente "recém descoberto" para divulgar a fé cristã. Os colonizadores e os jesuítas não tinham dúvidas de sua superioridade cultural, e só havia um caminho a ser seguido: ensinar a essa gente bárbara e pagã os valores da sociedade europeia e/ou subjugar-los pela força. Paiva (2000), analisando a educação jesuítica, observa que, num primeiro momento, pode parecer curioso que os Jesuítas viessem aqui, no Brasil, e logo criassem escolas e defendessem a alfabetização dos índios, uma vez que, nos próprios países europeus, a escola ainda não era defendida para o povo, que continuava analfabeto. O autor entende que a defesa da alfabetização deve-se ao valor atribuído a ela: "As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa" (PAIVA, 2000, p. 43). Ainda segundo o autor:

É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios

inadiáveis em qualquer situação. O *serviço de Deus* e o *serviço d'El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p. 44).

Ao mesmo tempo em que havia o desejo dos Jesuítas de converter os índios à fé e aos costumes católicos, havia, já na época, uma constante preocupação de os portugueses virem a ser afetados negativamente pela cultura indígena, de tal modo que, ao invés de ensinarem os "bons costumes" aos "selvagens", fossem "corrompidos" e aprendessem os "maus" costumes. Por isso, os Jesuítas criaram colégios onde estudavam os filhos dos fazendeiros. Estudavam as "Humanidades". Como era um período de constantes conflitos, crimes e assassinatos, práticas contrárias aos princípios cristãos, de um lado, e, por outro, "os pecados mais freqüentes eram os da carne, pela abundância de prazer à vista" (PAIVA, 2000, p. 47), era necessário o ensino das letras para fixar a cultura portuguesa. Segundo Paiva: "O colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante cultural, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser recuperada" (PAIVA, 2000, p. 49).

Se havia pontos de convergência entre os colonizadores de terras e os colonizadores de almas com a apregoada superioridade da cultura européia, havia divergências quanto ao aproveitamento da inferioridade: para os colonizadores de terras, os "inferiores" deveriam ser mão-de-obra escrava; para os colonizadores de

almas, servos do Deus verdadeiro. Trata-se de uma articulação entre os interesses da Igreja e os colonizadores.²² Para Laudato:

É interessante como o ser humano é capaz de abrir-se ao diferente e avaliá-lo, porém, dificilmente, esta abertura ao outro é para promovê-lo, para apreciá-lo positivamente e para iniciar laços de colaboração e de entendimento, mas em geral é para descobrir como conquistá-lo e dominá-lo aos interesses e caprichos (LAUDATO, 2000, p. 726).

Como não houve consenso sobre a possibilidade de escravizar os índios e tendo em vista as inúmeras resistências oferecidas, a "solução" foi apelar a um outro grupo cultural: os negros. Como já havia acontecido com os índios, também os negros são vistos como inferiores e, por isso, podem ser escravizados e subjugados. Segundo Valente: "Como justificativa da escravidão negro-africana, os países colonialistas alegaram que os negros pertenciam a uma raça inferior, possuíam costumes primitivos, e por isso era necessário que fossem 'civilizados' e 'cristianizados'" (VALENTE, 1994, p. 23). Outro argumento utilizado era o fato de muitos negros serem escravos na África, de modo que não se estava alterando sua condição "natural".

Se a Igreja Católica, de alguma forma, sempre se colocou contra a escravidão dos índios, o mesmo não se pode dizer a respeito da escravidão negra. A única exigência era que fossem batizados na fé católica, o que

²² Isso não significa dizer que não houve momentos de grande tensão entre os interesses dos colonizadores e os interesses da Igreja. Assim, por exemplo, em 1759, através da reforma pombalina, os Jesuítas são expulsos do Brasil, sobretudo porque "evangelizavam" aceitando a língua indígena, que a reforma de Pombal proibia. Porém, isso não quer dizer que os Jesuítas não

representou um grande processo de dominação cultural. Os proprietários de escravos não se sentiam comprometidos com a educação para a fé católica, isso não os perturbava, já que a Igreja se incumbiu de elaborar teorias que separassem a liberdade civil da liberdade do cristianismo: “Visto que para os proprietários o batismo de seus escravos representava uma ameaça a seus direitos, coube ao clero elaborar textos eclesiásticos consistentes, separando o cristianismo da liberdade civil” (GONÇALVES, 2000, p. 333). Desta forma, ao contrário do cristianismo estadunidense, que serviu para fomentar movimentos de luta contra a escravidão, no Brasil, a escravidão e o cristianismo estavam articulados.

Como a presença do índio e do negro representava uma ameaça constante aos valores ocidentais, a educação escolar no Brasil esteve associada ao processo de branqueamento, aqui entendido como tentativa de assimilação da cultura européia. Nesse sentido, Langer (1997) observa que as primeiras escolas públicas no Rio Grande do Sul foram construídas para acabar com a cultura indígena. Nesse processo escolar compulsório do indígena, a substituição da língua indígena pela língua portuguesa assumia um papel central: “O objetivo básico das mesmas era incutir nas crianças em formação, o uso do idioma português, extirpando da memória o seu idioma nativo” (LANGER, 1997, p. 81).

Da mesma forma que o indígena, o negro também representava uma ameaça. Munanga (1999), analisando os pensadores do Brasil pós-escravista,

estavam “europeizando” os indígenas, posto que os valores cristãos que ensinavam eram

afirma: “Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira” (MUNANGA, 1999, p. 51). Mesmo que o autor esteja se referindo ao período posterior à escravidão, pode-se argumentar que esse receio esteve presente desde a chegada dos portugueses. O que muda é a necessidade de encontrar argumentos “científicos” para demonstrar a superioridade branca.

Na educação escolar, isso representou a segregação. Cito, como um dos exemplos, o Seminário de Olinda, escola dominante de todo o período colonial em Pernambuco, criada em 1800, que, mesmo mantida por todos os cidadãos, “[...] não podiam usufruir dos serviços do colégio-seminário jovens nascidos de ligações matrimoniais ilícitas, que abundavam nos albores do século XIX, nem judeus, negros e mulatos [...]” (ALVES, 2000, p. 73). Essa proibição estava nos seus estatutos, de modo que não havia a possibilidade de esses segmentos freqüentarem a escola. Percebe-se, pois, nitidamente o caráter monocultural dessa escola, uma vez que os que satisfaziam os requisitos eram somente os filhos brancos, seja para tornarem-se clérigos, seja para prepararem-se para cursar o ensino superior na Europa. Faria (2000), ao analisar a instrução elementar no Brasil durante o século XIX, aponta:

Em todas as escolas é, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídas, sobretudo no

interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização (FARIA, 2000, p. 145).

Entretanto, com o paulatino fortalecimento das convicções de formar um Estado Imperial, a escola passa a ser defendida como um espaço privilegiado de formação da nacionalidade, como vinha ocorrendo na Europa. Os espaços domésticos dificultavam o controle da educação pelo governo, de modo que seria necessário pensar um espaço apropriado para a formação de um povo ordeiro, obediente e trabalhador, onde o trabalho do professor pudesse ser fiscalizado pelo Estado. Isso significava também o abandono das tradições culturais específicas em favor de um processo de nacionalização, ou seja, em favor de um processo de homogeneização cultural ou, ainda, no caso brasileiro, como apontam as teorias defendidas na época, um processo de branqueamento cultural. Conforme Faria:

No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver (FARIA, 2000, p. 146).

A emergente defesa da escola nacional não sinalizou o fim do desprezo racial e social. Os teóricos da época defendiam claramente que, para o povo em geral, as primeiras letras bastavam. Segundo Faria: "Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para

os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras" (FARIA, 2000, p. 136).

Pode-se talvez objetar que as políticas de educação no Brasil nesse período não visavam à homogeneização, pois os vários grupos étnicos de imigrantes (alemães, italianos, poloneses, japoneses...) que vieram ao país a partir do século XIX tiveram ampla liberdade de construir escolas étnicas onde se ensinava a cultura e a língua desses grupos. Entretanto, como nos aponta Kreutz (2000), isso deve-se muito mais à incapacidade do governo em oferecer uma educação pública nacional (monocultural) do que propriamente o reconhecimento (seja por parte do governo ou dos próprios grupos) de que a educação deveria se dar dentro dos contextos culturais desses grupos. Segundo o autor: "A organização de escolas étnicas deve ser atribuída mais às especificidades do contexto de imigração do que a uma opção prévia dos imigrantes" (KREUTZ, 2000, p. 348).

Portanto, essa tolerância inicial e, de certa forma, o incentivo às escolas étnicas estão articulados ao branqueamento do país. Nesse sentido, pode-se supor que, diante da "ameaça" de degeneração da sociedade brasileira, associada à presença maciça de negros e índios, como os teóricos da época sustentavam, era preciso encontrar soluções rápidas, ainda que num primeiro momento parecessem contrárias ao espírito da época, quando a escola era vista como um espaço privilegiado para a formação de "uma só pátria, uma só língua, um só povo" (KREUTZ, 2001). Tal hipótese parece confirmar-se ao verificar-se que, já ao

final da década de 30, após algumas estratégias governamentais para diminuir a força das escolas étnicas, estas foram terminantemente proibidas.²³ (Lembro que a escola onde estudam os sujeitos foi fundada em 1936, como descrevi na introdução.) Isso significa que a aceitação das escolas étnicas, por mais paradoxal que possa ser, foi uma estratégia dentro de uma estratégia maior de homogeneização escolar. Por outro lado, como destaca Kreutz (2000), não foram só as medidas proibitivas dos governos que puseram fim às escolas étnicas. Os próprios grupos étnicos reivindicavam escolas públicas nas quais seus filhos pudessem aprender o português e as habilidades para um melhor desempenho da atividade profissional.²⁴ Prevaleceu a lógica moderna/nacionalista da época, em que as especificidades étnicas são vistas como obstáculos a serem superados para desenvolver uma nação livre e soberana. Dentro desse processo, a escola assume um papel central:

A escola foi então concebida como um dos instrumentos privilegiados para levar à interiorização da idéia de que os conhecimentos tratados numa perspectiva generalizante são superiores aos saberes particulares e locais. A escola deveria ser ativada em perspectiva monocultural, tratando as diferenciações culturais como algo a ser superado (KREUTZ, 2000, p. 352).

²³ Kreutz (2000), baseado na análise das várias medidas governamentais para acabar com as escolas étnicas, sugere que talvez a mais importante tenha sido o Decreto 1545, de 25 de agosto de 1939, “instruindo os secretários estaduais de Educação a construir e a manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo por parte de estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil; a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e que fizesse uso de alguma língua estrangeira em assembléias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas escolas étnicas fosse realizada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região” (KREUTZ, 2000, p. 366).

²⁴ Lembro que, como aponte na introdução, os pais, durante a discussão sobre a criação da escola onde os sujeitos estudam, defenderam que a escola fosse oficial para que seus filhos pudessem entrar nas Universidades Federais.

Ainda que talvez essa tenha sido a tônica da escola a partir de então, não foi efetivamente o que aconteceu em todas as escolas. Como afirma Bhabha (2001), os significados são sempre negociados ou, conforme Hall (2003), a relação entre produção e recepção nunca é mecânica, sempre são produzidas formas híbridas.

Segundo Silva (2000a), pode-se dizer que são basicamente três as estratégias utilizadas para lidar com as diferenças culturais. A primeira, que o autor denomina de liberal, sugere que as diferenças são apenas aparentes e que, no fundo, somos todos humanos. Ao concebê-la dessa forma, deixa de levar em conta a história e as relações de poder que produzem as diferenças, tendendo a vê-las como naturalizadas²⁵ e essencializadas. Além disso, com seus apelos à tolerância e ao respeito, acaba legitimando a idéia de que existem expressões culturais inferiores que, apesar de assim serem, devem ser toleradas e respeitadas.

Outra forma de lidar com o diferente é atribuir todas as dificuldades de convivência a problemas psicológicos. Nessa compreensão, o adequado é desenvolver dinâmicas de grupo demonstrando que, apesar de serem diferentes, todos têm qualidades e são humanos. A não-aceitação do diferente será superada assim que forem superados os bloqueios psicológicos. Como na primeira

²⁵ Um dos exemplos visíveis dessa concepção naturalizada da diferença talvez seja a forma como os índios são tratados juridicamente no Brasil. Segundo Laudato: “A legislação brasileira, por princípio, considera todos os povos indígenas do Brasil ‘menores’ que precisam ser tutelados. Naturalmente, por princípio, não se aceita que eles tenham direitos inalienáveis de posse de suas terras e de autodeterminação” (LAUDATO, 2000, p. 721).

estratégia, também não há uma preocupação com as relações de poder e a história que a produziram, e as diferenças, em vez de serem naturais, são psicológicas. Dentro dessa estratégia, situa-se também o fato de, muitas vezes, nas escolas, o outro ser apresentado de uma forma exótica, longe tanto em termos espaciais quanto em termos temporais, de tal modo que não precisa ser temido, pois nunca ocorrerá um encontro. Skliar (2002), de modo semelhante a Silva (2000a), aponta que: “A mudança tem sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia de calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade” (SKLIAR, 2002, p. 199). Trata-se de um recurso psicológico que não questiona as relações de poder.

Por fim, Silva (2000a) sinaliza para uma estratégia pós-estruturalista. Nela, a ênfase se dá nas relações de poder entre os diferentes. Essas relações são assimétricas e acabam legitimando alguns grupos e desautorizando outros. As diferenças não são naturais, nem psicológicas, mas o resultado de processos de diferenciação que se dão a partir das relações de poder. Nesse caso, é importante olhar para a história para compreender como esses processos estão sempre em devir e nunca acabados. Sempre há produção de identidades e diferenças. Como elas não são naturais, nem biológicas, não há por que supor que seja possível encontrar um critério transcendente para hierarquizá-las, o que significa dizer que todas são legítimas.

Dentro da questão histórica, trago mais uma vez o pensamento de Hall (2003). Segundo o autor, o negro foi inserido no contexto da produção como uma

identidade preguiçosa-invejosa-traiçoeira. Assim, segundo ele, sua identidade é produzida articulada com as relações sociais de produção, porém não é única. Ela está articulada com outros elementos, entre os quais, destaca-se o religioso, que associa Deus com luz e a escuridão e o ‘negrume’ com Diabo, pecado, inferno. Nesse sentido, é deveras sensibilizadora a narrativa de Hall: “Quando eu era criança e era levado à igreja por uma das minhas avós, pensava que o apelo do pastor negro ao Todo Poderoso, ‘Senhor, ilumine nossa escuridão’, fosse um pedido bem específico por um pouco de assistência divina pessoal” (HALL, 2003, p. 192).

O que Hall (2003) escreve sobre sua experiência dele e seu país de nascimento é semelhante à experiência brasileira, como acredito ter argumentado. Também aqui, discursos “científicos”, “filosóficos”, “pedagógicos” e “religiosos” estavam (às vezes, continuam!) articulados, produzindo um discurso sobre algumas identidades e diferenças, associando-as à ameaça de degeneração da espécie humana.

Acredito que todas as questões apontadas contribuem para entender as representações de cultura que os sujeitos são levados a enunciar, isto é, contribuem para entender por que relacionam a cultura com questões biológicas, científicas e naturais, como passarei a descrever a partir deste momento.

2.4.2 PRESENÇAS QUE PRODUZEM SIGNIFICADOS NADA INOCENTES

As representações biológicas, naturalizadas, científicas, essencializadas estão muito presentes nos enunciados dos sujeitos: “Foi provado cientificamente que não existe determinados tipos de raça, ou seja, todos os seres humanos são iguais, independente da nossa pele” (Jardel, 2º ano, na redação). “Devido aos genes de vários grupos étnicos que uma pessoa tem no sangue, cientificamente, ela não pode ser considerada branca, negra ou mulata” (Matias, 1º ano, na redação). “Não podemos selecionar pessoas por sua cor de pele” (Marília, 3º ano, na redação). “Ao longo dos anos já deveríamos ter aprendido que ninguém é melhor que ninguém e a cor da pele jamais vai determinar a posição perante o mundo em que vive” (Antônia, 2º ano, na redação). “Não por cor, isto é racismo mesmo” (Edite, 2º ano, no debate).

Assim, poderia continuar reproduzindo referências biológicas (cor da pele), essencializações (todos são iguais) e argumentações científicas, mas penso que, para este item, as falas apontadas sejam suficientes, por enquanto, para pontuar alguns dos efeitos dessas representações enunciadas pelos sujeitos. Esse tema será abordado mais minuciosamente nos capítulos seguintes.

As representações biológicas, científicas e essencializadas são produções culturais, de modo que não existe natureza humana. Como afirma Hall: “A raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica” (HALL, 1997b, p. 68). Ou ainda:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2001, p. 21).

As representações dependem dos significados produzidos em torno delas. A argumentação de que caracteres biológicos e naturais determinam a beleza, o vigor e a capacidade intelectual foi produzida no contexto da colonização europeia e servia para justificar estratégias utilizadas na colonização, que incluíam desde a violência simbólica até a eliminação física, como o demonstram, entre outros, Bhabha (2001), Bauman (1999a; 1999 b; 2003) e, no Brasil, de forma muito perspicaz, Munanga (1999).

Os enunciados dos sujeitos demonstram a utilização de argumentos da biologia e da ciência para justificar uma igualdade entre os homens. Mas essa suposta igualdade está, - ela mesma, inscrita na representação e no poder. É uma igualdade ambivalente utilizada para defender interesses. No caso, os argumentos da igualdade são utilizados para afirmar que não deve haver critérios diferentes para os grupos culturais, uma vez que todos têm a mesma “essência” (todos somos iguais).

Penso com Hall (2003) que a identidade carrega consigo representações de “[...] traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice” (HALL, 2003, p. 28), porém a questão é pensá-las “[...] inscritas nas relações de poder, construídas pela diferença e disjuntura” (idem). Os grupos identitários

geralmente movem-se pela suposição de que, mesmo sendo afetados pelas migrações forçadas, pelo subdesenvolvimento, pelas guerras, pela pobreza, não haverá perdas identitárias significativas porque se orientam pela promessa do retorno redentor.

Nesse contexto, trago Veiga-Neto (2003), que afirma que desnaturalizar as coisas, as identidades, as diferenças, enfim, desnaturalizar os fenômenos sociais, (portanto, políticos), entendendo-os não como algo dado, seja pela natureza, por deuses ou por algum princípio transcendental, mas como algo construído historicamente pelas disputas de poder, é o primeiro e necessário passo para desconstruir aquilo que nos desagrade. Nas palavras do autor: “Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Os significados utilizados na identificação e na diferenciação não preexistem. Eles são construídos no campo social: “É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido” (SILVA, 1996, p. 170). Esses significados não são neutros ou desinteressados; pelo contrário, eles são disputados e produzidos nas relações de poder. Existe uma relação intrínseca entre significado válido e poder. “Os significados carregam a marca do poder que os produziu” (idem).

É por meio desses significados que o mundo, a educação, a identidade e a diferença tornam-se conhecíveis, inteligíveis e passíveis de serem representados. Esse processo é permanente e instável: “As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes” (SILVA, 1996, p. 171). Para nos identificarmos e nomearmos a diferença, utilizamos as representações construídas socialmente por meio de relações de poder e assim construímos e reconstruímos as representações de nós e dos outros. Ao usarmos as representações, as ressignificamos, pois os significados utilizados nas representações não são fixos, estáveis, definitivos. “O terreno do significado é um terreno de luta e contestação” (SILVA, 1996, p. 176).

Os significados são construídos pela linguagem, e esta não é um espelho da realidade, e sim a instituição da própria realidade. No terreno do significado, há lutas pela “fixação” de determinadas identidades, mas há também inúmeras contestações, disputas, questionamentos. Trata-se de um processo infinito e indeterminado. Não possui conclusão, é sem “solução final” (Bauman, 2001). Não há salvação, redenção, “superação” a ser buscada (BHABHA, 2001). Há sempre espaços e tempos para inverter, subverter, parodiar, carnavalizar, pluralizar, multiplicar, hibridizar, inventar, criar, enfim, sempre há espaços para a criação de novas representações.

As compreensões essencializadas, científicas e naturalizadas das diferenças culturais muitas vezes produzem um sentimento de tolerância. A tolerância, como enfatiza Silva (2000a), carrega consigo um sentimento de

superioridade, pois quem tolera se representa como alguém que, apesar de não aceitar o outro, o tolera. Dentro dessa perspectiva, a idéia é mais ou menos a seguinte: já que as diferenças existem e são naturalizadas, resta tolerá-las. Importante destacar com Duschatzky e Skliar (2001) que colocar a tolerância em questão e problematizá-la não significa afirmar o seu oposto, ou seja, não significa postular a intolerância. Para Duschatzky e Skliar :

A tolerância consagra a ruptura de toda contaminação e revalida os guetos, ignorando os mecanismos através dos quais foram construídos historicamente. A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão; quando muito, ela trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que é perturbador (DUSCHATZKY; SKLIAR, p. 136).

Esse sentimento de tolerância (ou respeito) aparece em diferentes momentos nos debates realizados e mesmo nas aulas observadas e ajuda a compreender que não há, nas falas, o questionamento das regras da sociedade, que, como sabemos a partir de Bauman (2001), se funda no discurso individualista e na meritocracia. “Eu acho assim... O pobre é isso ou aquilo, nós temos que respeitar também os pobres. Isso não significa aprovar o que eles fazem” (João, no debate, 2º ano). Durante a aula, uma aluna diz: “Tudo bem, eu tenho que respeitar que você quer conversar, mas você deve respeitar que eu quero estudar” (Monalisa, 1º ano). Rosa, (1º ano), na redação, expressa: “Cada um nasce com a sua cultura. Por que então não respeitá-la?”.

Também na questão de quotas para determinados grupos culturais, em nenhum momento foi questionado o processo seletivo do vestibular; ao contrário,

os enunciados do sujeitos demonstram que se trata da seleção dos melhores e que a distribuição de quotas para alguns grupos seria *desrespeitar* aqueles que se dedicaram mais aos estudos. Não entram em cena questões históricas de constituição dos grupos, nem um questionamento das regras sociais vigentes. Elas estão aí e *precisam* ser seguidas, como se fossem naturais. “Isto é²⁶ assim, nunca vai mudar”, dizia a aluna Clarice no debate do 2º ano, com a concordância dos demais.

Conforme Duschatzky e Skliar, “a tolerância também é naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar” (DUSCHATZKY; SKLIAR 2001, p. 137). Articulando os efeitos da tolerância segundo esses autores com a análise de Bauman (2001) da sociedade líquida, pode-se dizer que a tolerância contribui com aquilo que Bauman (2001) entende como diminuição ou ausência do vínculo coletivo e fragilização da esfera pública com a conseqüente responsabilização do indivíduo como autor do que é, como autor de sua identidade.²⁷ “A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 136). Cada qual é o que pode ser, mas, como lembra Bauman (2001), esse é um discurso que pode soar como música nos ouvidos, dependendo dos lugares sociais e culturais que os sujeitos estão ocupando na rede social. Voltando a Duschatzky e Skliar (2001), pode-se ver a tolerância como um álibi que

²⁶ O “é” foi dito em voz muito mais alta.

²⁷ A questão da responsabilidade individual e da diminuição dos vínculos coletivos será aprofundada mais adiante.

permite ao “tolerante” viver a sua indiferença diante do outro. Ainda mais, conforme Bhabha (2001), a nomeação do outro se dá de forma ambivalente, o que implica que a tolerância se torna uma forma eficiente de controlar o outro, de manter a diferença asfixiada no território da identidade.

De certa forma, o que os estudantes enfatizam ao usarem argumentos científicos, biológicos e naturais, *incluindo* todos na essência humana, pode ser compreendido como uma estratégia no sentido de “incluir para excluir”, conforme Veiga-Neto (2001a). O discurso da inclusão, segundo o autor, está articulado com a questão da normalidade. Nesse sentido, o autor observa que a anormalidade, como todos os conceitos, não é uma questão de natureza ou ontologia, mas uma questão de significação, resultado das relações de poder. Ele aponta ainda que está havendo um alargamento do termo “anormalidade”, uma multiplicação e uma invenção de anormais: “os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os ‘outros’, os miseráveis, o refugio enfim” (VEIGA-NETO, 2001a, p. 105). Nenhum desses grupos está relacionado a uma ontologia ou a um “desvio da natureza”, mas todos são socialmente produzidos. São grupos contingentes, isto é, grupos produzidos por meio de múltiplos arranjos históricos e, como tais, podem ser alterados a qualquer momento, dependendo das relações de poder que estão em jogo.

O “incluir para excluir” de Veiga-Neto (2001a) ajuda-me a compreender também o que foi observado nas redações e nos debates realizados sobre a

cultura, que acabaram contemplando a questão de quotas para determinados grupos culturais. Os estudantes, para defender seus interesses, “incluem” todos na “humanidade”, nas “mesmas condições de inteligência”, na “igualdade de direitos”, para se colocarem contra as quotas. Mas, em outros momentos, escorregam, dizendo algo como: “Vai diminuir o nível das universidades”.

Como explica Veiga-Neto, a inclusão pode ser entendida como “[...] o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro” (VEIGA-NETO, 2001a, p. 113). Os estudantes incluem o outro, e é por meio dessa operação que se autorizam a dizer quem são (são os “mesmos”) e, desta forma, podem dizer como devem ser tratados – devem ser tratados como “iguais”. Assim, o processo de exclusão legitima-se com o argumento da inclusão.

Como apropriadamente destaca Veiga-Neto (2001a), ao compreender-se o discurso da inclusão dessa maneira, não se está supondo uma preparação messiânica para a grande virada nas relações culturais, muito menos fazendo um juízo de valor como se houvesse uma forma Verdadeira de lidar com a inclusão, mas tão somente identificando as formas como os grupos culturais operam e produzem as identidades e as diferenças. Deste modo, “[...] ficamos conhecendo os arranjos sobre os quais devemos aplicar nossos esforços, seja para desativá-los, desarmá-los ou desconstruí-los, seja para ativá-los ou redirecioná-los, tudo em função dos nossos interesses” (VEIGA-NETO, 2001a, p. 111).

Ao incluir o outro, o sujeito captura-o segundo seus interesses. Ao dizer que o negro é igual, é possível abertamente, sem constrangimento, defender que ele não deve ser tratado de forma diferenciada no vestibular. Mas, ao mesmo tempo em que ele é “igual”, tornando-se inteligível, acessível e familiar, é mantido a uma certa distância que permite que não seja incorporado no mesmo. Novamente Bhabha (2001) ajuda a entender isso pela ambivalência. Quando interessa ser considerado igual, ele é igual, quando isso significa proximidade e uma ameaça, como ocupar um lugar (numa Universidade Federal), ele é diferente (ameaça ao nível de ensino).

Nesse sentido, Veiga-Neto (2001a), seguindo os Estudos Culturais, observa que, nas dicotomias, quem sempre fica com a melhor parte é quem produz a dicotomia, é quem está numa situação privilegiada de poder. Essa posição de poder está marcada desde o início da operação. Porém, baseado em Bhabha (2001), também é possível afirmar que esse processo não é vertical, é um processo que interfere em todas as identidades, quer estejam na posição de nomear ou ser nomeado. É um processo recíproco de negociação e renegociação permanente. Isso, como escreve Bauman (2001), não significa dizer que os efeitos sejam os mesmos para ambos.

Aqui é importante lembrar com Hall (2003) que não é possível falar em recuperação da cultura negra, das raízes culturais negras (mesmo que o autor esteja se referindo à questão negra, entendendo que isso vale para todas as culturas, pois todas são o resultado da negociação, tendo como uma das marcas fortes a

relação ambivalente colonizador/colonizado), pois o que teremos serão sempre formas híbridas. As formas culturais são sempre o resultado

[...] de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica a partir de materiais preexistentes (HALL, 2003, p. 343).

Ou seja, nos processos culturais, não faz sentido procurarmos identidades puras ou a origem da identidade; sempre teremos uma identidade negociada, híbrida. Entretanto, apesar dessa hibridez e negociação, Hall (2003) reconhece que a essencialização e fixação de identidades podem ter sido estratégias importantes para determinados grupos, entre o quais, os grupos negros, mas, segundo ele, a questão é saber se ainda fazem sentido ou se ainda, a partir delas, é possível pensar estratégias de intervenção. Desse ponto, o autor vai argumentado as fraquezas da perspectiva essencializante, mostrando a produtividade de uma perspectiva híbrida, negociada.

Uma das primeiras objeções de Hall (2003) é no sentido de mostrar que a essencialização das identidades e diferenças produz posições excludentes ao estilo “ou/ou”, ao invés de posições negociáveis. Entretanto, é possível assumir várias identidades que não se excluem. Você pode ser sensível à questão econômica defendendo quotas para alunos de escolas públicas, como alguns enunciados dos sujeitos demonstram, mas insensível à questão negra, argumentando que o vestibular é uma questão de mérito (nas redações, às vezes,

aparece uma idéia no sentido de criar quotas para estudantes de escola pública, mas sob hipótese alguma para negros). Você pode ser vários ao mesmo tempo. Você pode ser negro e brasileiro, pode ser gaúcho, negro e brasileiro. As combinações identitárias são infinitas e, por maior que seja a junção de termos através da conjunção e, “[...] contrariamente à oposição de um ao outro, não esgotam todas as nossas identidades” (HALL, 2003, p. 345).

Além disso, segundo Hall (2003), o momento essencializante “[...] naturaliza e des-historiza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético” (HALL, 2003, p. 345). Conforme o autor, por mais que se queira combater as discriminações recorrendo a concepções essencializadas, há um reforço delas, mesmo sem querer, pois tal combate se baseia nos mesmos critérios que são a fonte da discriminação. A discussão tende a ser reduzida ao campo do “é ou não é”, vendo na identidade essencializada uma possibilidade suficiente para o engajamento na luta, como se as fronteiras, ao invés de serem politicamente construídas, fossem geneticamente estabelecidas.

Junto com essas questões, a essencialização cultural tende a negligenciar o caráter representacional da identidade como se as experiências vividas por um grupo tivessem sentido por si só, sem relação nenhuma com outros grupos culturais. É como se a vida dos de fora não tivesse nada a ver com a vida dos de dentro. “Não há como escapar de políticas de representação, e não podemos lidar com a idéia de ‘como a vida é realmente lá fora’ como uma espécie de teste para

medir o acerto ou o erro político de uma dada estratégia ou texto cultural” (HALL, 2003, p. 346).

Mas é importante sempre lembrar das diferenças internas de um grupo. Os grupos culturais produzem diferentes posições de sujeito, ocupadas de acordo com o jogo político. Portanto, é a diferença e não a homogeneidade que se deve privilegiar quando se estuda as culturas, não no sentido de apreciar essas diferenças ou de se mover pela curiosidade, mas de compreender como os grupos culturais se mobilizam em seu interior produzindo diferenças sociais, sexuais, de gênero, de língua no próprio grupo. Essas diferenças fazem com que as negociações com os outros grupos nunca se dêem uniformemente. O lugar cultural no próprio grupo desencadeia uma determinada relação com o outro grupo. Ser negro e ser muito bom no esporte, mas dependente de bolsa escolar estabelece um tipo de encontro muito diferente do que ser negro, pagar suas mensalidades e não praticar esportes. Isso interfere tanto na identidade do negro quanto na do outro cultural. Da mesma forma, ser mulher negra, ser boa no esporte já significa um outro tipo de relação. No dizer de Hall (2003): “Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes” (HALL, 2003, p. 346). Essas posições não são fixas. Elas se deslocam de acordo com os contextos em que se dão as relações culturais. Assim, podemos perceber que alunos que se identificam e formam um grupo pela representação de inteligência não necessariamente mantêm sua identidade de grupo. Dependendo da situação, um deles poderá, no encontro com um outro

grupo ou mesmo no interior do grupo, ser motivo de desaprovação ou riso, pois, por ser de um outro estado do país e falar diferente, essa diferença é associada a uma forma incorreta de falar a língua. Ainda poderá ser motivo de riso porque, na aula de Educação Física, todos vêm de tênis e ele vem de chinelo.²⁸ As identidades são instáveis, e os grupos produzem diferenças entre si que os posicionam em relação ao outros.

Sempre é possível inventar novos caminhos, inventar novas identidades, produzir novas solidariedades. Os novos caminhos podem passar pela desconstrução do biologismo, da genética e da natureza ou o que, em termos gerais, quer dizer que podem passar pela desconstrução da ciência, pois a invocação de argumentos “científicos”, como observei na pesquisa, é a grande força para nomear as identidades e as diferenças. A ciência é reivindicada num determinado momento para defender uma suposta igualdade natural. Mas, em outros momentos, alguns grupos são situados como naturalmente superiores e outros como naturalmente inferiores.

Assim como os demais argumentos, os argumentos científicos são interessados e posicionados. São ambivalentes. “Eu tenho facilidade porque já nasci assim” (Ângelo, 2º ano, na entrevista). Ou ainda: “Tu já nascas assim, tu não vais mudar o que já vem contigo” (Clarice, 2º ano, na entrevista). Não há “boa origem” e “má origem”, porém os significados que são produzidos em torno dessa suposta origem é que ganham uma certa facilidade de circulação porque

²⁸ Um aluno do 1º ano recebeu o apelido de “Chinelo”, pois, nos seus primeiros dias de aula, vinha

entendidos como “científicos”. Diante disso, é importante produzir novos significados que possam disputar um espaço na construção das identidades. Não significados mais ou menos verdadeiros segundo critérios transcendentais, mas verdades que se “[...] constituem segundo diversificados critérios de validade e legitimidade” (COSTA, 1999, p. 57). Esses critérios são produzidos nas relações de poder.

Por isso, é importante apontar que, mesmo que os sujeitos carreguem as marcas de uma cultura vista como uma questão biológica, natural, essencial, são identidades em negociação, em produção. Ao pesquisador, cabe não pensar a cultura associada a questões biológicas, a um primordialismo, a um essencialismo, a uma origem comum, a uma fixação na lápide da tradição, a um historicismo essencialista. Para Hall (2000), o uso do conceito de identidade deve implicar que elas:

[...] não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos (HALL, 2000, p. 108).

Ou seja, as identidades estão num permanente processo de mudança e transformação. Nesse sentido, a questão não é perguntar “quem nós somos” ou “da onde viemos”, mas perguntar “o que nós podemos nos tornar”, “como somos representados” e “como os outros são representados”. As representações que

dizem quem nós somos, como somos narrados e como os outros são narrados e representados, mesmo que caracterizem um processo ficcional (HALL, 2000), em nada diminuem sua força no sentido de produzir efeitos sobre nós mesmos e sobre os outros. Isso ocorre também nas representações biológicas, naturais e essenciais, como procurei demonstrar. Para Costa (1999), muitas vezes as identidades são produzidas pelos saberes construídos que foram aceitos como verdadeiros, como saberes “científicos” e “universais”. Entretanto, trata-se de saberes que têm “[...] sexo, etnia e projeto político-filosófico” (COSTA, 1999, p. 61), isto é, são fruto de um projeto, “[...] unitário, centrado, masculino, branco e europeu. Tudo o mais são ‘outros’” (COSTA, 1999, p. 61).

Essas marcas na representação de cultura que os sujeitos enunciaram articulam-se com as representações de identidade e diferença que passarei a tratar mais detalhadamente a partir do próximo capítulo.

3 O JOGO DAS REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Antes de trazer o jogo das representações das identidades culturais, penso que seja importante explicitar sucintamente o entendimento de identidade que está em questão nesta tese. Lembro também que as identidades e as diferenças estão sempre articuladas e que a opção por tratá-las em capítulos separados foi para permitir uma análise mais minuciosa.

Mesmo que as identidades costumeiramente sejam invocadas para afirmar uma mesmidade sem diferenciação interna, é precisamente por meio da diferença e não fora dela que ela é construída. As identidades só podem ser compreendidas por aquilo que deixam de fora, pela desestabilização produzida pela diferença. Nesse sentido,

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2000, p. 112).

Na citação de Hall (2000), encontra-se certamente uma riqueza conceitual que, ao ser explorada, pode oferecer subsídios interessantes para compreender as identidades/diferenças. Entender a identidade como um ponto de encontro traz em seu bojo o seu caráter relacional. A identidade é construída também pelo que os outros falam sobre ela. Essa fala não é inocente, e sua menor ou maior importância na constituição do que a identidade se torna depende das relações de poder. Os discursos e práticas *tentam* interpelar a identidade, e friso *tentam* para reiterar que não se trata de uma relação mecânica e unilateral, mas uma relação instável e sem resultados previsíveis que, de alguma forma, sempre produz efeitos nas identidades. Como o próprio Hall (2003) aponta, mesmo atitudes ao fechamento que podem ser identificadas em vários grupos são reações produzidas pelos discursos e práticas que acabam (re-)significando as identidades dos que pretendem se fechar. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que faz sentido falar em *tentam*, pode-se falar que efetivamente interpelam, só que as respostas são múltiplas e diferenciadas, indo muito além das intenções previamente estabelecidas.

Também é importante frisar que não há um binarismo, identidade interpeladora/identidade interpelada. Todas as identidades são simultaneamente interpeladoras e interpeladas. Elas estão sempre sendo negociadas. Os processos que produzem as identidades são múltiplos, e é por meios deles que elas podem ser governadas. Quando fala ao outro, o sujeito tem em mente que sua fala produz algum efeito nele, ou seja, ele move-se no território do poder. Esses processos não são arquitetados maquiavelicamente, como se poderia supor, a

partir de uma teoria crítica da educação, mas são o resultado do aspecto produtivo do poder que é imanente às relações sociais e culturais. O que um colega diz sobre outro colega depende do lugar que cada um ocupa na rede social e cultural. Os efeitos de um discurso nas identidades, produzido por um sujeito situado no topo da sociedade em termos de acesso a bens materiais, ao denominar de “chinelo” alguém que está na base da sociedade é muito diferente do movimento inverso. Mas, nos dois casos, há efeitos nas identidades em questão. É isso que não se pode esquecer, pois, caso contrário, como nos alerta Costa (2002b), acaba-se só caracterizando as identidades de determinados grupos culturais como sendo dinâmicas, instáveis e cambiantes e concebendo outras como fixas e imutáveis. É nesse sentido que Hall (2000) fala em apego temporário à identidade, e esse apego temporário vale para toda e qualquer identidade, independentemente das condições sociais e culturais em que ela se encontra, embora o tempo de apego possa variar de grupo para grupo, de identidade para identidade.

Paradoxalmente, as identidades culturais estão sempre na frente de si mesmas, pois estão sempre num processo de formação cultural, uma vez que: “A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44). Mesmo que se possa reconhecer uma tentativa de homogeneização cultural, motivada pelo processo de globalização econômica, o que se pode observar também é que as identidades estão se proliferando, há diversificação das culturas, criação de diferenças, desestabilização de certezas e, desta forma, fazendo naufragar concepções homogeneizantes e essencializantes de identidades. Para

Hall (2003), da mesma maneira que os fluxos de tecnologia e capitais não são controlados, também há um fluxo irrefreável e tão amplo de povos e culturas que não há força capaz de detê-lo. Por maior que seja a tentativa de deter esse fluxo, todas as estratégias acabam fracassando, pois há inúmeras formas possíveis de produzir significados e de fazê-los circular, articulando-se com outros processos, de modo que não há como saber que resultados serão obtidos. Mas é possível saber que não serão os resultados planejados, pois, como coloca Bauman (2001), o sonho de um mundo planejado e organizado, onde tudo é previsível, está sendo solapado na sociedade líquida ou, conforme Hall (2003), não há narrativa com certificado de garantia para um final feliz.

Ainda segundo Hall (2000), o termo “identidade” deve ser utilizado com o recurso da rasura. Pode-se dizer que a identidade é um conceito que “não serve mais”, que não é mais “bom para pensar”, mas que, na ausência de um melhor, continua sendo usado, porém com um esforço imenso para atribuir-se um novo significado a um velho conceito. Isso permite que se possam compreender os significados e as lutas travadas no campo social e cultural. “A identidade é um desses conceitos que operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2000, p. 104).

É nesse sentido que trago Duschatzky e Skliar (2001), quando afirmam que, no debate das identidades e diferenças culturais, é importante ter o cuidado para

não simplesmente entrar num “modismo”, pois há uma instabilidade discursiva em que os conceitos de cultura, identidade, diferença estão presentes facilmente nos discursos, sem que, muitas vezes, signifiquem uma ruptura com o pensamento moderno de entender esses conceitos.

Com base nos autores citados, pode-se inferir que freqüentemente esses conceitos são formas eufemísticas, palavras suaves que tranquilizam as consciências diante da dor do outro, levando à ilusão de que está em curso a construção de um mundo onde as diferenças finalmente poderão coexistir pacificamente, como se as posições monológicas e monoculturais estivessem com os dias contados. Nesse sentido, é importante salientar que não se pode equiparar “[...] o significado que possuem as diferenças culturais com as leves pluralidades, com as ligeiras diversidades que apenas se questionam sobre a hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR , 2001, p. 120).

Também não se podem cristalizar as identidades e as diferenças, ainda que seja sempre possível identificar estratégias nesse sentido por parte de indivíduos ou grupos, como destaquei no capítulo anterior. A instabilidade e a heterogeneidade não raras vezes são vistas como algo contra o qual devemos nos mobilizar e canalizar os esforços para garantir a fixação do sentido. Aqui, Bauman (2003) vê o crescente interesse dos grupos humanos pelo retorno à etnicidade, o que, de certo modo, se deve à falta de comunidade. A comunidade é que alimenta o sonho de um lugar tranquilo, organizado e previsível. Um lugar onde não há comportamentos estranhos, pois todos se conhecem. Tal lugar não existe, mas o

desejo é encontrá-lo, por isso a busca da etnicidade. Não há uma “lei” ou uma lógica que garanta o encontro dessa comunidade, não há caminho a ser seguido, não há uma teleologia, não há uma “solução final”.

Destaco ainda que, embora esteja enfatizando desde o início a importância do que se fala do outro, não estou querendo dar a entender que existe uma relação mecânica entre o que um sujeito afirma sobre outro e o que o outro se torna ou está sendo, como se se tratasse de um simples reflexo. Conforme Hall: “[...] conseqüentemente não posso concordar com uma posição teórica que diz que nós não somos nada senão reflexos do discurso de um outro” (HALL, 2003, p. 359). Ou seja, como o próprio Hall (2003) lembra, mesmo que muitas vezes o latido do cachorro seja mais forte do que a mordida, existe também a mordida. Isso não significa retirar a importância do discurso ou dissociá-lo da realidade, mas sim que ele opera por práticas específicas: “Mas, é claro, o mundo real não está fora do discurso; não está fora da significação. É prática e discurso, como qualquer outra coisa” (HALL, 2003, p. 364). Além disso, o que se afirma, se nega, se insinua sobre o outro não é recebido de forma silenciosa e passiva. A identidade, dependendo da posição de sujeito que ocupa, responde de diferentes formas. Essa posição de sujeito é sempre uma posição construída por uma rede complexa de poder, instável e cambiante. Estar posicionado num determinado lugar (social, sexual, cultural...) não significa que em todos os momentos a identidade seja interpelada a partir desse lugar. São lugares movediços e escorregadios que variam de acordo com os contextos em que são mobilizados.

Como relata um estudante do colégio investigado, que chegou há um ano, ao ser perguntado sobre como se sentiu nos primeiros dias na escola:

Eu não gosto nem de lembrar muito disso. Mas foi bem estranho. Eu vim do interior do estado de Santa Catarina. Na minha escola, eu era o melhor nos estudos, e meus pais tinham um comércio, nós fazíamos parte da nata da cidade. Minha mãe entendeu que deveria estudar numa escola de qualidade, ela fez sua faculdade na UNISINOS e sabia que o Colégio Sinodal era muito bom. Daí nós viemos para cá. Minha mãe, como era tudo novo para mim, eu não conhecia a cidade, a escola, comprou-me um celular. Quando meus colegas viram o meu celular na hora do intervalo, foi uma risada muito grande. Era um celular desses mais antigos, bem grande. Aqui todo mundo usa celular, desses modernos, pequenos. Daí, eu fiquei um ano sem usar celular na escola. Minha mãe comprou um celular desses modernos, pequenino [mostra-me o celular com um certo orgulho], e eu posso atender sem problemas. Foi bem esquisito, assim, nos primeiros dias [Severino, na entrevista, 1º ano].

O sujeito que era visto dentro de um contexto numa posição privilegiada, num outro contexto, é posicionado de uma forma bem diferente. No segundo contexto, ele é o estranho, o forasteiro, o estrangeiro.

Além disso, o relato também mostra um fenômeno cada vez mais presente: a mobilidade das identidades. A “saída do lugar” é cada vez maior devido à compressão do tempo e do espaço, como nos apontam vários autores (HARVEY, 1992; HALL, 2003; BAUMAN, 1999; VEIGA-NETO, 2002a). Isso muda as identidades: “Trata-se de mudanças que, entre outras coisas, ‘estimulam’ a diferenciação, isto é, que contribuem para o estabelecimento e o aprofundamento das diferenças e da assimetria entre os diferentes” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 166).

Desta forma, cada vez mais as fronteiras entre as identidades são apagadas pela sensação de diminuição do espaço. Isso muda as identidades, bem como o exercício de poder que é crucial na sua produção. O poder, como colocam Bauman (1999) e Veiga-Neto (2002a), não está mais tão ligado à ocupação e permanência no espaço. Pelo contrário, o poder está cada vez mais ligado à possibilidade de sair facilmente do lugar. Para Veiga-Neto, aqui, “[...] dá no mesmo se estamos falando em lugares situados no espaço físico ou em espaço simbólicos” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 173). E, como já foi enfatizado anteriormente, as relações de poder são constituintes das identidades e das diferenças.

Importante também destacar que os sujeitos sempre se movem dentro de sistemas classificatórios ou sistemas de referência que produzem as identidades e as diferenças. Cada grupo cultural possui seu sistema, por meio do qual determinadas práticas são vistas como não sendo pertencentes ao seu grupo. Para Skliar (2003), as identidades estão habituadas a se construírem pela mesmidade.²⁹ Mesmo no processo de reconhecimento da diferença, do outro, o que está em jogo é o retorno do mesmo. As identidades rejeitam, impedem, proíbem, criam não-espacos, produzem falta de espacos, têm dificuldade de reconhecer os espacos híbridos, truncam as fronteiras, pretendem fechar a passagem entre as fronteiras, dificultam a vida nas fronteiras, enfim, desejam que

²⁹ Para o autor, a mesmidade está articulada com estratégias eficazes de referir-se ao outro, sem que esse outro seja visto, tenha rosto, seja capaz de falar, enfim, que tenha um corpo. Entre essas estratégias, destaca-se, segundo ele, a imagem do mundo das quantidades. Levando em conta que um grupo cultural se define por exclusão, o autor chama a atenção para como a exclusão,

haja um só espaço, o espaço do mesmo. (Todos somos humanos, temos a mesma genética, todos somos iguais, diziam os estudantes). “Assim, a representação parece ser, diante de tudo, uma representação do outro a partir do mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 69).

Porém esse espaço está sendo (re-)significado. Tanto o espaço da identidade quanto o do outro estão sendo ressignificados de modo que talvez se tenha que começar a falar em múltiplos espaços, múltiplas representações, múltiplas formas de entender-se e de entender os outros, quebrando a díade nós/outros. Ou, como sugere Bhabha (2001), temos que pensar em múltiplos entre-espaços e entre-tempos nos quais as identidades são negociadas. Isso não deixa de reconhecer que “[...] existe, sobretudo, uma regulação e um controle que definem para onde olhar, como olhamos *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar *como somos nós e como são os outros*” (SKLIAR, 2003, p. 71). Ou seja, novamente está-se diante das relações de poder que produzem as posições de sujeitos. Quem pode denominar quem de “chinelo”, “feijão”, “nariz”, “pobre”, “incapaz”, “fracassado”, “beijo”, etc.³⁰

A representação de uma identidade faz sentido no interior de um sistema de referência ou de classificação e adquire novos sentidos e significados à medida que muda esse sistema. Nesse sentido, Hall (2003) observa que, em sua própria família, ele mesmo era visto como diferente, pois, em seu país, há um sistema de

transformada em aspectos quantitativos e mensuráveis, cria um mundo das “quantidades manipuláveis”, seja para alimentar seu aumento, seja para celebrar sua diminuição.

³⁰ Denominações ouvidas durante as observações das relações entre alguns sujeitos nos intervalos e horas de entrada e saída da escola.

classificação em que é possível ser mais ou menos negro, dependendo da cor da pele, porém é impossível chegar a ser branco. Como ele nasceu mais “negro” do que seus irmãos, ele sempre foi visto como o “coolie”³¹ de sua família, e, segundo ele, talvez isso explique por que acabou se tornando aquele que “não se ajustou, o estrangeiro, aquele que ficava na rua em má companhia e cresceu com aquelas idéias malucas na cabeça. O Outro” (HALL, 2003, p. 190). Já na Inglaterra, onde o esquema branco/não branco é rígido, ele sempre soube que era não-branco. Por isso, é possível afirmar que o significado significa sempre dentro de um sistema de significação, que varia de acordo com as relações de poder no interior do grupo e em relação a outros grupos.

A reflexão de Hall (2003) vem ao encontro da discussão que apresentei no capítulo anterior baseada em Munanga (1999) sobre o Brasil no que diz respeito às identidades negras. A observação que Hall (2003) faz sobre o sistema de classificação da Jamaica, Munanga (1999) faz sobre o Brasil. Aqui, também é possível ser negro e menos negro, dependendo da cor da pele. Esse sistema de classificação, conforme Munanga (1999), associado à idéia de quanto mais negro mais abjeto é e quanto mais branco melhor, faz com que as identidades negras tenham dificuldade de se reconhecerem como negras,³² buscando identificações que, de alguma forma, remetam à branquidade, como moreno escuro, moreno claro, moreno...

³¹ “Os coolies na Jamaica são os indianos, descendentes dos trabalhadores trazidos como semi-escravos ao país após a Abolição para substituírem os escravos nas plantações. *Coolie* denota, se é que é possível, um grau abaixo de ‘negro’ no discurso da raça” (HALL, 2003, p. 190).

³² Lembro que nos questionários apenas dois estudantes (masculinos) do Ensino Médio se identificaram como negros.

Segundo Hall (2003), esse sistema classificatório esteve fortemente marcado pela questão de classe e de raça durante o período colonial, sendo que, naquele contexto, raça e classe se sobrepunham um ao outro, produzindo a dicotomia nós/outros. Atualmente, como lembra Hall (2003), esse processo não mais ocorre da mesma forma, não há mais uma perfeita equivalência entre raça e classe: “Há ‘negro’ no topo da escala também, alguns deles exploradores de mão-de-obra negra, e outros que são amigos de Washington” (HALL, 2003, p. 191). Suas articulações tornaram-se mais complexas. Mesmo que, no Brasil, na maioria dos casos, mantenha-se a equivalência entre pertencimento racial e de classe, não se pode reduzir um ao outro, pois sua “[...] equivalência não é fixa, mas tem se alterado historicamente. Tampouco é ‘determinada’ por uma causa única, mas resulta de uma ‘sobre-determinação’” (idem).

Feitas essas observações sobre o entendimento de identidade, passo a problematizar as principais “marcas” presentes nos enunciados dos sujeitos, lembrando que não são “marcas” definitivas. Todas as “marcas” sempre podem ser borradas.

3.1 “NÓS VAMOS NOS DAR BEM PORQUE ESTUDAMOS BASTANTE, NOS ESFORÇAMOS E VAMOS FAZER VESTIBULAR NUMA FEDERAL”: O MÉRITO NA PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES

Início descrevendo uma situação observada na pesquisa de campo que considero relevante no que tange à compreensão das negociações das identidades (e das diferenças) que circulam no referido espaço escolar.

Durante minhas observações em sala de aula, desde os primeiros dias, chamava-me a atenção o fato de alguns alunos e alunas permanecerem isolados da turma, ocupando os últimos lugares na sala, a alguns metros dos demais. Eles e elas, mesmo nas atividades em grupo, quando não havia a expressa determinação de que estas deveriam ser feitas em conjunto, desenvolviam-nas sozinhos. Aquilo, de certa forma, perturbava-me. O que estaria em jogo? Essa perturbação foi aumentando à medida que as observações continuaram e fui percebendo que esses alunos e alunas eram os que iam melhor nas avaliações. Por que agiam dessa maneira? Entendi que conversar mais proximamente com alguns desses alunos poderia ser um caminho promissor para a minha pesquisa. Conversando com dois deles, colocaram-me o seguinte: Elisângela (3º ano) falou-me da necessidade de trabalhar individualmente porque, como ela já estava no 3º ano e iria fazer vestibular no fim do ano, não seria conveniente estudar com os outros porque muitos de seus colegas poderiam fazer o mesmo vestibular e, assim, ela poderia, na sua própria expressão, “fortalecer o inimigo”. O outro, aluno do 2º ano, Ângelo, também trabalha individualmente e coloca-me que, por ele ser “crânio” e “CDF” (expressões utilizadas por ele mesmo), não há por que trabalhar com os outros, pois estaria perdendo tempo, já que, no grupo, geralmente tem algumas “criancinhas” que se distraem e discutem muitas coisas fora do assunto. Mas a questão continuava a intrigar-me ainda que as conversas tivessem sido animadoras. Como compreender isso? Que identidades estão em jogo?

Bauman (2001) ajudou-me a compreender essa situação. O autor, a partir do entendimento de que estamos nos situando na modernidade líquida, observa

que uma de suas manifestações está em nos tornarmos cada vez mais indivíduos, portanto menos coletivos, isto é, a dimensão da comunidade deixa de ser referência identitária e o indivíduo é totalmente responsável pelo que é. Cada vez mais se aposta que os problemas são individuais e só podem ser resolvidos individualmente.³³ A competição e o desprezo pelos mais fracos ganham cada vez mais legitimidade. Ao invés de colocar-se à disposição para ajudar os que estão ao seu redor ou ensinar os colegas, os sujeitos são levados a acreditar que o melhor a fazer é ficar na “sua”, assim como os outros devem ficar na “deles”. O outro é visto como inimigo, uma ameaça constante à capacidade de manter-se no lugar ou de conquistar um lugar. A qualquer momento, pode aparecer alguém mais capaz para desempenhar o que um sujeito está fazendo. Isso faz com que, em vez de buscarem laços de solidariedade, os sujeitos busquem cada vez mais o isolamento e o fechamento sobre si mesmos. Segundo Bauman: “A sina de indivíduos que lutam em solidão pode ser dolorosa e pouco atraente, mas firmes compromissos a atuar em conjunto parecem prometer mais perdas do que ganhos” (BAUMAN, 2003, p. 48). Estudar individualmente, segundo a aluna Elisângela, torna-a mais forte para concorrer com os outros no vestibular.

Paradoxalmente, é nesse contexto de individualismo, medo e insegurança generalizada que a identidade é reivindicada como uma possibilidade de exorcizar os medos e as ansiedades causadas pela falta de laços comunitários.³⁴ Conforme

³³ Aqui, parece-me importante destacar que, mesmo que se possa perceber uma tendência ao individualismo, não quer dizer que esses sujeitos não estabelecem relações. O individualismo é uma produção social, e, por mais que os sujeitos acreditem que são os responsáveis pelo que são, eles são produzidos na relação com os demais.

³⁴ A fragilidade de vínculos coletivos será analisada mais adiante.

Bauman: “A identidade brota entre os túmulos das comunidades, mas floresce graças à promessa da ressurreição dos mortos” (BAUMAN, 2003, p. 20). Ainda segundo o autor, é pouco provável que o sujeito consiga dar conta do seu objetivo, mas fica a grata sensação de que alguma coisa foi feita para tentar restabelecer os laços perdidos. Sempre é oportuno destacar que a identidade, ao mesmo tempo em que desencadeia laços de união, também faz proliferar a segregação: “‘identidade’ significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar” (BAUMAN, 2003, p. 21). Que identidades são essas?

O que faz com que hoje a procura de identidade, de pertencimento seja uma busca permanente (a agonia de Tântalo,³⁵ segundo Bauman) é o tipo de sociedade em que a informação “passa a viajar independente de seus portadores e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte” (BAUMAN, 2003, p. 19). Esse fenômeno de informação, que já mencionei anteriormente a partir de Harvey (1992), Hall (2003) e outros, faz com que a fronteira entre os que estão dentro e os que são de fora seja difícil de estabelecer e, mais ainda, de manter, daí a incessante busca de identificação. Na tentativa de mantê-la, a vigilância deve ser total e permanente. Segundo Bauman:

Exigirá vigilância vinte e quatro horas por dia e a afiação diária das espadas, para a luta, dia sim, dia não, para manter os estranhos fora dos muros e para caçar os vira-casacas em seu

³⁵ Segundo a mitologia grega, Tântalo foi castigado porque desobedeceu aos deuses. Seu castigo foi implacável. Tântalo foi mergulhado na água até o pescoço e, quando abaixava a cabeça para saciar sua sede, a água desaparecia. O mesmo acontecia com a comida: quando esticava a mão para alcançá-la, ela sumia.

próprio meio. E, num toque final de ironia, é só por essa belicosidade, gritaria e brandir de espadas que o sentimento de estar em uma comunidade, de ser uma comunidade pode ser mantido e impedido de desaparecer (BAUMAN, 2003, p. 22).

Nesse sentido, é possível compreender que, assim como todas as verdades, as identidades são uma invenção. As identidades são uma ficção. Isso não tira sua importância. Reconhecer que elas são uma ficção, não significa diminuir seus efeitos, implica aceitar sua provisoriedade, sua ambivalência, seu processo permanente de negociação, como nos sugere Bhabha (2001).

Segundo Bauman (2003), a compreensão da emergência do reconhecimento das identidades está ligada à sociedade e à cultura produzidas pelo capitalismo. Não se trata de olhar para o capitalismo como um sistema perverso que produz identidades alienadas, mas de olhar para os mecanismos desencadeados por ele para o seu funcionamento. Não é possível desconsiderar que a sociedade e a cultura capitalistas produzem determinados sujeitos e determinadas identidades. Hall (2003), mesmo que entenda que o capitalismo é melhor compreendido a partir das múltiplas identidades, não deixa de reconhecer sua importância para a construção dessas identidades. Nesse sentido, penso que não se trata de pensar em termos de exclusão (ou/ou), se é o capitalismo que produz as identidades ou se são as identidades que produzem o capitalismo, mas de pensá-los de forma articulada, isto é, de modo a poder perceber possíveis (não-necessárias) conexões entre eles.

De modo semelhante a Bauman (2001) e Hall (2003), Rose (1998) também observa que as identidades estão passando por processos de (re-)significação de suas crenças, desejos e aspirações, mudando as relações sociais onde quer que elas estejam ocorrendo. A subjetividade está sendo reconstruída, mudando “[...] nossas formas de pensar e falar sobre nossos sentimentos pessoais, nossas esperanças secretas, nossas ambições e decepções” (ROSE, 1998, p. 33). Cada vez mais o sujeito é levado a acreditar que é um indivíduo responsável tanto pelo seu êxito quanto pelo seu fracasso. Como coloca Bauman (2003), a comunidade está sendo solapada pela idéia de que defender interesses coletivos, interesses de outros significa aderir à “filosofia dos fracos”. Novamente, cabe reiterar que não se trata de dizer que esse sujeito tem uma subjetividade não-autêntica ou que deveríamos seguir uma “teoria da verdade” que pudesse explicá-lo definitivamente. É o caso de, com Rose (1998), preocupar-se com

[...] as novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos, o novo licenciamento daqueles que podem falar a verdade e daqueles que estão sujeitos a ela, as novas formas de pensar o que pode ser feito a eles e a nós (ROSE, 1998, p. 34).

Para Rose (1998), a subjetividade tornou-se central no exercício do poder. Não no sentido de um constrangimento e repressão externa, mas na própria estimulação da subjetividade, “[...] promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência, moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (p. 34). Como dizia Aparecida (2º ano) no debate: “Depende muito da pessoa, do interesse de cada um. Tu tens que olhar dentro de ti e buscar o que

queres. Se tu quiseres, se tu lutares, tu vais conseguir”. Ou ainda Tereza (1º ano) na redação: “O essencial é sabermos que a ferramenta somos nós”. Da mesma forma, Zuleica (1º ano) na redação: “É essencial o esforço individual, mas uma pessoa culta já deve saber disso”. Registro, ainda, que os alunos que escolheram como tema de redação “O vestibular e a questão de quotas” em nenhum momento questionam a seleção; pelo contrário, entendem que seja necessária para que os melhores sejam escolhidos: “Estes por sua vez devem passar pelo mesmo processo de seleção” (Loiva, 3º ano). Tatiano, que deu o título para sua redação “O que vale mais: esforço ou raça?”, escreve: “O vestibular é a forma mais justa de seleção de candidatos”.

Para Silva (1998), o processo de responsabilização do indivíduo só tornou-se possível graças aos conhecimentos produzidos pelas ciências humanas, entre as quais podemos citar a Psicologia e a Pedagogia. “O ser contemporâneo é, sem dúvida, um objeto sitiado por tecnologias do eu que vão da religião até as formas mais ‘científicas’ de regulação da conduta” (SILVA, 1998, p. 12). Nesse sentido: “A educação é, obviamente, um campo privilegiado de atuação dos especialistas nessas variadas formas de descrição, análise e gerenciamento do corpo e da alma” (SILVA, 1998, p. 12).

Assim, precisar do outro (ou dar claras mostras disso) sinaliza uma espécie de adesão à “filosofia dos fracos” ou, como coloca a aluna Elisângela, significa “fortalecer o inimigo”. A idéia de que a pessoa só merece aquilo que consegue através do seu esforço e nada mais do que isso (mérito individual), amplamente

difundida e geralmente aceita, faz com que não haja espaço, muito menos obrigação, para compartilhar, seja os bens, seja os temores, as lutas, o conhecimento ou mesmo os conteúdos de vestibular.

O triunfo da meritocracia faz com que aumente cada vez mais o número de desamparados e miseráveis, pois, como cada um possui de acordo com o que merece, observa-se que idéias e práticas como uma sociedade de previdência perderam sua legitimidade (BAUMAN, 2003). A própria idéia de seguro público contra a desgraça individual é vista como algo injusto, pois não é correto que os que se esforçam sejam obrigados a proteger os preguiçosos, indolentes e fracos. Como dizia Tatiano, aluno do 3º ano, no debate: “O governo fica dando bolsas, bolsa-escola, bolsa disso, bolsa daquilo, daí o pobre não quer mais trabalhar, quer tudo de graça”. No mesmo debate, Marília afirma: “Ainda ontem veio um lá em casa pedindo dinheiro, daí minha mãe ofereceu trabalho, cortar a grama, ele não quis”.

Com essa visão meritocrática, segundo Bauman (2003), o privilégio adquiriu dignidade e a pobreza é de responsabilidade do pobre. Não há outro elemento legítimo que não o mérito individual e, desta forma, para os ‘bem-sucedidos’, não há o que fazer senão “curtir” a vida, sem preocupação com os que “fracassaram”.

Ainda segundo Bauman (2001), a ênfase no mérito faz com que a procura dos meios não exija reflexão, porque há o entendimento de que só existe um meio para alcançar os fins, independente de quais fins sejam escolhidos. O meio para

alcançar os fins escolhidos é unicamente e exclusivamente contar com a própria capacidade, esforço, dedicação: “Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir – isto é, com a máxima satisfação concebível” (BAUMAN, 2001, p. 74). Nesse sentido, para Bauman (2001), na modernidade líquida, não existe mais o *Grande Irmão*, que controla e vigia permanentemente os sujeitos, mas também não existe mais o bondoso e confiável *Irmão Mais Velho*, em quem se podia buscar o apoio para tomar as decisões da vida. Estamos irremediavelmente abandonados à própria sorte, não há quem nos possa proteger dos “valentões” que atravessam nosso caminho.

Deste modo, cada um vive a sua vida ou a concebe como sendo o resultado do esforço individual, da sua dedicação, do seu mérito, pois “[...] o que está errado em suas vidas provém de seus próprios erros, foi sua própria culpa e deve ser consertado com suas próprias ferramentas e por seus próprios esforços” (BAUMAN, 2001, p. 84). Ser um estudante capaz de obter aprovação numa Universidade Federal só depende de cada um: “Eu sei que, se eu me esforçar, se eu me dedicar, se eu lutar bastante, eu vou conseguir, sabe, ninguém vai fazer isso por mim, eu [em voz mais alta] tenho que me esforçar para chegar onde eu quero” (Jane, 2º ano, na entrevista). Nesse caso, o exemplo de “alguém que chegou onde queria” serve como argumento irrefutável:

O rico não é rico simplesmente porque ele está rico. Ele batalhou para trabalhar, sabe. Eu vejo pelo meu avô. Meu avô começou como caixeiro, ele trabalhou numa fábrica de caixas, ele montava

caixas. Agora ele tem uma fábrica, ele trabalhou para conseguir aquilo. Ele começou. Meus pais, quando eles nasceram, eles tinham um tênis de cada cor, eles não tinham praticamente tênis para calçar. Então, eu acho que as pessoas, quando elas querem uma coisa, acho que elas batalham para conseguir. Então, se os pobres batalhassem para conseguir o que eles realmente quisessem, acho que eles deixariam de ser pobres (Jane).

Como se pode observar, tanto o sucesso quanto o fracasso dependem, sobretudo, do querer, da vontade individual. Não entram em questão a sociedade, o coletivo, a responsabilidade pública. O indivíduo é o que é porque “cada um faz a sua vida” (idem). Depende de cada um: “Se os pobres se esforçassem, se eles batalhassem para conseguir um emprego, eu acho que seria diferente, porque depende de cada um” (da mesma aluna).

Cabe ressaltar que não está em questão o julgamento dessa compreensão no sentido de dizer se é uma forma “autêntica” ou não acreditar que “cada um é o que consegue ser”. Trata-se de compreender quais são os efeitos produzidos quando se vê dessa forma, pois, como já afirmei em outros momentos desta investigação, não há uma identidade “ideal”, muito menos “essencial” a ser buscada ou, como diz Bhabha (2001), não se trata de imaginar que as identidades devam ser redimidas ou salvas, trata-se de compreendê-las em seus processos de articulação e negociação. As identidades são produzidas socialmente (lembro que o individualismo também é uma produção social e cultural) pelas representações articuladas com relações de poder através das quais algumas são vistas como “bem-sucedidas” e outras como “fracassadas”. O que as torna pertencentes a um ou outro grupo é visto como sendo o resultado apenas da

vontade pessoal. Porém, como afirma Bauman, acreditamos que “[...] nossa felicidade depende apenas da nossa competência pessoal, mas que somos [...] pessoalmente incompetentes ou não tão competentes como deveríamos e poderíamos ser se nos esforçássemos mais” (BAUMAN, 2001, p. 87).

É essa sensação de incompetência, esse reconhecimento de que “não somos tão bons quanto deveríamos ser” que fazem com que os sujeitos busquem sempre mais as competências consideradas necessárias para alcançar os “exemplos” bem-sucedidos. “Hoje, tu teres um diploma é quase nada. Tu precisas fazer inglês. Tu tens que estudar sempre. Tu tens que fazer informática, outras línguas” (Margarida, 2º ano, no debate). Só que essa lista não tem fim, porém não buscar tais competências significará, como relata a aluna, não ter se esforçado, não ter batalhado, não ter tido vontade de “melhorar de vida”. Baseado em Bauman (2001), pode-se dizer que os sujeitos estão numa corrida onde a linha de chegada se move mais rapidamente do que o mais veloz dos corredores, porém, para a maioria deles, faltam pulmões e músculos para correrem rapidamente. Os elogios não são somente para os que estão na frente, mas para todos os que não desistem de correr, apesar da sua fragilidade. “Então é a continuação da corrida, a satisfatória consciência de permanecer na corrida que se torna o verdadeiro vício – e não algum prêmio à espera dos poucos que cruzam a linha de chegada” (BAUMAN, 2001, p. 86).

A questão é “estar pronto” para que se possa aproveitar as oportunidades que surgem. Acima de tudo, “estar pronto” ou ser apto significa estar melhor

preparado do que os outros. “Eu, que estudo numa escola particular, faço cursinho de inglês, estou me preparando bem e sei que vou ter lugar nesta sociedade... Agora, quem não fizer isso, vai ficar para trás” (Claudir, 1º ano, no debate). Ou, como no debate realizado no 3º ano do Ensino Médio:

Talvez para nós não seja complicado, só o fato de a gente ter estudado num colégio bom, assim como o Sinodal, tem a formação boa. A maioria dos alunos sai daqui sabendo bem mais que as outras pessoas que estudam em outros colégios. A gente consegue facilmente um lugar para trabalhar. Mas as outras pessoas... fica difícil conseguir um emprego (Roger).

É importante destacar que, embora o aluno na fala use o “nós”, esse “nós” não tem o sentido de coletivo, ou seja, não é um grupo que tem interesses e problemas que poderão ser resolvidos coletivamente, mas é um conjunto de “eus” que, como aponta Bauman (2001), têm em comum apenas o fato de terem os mesmos problemas e de acreditarem que a solução está na sua capacidade e talento individual, como é possível identificar na fala do Felício, também no debate realizado na mesma turma: “[...] tem o seguinte: cada um faz a sua formação. Se tu queres ser o melhor, tu podes ser o melhor, depende da tua cabeça. Acho que isso conta muito na hora que tu vais te formar, depende de ti desenvolver as aptidões”. Nesse caso, cabe registrar que o aluno anteriormente citado que falou em “nós”, disse, balançando afirmativamente a cabeça: “Claro, depende de cada um ser o melhor”. Da mesma forma, outras vozes manifestavam-se, murmurando: “Claro...”, “Isso é verdade...”, “Sim, se você quer, consegue chegar...”.

“Tu podes ser o melhor”, depende das aptidões desenvolvidas (depende de ti desenvolver as aptidões!), e não da saúde do corpo, como na sociedade sólida. Como escreve Bauman (2001), embora a aptidão e a saúde estejam relacionadas ao cuidado do corpo, têm significados muito diversos. A saúde está relacionada a uma sociedade normativa sólida. Ter saúde significa ter condições de trabalhar, e, nesse sentido, a distinção entre ter saúde e não ter saúde é facilmente identificável, pois ter saúde geralmente significa suportar o fardo “com que o trabalho pode rotineiramente onerar a resistência física e psíquica do empregado” (BAUMAN, 2001, p. 91). Já o significado de *ser apto* ou *ter aptidão* não pode ser fixado ou circunscrito de forma a estabelecer uma distinção facilmente reconhecível. Para Bauman, “[...] ‘estar apto’ significa ter um corpo flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e impossíveis de descrever de antemão” (BAUMAN, 2001, p. 91).

A busca da aptidão é uma busca sem ponto de chegada. O sujeito nunca saberá se está apto ou não, e cada aptidão alcançada significa apenas um efêmero instante de satisfação, um intervalo para buscar novas aptidões. “Uma coisa que os que buscam a ‘aptidão’ sabem com certeza é que não estão suficientemente aptos e que devem continuar tentando” (BAUMAN, 2001, p. 92). Como nos diz Sirlene, no debate realizado no 3º ano: “Hoje em dia, ter um diploma ou nada é a mesma coisa. Tu tens um diploma, mas, junto contigo, se forma um monte. Então, tu não podes parar nunca. Tu tens que te especializar cada vez mais”. Não parar nunca é a condição das identidades meritocráticas, pois não há mais um ponto de chegada que garanta segurança e estabilidade. Como afirma

Bauman (2001), na modernidade líquida, o importante é estar na corrida, mesmo sabendo que nunca se chegará ao ponto de chegada.

Articulada com essa questão de ver-se como sendo totalmente responsável pelo que se é ou vai ser, o que faz entender que sempre se deve buscar mais aptidões e que não se pode parar, está a de que cada um é livre para escolher, aspecto que passarei a analisar a partir de agora.

3.2 “O QUE ME DÁ VONTADE DE FAZER, EU FAÇO”: A “LIBERDADE” NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Um aspecto que está articulado com a questão da meritocracia, que, como destaquei, está muito presente nos enunciados dos sujeitos, é o entendimento de que cada um é livre para fazer as escolhas. Nesse sentido, é interessante destacar que os momentos de consenso nos debates realizados nas três turmas sempre acabaram se dando quando alguém lembrava que cada um faz o que quer. Quando criticavam exaustivamente a programação da TV aberta, divergiam quanto aos argumentos utilizados, mas, quando alguém lembrava que “quem troca o canal” é o indivíduo ou “tu assistes porque queres”, havia um momento de consenso. Isso acontecia também quando analisavam a sociedade, as dificuldades de encontrar emprego e outras questões levantadas livremente, pois, como apontei na introdução, só lancei o tema dos debates, e os alunos discutiam-

no sem que eu interferisse. Da mesma forma, isso aparece nas entrevistas, nas redações analisadas, bem como nas observações, pois percebi que, entre si, quando estão em sala de aula, quando um chama a atenção do outro, é comum a idéia de que se é livre para poder fazer o que quer.

Roger (3º ano), na entrevista, falando sobre a cultura e a sociedade e possíveis dificuldades, aponta:

Tudo isso é possível se tu fores um cara que tiver a cabeça no lugar, bastante esforçado, se tiveres confiança. Tem que ter confiança. Se tu não fores confiante para conseguir as coisas, tu não vais ter. Depende de ti, tens que escolher o que vais fazer. Por exemplo, eu gosto muito de jogar voleibol, então, eu vou ter que escolher se vou só jogar ou investir nos estudos. Eu quero estudar bastante. Para subir na vida, tem que se esforçar bastante, não é fácil.

Elisângela, (3º ano) após ela ter dito que queria fazer Psicologia, quando questionei-a se iria alcançar esse objetivo, respondeu:

É só eu me dedicar! Está tudo difícil hoje em dia, mas depende de ti também, se tu te esforçares bastante, se tu queres muito uma coisa e tem... não tenho a palavra agora... Se tu te esforças, tu vais conseguir. Eu escolhi estudar mais isolada, fico mais no canto da sala, eu me dedico mais, me esforço mais. Eu sei que vou conseguir.

Já no debate do 1º ano, Suzana aponta:

Eu concordo com que a Laura falou, que realmente a gente precisa cada vez mais saber mais, mas eu acho que também tem o seguinte: cada um faz a sua formação. Se tu queres ser o melhor, tu podes ser o melhor. Agora, depende da tua cabeça,

acho que isso conta muito também na hora em que tu vais te formar.

Para Bauman (2001), a questão de os sujeitos verem-se como livres e responsáveis pelo que são está ligada à falta de um piloto, característica da modernidade líquida, levando a acreditar que cada um é o seu próprio piloto. Na falta de um fim só a ser buscado, que cada um escolha o seu; na falta de um sentido transcendental, que cada um invente o seu ou escolha um para seguir; na falta de uma teleologia, que se seja autotélico ou siga os exemplos de outros. Para Bauman (2001), a questão não é a falta de objetivos. O que a modernidade líquida coloca é a agonizante tarefa de ter que escolher, entre os vários objetivos sedutores e flutuantes, aquele que merece prioridade. “Nas novas circunstâncias, o mais provável é que a maior parte da vida humana consuma-se na agonia quanto à escolha de objetivos, e não na procura dos meios para os fins, que não exigem tanta reflexão” (BAUMAN, 2001, p. 73). Como apontei, os meios não exigem reflexão porque se acredita que só possam estar no próprio indivíduo.

Assim, as identidades são construídas de tal forma que acreditam que “ninguém impede ninguém de ser o que é e ninguém parece impedir de ser diferente do que é”. As identidades são uma questão de escolha, e esta merece ser recompensada ou castigada. As identidades são invenção e experimentação. Sua força mobilizante não está no fato de cumprir sua promessa, pelo contrário, está justamente em não cumprir sua promessa – porém mantêm viva e forte a crença de que irão cumprir. A liberdade torna-se, assim, a arma e o prêmio para a

legitimação da identidade. Caso houvesse uma vitória final, não haveria mais arma nem prêmio. Daí a flexibilidade das identidades de hoje, uma identidade, segundo Bauman (2003), “até nova ordem”. A escolha da identidade é vista como algo sem freios. Cada qual é o que escolhe ser: “Não há sanções contra os que saem da linha e se recusam a prestar atenção – a não ser o horror de perder uma experiência que os outros (tantos outros!) prezam e de que desfrutam” (BAUMAN, 2003, p. 63).

Porém, para Bauman (2001), Hall (2003), Veiga-Neto (2003) e Silva (1998), o que está presente nessa suposta liberdade do indivíduo é uma estratégia de poder muito eficiente e menos dispendiosa do que as estratégias tradicionais. Para governar os sujeitos, é preciso conhecer sua subjetividade. A partir disso, é possível transferir o controle externo para o interior de cada indivíduo, usando-se como álibi a ampliação da liberdade e da autonomia. Cada um é livre e capaz de decidir com suas próprias forças.

Os alunos têm certeza de que, pelo fato de estudarem numa escola particular, representada como sendo de qualidade, estarão livres para escolher. Aliás, de certa forma, desde agora estão se sentindo “livres” para aproveitarem ou não essa escola: “É que nem nós aqui. Cada um vai ser alguma coisa de acordo com o seu esforço. Tem gente que não está aproveitando a escola, problema é deles. Quando acordarem, vai ser tarde” (Sirlene, 3º ano, no debate).

O dizer “o problema é deles”, como aponta Bauman (2003), está articulado à sociedade capitalista ou neoliberal. Não que haja um grupo de *experts* que

ajudam a conspirar e maquirar cotidianamente contra os sujeitos. A questão é inerente a todos os sujeitos, pois todos são produzidos por um conjunto de articulações, muitas vezes, não-identificáveis. O exercício do poder nas sociedades liberais coloca limites nas intervenções diretas sobre a vida dos sujeitos, mas faz com que “[...] as autoridades ajam sobre as escolhas, os desejos e a conduta dos indivíduos de uma forma indireta” (ROSE, 1998, p. 42). Sua força não está na violência física, mas no controle simbólico, ou melhor, na capacidade de produzir verdades sobre como a vida deve ser vivida, como o “eu” deve agir, sentir, pensar. Nesse sentido, destaco novamente Hall (2003) quando diz que as lutas de poder cada vez mais se dão mais em torno de questões simbólicas do que materiais, sem, no entanto, esquecer que as duas dimensões estão sempre articuladas, porém sem poder estabelecer *a priori* quais serão seus efeitos.

O desejo de liberdade e autonomia não é recente. É uma crença muito forte, sustentada sobretudo pela teoria crítica em educação (SILVA, 2000a), mas vista com desconfiança pelos Estudos Culturais. A sociedade moderna construiu-se em cima do desejo de emancipação, do sujeito que toma livremente suas decisões, sem constrangimentos externos. Mas essa possibilidade logo apareceu como sendo privilégio de poucos, uma vez que, segundo Bauman (2003), o *folclore intelectual da época*³⁶

[...] era unânime em sua convicção de que, embora alguns espécimes seletos da humanidade pudessem dominar a arte do autocontrole, todos os demais, e isso quer dizer a vasta maioria, precisavam da coerção para continuar vivos e permitir que os outros vivessem (BAUMAN, 2003, p. 28).

³⁶ Expressão utilizada pelo próprio Bauman.

A crença na liberdade e na autonomia, para Bauman (2001), já era típica da modernidade, pois os sujeitos já se haviam desvinculado da crença do castigo divino ou de que estavam se encaminhando segundo os desígnios divinos. Mas, na modernidade líquida, ela sofre duas grandes transformações: a primeira delas é quanto à ilusão de que a humanidade caminhava para um fim, que havia uma teleologia a ser perseguida que a levaria a uma sociedade boa e justa, sem conflitos, com plena satisfação das necessidades, ou seja, uma sociedade verdadeira, boa, bela e perfeita. A segunda significa que o que era atribuição do coletivo, da razão universal, da humanidade, da comunidade agora é responsabilidade exclusiva de cada indivíduo: “Não olhe para trás, ou para cima: olhe para dentro de você mesmo, onde supostamente residem todas as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento da vida – sua astúcia, vontade e poder” (BAUMAN, 2001, p. 38). Não há algo com que se possa contar, o máximo que se pode fazer é olhar para os exemplos de outros indivíduos e segui-los de acordo com a própria capacidade: “No mundo dos indivíduos, há apenas outros indivíduos cujo exemplo seguir na condução das tarefas da própria vida, assumindo toda a responsabilidade pelas conseqüências de ter investido a confiança nesse e não em qualquer outro exemplo” (BAUMAN, 2001, p. 39).

Desta forma, a determinação heteronímica foi substituída pela autodeterminação obrigatória. No contexto da sociedade heteronímica, a classe, um princípio coletivo, era vista como uma força capaz de aglutinar interesses comuns. Na expressão de Bauman (2001), as “camas” estavam aí para que as

pessoas se acomodassem. A aspiração da classe baixa era ocupar as camas, só que essa aspiração dependia da luta coletiva. Na modernidade líquida, não existe a possibilidade de não se sentir responsável pelo que se é, pelo que se conquista ou se deixa de conquistar, pois cada qual escolhe o que vai ser. “Na terra da liberdade individual de escolher, a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização está decididamente fora da jogada” (BAUMAN, 2001, p. 43). Cada um luta individual e desesperadamente para ocupar camas, que, na maioria dos casos, nem existem mais. Além disso, o indivíduo é levado a acreditar que é o responsável pelo seu fracasso, infelicidade e miséria:

[...] se ficam doentes, supõe-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriais para seguir seus tratamentos; se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender e dominar, como deveriam, as artes da auto-expressão e da impressão que causam. Isto é, em todo caso, o que lhes é dito hoje e aquilo em que passaram a acreditar; de modo que agora se comportam como se essa fosse a verdade (BAUMAN, 2001, p. 43).

Como coloca Bauman (2001), não há mais “faraós” que utilizam capatazes para punir e flagelar os preguiçosos e indolentes. Até o chicote e o castigo tornaram-se um trabalho ao estilo “faça você mesmo”. Há o entendimento de que só a preguiça e a falta de motivação são a causa para a vida não ser o que se deseja que ela seja, para o trabalho não ser o que a gente quer que ele seja, para a condição social não ser a que a gente deseja, enfim, tudo é culpa ou mérito do

indivíduo que faz as escolhas. Como escreve a aluna Lurdete, do 2º ano, em sua redação:

Em São Leopoldo, por exemplo, dois domingos por mês, a Orquestra da UNISINOS se apresenta e tem ônibus que sai do centro e leva as pessoas até o local gratuitamente. Aí se pode perceber que não é falta de recurso do município, do Estado, ou falta de dinheiro, **mas é falta de interesse** [Grifo meu].

Da mesma forma que o indivíduo é levado a se comportar como se a causa do seu “mal-estar” estivesse nele mesmo, as soluções também só podem estar nele mesmo. Nesse sentido, destaco também que um dos alunos que ficavam sempre no intervalo na biblioteca, a quem denomino de Normélio (3º ano), quando perguntei-lhe por que fazia isso, respondeu-me: “Isso é o meu problema, sou assim mesmo, não consigo me relacionar, mas já estou me tratando com um psicólogo”.

Colocar-se ombro-a-ombro, buscar coletivamente³⁷ o que individualmente parece impossível, transformar as queixas individuais em interesses compartilhados parecem soluções impossíveis. É como se os problemas e as aflições não tivessem “[...] interfaces para combinar-se com os problemas das demais pessoas” (BAUMAN, 2001, p. 44).

Não é que não haja problemas semelhantes. Entretanto, sua semelhança maior (e geralmente vista como única) está na forma como devem ser resolvidos, isto é, devem ser enfrentados individualmente. Para Bauman:

A única vantagem que a companhia dos outros sofredores pode trazer é garantir a cada um deles que enfrentar os problemas solitariamente é o que todos fazem diariamente – e portanto renovar e encorajar a fatigada decisão de continuar a fazer o mesmo (BAUMAN, 2001, p. 45).

A “vantagem” da companhia dos outros vai mostrando que sobreviver na solidão é uma questão de responsabilidade de cada indivíduo, além de demonstrar que todos os outros indivíduos estão cheios de problemas que eles conseguiram resolver ou estão buscando resolvê-los solitariamente. Para Bauman (2001), do poder público, espera-se que “[...] permita que cada um siga seu próprio caminho e que permita que todos o façam em ‘paz’” (BAUMAN, 2001, p. 45). Isto é, espera-se que o poder público garanta a segurança das posses dos corpos dos desejos, livrando a sociedade dos assaltantes, dos perversos, dos pedintes, das “ervas daninhas” que atrapalham o livre crescimento das plantas. Nesse sentido, aponto que a questão da falta de segurança surgia espontaneamente nos debates e nas entrevistas e apareceu também nas redações: “Hoje você não pode sair de noite que você leva um tiro na cabeça” (Margarida, 2º ano, no debate); “A gente vive trancado dentro de casa porque não pode sair, vai ser assassinado ou seqüestrado” (Roger, no debate, 3º ano).

Entretanto, Bauman (2001) é enfático ao apontar que existe um abismo crescente entre o que ele denomina de indivíduos *de jure* e indivíduos *de facto*. Quer dizer, talvez seja impossível entender que de fato existem indivíduos que podem experimentar a liberdade, a autodeterminação e vivê-las de uma forma que

³⁷ Lembro que os alunos com maior facilidade de aprendizagem preferem estudar individualmente.

signifique “[...] controle sobre seus destinos e tomar as decisões que em verdade desejam” (BAUMAN, 2001, p. 48). Se não há sujeitos que se autodeterminam, pois o sujeito não é o que ele quer ser, mas o resultado das relações de poder que o fabricaram e continuam a fabricá-lo, também não há motivos para desconfiar que aqueles que dispõem de maiores facilidades para se desterritorializarem, que optam por “condomínios fechados” ou por “viverem trancados em casa” efetivamente podem experimentar a suposta liberdade de forma muito diferente do que aqueles que estão presos ao seu espaço, isto é, vivem em guetos por não possuírem sequer a possibilidade de saírem deles. Como sugere Bauman (2001), o poder está cada vez mais ligado à capacidade de “[...] fuga, evitação e *descompromisso* e sua condição ideal é a invisibilidade” (BAUMAN 2001, p. 50). Isso, embora não seja uma questão meramente de poder sair fisicamente do lugar, está profundamente articulado com essa possibilidade e, nesse caso, não é preciso muito esforço para identificar quem tem mais facilidade de sair dos lugares quando não for mais interessante permanecer – quem pode fazer da vida uma “viagem” e quem é forçado a viver num gueto.

Nesse sentido, reitero a importância que Bauman (2001) dá à questão social na produção das identidades, entendendo que há uma interdependência entre o cultural e o social. Ainda que os grupos negociem suas identidades, não se pode deixar de reconhecer que essa negociação se dá de forma diferente para cada grupo, de tal forma que os efeitos também são diferentes. Nas palavras do autor: “O destino do agente livre está cheio de antinomias difíceis de avaliar e ainda mais difíceis de resolver” (BAUMAN, 2001, p. 60).

Essa incapacidade de ter em suas próprias mãos o destino ou de ter liberdade, segundo o autor, está ligada ao fato de não existirem “[...] indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros” (BAUMAN, 2001, p. 50). E esse não é efetivamente o caso da sociedade; ao contrário, há uma crescente diminuição da discussão pública dos problemas, pois há o entendimento de que eles são responsabilidade dos indivíduos. Portanto, a forma como a individualização e a liberdade são produzidas é uma estratégia de poder que, longe de representar a autodeterminação do indivíduo, significa a maneira como a sociedade e a cultura operam intersticial e subterraneamente nas subjetividades dos sujeitos, fazendo-os crer que são o que são porque querem ser o que são ou são o que são porque é o que suas forças (individuais) permitem que sejam, isso quando são muito mais o resultado das tramas sociais e culturais que se dão nos inúmeros tempos e espaços.

Novamente, para Bauman (2001), o mundo da modernidade líquida é um mundo cheio de possibilidades e oportunidades, cada uma mais desejável do que a outra. É o mundo do efêmero, do passageiro, do transitável, dos líquidos, da fluidez. Essas são as características que garantem que ele continue existindo como mundo. “A consciência de que o jogo continua, de que muito vai ainda acontecer e o inventário das maravilhas que a vida pode oferecer são muito agradáveis e satisfatórios” (BAUMAN, 2001, p. 74). Entretanto, conforme o autor, existe uma mosca nessa “sopa de possibilidades”. Os sujeitos nunca saberão se

as experiências vividas foram as melhores e se, se tivessem escolhido outras, teria valido mais a pena. Os sujeitos navegam nesse mar de insegurança, e não há um marinheiro capaz de oferecer um itinerário seguro, nem um Irmão Mais Velho para guiá-los. Diante disso, reforça-se a individualização e, como consequência, a responsabilidade absoluta pelas escolhas feitas.

Concluo este item afirmando com Bauman que, além de os “bem providos” poderem fazer “escolhas”, também têm maior facilidade de suportar as escolhas erradas. Como diz Joice,³⁸ aluna do 1º ano:

Eu tenho sorte de estar no Sinodal. É uma chance que eu não posso desperdiçar. É um colégio particular que está me preparando bem para o vestibular. Tem pessoas... muitas pessoas que estão aqui, mas não valorizam o que têm. Eu valorizo bastante estar aqui e vou aproveitar ao máximo, porque é uma chance única na minha vida.

Como se vê, Joice sabe que não pode errar, pois não haverá outra oportunidade. Para ela, agora só depende de ela aproveitar a “chance” que recebeu. Questionada se o fato de estudar no Sinodal garantia-lhe um espaço na sociedade, foi enfática: “Isso só depende de mim, se eu aproveitar bem, sim”. Como coloca Bauman (2001), os sujeitos, na modernidade líquida, acreditam que são os responsáveis pelo tipo de vida que levam ou possam levar. Enquanto isso, outros sujeitos (bem providos) não precisam se angustiar pelo fato de perderem uma oportunidade, pois terá sido apenas a perda de uma que não tem maior

³⁸ Aluna que têm bolsa e se hospeda nos alojamentos da escola. Segundo ela, por causa do esporte.

importância diante das infinitas oportunidades que podem ser escolhidas. Essa insegurança e a incerteza são a “mosca na sopa” das identidades da modernidade líquida, que se concebem como fruto da sua liberdade de escolha. Tal insegurança pode ocorrer tanto pela sensação da escolha mal feita quanto pelo receio de não se ter aproveitado a oportunidade que a vida oferece.

Aqui, cabe novamente destacar com Hall (1997a) que todas as identidades são afetadas pelas revoluções culturais, mas de forma bem diferente, dependendo dos lugares e das relações de poder. A “liberdade” de escolha interfere na produção das identidades e está articulada, entre outras coisas, com o sucesso e o fracasso, mas ambos vistos como sendo de responsabilidade de cada um. Dito isso, passo a tratar da questão da relação existente, entre cultura, consumo e identidade.

3.3 “PELA NOSSA PRÓPRIA CONDIÇÃO SOCIAL, NÓS TEMOS CULTURA”: IDENTIDADES CONSUMIDORAS

Além da meritocracia e do entendimento de que cada um escolhe o que vai ser, dependendo principalmente do esforço e da luta individual, o que marca também os sujeitos é a ênfase que dão à possibilidade de consumir, à associação que fazem entre o desejo de consumo e o sentido da vida, bem como ao consumo como uma das preferências para ocupar o fim de semana. Ângelo, aluno do 2º ano, na entrevista, após ele ter dito que era feliz, perguntei por quê, e ele

respondeu: “Sou feliz porque nunca me faltou dinheiro, embora também nunca sobre, mas eu posso ter o que eu quero”. Da mesma forma, quando perguntava o que faziam nos fins de semana, o *shopping* aparecia com destaque, como se observa na fala de Normélio, 3º ano, na entrevista: “Normalmente, eu vou ao *shopping*”. Destaco ainda a fala de Jane, aluna do 2º ano. Ao término da entrevista, perguntei-lhe se queria dizer mais alguma coisa, e ela disse:

Eu queria dizer que sou uma jovem que nem as demais. Gosto de ir ao *shopping*, gosto de praia, gosto de gastar dinheiro, gosto de viajar. Sonho em conhecer o mundo. Em nunca me faltar dinheiro para fazer as coisas que eu quero. Eu sou uma jovem que nem as outras.

Já na redação, Vanuza, aluna do 1º ano, escreve: “Na minha vida e entre meus amigos tenho pessoas que usam roupas de marca, são pessoas populares, mas pela sua cultura, por seus melhores valores, **não apenas** pela roupa que está usando ou o valor da etiqueta” [grifo meu].

Como se pode perceber, a marca do consumo está muito presente. Mesmo que Vanuza procure dizer que não se trata da roupa, ela estabelece uma relação quando afirma “não apenas” e, sobretudo, quando diz que são aqueles indivíduos que têm mais cultura e melhores valores.

A questão de os sujeitos identificarem-se pelo consumo está, como afirma Bauman (2001), ligada à sociedade e à cultura do consumo. Ao contrário da sociedade sólida, em que a base da organização era a produção, na sociedade

líquida, a organização se dá em torno do consumo. Para o autor, seria possível substituir muito bem o “penso, logo existo” de Descartes pelo “consumo, logo existo”. Isso muda radicalmente o sentido das identidades, pois, na sociedade sólida da produção, os sujeitos se guiavam, num primeiro momento, pela necessidade e depois pelo desejo de satisfazer suas necessidades. Essas necessidades eram produzidas normativamente, de modo que cada um se mantinha mais ou menos nos limites da “normalidade”. Ou seja, algo só era digno de ser desejável se aprovado socialmente, pois a ameaça de ser rejeitado, reprovado ou até mesmo “posto de fora” da comunidade servia de baliza dos desejos. Ao contrário, na modernidade líquida, o desejo socialmente aprovado é descartado em nome do puro querer individual. “Eu quero” é suficiente para que algo seja desejável ou não. Porém esse “eu quero” também é produzido social e culturalmente, embora, como foi visto, os sujeitos sejam levados a pensar que isso seja uma escolha de cada um. O importante é que os sujeitos fiquem sempre disponíveis para, à medida que novos desejos forem suscitados, possam ser experimentados sem restrições.

Dentro dessa questão, trago também Veiga-Neto (2001a) quando chama a atenção para o que, segundo ele, parece ser uma novidade: “[...] a atribuição de uma marca – agora, construída a partir de critérios econômicos, **como capacidade de consumir**, avaliada tanto pelo poder financeiro quanto pela competência/ *expertise* para fazer as melhores escolhas” (VEIGA-NETO, 2001a, p. 107, grifo meu). Ou seja, o critério de entrada para a normalidade não é mais somente o corpo (conduta e morologia), mas “o grupo social ao qual este corpo

é visto como indissolúvelmente ligado” (idem). Isso, como os enunciados dos sujeitos demonstram, está muito presente, colocando a sua condição de consumo como um marcador muito forte para sua identidade: “Eu queria dizer que sou uma jovem que nem as demais. Gosto de ir ao *shopping*, gosto de praia...” dizia Jane, como já fiz referência antes.

Mesmo que haja um interesse explícito em controlar o processo identitário rumo àquilo que Bauman (2001) concebe como a identidade do consumidor, pela lógica do mercado, não se pode deixar de reconhecer, como afirma Hall (2003), que esse mercado, mesmo sendo apresentado como ente abstrato e desnudo, requer um “[...] envolvimento cultural, político, social e institucional” (HALL, 2003, p. 57), fazendo “[...] ressurgir antigos nacionalismos étnicos e religiosos mal resolvidos” (idem). O mercado, motor do processo de globalização, mobiliza as identidades, mesmo que seja no sentido ao fechamento, nelas interferindo. Como lembra Hall: “Às vezes nos revelamos mais pelos nossos vínculos quanto mais lutamos para nos livrar deles, ou discutimos, criticamos ou discordamos radicalmente deles” (HALL, 2003, p. 84).

Além das falas citadas no início deste item, volto-me novamente à história do celular³⁹ para discutir uma questão relevante que Bauman (2001) trata com muito mais destaque do que Hall (2003) – a importância do potencial de consumo na fabricação das identidades, o que também contribui para que as experiências sejam vividas de uma forma bem diferente. Embora o estudante da história do

³⁹ Refiro-me ao aluno que foi motivo de gozação na escola porque usava um celular fora de moda.

celular narre sua experiência mostrando que foi uma situação constrangedora, muito diferente teria sido se se tratasse de um sujeito que efetivamente não tivesse condições de adquirir um “celular moderno”.

Nesse sentido, a experiência de Joice, 1^o ano, é bem distinta, como ela narrou na entrevista:

No início, foi bem difícil, eu cheguei aqui na metade do trimestre e eu estou aqui porque jogo basquete. Não tinha amigos, parecia que estavam dizendo: ‘olha, é aquela pobretona do esporte’. Hoje, eu tenho amigos, mas são mais por causa do esporte.

Trata-se de uma experiência diferente porque aqui a possibilidade de comprar, de se tornar consumidora, de criar um grupo pelo consumo é quase inexistente. Joice é uma estudante que mora no colégio e que não visita semanalmente sua família porque, para ela, é muito oneroso, como ela mesmo narrou na entrevista (sua família mora em Porto Alegre). Mesmo que todas as identidades sejam afetadas pelas experiências do consumo, os efeitos que tais experiências produzem são diferentes. Como afirma Bauman (2001), para os de “cima”, a experiência da escolha sabendo que não podem escolher tudo pode até ser prazerosa, mas, para os de “baixo”, que não podem escolher simplesmente porque não estão em condições de escolher, a escolha é uma experiência horrível e geralmente desastrosa. Ter ido à escola com um celular ultrapassado por não saber que, naquele contexto, se usava um mais moderno, mas tendo condições de adquiri-lo quando desejar é bem diferente de não poder fazê-lo por não ter condições.

Ainda segundo Bauman (2001), a identificação que os sujeitos fazem pelo consumo está ligada ao *não poder ficar parado*. O ir às compras é uma espécie de ritual de exorcismo (BAUMAN, 2001, p. 94) através do qual os sujeitos buscam segurança, certeza e garantia num mundo que cada vez mais se mostra líquido, portanto, escorregadio. Fica a sensação de que algo foi feito e de que pelo menos não se esteve parado. Nesse sentido, comprar algo significa “[...] uma luta morro acima contra a incerteza aguda e enervante e contra um sentimento de insegurança incômodo e estupidificante” (BAUMAN, 2001, p. 95). Isso ajuda a explicar as respostas dos entrevistados quando questionados sobre o que esperam da vida:

Eu quero ser feliz. Não é que a riqueza garanta uma vida feliz. Às vezes, as pessoas mais ricas são as mais desesperadas e cometem suicídio e tal. Mas eu acho que a riqueza **te dá segurança**, não precisa depender do trabalho, **assim, você pode consumir**, consumir bastante e ter as coisas para si (Normélio, 3º ano, na entrevista).

Mesmo que o aluno afirme que a riqueza não garante a felicidade, pode-se perceber que, na sua fala, o estado de felicidade está fortemente ligado ao consumo e este, por sua vez, está relacionado com a segurança. Como afirma Bauman: “[...] a admirável virtude dos objetos que encontram quando vão às compras é que eles trazem consigo (ou parecem por algum tempo) a promessa de segurança” (BAUMAN, 2001, p. 96).

Na fala do aluno Ângelo, do 2º ano, na entrevista, também há uma associação entre felicidade e consumo: “Eu tento mais é viver a vida. Eu sou feliz.

Eu acho que tenho que aproveitar ao máximo todo o dia para ser feliz. Ter uma vida boa, não passar necessidade, poder comprar o que quiser... isso, para mim, é o ideal de felicidade”. Como explica Bauman (2001), na modernidade líquida, onde, como foi argumentado anteriormente, os sujeitos cada vez mais são individualizados, nada preenche tão bem os pré-requisitos do “faça-você-mesmo” do que o ritual de ir às compras. Consumir é a atividade “naturalizada” da sociedade líquida, e os sujeitos, quanto mais consomem, mesmo que não expulsem seus fantasmas, acreditam firmemente que fizeram algo para tanto. Por isso, Bauman (2001) coloca o consumo como ritual de exorcismo, pois os exorcismos “[...] são eficazes e satisfatórios não tanto porque afugentam os fantasmas (o que raramente fazem), mas pelo próprio fato de serem realizados” (BAUMAN, 2001, p. 96).

Para Hall (2003), Bhabha (2001), Bauman (2001), Veiga-Neto (2001a) e Silva (2000a), a luta pela identidade é sempre uma luta ingrata ou, como afirma Hall (2003), a identidade está sempre à frente dela mesma. Para Bauman (2001), o sujeito olha para as outras identidades e parece que todas têm uma unidade e uma coerência que ele jamais teve e nem pode ter. Para o autor: “Quando falamos de identidade, há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto e abominavelmente ao fluxo de nossa experiência” (BAUMAN, 2001, p. 97). Nesse sentido, a busca da identidade pode ser vista como uma tentativa de acabar com a fluidez, de tornar sólido aquilo que é líquido, de dar forma ao que não tem forma. Para Bauman (2001), as identidades, muitas vezes, são como

crostas vulcânicas que se dissolvem antes mesmo de se solidificarem ou se fixarem. É dentro desse contexto que se pode entender a associação de felicidade, consumo e segurança, manifestada pelos alunos pesquisados, pois:

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de ‘ir às compras’ no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias da identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece (BAUMAN, 2001, p. 98).

Como aponta Bauman (2001), esse “ir às compras” é a condição *sine qua non* da apregoada liberdade individual de acreditar que se é o que se quer ser, que, como apontei no item anterior, “marca” os sujeitos. Reconhecer-se como o autor de sua identidade ou até mesmo de sua diferença dos demais é a promessa para os que vão às compras: “A identidade – ‘única’ e ‘individual’ – só pode ser gravada na substância que todo o mundo compra que só pode ser encontrada quando se compra” (BAUMAN, 2001, p. 99). Mas, como o próprio autor aponta (e, nesse sentido, contribui para reforçar o argumento de que o sujeito centrado e livre não existe), a obediência aos padrões socialmente construídos dá-se mais pela sedução e tentação do que pela coerção. Ela vem disfarçado como livre-arbítrio, em vez de aparecer como força externa.

É também nesse sentido que entendo que a questão da identidade cultural está articulada fortemente com a questão social. Num mundo em que, como afirma Bauman (2001), as identidades são construídas também pelo que

consomem, é impossível não as articular com as possibilidades que cada grupo tem de consumir ou não. As possibilidades de consumo estão diretamente vinculadas à condição social do sujeito (desnecessário apontar que toda questão cultural é social e vice-versa). Os sujeitos têm infinitas escolhas à disposição, mas nem todas são realistas, e a “[...] proporção de escolhas realistas não é função do número de itens à disposição, mas do volume de recursos à disposição de quem escolhe” (BAUMAN, 2001, p. 103). A “marca” do consumo na identidade é tão forte que alguns sujeitos fingem que consomem, fingem que podem escolher ou que não escolhem porque o que queriam escolher não está à disposição.

Novamente, trago a experiência da aluna Joice (como já afirmei, aluna que está na escola porque é uma boa esportista; por esse motivo, tem bolsa de estudo e reside nos próprios alojamentos da escola). Sua mãe vive em Porto Alegre, e Joice morre de saudade dela, mas não a visita nem nos fins de semana porque isso se tornaria muito oneroso. Entretanto, nas minhas observações de intervalo, percebi o seguinte: essa aluna estava quase todos os dias na fila para comprar merenda. Só que pedia algo que não tinha no bar. Ela tinha algum dinheiro na mão (talvez para mostrar que era consumidora), mas nunca comprava. Embora tenha entrevistado Joice, achei cruel demais perguntar-lhe sobre essa atitude corriqueira. Aqui, parece que a associação que Bauman (2001) faz entre identidade e consumo explica a atitude de Joice e mostra como a questão social está articulada com a identidade cultural. Joice, mesmo não sendo, move-se como se fosse consumidora. Como colocam Hall (2003), Bhabha (2001) e Bauman (2001), as identidades são sempre o resultado das relações sociais e são

produzidas não por uma lógica linear ou a partir de um centro, mas pelas inúmeras articulações que se encontram, produzindo-as. A experiência de Joice não só interfere na construção de sua identidade, mas também afeta as demais que circulam nesse espaço, pois, de alguma forma, ao perceberem seu modo de proceder, suas identidades são perturbadas, ainda que infimamente.

Insisto em dizer que isso não significa que a questão social é *determinante* das identidades, porém ela faz parte da construção das identidades. Não existe identidade cultural que não seja social. Para Silva (2000a), as identidades e as diferenças são produzidas “[...] no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000a, p. 76). Talvez seja até mesmo uma redundância afirmar isso, mas percebo como necessário para não levar ao entendimento de que a cultura é uma produção independente e desarticulada de outras instâncias da vida dos sujeitos. A cultura, como descrevi no segundo capítulo, é central na produção das identidades e diferenças, pois é o campo de disputa do sentido e de atribuição dos significados. Ela está articulada com questões sociais, de gênero, raça/etnia, crença, regionalidade... E dizer que está articulada significa que não se pode conferir *a priori* um grau maior de importância a um desses elementos nem supor o quanto cada um contribui na produção das identidades. Ou seja, vai depender do contexto em que as identidades são disputadas, e, no caso da pesquisa efetuada, pode-se afirmar que o elemento social (ligado, entre outras coisas, à capacidade de consumo) assume uma importância muito maior do que poderá ter em outros contextos. Se Joice estudasse numa escola de periferia, provavelmente não seria

mobilizada tão fortemente a ficar numa fila fazendo de conta que pode comprar uma merenda. São as relações de um contexto específico (a escola pesquisada) articuladas com o contexto maior (sociedade e cultura de consumo) que contribuem na produção das identidades.

Bauman (2001), que não deixa, em nenhum momento, de demonstrar a importância da questão social na produção das identidades, afirma: “Quando os recursos são abundantes, pode-se sempre esperar, certo ou errado, estar ‘por cima’ ou ‘à frente’ das coisas, ser capaz de alcançar os alvos que se movem com rapidez” (BAUMAN, 2001, p. 103). Para os que têm abundância de recursos, a possibilidade real de fazer escolhas de consumo compensa a insegurança, o desconforto de estar no escuro, de não saber o ponto de chegada ou de descobrir que não há ponto de chegada. Já os desprovidos de recursos não têm escolha, eles são forçados a correr na mesma pista, só que, em vez de poderem curtir a sensação de insegurança com o êxtase momentâneo de ter consumido o que escolheram, como o fazem os providos de recursos, vêem-se cada vez mais seduzidos pela corrida, mesmo que não tenham as mínimas condições de correr. Nas palavras de Bauman: “Quanto mais escolha parecem ter os ricos, tanto mais a vida sem escolha parece insuportável para todos” (BAUMAN, 2001, p. 104). Joice, mesmo não podendo consumir, não suporta não consumir e desenvolve uma estratégia para identificar-se como consumidora. Ela corre na mesma pista, porém em condições totalmente adversas. Mas a sensação de não correr é simplesmente insuportável. Nesse caso, é melhor correr sem condições do que não correr.

Nesse sentido, pode-se dizer que todos estão em movimento. Mesmo que os sujeitos se percebam fisicamente parados, estão em movimento, ainda que sentados numa poltrona ou no chão batido mesmo (lembramos que, no Brasil, há mais TVs do que refrigeradores). Os sujeitos entram e saem de espaços muito mais rapidamente do que o meio de locomoção mais veloz já construído. As visitas são rápidas, de modo a não se sentir “em casa” em nenhum dos espaços visitados.

Apesar de essa mobilidade afetar a todos, existe, como muito bem destaca Bauman (1999a), um outro tipo de mobilidade que não é nem um pouco democrática: está restrita a pequenos grupos facilmente identificáveis e vinculada a sua condição financeira. Nesse sentido, é interessante destacar que no enunciados dos sujeitos há uma grande ênfase para as viagens. Normélio, aluno do 3º ano, na entrevista, ao perguntar-lhe se ia fazer vestibular, respondeu: “Não vou fazer este ano. Só não decidi ainda muito bem o que vou fazer. Daí, no ano que vem, eu vou viajar para algum país, para a Europa”. Na redação, Zuleica, do 1º ano, escreve: “Levo uma vida cultural, livros, jornais e **viagens** fazem parte do meu dia-a-dia” (grifo meu).

Para Bauman (2001), a vontade de ser “turista”, de não se apegar a nenhum espaço e de ter mobilidade é produzida pela cultura da sociedade líquida, um desejo presente inclusive entre os que não o são. Aqui, volto à aluna Joice, que sonha em conhecer os Estados Unidos e viajar pelo mundo. Para os que podem viajar, a sensação do movimento permanente é prazerosa, pois sentem-se

como responsáveis pelo próprio movimento. Locomovem-se quando e como desejam ou pelo menos é isso que podem pensar. Entretanto, para a maioria, notadamente os pobres, a sensação do constante movimento vem junto com a sensação de desespero, de sentir-se incapaz de, na expressão de Bauman (1999a), “ler as placas”, pois a velocidade é tamanha que elas desaparecem mesmo antes de serem decifradas. Estes lutam desesperadamente contra o movimento, mas sua luta é em vão. Mesmo que se possa reconhecer que todos passam por um mal-estar, pois é comum ouvir queixas dos mais ricos de que não estão conseguindo aproveitar todas as oportunidades, é muito diferente o mal-estar do pobre, pois este encontra-se, via de regra, sem nenhuma oportunidade.

Tal situação relaciona-se, como destaca Bauman, à sociedade de consumo. Diferentemente da sociedade do trabalho, a sociedade de consumo é a sociedade do descartável, do efêmero, do instantâneo. É a sociedade movida pelo desejo incessante, em que o consumo de algo é visto como uma satisfação restrita ao próprio tempo de consumo. Isso faz com que o desejo de consumir seja permanente, criando o meta-hábito de mudar permanentemente de hábito. O sentido da vida está no consumo: “[...] o dilema sobre o qual mais se cogita hoje em dia é se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir” (BAUMAN, 1999a, p. 89). O desejo torna-se tão obsessivo justamente porque nunca é satisfeito. A sedução é tanto maior quanto mais a sensação se mostrar como nova, ainda não vivenciada, ainda não experimentada: “[...] não é a satisfação das necessidades que atormenta a pessoa, mas os tormentos dos desejos ainda não percebidos nem suspeitados que fazem a promessa ser tão

tentadora” (BAUMAN, 1999a, p. 90). Movimentar-se, procurar algo, sobretudo o ainda não experimentado e o inimaginável não significa mal-estar, pelo contrário, significa bem-estar, uma sensação de prazer por ainda ter muito pela frente para ser consumido. A chegada, para o consumidor, é uma maldição. Daí sua permanente corrida em direção ao consumo. O pesadelo do consumidor, seu “mais sinistro dos horrores” (BAUMAN, 1999a) é que os desejos possam terminar, que não haja mais nada (de novo) que possa ser desejado.

Esse desejo torna-se tão mais eficaz à medida em que é colocado como sendo o desejo pessoal, fruto da liberdade de escolha, aparecendo sob o disfarce da vontade e do desejo individual. Num mundo onde cada vez mais se abre mão da liberdade em nome da segurança, como demonstram as cada vez mais freqüentes instalações de filmadoras, o consumo é visto como o espaço da liberdade de escolha: “Eles são os juízes, os críticos e os que escolhem. Eles podem, afinal, recusar fidelidade a qualquer das infinitas opções em exposição” (BAUMAN, 1999a, p. 92). Mas, como muito bem assinala o autor, a liberdade de não consumir nenhuma dessas opções parece não existir. Como se pode perceber, até o momento, o mérito, junto com a crença de que cada um escolhe o que vai ser, está profundamente articulado com o desejo de consumo. Todas as opções, nunca é demais repetir, são produções culturais e sociais que produzem identidades e diferenças.

3.4 “PESSOALMENTE, ACHO QUE VOU ME DAR BEM NA VIDA”:

IDENTIDADES COM FRÁGEIS VÍNCULOS COLETIVOS

O que foi visto até agora sobre a produção das identidades está também articulado com o que se pode denominar de diminuição nos vínculos coletivos ou de criação de outras formas de comunidades, como são as “comunidades” pelo consumo e as “comunidades” cercadas das quais fala Bauman (2001). Seguindo esse autor, pode-se dizer que a diminuição dos vínculos coletivos está articulada com o consumo manifestado pelos sujeitos, como destaquei antes. No *shopping* (lugar apontado pelos sujeitos como uma excelente opção para passar o fim de semana), os sujeitos sentem aquela tranqüilidade típica das comunidades. Não há intrusos, estranhos, indesejáveis. Todos os que estão ali estão ali pelo mesmo motivo. Existe uma identidade: consumo. Desta forma, sentem-se seguros, pois não há negociações a serem feitas, não há confronto de interesses, não há disputas. Há somente indivíduos que têm os mesmos interesses. É um espaço onde a insegurança e o medo da diferença não existem ou, pelo menos, se espera que não existam: “O templo do consumo bem supervisionado, apropriadamente vigiado e guardado é uma ilha de ordem, livre de mendigos, desocupados, assaltantes e traficantes” (BAUMAN, 2001, p. 114).

O consumo oferece aos sujeitos a segurança que não é possível em nenhum outro lugar, além de, como já foi apontado, ser uma atividade que preenche melhor os requisitos da sociedade de indivíduos que caracteriza a modernidade líquida, pois, por mais lotados que estejam, esses lugares não têm

nada de coletivo. Cada um está ali para satisfazer os seus desejos individuais e poderá satisfazê-los de fato de acordo com seus recursos individuais. Os espaços de consumo são lugares de homogeneização que cada vez mais se reproduzem segundo sua lógica própria, pois ainda que sejam percebidas diferenças, estas são vistas como irrelevantes:

Quaisquer que sejam suas outras diferenças, deverão seguir os mesmos padrões de conduta: e as pistas que disparam o padrão uniforme de conduta devem ser legíveis por todos eles, independente das línguas que preferam ou que costumem utilizar em seus afazeres diários (BAUMAN, 2001, p. 119).

Zuleica (1º ano, a mesma que escreveu que uma pessoa culta deve saber que o esforço individual é essencial) escreve na redação:

Por fazer parte do mesmo grupo sócio-econômico, meus amigos também tiveram uma educação parecida. Culturalmente, temos afinidades, em decorrência disso, comportamentos parecidos. Isto não quer dizer ter a mesma opinião sobre as coisas, pelo contrário, **cada um têm sua individualidade**" (grifo meu).

Como se pode ver, mesmo numa referência a uma forma de coletividade, ela privilegia sua condição de indivíduo. Na entrevista, Jane, 2º ano, ao ser questionada sobre os problemas da sociedade, aponta:

Não adianta, cada um tem que fazer a sua parte. Não adianta esperar do governo. O mundo só vai melhorar se cada um melhorar. Cada um fazendo um pouco, começando por ti, tudo vai ser diferente. Se eu cuidar de mim, é um problema a menos. Se

cada um cuidar de si, não vai mais ter problemas. Se cada um tentar melhorar um pouco, vai ser diferente.

Ou ainda Roger, 3º ano, no debate: “O problema é que os pobres não lutam para conseguir as coisas, querem tudo muito fácil”. Essa fala é seguida por um murmúrio da turma: “É, querem tudo do governo!”.

Observa-se, na fala de Jane, quando coloca toda a responsabilidade no indivíduo para solucionar os problemas, que não convém esperar algum benefício pelo fato de se pertencer a uma coletividade. Como afirma Bauman (2001), as identidades são produzidas no sentido de acreditarem que não convém esperar do público aquilo que só cabe ao indivíduo fazer. Essa noção fica mais forte quando se observa que os sujeitos (Roger, com a concordância da turma) tendem a ver os pobres como aqueles que só esperam dos outros (do governo, da sociedade) aquilo que eles mesmos deveriam fazer.

Apoiado em Bauman (2001), pode-se dizer que isso está relacionado a uma redefinição do que significam questões públicas. Não se trata mais de problemas que devem ser resolvidos na esfera pública; portanto, não é mais o espaço de discussão de problemas coletivos e a busca de soluções coletivas para esses problemas. O público foi reduzido ao espaço onde os indivíduos narram seus problemas individuais, ou seja, é o palco onde “[...] dramas privados são encenados, publicamente expostos e publicamente assistidos” (BAUMAN, 2001, p. 83). Mesmo que sejam expostos publicamente, não se tornam questões públicas, isto é, não são questões que podem ser resolvidas coletivamente. Ao contrário,

caracteriza-se um espaço onde se reafirma e se reforça um caráter privado. Para Bauman (2001), a exposição pública de problemas privados é como uma discussão sobre as pintas dos leopardos, ou seja, por mais que sejam discutidas, não mudam de cor. Assim também, por mais que as questões privadas sejam discutidas publicamente, não mudam em nada o seu caráter privado. Nas palavras de Bauman:

Os problemas privados não se tornam questões públicas pelo fato de serem ventilados em público; mesmo sob o olhar público, não deixam de ser privados, e o que parece resultar de sua transferência para a cena pública é a expulsão de todos os outros problemas 'não-privados' da agenda pública (BAUMAN, 2001, p. 83).

Nesse sentido, o que se vê hoje é que “[...] as instituições sociais estão mais que dispostas a deixar à iniciativa individual o cuidado com as definições e identidades, e os princípios universais contra os quais se rebelar estão em falta” (BAUMAN, 2001, p. 30). Ou seja, as comunidades não mais são as forças determinantes e definidoras das identidades, são apenas artefatos efêmeros que mais se apresentam como acampamentos do que propriamente ocupações de territórios com os quais seus ocupantes têm vínculos e preocupações.

As pessoas vão ao acampamento sabendo que só permanecerão lá alguns dias, não criam vínculos com o lugar, nem se preocupam em administrá-lo. O que cada ocupante deseja é ficar mais ou menos livre, sem ingerência do administrador. Se não gostar do lugar, não se sentirá na obrigação de transformá-lo, muito menos de pensar numa organização coletiva para tal fim. No máximo, o

que cada um faz são algumas queixas (individualmente) a seus administradores e avisar seus amigos para não freqüentarem o lugar. Saindo do lugar, este permanecerá o mesmo, pois os freqüentadores não se sentem comprometidos com ele.

De acordo com Bauman (2001), embora a mudança da comunidade para o acampamento tenha como marcas a menor vontade de transformação da sociedade, o menor interesse pelo bem comum, a descrença de que seja possível criar uma “boa sociedade”, a falta de apetite pelo engajamento político ou ainda um sentimento hedonista exarcebado, a explicação dessa mudança não está propriamente nessas marcas. A explicação está na forma como a sociedade opera e se perpetua, ou seja, está na forma de poder produzida por essa sociedade. Como já afirmei, o poder, ao invés de ser exercido pela vigilância externa, característica da sociedade panóptica (o olho que tudo vê, O Grande Irmão), é exercido pela autovigilância, pela auto-inspeção, pelo autocontrole, pela auto-análise, pela auto-avaliação.

Assim, o espaço público torna-se, para os sujeitos, uma espécie de tela gigante onde eles podem projetar sem cessar seus medos, ansiedades, pavores, isto é, onde eles podem confessar seus segredos e intimidades privadas. Desta forma, fica a grata sensação de que “[...] o modo solitário como levam sua vida é o mesmo de todos os outros ‘indivíduos como eles’, enquanto – também como eles – dão seus próprios tropeços e sofrem suas (talvez transitórias) derrotas no processo” (BAUMAN, 2001, p. 50).

Não espere que o poder público faça aquilo que só você (indivíduo) pode (e deve) fazer. Nesse sentido, “[...] o espaço público está cada vez mais vazio de questões públicas” (BAUMAN, 2001, p. 50). O indivíduo está sendo progressivamente despido de sua proteção pública, expropriado de sua coletividade para sentir-se só. A promessa *de que vai controlar genuinamente sua autodeterminação* está sendo cumprida na medida em que está só, não contando com ninguém a não ser com indivíduos que possam servir de exemplo.⁴⁰ Assim, o indivíduo abre mão dos vínculos coletivos, agora entendidos como privação da liberdade individual ou como “querer tudo muito fácil”.

Isso vem ao encontro de Rose (1998) quando afirma que, nas sociedades liberais, o sujeito “[...] deve ser educado e persuadido a entrar numa espécie de aliança entre objetivos e ambições pessoais e objetivos ou atividades institucionalmente ou socialmente valorizados” (ROSE, 1998, p. 43). Os objetivos socialmente valorizados, como nos escreve Bauman (2003), não são vistos como objetivos que devem ser buscados coletivamente, pelo contrário, ao mesmo tempo em que, para “todos”, esses são os objetivos, “todos” também entendem que eles só podem ser buscados individualmente. O outro não é um aliado, é uma ameaça permanente. Embora “todos” os alunos entendam que passar no vestibular de uma Universidade Federal é um objetivo socialmente valorizado, entendem, da mesma forma, que “todos” devem contar apenas com a sua dedicação, com o seu

⁴⁰ Lembro-me de Jane, quando narra o exemplo de seu avô, que era pobre e lutou para ficar rico.

esforço, com a sua inteligência, com a sua “genética”, não sendo “boba”⁴¹ de ajudar os mais fracos.

Esse não ser “bobo” reforça a diminuição de laços coletivos. A opção pessoal passa a ser vista como sempre preferível à coletiva. Para Rose (1998), tal como para Bauman (2001) e Hall (2003), a grande ironia disso é que os sujeitos acreditam que estão fazendo isso por opção pessoal, não reconhecendo que, na prática da “[...] auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão” (ROSE, 1998, p.43), é a avaliação de “[...] nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros” (idem) que está em jogo.

Também relacionada com a questão da diminuição dos vínculos coletivos está a ênfase que os sujeitos dão à necessidade de segurança, apontando como uma boa solução os condomínios fechados. “Hoje em dia, a insegurança é muito grande, você precisa contratar segurança particular, você precisa morar num condomínio fechado, onde não possa entrar ninguém” (Ângelo, debate, 2º ano). Pedro, 1º ano, escreve na redação: “Sempre gostei de morar aqui, mas, com a violência e com o excesso de assaltos, tem sido difícil sair tranquilo às ruas”. Rosa, também do 1º ano, escreve: “Vejo que o mundo não está mais sendo o mundo que era antigamente, o mundo está voltado para a violência. Não temos mais segurança em nossas próprias casas, não podemos sair nem mesmo de casa para nos divertir”. Ou ainda Jane, na entrevista: “O que tem de bandido, que acontece aí, que roubam e não estão presos. Eu acho que é um erro, eles não

⁴¹ Lembro-me da opção pelo trabalho individual feita pelos alunos que têm mais facilidade de

exigem muito das leis aqui em nosso país. Lá nos Estados Unidos, tem cadeira elétrica, lá tem tudo, eles condenam à morte”.

Essa defesa da cadeira elétrica pode ser explicada recorrendo a Bauman (1999a). O que se pode observar, segundo ele, é que, em vez de os problemas de segurança e mal-estar serem associados a questões coletivas, eles são transferidos totalmente para a esfera individual. Da mesma forma que o indivíduo é o que sente a insegurança e a ansiedade, são também determinados indivíduos (notadamente os mais pobres, segundo Bauman) que são considerados os responsáveis por essa insegurança – não a pobreza, mas os indivíduos pobres. Nessa lógica, a solução não passa pela adoção de medidas públicas de diminuição da pobreza, mas pelo controle ou isolamento dos indivíduos pobres. A perseguição ou eliminação de um indivíduo (a cadeira elétrica citada por Jane), conforme Bauman (1999a), além de ser algo bem mais visível (“televisível”) do que uma política de diminuição de pobreza, é o que o Estado se sente em condições de fazer, aumentando com isso o número de seus eleitores.

O Estado passa a ocupar-se centralmente com a ordem, a segurança para alguns e, para os demais, a implacável força da lei para retirar os vagabundos de circulação. Nesse sentido, o próprio sistema penitenciário sofreu grandes modificações. Durante a modernidade sólida, o sistema prisional visava à correção do indivíduo, sobretudo para que adquirisse a disciplina do trabalho. Na sociedade líquida, caracterizada, entre outras coisas, pela falta de emprego, a questão é

outra: é fazer com que o aprisionado fique incomunicável, sem ver nem ser visto por ninguém, como ocorre na prisão de Pelican Bay, vista como modelo mundial. Para Bauman (1999a), na época de turistas, o maior castigo é a imobilidade. A prisão de Pelican Bay é um laboratório “[...] no qual são testadas as técnicas de confinamento espacial do lixo e do refugio da globalização e explorados os seus limites” (BAUMAN 1999a, p. 121).

Além disso, a sensação de insegurança, tão presente nos enunciados dos sujeitos, penso que esteja também relacionada com aquilo que Bauman (2003) denomina de “comunidades cercadas”, ou seja, os grupos humanos que podem (e, de acordo com o autor, tal poder está fortemente associado à condição social) se isolar em condomínios fechados ou gostariam de fazê-lo, onde a maior vantagem é a distância prometida em relação aos desocupados, potenciais intrusos sempre dispostos a acabar com o conforto e a segurança prometida pelas inúmeras câmeras e pela guarda armada. Vive-se na sociedade do medo, um medo talvez mais psicológico do que real, e dificilmente, segundo Bauman (1999a), os sujeitos centram-se na sua causa. Mesmo que as medidas de segurança e de policiamento estejam na agenda diária, a insegurança só tem aumentado. Mas sempre há a sensação de que algo está sendo feito, pois a cada dia são divulgadas novas

[...] e melhoradas armas de polícia, fechaduras *high-tech* de prisão, alarmes contra assalto e roubo de carros, tortura de criminosos com choques curtos e fortes e os corajosos agentes e detetives arriscando as vidas para que o restante das pessoas possa dormir em paz (BAUMAN, 1999a, p. 127).

Importante enfatizar que, também numa cultura e sociedade onde os sujeitos querem evitar a presença do outro em nome da segurança, são produzidas identidades, bem como novas formas de comunidade. Como afirma Hall (2003), muitas vezes as identidades mostram-se mais pelo que tentam evitar do que pelo que assumem explicitamente. As comunidades formam-se para que os sujeitos possam se sentir seguros. Mas são cada vez mais comunidades de “indivíduos” do que comunidades construídas em função de interesses comuns. Bauman (2001) diz que as comunidades não são mais comunidades fechadas, mas comunidades com “zíper”, isto é, a crescente comoção em torno da comunidade é defendida mesmo pelos liberais (fundamentalistas do individualismo!), pois são comunidades em que os indivíduos não têm laços coletivos, nem compromissos com outros. Eles despem-se da comunidade e voltam a ela se tiverem algum interesse individual. A comunidade é um “manto leve”, não uma “gaiola de ferro” que os indivíduos usam para, paradoxalmente, reafirmarem sua individualidade.

São essas comunidades que oferecem a segurança contra os de fora. “O mundo comunitário está completo porque todo o resto é irrelevante; mais exatamente, hostil – um ermo repleto de emboscadas e conspirações e fervilhante de inimigos que brandem o caos como sua arma principal” (BAUMAN, 2001, p. 197). Os temores individuais e a insegurança cada vez mais sentida são jogados para fora, para os que não pertencem a eles. É a própria incerteza dos de dentro que produz o abjeto, o horror aos de fora. Todos os fantasmas que assolam e

dissipam a segurança são atribuídos aos que estão fora. A comunidade, por mais efêmera que seja, adquire uma importância crucial, pois é para fora que: “[...] as pessoas que se juntam no calor da identidade partilhada jogam (ou esperam banir) os medos que as levaram a procurar o abrigo comunitário” (BAUMAN, 2001, p. 198).

É nesse sentido, como já foi enfatizado na introdução, que Bauman vê o ressurgimento das comunidades étnicas, pois, segundo ele, há duas vantagens em relação às demais comunidades imaginadas. Em primeiro lugar, há o entendimento dos seus membros, que se baseia no seguinte raciocínio: “[...] devemos escolher a lealdade à nossa natureza – devemos tentar, com o maior esforço e sem descanso, viver à altura do modelo e assim contribuir para a sua preservação” (BAUMAN, 2001, p. 198). Como destaca o autor, esse modelo não é uma escolha entre várias referências, ele aparece como sendo a escolha entre o ser e o não-ser, entre ter um lar ou não ter, entre fazer parte da comunidade ou não ter comunidade. Ainda segundo Bauman, tais comunidades tendem a naturalizar a história e a cultura e a identificar a liberdade como necessidade de aceitar as regras estabelecidas. Por isso elas representam uma escolha plausível nesses tempos de incerteza generalizada.

Em segundo lugar, as comunidades étnicas aparecem como um momento histórico posterior ao Estado-Nação. Desta forma, a etnicidade ganha um fundamento histórico, e o que hoje os grupos étnicos buscam é reafirmar as lealdades pré-estado-nação, supondo que, naquele momento anterior, tivesse

havido uma lealdade étnica que gerava segurança para a comunidade. Aqui, com base no campo teórico seguido, é preciso dizer que o fato de as comunidades étnicas suporem que existia uma lealdade étnica muito forte anterior ao Estado-Nação e que essa lealdade é superior a qualquer outra adquire valor de verdade e não faz diferença se tal lealdade é superior ou não, pois o que interessa é que os grupos se movem como se fosse.

A “escolha” de uma comunidade étnica ou uma “comunidade de consumo” está relacionada, como é possível vislumbrar em Bauman (2001), com as condições sociais dos indivíduos. Indivíduos, que não conseguem se conectar (ou não desejam se conectar) às comunidades de consumo procuram segurança em outras comunidades, como é o caso das comunidades étnicas.⁴² Mas os sujeitos, que, como pude perceber, trazem a “marca” do consumo nas suas identidades, podem inclusive “comprar” segurança: “Nós temos como nos proteger, a gente pode contratar vigilância 24 horas, pode, se for preciso, contratar um segurança particular, [a gente] mora num bairro seguro, faz seguro de tudo, de carro, de casa, de casa na praia” (Margarida, 2º ano, no debate). Como escreve Bauman:

Tudo se resume, com certeza, à força do agente em questão. As armas de defesa não estão disponíveis de maneira uniforme para todos, e é razoável que indivíduos mais fracos e mal armados procurem a força do número para compensar sua impotência individual (BAUMAN, 2001, p. 205).

⁴² Como destaquei no primeiro capítulo, Bauman (2001) e Hall (2003), quando escrevem isso, se referem às comunidades étnicas que se fecham a partir de uma concepção essencializada de etnia. Não significa que todos os grupos étnicos se movem desse modo, nem que esses autores entendam a etnia dessa forma. Como já destaquei, etnia/raça é uma categoria política, relacional, contingente.

Como Bauman (2001) afirma, seria um equívoco supor que o comunitarismo das identidades fundadas numa suposta origem comum é um solução de instintos ainda não exorcizados pela razão ou que o progresso da modernidade ainda não foi suficiente, como se a razão ainda não tivesse se desenvolvido e chegasse para finalmente afirmar interesses públicos compartilhados. Não é disso que se trata. O renascimento dessas comunidades está articulado ao dismantelamento da esfera pública como espaço de discussão de problemas e soluções públicas. O “espaço público” veicula a mensagem de que “[...] a identidade, e não os interesses, é o que verdadeiramente importa, assim como o que verdadeiramente importa é quem se é e não o que se está fazendo” (BAUMAN, 2001, p. 126). Uma vez que não há espaço para o coletivo em termos de interesses comuns, o que sobra para os náufragos do bem comum é agarrar-se desesperadamente as suas identidades numa tentativa (inútil) de salvá-las.

De modo semelhante a Bauman (2003), Téllez (2001) também associa a questão identitária a uma desarticulação das comunidades e, principalmente, ao dismantelamento da comunidade-nação. Entretanto, diferente de Bauman, que se ocupa em descrever as diferentes formas emergentes de comunidade ou um certo desespero pela busca de comunidade atrelada a comunidades étnicas, sobretudo para os que não conseguem participar das “comunidades” de consumo, Téllez (2001) enfatiza a necessidade de construir um novo tipo de comunidades, que, segundo ela, não podem se basear nos princípios anteriores, seja o de Estado-Nação, o religioso, o étnico/racial ou qualquer outra forma inspirada em uma “essência humana”, princípio universal transcendental ou idéia

de destino comum. Ou seja, trata-se de construir uma comunidade que rompa com

[...] a lógica do *Uno* que operou e cotinua operando sob o fervor pelo consenso, o qual sustenta o entendimento e uso da idéia de comunidade na convicção segundo a qual as crenças, maneiras de pensar, normas de ação e valores de um coletivo que apela à sua identidade, devem ser assumidas do mesmo modo por todos os seus membros (TÉLLEZ, 2001, p. 59).

Assim, trata-se de pensar a comunidade a partir das diferenças ao invés da identidade enquanto mesmidade. A autora, tal como Bauman (2003), entende que a comunidade ou a esfera pública está reduzida à dimensão da mídia, mas, diferente de Bauman (2003), pensa que são os meios de comunicação que homogeneízam as identidades e, em conseqüência, as comunidades. Já Bauman (2003) preocupa-se mais em demonstrar que a televisão é um espaço público onde os indivíduos colocam publicamente seus problemas, mas esses problemas permanecem como problemas individuais.

Nesse sentido, penso que novamente se faz necessário destacar que não estão em julgamento como os sujeitos se posicionam em relação a possíveis vínculos coletivos, mas tão somente a sua descrição. Penso, com Larrosa e SKliar (2001), que faz sentido pensar em comunidades babélicas. Os autores, utilizando-se da discussão da língua, que, segundo eles, é sempre babélica, no mínimo em três sentidos, entendem também que é hora de começar a pensar em comunidades babélicas, ou seja, comunidades construídas considerando as diferenças e não a homogeneidade. Isto é: “[...] uma pluralidade de comunidades,

e uma comunidade plural e uma comunidade que é sempre mais e outra coisa que ela mesma, ou uma comunidade que não se pode fechar ou totalizar ou identificar” (LAROSSA; SKLIAR, 2001, p. 29). Parafrazeando os autores, da mesma forma que a expressão “mais de uma língua” tem pelo menos três sentidos, pode-se usar a expressão “mais de uma comunidade” em três sentidos.

Primeiramente, no sentido de que existem várias comunidades, as comunidades étnicas/raciais, as nacionais, as religiosas, as lingüísticas, as de consumo, as de “condomínios fechados”..., mas também de que cada uma dessas comunidades é constituída por inúmeras comunidades. Não existe comunidade homogênea, ela sempre é híbrida, descentrada, aberta, plural, multi-referencial. Da mesma forma, cada membro participa de várias comunidades, é sempre um peregrino que se situa nas comunidades de forma instável e cambiante. Num segundo sentido, “mais de uma comunidade” sugere que existe sempre mais que as próprias comunidades, existe sempre o fora, o que excede a comunidade. E, num terceiro sentido, continuando a parafrasear Larrosa e Skliar (2001), pode-se dizer que “mais que uma comunidade” pode significar que basta de uma comunidade só, basta de uniformização, basta de fechamento, de totalização.

Como procurei destacar ao longo deste capítulo, as diferentes “marcas” das identidades articulam-se entre si. A representação de que as identidades são o que são pelo seu esforço e mérito articula-se com a representação de liberdade individual. Esta, por sua vez, está articulada com a representação de consumo e com a fragilização de vínculos coletivos. Como se trata de articulações, não há

como estabelecer uma seqüência necessária, o que significa que a ordem em que apareceram nesta tese é arbitrária e contingente, como procurei destacar desde o início desta tese. Dito isso, passo para o próximo capítulo, onde tratarei das representações das diferenças que são enunciadas pelos sujeitos.

4 O JOGO DAS REPRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Antes de descrever os jogos das representações das diferenças culturais, trago alguns apontamentos sobre a questão das diferenças. Os processos de produção das diferenças e das identidades são permanentes e ambivalentes. Para Hall (2003), cada identidade, no seu processo de afirmação, leva em conta as outras identidades. Mesmo nos casos em que as identidades desejam impedir o contato, elas acabam compondo identidades, pois, na luta contra as diferenças, também há sempre incorporações, quer desejem ou não. Esse é o jogo das identidades e das diferenças. Para Hall:

Uma identidade cultural particular não pode ser definida apenas por sua presença positiva e conteúdo. Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são (HALL, 2003, p. 85).

É por isso que as identidades sempre devem ser pensadas articuladas com as diferenças: “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000a, 75). Seu conteúdo não pode ser preenchido, muito menos tomado como

imutável. O conteúdo tanto das diferenças quanto das identidades é indefinido e rearticula-se indefinidamente com a presença de novas diferenças e identidades porque inscrito em sistemas de representação.

As diferenças produzidas pelas representações não possuem a mesma importância e mudam de acordo com os interesses que estão em jogo: “A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (WOODWARD, 2000, p. 11).

Ser estudante na escola particular reconhecida como de qualidade é importante para diferenciar-se das demais identidades (estudantes de escolas públicas), mas pode perder sua importância no interior do espaço escolar, dependendo da situação. Há, notadamente, sujeitos que estão na escola por causa do esporte. Embora eles se vejam como privilegiados e acreditem que, com essa oportunidade, poderão ascender social e culturalmente, como manifestaram nas entrevistas, não são vistos dessa forma pelos demais sujeitos. Formam um grupo facilmente identificável e não circulam pelos demais. Da mesma forma, ser um estudante dessa escola, com um ótimo desempenho, constitui uma marca importante para identificar-se. Apesar de, a rigor, os estudantes com ótimo desempenho não se comunicarem entre si, apresentam modos de agir e pensar semelhantes. Há ainda o grupo dos que vivem mais isoladamente, não porque se consideram bons, mas porque têm dificuldades de aprendizagem; desta forma, não são procurados para comporem grupos nas atividades escolares e acabam

isolados. Por isso, assim como Hall (2003), Silva (2000a), Bhabha (2001), Woodward (2000) e outros, penso que a identidade e a diferença constituem uma questão de significação e (re-)significação.

Nesse sentido, muitas são as representações de diferença produzidas no campo da cultura. Essas representações posicionam os sujeitos no próprio grupo e em relação aos demais: “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17). Nomear alguém com um apelido pejorativo⁴³ é uma diferença que posiciona esse sujeito num determinado lugar social e cultural. A resposta de quem ele é, o que ele poderia ser e o que ele deseja ser está atravessada pelo significado do apelido. O apelido é o lugar a partir do qual ele pode falar ou não. Jardel não é levado a sério. Nas aulas, seja em uma manifestação individual, seja em um momento de debate, o que ele fala é motivo de riso, ainda que não seja necessariamente algo engraçado. Jardel é uma espécie de catalisador da turma. O que acontece na turma em termos de bagunça é atribuído a ele. Jardel identifica-se com o lugar em que o apelido o posiciona, embora ele mesmo não se denomine pelo apelido. Ele tem nome, e é assim que se refere a si mesmo quando ele próprio, sabendo que sua identidade está associada à bagunça, exclama nas aulas em voz alta: “Jardel, pare com isso! Jardel, você de novo!, Jardel, faça silêncio!”. Jardel também tem dificuldade de acompanhar os estudos. Mas, em geral, antes de receber o resultado da prova, fala alto que só pode ter tirado novamente MB (conceito mais alto da escola). Mais

um motivo de risadas da turma. Ao receber a prova, meio incrédulo, observa que não sabe o que houve, como pode ter ido tão mal, do que os colegas dão risadas. Jardel, mesmo posicionado num determinado lugar, esforça-se para ocupar uma outra posição. As identidades e as diferenças estão sempre em movimento e podem ser acionadas de diferentes formas, dependendo das redes de poder e dos lugares. Jardel deixa de ser chamado pelo apelido pejorativo quando representa a turma nas Interséries. Ali, ele tem nome, e é assim denominado. Ali, ele “faz parte do grupo” como os demais. Como explica Woodward:

Em todas essas situações, podemos nos sentir literalmente como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando (WOODWARD, 2000, p. 30).

Existe, pois, um leque enorme de posições disponíveis que podem ser assumidas ou não. A identidade e a diferença dependem do lugar e dos “campos sociais”. Os sujeitos passam por experiências de fragmentação na escola, no trabalho, em casa, enfim, em todos os lugares em que transitam.⁴⁴ Nesse sentido, também para Woodward (2000), as identidades estão sempre sendo fabricadas

⁴³ Estou me referindo ao aluno Jardel, 1º ano, um dos alunos que não é chamado pelo nome, mas por um apelido que, para manter seu anonimato, não citarei aqui.

⁴⁴ Também para Woodward (2000), isso está profundamente ligado ao fenômeno da globalização: “A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, os quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2000, p. 20).

pela marcação da diferença, de tal forma que uma não é o oposto da outra, pelo contrário, elas são interdependentes: “A diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2000, p. 67).

Essa marcação da diferença dá-se no campo da cultura, como descrevi no segundo capítulo. Cada cultura tem formas distintas de classificar o mundo e de produzir suas práticas valorizadas e legítimas. Da mesma forma, as culturas criam sua “sujeira”, como coloca Bauman (1999a), produzem o abjeto, como aponta Cohen (2000), fabricam o monstruoso, segundo Donald (2000a, 2000b). Mas essas são apenas algumas das formas de produzir a diferença, e a produção da diferença não necessariamente precisa estar associada a tais formas. Essas classificações dão o sentido e o significado do mundo. Para Woodward (2000), a diferença é o que separa uma identidade da outra. Porém, como podemos ver seguindo Bauman (2003), Bhabha (2001) e Hall (2003), essa separação não é rígida e impenetrável. A separação pode até existir, porém ela é freqüentemente negociada,⁴⁵ de modo que não há identidades puras ou que possuem uma essência. As classificações incluem ou excluem, definem as práticas culturais aceitas ou não pelos grupos. Jardel pode se destacar no basquete e ser visto como “Jardel”, mas, na sala de aula, ele é denominado com um apelido pejorativo e é freqüentemente motivo de riso.

⁴⁵ As negociações serão enfatizadas no próximo capítulo.

Outro ponto relevante na questão das diferenças e das identidades é, segundo Woodward (2000), relacioná-las à subjetividade. A subjetividade “[...] envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’” (WOODWARD, 2000, p. 55). Assim como a diferença e a identidade, a subjetividade se produz num contexto onde o significado é produzido pela cultura e pela linguagem. Essa subjetividade inclui dimensões inconscientes, de tal forma que as contradições sempre são possíveis, como podemos ver nas falas dos estudantes quanto à questão das quotas para alguns grupos culturais. No afã de defenderem o seu lugar, os estudantes articulam um discurso que mescla identidade e diferença. Ou seja, quando entram argumentos para não concederem o que para eles são privilégios, os negros são idênticos (iguais), mas, em outros momentos, as representações estão associadas com inferioridade, incapacidade, dizendo, entre outras coisas, que a entrada dos negros diminuirá o nível das universidades ou que eles não vão mais estudar porque já terão a vaga garantida, como podemos ver na seguinte manifestação de Margarida, no debate do 2º ano, com a concordância dos demais:

Sei lá. A faculdade, para tu entrares... ela exige um nível de conhecimento para tu entrares. Daí, só porque tu és negro ou pardo, tu não precisas ter conhecimento para tu entrares. Teu conhecimento pode ser bem baixo, mas tu vais entrar. No mesmo lugar, o branco deveria ter se esforçado muito mais para passar.⁴⁶

⁴⁶ Aqui, parece-me oportuno citar Apple (2001), que chama a atenção para como grupos hegemônicos vêm discutindo suas identidades nos EUA, buscando levar ao entendimento de que,

Quando terminam as manifestações de apoio, Ângelo complementa: “E daí, tu vais ter uma faculdade desqualificada no final porque, na verdade, eles não vão saber tanto quanto a gente, os brancos”.

Para Woodward (2000), na compreensão dessas contradições, o conceito de subjetividade é central, entendendo-o como uma das dimensões da identidade e da diferença: “Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares” (WOODWARD, 2000, p. 56).

Nas subjetividades, a expectativa do outro em relação ao que se espera de “um bom aluno numa determinada escola” é muito importante e contribui para sua construção. Jardel sabe que, na escola, tirar “MB” é o que se espera, talvez por isso, como ele não tira MB, antes de receber o resultado, exclama: “Só posso ter tirado MB”. Mesmo que Jardel não tire MB, as expectativas desejáveis e indesejáveis dos outros em relação a ele produzem sua subjetividade, bem como sua identidade e diferença. Ocupar ou querer ocupar uma “posição-de-sujeito” como aluno “MB” não é uma escolha pessoal. É uma escolha produzida social e culturalmente.

A definição de bom aluno é o resultado de múltiplas e complexas disputas de poder que distinguem os bons alunos dos não-bons ou, como afirmam

devido às políticas de ação afirmativa, os brancos estariam sendo discriminados, chegando a querer reivindicar o *status* de vítima. Nesse sentido, tais movimentos poderiam desencadear laços de solidariedade baseados em sua branquidade. Diante disso, o autor ressalta a necessidade de problematizar permanentemente a branquidade, refutando a “falácia genética”, mostrando sempre que as identidades são produzidas historicamente, sejam elas hegemônicas ou não. Cito ainda a pesquisa de Candau (2002), que, ao pesquisar estudantes e professores universitários, observou

Woodward (2000) e Hall (2000), que estabelecem as classificações. E isso muda de acordo com os lugares, mesmo no interior do “mesmo” lugar. Alguns alunos não são bons para mostrar uma identidade intelectual, mas são considerados excelentes para produzir uma identidade esportiva. Esta, no jogo social mais amplo, acaba sendo articulada de tal forma que adquire um significado relevante para todos os que ocupam aquele espaço, pois estudar numa escola que tira os primeiros lugares nas competições esportivas representa também motivo de orgulho e pode contribuir para que outros sujeitos se sintam convidados a freqüentar aquele espaço e, desta forma, “aceitem” ser fabricados também por esse espaço social e cultural.

Por fim, cabe fazer novamente uma ressalva no sentido de reconhecer que a modernidade foi engenhosa na produção de classificações binárias, em que, como Hall (2003) mostra, sempre um pólo é representado como superior. O campo teórico que utilizo questiona essas dicotomias. “É por meio dessas dicotomias que o pensamento, especialmente no pensamento europeu, tem garantido a permanência das relações de poder existentes” (WOODWARD, 2000, p. 53). Porém, nos enunciados dos sujeitos aparecem várias dicotomias: Escola Privada x Escola Pública, TV a cabo X TV aberta, Consumidor X Não-consumidor, Com cultura X Sem cultura, Não-pobre X Pobre, Sujeito que se esforça X Sujeito fracassado... Nesse sentido, penso que, assim como Hall (2003) afirma que simplesmente não levar em conta as marcas biológicas que ainda existem seria um equívoco teórico, isso também é válido quanto às dicotomias. Mesmo que o

que eles entendem que a entrada na universidade de estudantes do Movimento Pré-Vestibular de

campo teórico não veja sentido nelas, não posso deixar de problematizá-las a partir desse mesmo campo teórico quando elas efetivamente são enunciadas pelos sujeitos. Quer dizer, mesmo que as dicotomias existam para eles, o esforço não é no sentido de legitimá-las, mas de entender os seus efeitos, recorrendo, para tanto, a significados deslizantes, fluídos, contingentes e líquidos. Dito isso, passo a analisar as principais representações de diferenças enunciadas pelos sujeitos, porém sem esquecer que as identidades e as diferenças são indissociáveis.

4.1 “O POBRE NÃO TEM CULTURA, TEM TV EM CASA, MAS PASSA FOME”: A DIFERENÇA ARTICULADA COM OS POBRES

Penso que a questão da articulação da diferença com os pobres, de certa forma, já foi tratada na questão da “alta” e “baixa” cultura. Porém, por ela ser muito recorrente, ainda é possível apontar mais alguns significados articulados com ela. Em primeiro lugar, chamo a atenção para um aspecto que aparece tanto na escrita quanto nas manifestações orais dos sujeitos. É comum usarem a expressão “os pobres” sem mencionarem a pobreza.

Penso que isso está relacionado com o que Skliar (2003) aponta sobre as estratégias eficazes de referir-se ao outro sem que esse outro seja efetivamente visto, tenha rosto, seja capaz de falar, enfim, que tenha um corpo. Entre essas

estratégias, destaca-se a imagem do mundo das quantidades. Levando em conta que um grupo cultural se define pela *exclusão*, o autor chama a atenção para como a exclusão, transformada em aspectos quantitativos e mensuráveis, cria um mundo das “quantidades manipuláveis”, seja para lamentar o aumento ou celebrar a diminuição dessas quantidades: “Narra aquilo que é visto, a partir de uma certa ordem mundial para celebrar ou lamentar os avanços e as quedas nas estatísticas da fome, da miséria, do abandono, dos genocídios, do analfabetismo, do desemprego” (SKLIAR, 2003, p. 73).

O outro é um número. O “número” é sem sofrimento, sem rosto, sem capacidade de se pronunciar:

[...] o outro fica sendo a imagem de um outro somente da manipulação numérica, um outro mensurável, um outro obscenamente quantificável, sem rosto, sem língua, sem corpo ou mesmo com um rosto, uma língua e um corpo devidamente medidos (SKLIAR, 2003, p. 75).

A vida parece estar restrita à capacidade de mexer nesses números ou, para os sujeitos, pode-se dizer que resta lutar (individual) para não aumentar o número dos famintos, desempregados e estrangeiros ou fazer algo para que os outros possam sair do número dos analfabetos, desempregados, excluídos. Esse mundo da diferença vinculada ao número produz identidades e diferenças, e o sujeito fica perdido e ignorado no meio das posições numéricas, coeficientes, índices, percentagens. O outro que tem corpo, que sente e que deseja não interessa, interessa tão somente o outro “estatistizado”, quantificado, medido.

Feita essa observação, apresento algumas manifestações dos sujeitos sobre os pobres. No debate do 2º ano, Silvano fala: “Olha os favelados, os caras moram no barro, não têm cama para os filhos, tem barro na frente da casa. E assistem televisão. Compram uma televisão”. Leandro, 2º ano, escreve: “Muita gente, pessoas ‘esclarecidas’, reclamam que a TV transforma a cultura em lixo, que os canais de TV só mostram baixaria, que teoricamente só burros assistem. Não lhes vêm à cabeça que o público-alvo da televisão é o povão”. Elisângela, 3º ano, questionada na entrevista sobre os problemas do Brasil, aponta: “Há muito problema de marido e mulher. No meu meio de vida não, agora tem muito homem que bate em mulher, mas, assim, mais humilde, mais pobre”. Jane, 2º ano, na entrevista, perguntada sobre como vê a cultura do Brasil, fala: “Eu acho que tem uma cultura bonita, mas tem também muitos bandidos, tem muitos pobres”. Sirlene, no 3º ano, no debate: “Tem assim... as pessoas mais pobres, que dormem tudo junto [...], daí fazem sexo, a menina ali, junto, com quatro anos, aí já sai se masturbando”.

Como se pode observar, mencionam os pobres, mas não a pobreza. Isso está também articulado com a questão da meritocracia e com a “liberdade de escolher” analisadas anteriormente, como se o pobre fosse pobre não por uma produção social e cultural, mas por uma questão de “má escolha”, falta de sorte, problema genético ou falta de esforço.

Além disso, o pobre enunciado pelos sujeitos não aponta só para uma falta de recursos materiais. Ele é o condensador de uma série de significados dos quais

os sujeitos desejam se diferenciar: ele não tem cultura, assiste programas de TV aberta sem qualidade, ele é bêbado (quando ganha dinheiro, vai comprar cachaça), ele é imoral (filhos e pais dormem juntos), ele é violento, é assassino, é responsável pela miséria (tem muitos filhos, todos eles pobres), ele não tem estudo (quando frequenta uma escola, ela é sem qualidade), ele é traficante e consumidor de drogas, ele é causa de insegurança, ele é responsável pela degeneração cultural (escuta músicas bregas ao invés de ir ao teatro), é acomodado (em vez de batalhar, prefere fazer filho e ganhar bolsa-escola).

Para Duschatzky e Skliar (2001), isso se dá porque os sujeitos acreditam que a descrição de uma ameaça os livra da perplexidade da miséria humana ou, como sugere Bauman (2001), é a tentativa (inútil) de ordenar o mundo, eliminando a ambivalência, limpando-o da “sujeira”. Conforme Duschatzky e Skliar: “A simples evocação de um culpado dá uma sensação de orientação enquanto reduz a um objeto a complexidade dos processos de constituição do social e das experiências humanas” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 125). Esse objeto, como os próprios autores destacam, pode ser o pobre, o homossexual, o drogado... No caso em questão, o pobre assume uma centralidade no sentido de estar presente em todos os momentos, assumindo diferentes significados, condensando no outro o que consideram indigno em suas práticas. Embora os sujeitos as atribuam ao outro, no caso, ao pobre, essas posições não são originárias do exterior, do sujeito de fora; elas são produzidas no próprio grupo, elas expressam os conflitos e as lutas de poder do próprio grupo que fazem com que determinadas práticas sejam consideradas válidas e outras não.

Isso significa que, de certa maneira, todo processo cultural é também um processo de exclusão. Porém, as fronteiras entre os que podem se sentir incluídos e os que estão excluídos de uma cultura cada vez mais se tornam porosas. As fronteiras não são estáveis. Elas são produzidas, reproduzidas, aparecem, desaparecem, oscilam, alteram-se permanentemente. Para Skliar (2003), a exclusão não é do sujeito, é cultural, embora apareça geralmente como naturalizada: “É um mecanismo de poder centralizador que consiste em proibir pertencimentos e atributos aos outros” (SKLIAR, 2003, p. 92). Através desse mecanismo, elimina-se o sujeito, restando alguém que tem fome, que sofre, que é pobre. Esse alguém soma-se ao número dos excluídos, dos sem território, dos não-lugares, sem voz, sem espaço, enfim, soma-se ao número dos pobres. Ele “[...] não enuncia, nem denuncia, nem anuncia nada: está privado de linguagem. Revela sua contradição, sem dizer nada; está sendo produzido para testemunhar seu espaço sem falar sobre sua espacialidade” (SKLIAR, 2003, p. 93).

Destaco com Skliar (2003) que, tal como Hall (2003), Bhabha (2001) e os demais autores utilizados nesta pesquisa observam, a dimensão econômica⁴⁷ é insuficiente para entender os processos identitários, sobretudo porque ela se perde em números e estatísticas, em dados quantitativos através dos quais o outro perde sua corporalidade, sua subjetividade, enfim, perde sua identidade. A identidade expressada pelo número facilita o processo de culpabilização e responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso na sociedade, pois a

⁴⁷ Como destaquei na introdução.

identidade-número não tem contexto, não tem cultura, não tem língua, não tem raça/etnia, não tem nacionalidade.

Skliar (2003), tal como já foi apontado quando escrevi sobre a ênfase no mérito e no esforço que os sujeitos expressam, observa que existe um processo cada vez mais forte de atribuir ao indivíduo total responsabilidade pela sua condição como se fosse uma simples operação de ter ou não ter as propriedades ou atributos fundamentais considerados necessários para que ele possa alcançar o lugar que almeja. Cabe ao indivíduo ir em busca dessas propriedades. É o triunfo da sociedade do mérito pessoal, do esforço incansável de querer *chegar lá*. “Trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é” (SKLIAR, 2003, p. 88).

Entretanto, como lembra Bauman (2001), as condições que cada indivíduo tem a disposição são muito díspares. Nesse sentido, o autor enfatiza muito as condições econômicas, dizendo que, para os abastados financeiramente, essa responsabilização pode significar um gozo, mas, para os miseráveis, significa mais miséria e desespero.

A presença tão marcante dos pobres nos enunciados dos sujeitos também está articulada com as “marcas”, ou melhor, com a ausência de “marcas” de suas identidades: o pobre não consome, o pobre viaja não por prazer, mas geralmente porque é expulso, tornando-se um visitante que não é bem-vindo: “Neste processo, o fator de ‘expulsão’ dos países pobres é mais forte do que o fator de ‘atração’ das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas”

(WOODWARD, 2000, p. 21). Ou seja, mesmo que na sociedade líquida todos sejam obrigados a viajar, as viagens são muito diferentes, dependendo do lugar social e cultural dos viajantes. Bauman (1999a), para demonstrar as diferentes formas de viagens, lembra que a sensação de viajar num iate bem equipado é bem diferente da de viajar numa chalupa esfarrapada. A questão é tão díspare que pode significar a vida ou a morte. Embora nenhuma dessas viagens tenha um lugar de chegada definido, a probabilidade de uma embarcação afundar e de a outra continuar viajando é muito maior: “Todo mundo pode ser *lançado* na moda do consumo; todo mundo pode *desejar* ser um consumidor e aproveitar as oportunidades que esse modo de vida oferece. Mas nem todo mundo *pode* ser um consumidor” (BAUMAN, 1999a, p. 94). Assim, a esperança de satisfazer as necessidades, se para alguns pode ser racionalmente sustentada, para a maioria é inútil.

É nesse sentido que Bauman (1999a) observa que a identificação dos de “classe alta” e dos de “classe baixa” hoje pode ser averiguada pela capacidade ou não de se locomover, de sair do lugar, de escolher o lugar onde querem ficar. Além disso, os que fazem parte da “alta” “[...] estão satisfeitos de viajar pela vida segundo os desejos do seu coração, podendo escolher os seus destinos de acordo com as alegrias que oferecem. Os de ‘baixo’ volta e meia são expulsos do lugar em que gostariam de ficar” (BAUMAN, 1999a, p. 95). Às vezes, os de “baixo”, mesmo permanecendo em seus lugares, sentem como se o seu território desaparecesse debaixo dos seus pés, sem muito o que fazer. Querendo sair, não

têm como sair nem para onde ir, pois dificilmente há um lugar que queira acolhê-los. Eles não são bem recebidos em nenhum lugar.

Para Bauman (1999a), esse é um cuidado necessário em qualquer análise das identidades. Usar indiscriminadamente termos como “nomadismo”, “peregrinação”, “instabilidade”, como se fosse a mesma experiência para os de “cima” e os de “baixo”, pode gerar erros grosseiros, pois atenuam-se superficialmente as inúmeras diferenças que existem entre eles, seja nos sentimentos produzidos e nas motivações, seja nos efeitos produzidos nas diferentes identidades. Para os de “cima”, o tempo parece pouco para tantas experiências a serem feitas, tantas viagens por fazer. Para os de “baixo”, o tempo “não passa”, é uma tortura eterna, um tempo inútil, pois não há o que fazer. Para os de “cima”, viajar, ser nômade, significa novas experiências de prazer e gozo. Para os de “baixo”, significa uma tentativa (outra vez inútil) de escapar da humilhação, da fome, da mendicância, da indigência. Os de “cima” são bem-vindos em outros lugares porque são consumidores inveterados. Os de “baixo” nunca são bem-vindos, são vistos com desaprovação e desconfiança, como uma ameaça à “ordem” do lugar. É a ameaça permanente de tornar-se, a qualquer momento, um de “baixo” que faz com que os sujeitos se sintam tão impelidos a falar dos de “baixo”, culpando-os pelo que são. Deste modo, as “marcas” das identidades reafirmam-se com a produção da diferença.

Ao escrever sobre os de “cima” e os de “baixo”, faz-se necessário insistir em que essa classificação não pretende ser uma retomada da lógica binária.

Como apontei no início, o campo teórico construído vê nesse binarismo uma forma de pensamento em que o primeiro é visto como sendo superior e o outro elemento caracteriza-se pela inferioridade. O próprio Bauman (1999a) vai argumentando no sentido de dizer que essas classificações não são fixas e únicas, existindo várias posições intermediárias, bem como formas diferentes de experimentar tais posições. Além disso, entendo que o fato de concordar que as classificações binárias trazem em si um processo de negação e inferiorização, não significa que, quando se trata efetivamente de um processo de classificação tão visível na cultura e na sociedade como o é para os sujeitos, não é pela sua não problematização que deixará de existir, e sim o contrário. Portanto, penso que não estou fazendo uma análise binária, estou descrevendo como os sujeitos operam a partir dos binarismos e que efeitos essa classificação tem para suas identidades e para a produção da diferença, o que são coisas radicalmente distintas, ainda que, num primeiro momento, possam parecer a mesma coisa.

Feita essa explicação, continuo descrevendo o mundo dos de “cima” e o mundo dos de “baixo”. Para Bauman (1999a), o mundo é feito para turistas. Estes movem-se porque querem conhecer novas experiências. Entretanto, num mundo de turistas e viajantes, não ser turista ou viajante significa ser o outro do turista, ou seja, significa ser o “vagabundo”, o “pobre”. Tal como ocorre em toda lógica binária, só existem turistas porque existem vagabundos, e só existem vagabundos porque existem turistas. Os vagabundos existem para mostrar aos turistas como é horrível não ser turista. O turista não pode nem quer deixar de ser turista, pois a única outra possibilidade real que lhe é apresentada é o mundo dos vagabundos.

“Os vagabundos são o refugio de um mundo que se dedica ao serviço dos turistas” (BAUMAN, 1999a, p. 101). Os turistas viajam porque querem, ao passo que os vagabundos viajam porque não suportam o lugar onde vivem. Os turistas “escolhem” viajar, os vagabundos são forçados a viajar. O turista, pólo dominante da díade, é o sonho do vagabundo. O vagabundo luta para ser turista, e o turista luta para continuar sendo turista. Para Bauman: “Num mundo inquieto, o turismo é a única forma aceitável, humana, de inquietude” (BAUMAN, 1999a, p. 102). Penso que algo semelhante a isso está em jogo para os sujeitos ao falarem tanto dos pobres, ou seja, está em jogo o receio de vir a tornar-se pobre.

Silva (2001) também contribui para entender por que os pobres são tão significativos, aparecendo recorrentemente nos enunciados dos sujeitos. Ao caracterizar o tempo em que estamos vivendo, coloca-o como sendo um tempo de cruzamento de fronteiras, de hibridizações de identidades, de transgressões de tabus identitários, de surgimento de novas formas de viver o humano. Porém, paradoxalmente, segundo o autor, vive-se também um momento de tragédias, de etnocentrismos, de misérias, de violência, enfim, um momento de dor e sofrimento. Vive-se um tempo em que as possibilidades de fruição e a vivência de prazeres aumenta vertiginosamente para poucos, ao passo que, para a maioria, se torna cada vez mais difícil, quando não impossível, viver em condições mínimas de dignidade. Mesmo que haja o processo de hibridização das identidades, vivemos também, segundo Silva,

[...] um tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos (SILVA, 2001, p. 8).

Há ainda um processo de fechamento da multiplicação dos significados, como se só houvesse uma resposta possível às inquietações no sentido de afirmar incessantemente que não há solução fora do jogo do mercado. Para Silva, nesse discurso que se assemelha ao de um catecismo, as perguntas são simples, assim como é fácil e simples identificar os culpados, bem como resolver os problemas. Nas palavras do autor: “Os problemas? Os gastos sociais, os obstáculos ao crescimento do mercado, o papel regulador do Estado. Os culpados? Os servidores públicos, os movimentos sociais, **os pobres**” (SILVA, 2001, p. 9, grifo meu).

Isso demonstra, pois, que as significações proferidas pelos sujeitos estão profundamente articuladas com o contexto cultural. Grifei “os pobres” porque, como procuro destacar ao longo desta pesquisa, nos enunciados dos sujeitos, é recorrente atribuir aos pobres inúmeros problemas, como a imoralidade, a própria miséria, a violência, a decadência da cultura, a crise dos valores, a imagem negativa do Brasil no exterior.

Mas, como muito bem lembra Silva (2001), a representação pode ser outra. É sempre possível produzir novos significados quando são reconhecidos não como essencializados, naturais ou metafísicos, mas como contingentes,

ambivalentes, resultado de relações de poder. Segundo Silva (2001), a tarefa do educador é “[...] abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido (SILVA, 2001, p. 9).

4.2 “O QUE VAI ACONTECER? ELES VÃO PASSAR SEM ESTUDAR”: A DIFERENÇA REPRESENTADA COMO INFERIORIDADE

Como já destaquei antes, adotar quotas no vestibular,⁴⁸ para os sujeitos, não é uma seleção justa, pois a seleção, segundo eles, deve se dar pelo que a pessoa sabe e não pela “cor da pele”, expressão mais utilizada para referir-se aos outros, o que, como foi visto, seria uma marca “biológica” e “científica”. Além disso, o que chama também a atenção é o fato de os sujeitos verem essa política como uma forma de “pessoas incapazes”, “pobres sem condições”, “pessoas sem cultura” ocuparem lugares que parecem estar “naturalmente” reservados aos “melhores”. Nesse sentido, trago algumas dessas manifestações: “[...] pessoas sem muito estudo não vão conseguir acompanhar uma universidade pública” (Marília, 3º ano, na redação). “Deveria ter aumentado a vontade das pessoas para procurar conhecimento [...]. Com esta idéia [quotas] os formandos acabarão virando maus profissionais” (Claudir, 1º ano, na redação). “As pessoas de renda

⁴⁸ Lembro que não estava em jogo saber se eram contra ou a favor, mas as representações enunciadas em torno das identidades e das diferenças.

baixa [...] não têm a mínima chance de competir com alunos preparados e **realmente capazes** de passar na Estadual” (Pedro, 1º ano, na redação, grifo meu). “Vai chegar uma hora em que eles não vão mais precisar estudar para o vestibular porque já possuem suas vagas garantidas. Enquanto os brancos se matam estudando para conseguir uma vaga em cima de milhares outros candidatos” (Lauro, 2º ano, na redação). “Fica um negócio injusto, porque a pessoa vai lá, se mata estudando, dá só porque o outro é de uma cor diferente, daí ele acaba passando sem estudar” (Elisângela, 3º ano, na entrevista). “Isso não tem nada a ver, isso vai diminuir o nível das universidades, se essas pessoas entrarem nas universidades” (Romeu, 2º ano, com a vibração dos demais (Eee!Eee!)). “E tem o seguinte também: vai passar muita gente que não tem condições de frequentar uma universidade” (Roger, 3º ano, no debate, também com a concordância dos demais). Ou ainda:

Se fosse adotado o sistema de quotas, adolescentes menos instruídos e esforçados teriam grandes chances de passar no vestibular, mas não conseguiriam acompanhar os outros estudantes, podendo repetir de ano ou semestre várias vezes, tirando a vaga de outros estudantes que tinham maior potencial (Nilsa, 2º ano, na redação).

Novamente, a questão é entender as razões e os efeitos da associação entre diferença e inferioridade, bem como as relações de poder que estão aí presentes. Ao mesmo tempo em que os sujeitos fazem questão de dizer que “todos são iguais”, o que lhes permite dizer que todos devem passar pelo mesmo processo de seleção, vão mencionando uma inferioridade que, inspirado em Bauman (2001), posso entender como o uso da “diferença cultural” como forma de

os sujeitos se protegerem contra as “ameaças” que os outros representam – no caso, a “ameaça” de ocupar uma vaga numa Universidade Federal. Bauman (2001) vê nessa situação uma das conseqüências da modernidade líquida, onde há uma grande dificuldade de localizar as causas dos graves problemas sociais. Bauman considera isso como uma atribuição dada geralmente ao “estrangeiro”, em que todos os males que ameaçam a solidez da identidade (desemprego, pauperização, insegurança...) são atribuídos a ele, tornando-se um mecanismo que as identidades acionam para fazerem visíveis as causas das ameaças. Penso que isso talvez seja visto com mais facilidade na Europa – o estrangeiro entendido no sentido de ser de outro país. Porém, penso que o fato de os pobres e alguns grupos culturais serem vistos como “incapazes”, “possível causa de diminuição de qualidade”, “maus profissionais” insere-se nessa lógica de identificar a diferença como uma ameaça à identidade ou, mais especificamente, ao lugar social e cultural que os sujeitos que encunciam essa diferença ocupam.

Segundo Bauman (2001), muitos governos nacionais, incapazes de oferecer a segurança que os sujeitos esperam, uma segurança que não atrapalhe suas “livres” escolhas, vêem com bons olhos a mobilização contra o estrangeiro, ao invés de procurarem a causa dos problemas na própria comunidade. Quanto a essa questão, seria possível então dizer que, diante da sensação de falta de segurança no Brasil, os governantes podem ver com bons olhos a atribuição dessa insegurança aos pobres (não à pobreza).

Pode-se ainda dizer que essas representações estão articuladas como as concepções “naturalizadas”, “essencializadas” de cultura descritas no segundo capítulo que produzem concepções hipostasiadas de diferença cultural. Esse movimento das identidades/diferenças hipostasiadas, como descrevem Hall (2003) e Bhabha (2001), está articulado com a sociedade pós-colonial. É importante frisar que esses autores, ao se referirem à sociedade pós-colonial, não estão dizendo que se trata de uma sociedade que resolveu os problemas da sociedade colonial, ou seja, não é uma sociedade livre destes conflitos. Trata-se, no dizer de Hall (2003), da configuração de uma passagem de poder sem, no entanto, eliminar os problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, características fortes do momento colonial. A diferença está em que, no passado, as relações de poder “[...] eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas” (HALL, 2003, p. 56), ao passo que hoje elas “[...] são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização *no interior* da sociedade descolonizada ou entre ela e o sistema global como um todo” (idem). O sistema global, ou seja, o processo de globalização, segundo Hall (2003), produz efeitos tanto para as sociedades periféricas quanto para as centrais. Ele é global justamente por esse motivo, porém não é uniforme, não afetando a todos da mesma maneira, nem há um controle absoluto sobre esse movimento nem mesmo dos Estados Unidos, segundo Hall (2003). Não é um movimento necessário, nem é o destino da humanidade.

O processo de expulsão do outro, da diferença, daquilo que perturba está relacionado às mudanças no espaço e no tempo. Essas noções (como as demais) são construções históricas e culturais. Elas estão ligadas à capacidade de o homem locomover-se, ocupando novos territórios. De certa forma, pode-se dizer que a modernidade é a história do tempo (Bauman, 2001). É na modernidade, com a invenção de máquinas de transporte cada vez mais velozes, que o tempo ganha sentido, pois antes o tempo era o mesmo para todos. Bauman (2001) lembra que não havia diferença significativa entre os pares de pernas para caminhar, nem entre a velocidade dos cavalos. Com a invenção de máquinas cada vez mais velozes, criou-se um abismo entre os que podem se locomover mais rapidamente, seja para ocupar territórios, seja para fugir do inimigo, e os que não dispõem desses meios. Segundo Bauman (2001), durante muito tempo essa foi a característica da modernidade. A conquista do espaço sempre esteve atrelada ao tempo. (Para os europeus, chegar primeiro significava ter a posse do território.) “Quem viajasse mais depressa podia reivindicar mais território – e controlá-lo, mapeá-lo e supervisioná-lo –, mantendo distância em relação aos competidores e deixando os intrusos de fora” (BAUMAN, 2001, p. 130). Desta forma, a conquista territorial é a aquisição mais importante, e a manutenção das fronteiras (aqui entendidas como lugares de separação) é tarefa inexorável, exigindo “[...] muros impenetráveis e postos avançados rigorosos, guardas de fronteiras em permanente vigília e localização secreta” (BAUMAN, 2001, p. 133).

O tempo, articulado com a noção de um espaço protegido contra intrusos, oferece segurança para todos. O tempo passa a ter uma rotina, e as identidades

sentem-se seguras, pois seu território está protegido contra os intrusos. O mesmo se pode observar no trabalho: capital e trabalho fazem uma aliança e estão profundamente enraizados. O capital estava preso ao solo através dos seus prédios e pelo peso de suas máquinas, e os trabalhadores estavam atados às condições em que viviam. Deste modo, não havia uma real vontade de capital e trabalho saírem do lugar. Tudo isso mudou com a modernidade líquida, ou melhor, mudou para o capital, não para o trabalho. Conforme Bauman (2001), na modernidade líquida, o capital não tem pátria, podendo locomover-se livremente, mas os trabalhadores continuam tão presos ao lugar quanto antes ou, se vão em busca de um novo lugar, são vistos como uma ameaça que deve ser evitada. Nos tempos da modernidade líquida, o capital sempre é bem-vindo, mas o trabalho não, pois há efetivamente trabalhadores sobrando. É nesse sentido que o autor entende que as disputas étnicas muitas vezes entram como uma espécie de válvula de escape, pois, dada a incapacidade de localizar o capital (porque ele está em todo lugar e ao mesmo tempo em nenhum lugar), o que se torna visível são trabalhadores desempregados (é o caso dos imigrantes que vão para a Europa) de outros lugares ou países, lutando por empregos que já não existem mais. Para Bauman (2001), a questão do tempo assume tanta importância que as “[...] pessoas que se movem e agem com maior rapidez, que mais se aproximam do momentâneo do movimento, são as pessoas que agora mandam” (BAUMAN, 2001, p. 139). Já as pessoas “[...] que não podem se mover tão rápido – e, de modo ainda mais claro, a categoria de pessoas que não podem deixar seu lugar quando quiserem – são as que obedecem” (idem).

Isso também produz efeitos diferentes para as identidades. Se apontei anteriormente que os sujeitos são levados a se sentirem responsáveis pelo que são, seja pelo seu sucesso ou seu fracasso, pode-se facilmente entender que os sujeitos que têm uma maior facilidade de se locomoverem experimentam, via de regra, o sucesso. Nesse sentido, pode-se observar que grande parte dos estudantes da escola têm uma maior mobilidade do que os sujeitos de outras escolas, pois eles “escolheram” estudar no colégio e, para chegar a ele, passam por inúmeras outras escolas. Mas optaram por aquele por entenderem que é uma escola de qualidade. Essa mobilidade, como não nos deixa esquecer Bauman (2001), está articulada com a questão social. Mesmo que ela afete a todos, ela é sentida com maior desespero pelos que estão na condição social mais baixa, pois estes são impedidos de se locomoverem.

De modo semelhante a Bauman (2001), Veiga-Neto (2002a) vê a questão da diferença articulada com as mudanças de concepção do espaço e do tempo. A Universidade Federal, tão almejada pelos sujeitos, se trata de uma ocupação de tempo e espaço. O limite, a fronteira a partir da qual o outro é reconhecido como tal dá-se a partir da noção do espaço e do tempo. Para Veiga-Neto (2002a), essa fronteira, mais do que significar o lugar onde a identidade se perde, significa o lugar a partir do qual o outro passa a existir como problema, perigo ou ameaça. No afã de resolver o problema, afastar o perigo ou a ameaça, o outro precisa ser conhecido para ser docilizado (Ele é igual! Todos são humanos! Todos têm as mesmas condições!). Porém, ao mesmo tempo, o outro, a diferença, não cabe nas categorias da identidade. De certa forma, sempre será preciso recorrer a outras

categorias (incapaz, sem cultura, sem condições) para mantê-lo suficientemente afastado, tendo como objetivo maior “[...] aumentar o controle sobre o outro e, simetricamente, diminuir o risco que ele representa ou que pensamos que ele representa” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 165). É o que Bhabha (2001) chama de nomeação ambivalente da diferença, isto é, dependendo dos interesses de poder que estão em jogo, o outro é considerado igual ou diferente. Porém nunca totalmente diferente, pois isso significaria não poder nomeá-lo segundo os interesses da identidade.

Ainda para o autor, tal como para Bauman (2001), a capacidade de sair do lugar, de locomover-se e de ocupar circunstancialmente um espaço enquanto isso significar alguma vantagem é o que “[...] divide os ‘que podem mais’ daqueles que ‘podem menos’; que divide os que estabelecem ‘onde estão as fronteiras’ daqueles que se submetem a tais fronteiras” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 173). Essa divisão, embora exista, não é fixa e permanente. A possibilidade de os que estabelecem as fronteiras passarem para os que se submetem e vice-versa sempre existe, pois, como aponta Bauman (1999a), a insegurança é a característica da modernidade líquida. Ou seja: “[...] mesmo que o diferente esteja para lá dos limites da fronteira, ele pode estar a meu lado e ainda – e, agora, mais do que nunca – ameaçando-me” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 176). No caso destes sujeitos, ameaçando ocupar uma vaga numa universidade pública.

Tudo isso, como já foi destacado, não tem nada a ver com a natureza das coisas. Tem a ver com as “práticas sociais culturais”. Como Veiga-Neto (2002a)

destaca, é redundante usar o termo “práticas sociais culturais”, pois, toda vez que se fala em práticas sociais, necessariamente está se falando também em práticas culturais, isso porque as práticas sociais estão permeadas de sentidos atribuídos coletivamente pela linguagem e, como não me canso de destacar, a cultura é justamente o processo de atribuição de sentido socialmente construído, permeado por relações de poder.

Esse significado de cultura situa as identidades sempre na relação com as outras identidades, ou seja, com as diferenças. As identidades não são passíveis de ser substantivadas e reificadas. Importa, portanto, conhecer os processos que “[...] operam nas marcações e demarcações (sempre transientes) das identidades que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam, ou que nós assumimos, ou nas quais nós nos colocamos, etc” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 178).

Aceitar que as marcações e demarcações identitárias são atribuídas e atravessam as identidades, situando-as como sujeitos culturais em relação a outros sujeitos culturais, significa dizer que o projeto iluminista de um sujeito centrado, que tenha um lugar definido “[...] num mundo disciplinar e homogeneamente quadriculado e hierarquizado” (VEIGA-NETO, 2002a, p. 181) perde cada vez mais o sentido. A identidade, como “atributo da alma” de um sujeito entendido como estável e unitário, está se esvaindo com o tempo da modernidade líquida. Para Veiga-Neto: “Cada vez mais, parece que a diferença está aí e veio para ficar... Desse modo, podemos assumir – a cada momento, em cada cenário, em cada circunstância – identidades bastante diversas” (2002a, p.

181). Novas e mais variadas interpelações culturais surgem a cada momento, fragmentando e fissurando as identidades.

Apesar dessa variedade de interpelações, há também sempre movimentos para manter à distancia algumas diferenças (os pobres das universidades e algumas expressões culturais). Enquanto as diferenças estão distantes, os sujeitos não vêem problemas nelas. Porém a “mesma” diferença pode se tornar insuportável quando se aproxima demais. Cada vez mais as diferenças entram em contato com as identidades. O distante e o inatingível está próximo, incita, interpela, seduz, multiplica.

Muitas vezes, os sujeitos são levados a acionarem determinadas identidades para se mobilizarem e afastarem os perigos, criando “comunidades”, ou seja, as identidades diferentes são vistas como uma ameaça contra a qual é preciso unir esforços para não deixar que se aproximem. Isso explica a vibração e os aplausos dos colegas nos debates quando alguém se manifestava contra as quotas. O que importa é que, pelo fato de serem diferentes, são considerados uma ameaça à “comunidade”. Uma “comunidade” efêmera, segundo Bauman (2001), é uma patologia do “[...] espaço público que resulta numa patologia da política: o esvaziamento e a decadência da arte do diálogo e da negociação, e a substituição do engajamento e mútuo comprometimento pelas técnicas do desvio e da evasão” (BAUMAN 2001, p. 127). Assim, a “comunidade” não existe nem se formou para discutir o bem comum, ela se formou de forma vaga para evitar o outro, para atribuir ao outro (no caso, o pobre ou alguns grupos culturais) uma possível

diminuição do nível das universidades, diminuição do esforço, diminuição da força do mérito, que é considerado justo e necessário.

Ainda segundo Bauman (2001), existe sempre uma luta para que os estranhos, mesmo que às vezes não seja possível mantê-los afastados, ao menos não sejam ouvidos. “A questão é fazer o que quer que digam irrelevante e sem conseqüências para o que pode e deve ser feito” (BAUMAN, 2001, p. 122). O que faz lembrar novamente o estudante Jardel, 1º ano, que, toda vez que tentava falar no debate, era motivo de riso, o que também acontecia durante as aulas que observei.

Mas essa tentativa de tornar irrelevante o que o estranho diz não elimina o estranho, pelo contrário, supõe sua existência e presença. Nesse sentido, volta sempre a questão de que as identidades estão sempre em processos de negociação com as diferenças. Mesmo nos momentos em que explicitamente procuram não negociar e evitar o contato, acabam sendo perturbadas pela diferença. Mesmo que, num primeiro momento, a opção mais atraente possa ser livrar-se da companhia dos estranhos, essa opção torna-se impossível, pois a própria tentativa de livrar-se exige o contato e o reconhecimento de sua existência. Por motivos semelhantes, neutralizar sua presença também não é possível, pois sempre haverá negociações ou, como escreve Bauman (2001, p. 123), sempre haverá efeitos colaterais. Mas disso tratarei mais especificamente no próximo capítulo. Antes, considerarei as representações da diferença enquanto problema e a diferença lingüística.

4.3 “DEUS ME LIVRE, O QUE É AQUILO, QUE HORROR, UM MONTE DE POBRE DORMINDO NO MESMO QUARTO”:⁴⁹ A DIFERENÇA COMO PROBLEMA

Acredito que as manifestações dos sujeitos apontadas até o momento já permitem dizer que, existe uma relação entre diferença e “problema” ou algo que repugna, que causa uma “mal-estar”, o que, usando a metáfora de Cohen (2000) e Bauman (1999a), pode ser visto como uma associação entre diferença e “monstruosidade”. Porém, trago algumas manifestações que deixam isso mais explícito: “Infelizmente, pessoas que batalham para ter um pouco mais de educação e cultura acabam sendo afetadas por esse lado negativo da sociedade,⁵⁰ onde predomina a violência e a injustiça” (Tereza, na redação do 1º ano). “[...] e como sabemos alguns⁵¹ têm dificuldades de relacionamento e convivência na sociedade” (Betânia, 2º ano, na redação). “Mas ninguém vai querer um retardado no time” (Robinson, 2º ano, no debate). “Mas da parte das camadas mais pobres, tu vêes que isso é seguido. Porque eles não têm dinheiro, nem cultura, não têm nada. Tudo leva eles [sic] a ser assim”⁵² (Loiva, 3º ano, no debate). Jane, (2º ano), na entrevista, ao ser perguntada sobre lugares que não gostaria de conhecer: “Há esses lugares que têm muitos pobres. Eu acho que tu tens que saber que existem esses lugares, mas eu não preciso ir lá ver”.

⁴⁹ Fala de uma aluna no debate do 3º ano.

⁵⁰ O lado negativo da sociedade a que ela se refere é o dos “sem cultura”, dos pobres, como ela mesmo escreve na redação.

⁵¹ Ela está se referindo a um outro grupo cultural.

⁵² Referindo-se ao fato de, segundo ele, os pobres dormirem juntos, como aparece no título.

Penso que, antes de procurar entender os significados que estão em jogo, seja pertinente analisar as possíveis razões que fazem com que sujeitos que não se vêem como pobres falem tanto dos pobres (lembro que, em nenhum momento, como pesquisador, solicitei que falassem dos pobres).

Isso está articulado com a forma produzida pela modernidade para lidar com a diferença. A modernidade foi produtiva no sentido de regular e controlar o outro, a diferença. Segundo Duschatzky e Skliar (2001), uma das estratégias mais utilizadas foi a demonização do outro, tendo como finalidade “[...] assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis, etc.” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 121). O sujeito europeu, como coloca também Bhabha (2001), desenvolve uma epistemologia em que, ao se reconhecer capaz de conhecer o outro, o colonizado, o nomeia, o institui, o cria de acordo com os seus interesses. Desta forma, o outro, silenciado e visto como incapaz de “dizer-se”, passa a ser objeto de repugnância e desprezo porque, na sua invenção, o colonizador imprime seus próprios nojos e fobias. Por meio da lógica binária nós/eles, civilizado/bárbaro, cristão/supersticioso, o primeiro sempre coloca-se no lugar de nomear e instituir o outro.

A nomeação do outro, da diferença está profundamente articulada com a identidade. Ela opera no sentido de melhor definir o próprio território, o território da identidade. “Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas”

(DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124). Ou seja, a identidade necessita do outro para nomear o pobre, o feio, o abjeto, o monstruoso para ela mesma não ser o pobre, o feio, o abjeto, o monstruoso. Para Duschatzky e Skliar: “Esse tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124).

A criação do outro, como é enfatizado também por Bhabha (2001), Hall (2003), Bauman (2001) e outros autores utilizados nesta pesquisa, tem uma forte associação com o mal:

É o outro do mal e a própria origem do mal: a explicação de todo conflito, a mesma negatividade da cultura; o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. O outro está maleficamente fora de nós mesmos (SKLIAR, 2003, p. 117).

Penso que se pode afirmar que os sujeitos falam tanto do outro (do pobre) pois assim o outro que aparece é um outro construído pela identidade e, nesse sentido, é a mesmidade se reproduzindo. “Nega-se o que o outro fala e nega-se sua fala possível; ou, em outro sentido, dá-se a autorização para que o outro fale somente do mesmo e, então, celebra-se a nossa generosa autorização, a (re)descoberta da voz do outro, não sua voz” (SKLIAR, 2003, p. 109). Assim, o que está em jogo é o controle e o exercício de poder sobre o outro. O outro precisa ser objeto de conhecimento e ser conhecível para que possa ser vigiado e governado segundo os interesses da identidade/mesmidade. “O outro é citado,

mencionado, iluminado, encaixado em estratégias de imagem/contra-imagem etc., mas nunca cita a si mesmo, nunca se menciona, nunca pode interferir nos jogos de imagens e contra-imagens estabelecidos *a priori*” (SKLIAR, 2003, p. 114). Ou seja, é a lógica binária distribuindo de forma desigual o poder como é de sua constituição. O outro, criação da identidade, aparece como sua negação, deteriorização, decadência, privação, anormalidade, deficiência, patologia. “O outro da oposição binária, então, não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como sua expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora” (SKLIAR, 2003, p. 115).

O sujeito, situado num lugar de poder privilegiado, faz do outro o depósito das suas próprias ansiedades, fobias, irracionalidades, monstruosidades, vendo-se como a antítese de sua identidade. De certa forma, o que os sujeitos dizem é: “Nós, que assistimos a TV a cabo, que estudamos num colégio particular, que temos dinheiro, que consumimos, temos cultura. Os outros, que assistem a TV aberta e estudam em escolas públicas, são pobres, não têm cultura”. O outro é sua antítese, porém, ele está dentro deles mesmos, ele é apagado, mas pode aparecer a qualquer momento segundo os interesses de quem joga com as cartas marcadas para vencer. Esse “outro pobre, ignorante, sem cultura”, de uma hora para outra, passa a ser “igual” a eles, especialmente quando é para justificar que esse outro deve ser avaliado pelos mesmos critérios para freqüentar uma Universidade, alegando-se que “todos são iguais”, como destaquei no item anterior. Como afirma Skliar: “Fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido nunca idêntico ao mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 116). Não pode ser idêntico

pois não seria possível justificar sua posição de “problema”, porém deve ser parecido para que possa ser (re-)significado conforme os interesses que estão em jogo. “Negar sua disseminação, sua pluralidade inominável, sua multiplicidade. E designá-lo, inventá-lo, fixá-lo, para apagá-lo (massacrá-lo) e para fazê-lo reaparecer cada vez, em cada lugar que (nos) seja necessário” (SKLIAR, 2003, p. 116).

Se o outro é o que de “pior” pode existir, a encarnação do mal, a causa da desordem, a erva daninha, como explica Bauman (1999b), a identidade/mesmidade constitui-se no que de melhor pode existir (TV a cabo, escola particular, consumo):

[...] uma mesmidade regular, coerente, completa, mas sobretudo benigna, positiva, satisfatória, localizada em uma territorialidade oposta ao mal do outro e ao outro do mal. O outro funciona como o depositário de todos os males, o portador das *falhas* sociais. (SKLIAR, 2003, p. 118).

Tudo isso ajuda a explicar por que nos enunciados dos sujeitos pode-se observar uma relação entre diferença e problema (“infelizmente, os cultos são afetados” ou “alguns têm problemas de relacionamento”), com algo que deve ser evitado (“tu não precisas ir lá”, “ninguém vai querer um retardado no time”) ou com algo repugnante (“que horror!”). Ou seja, as identidades produzem a diferença articulada com a representação de cultura. Na sociedade e na cultura onde a segurança pessoal é a maior preocupação, o diferente tende a ser “demonizado” e precisa ser afastado de qualquer maneira. Condomínios fechados, alarmes,

vigilância particular servem ao mesmo propósito: impedir o contato com o estranho.⁵³ Para Bauman (1999a), há vários fatores que,

[...] considerados em conjunto, convergem para um efeito comum: a identificação do crime com os “desclassificados” (sempre locais) ou, o que vem dar praticamente no mesmo, a criminalização da pobreza. Os tipos mais comuns de criminosos na visão do público vêm quase sem exceção da “base” da sociedade. Os guetos urbanos, as zonas proibidas são considerados áreas produtoras de crime e criminosos (BAUMAN, 1999a, p. 134).

Inspirando-se em Bauman (1999a), pode-se dizer que, quando a diferença vem associada a sentimentos de ameaça e problema e identificada com a “monstruosidade” (“lado negativo da sociedade”), para esses sujeitos, soa como um alívio conseguirem “localizá-la: “Dada a sua monstruosidade, só se pode agradecer a Deus por fazer deles o que são – habitantes locais *distantes* – e rezar para que continuem assim” (BAUMAN, 1999a, p. 84). Isso explica o “Deus me livre” da aluna e “Tu não precisas ir lá”. Ou seja, novamente estamos diante da dimensão cultural da pobreza. A pobreza só se mantém por causa de um jogo de poder que a atribui aos próprios pobres, culpabilizando-os pelo que são, ao mesmo tempo em que os de cima são vistos como merecedores de sua condição (mérito). Segundo Bauman (1999a), para os pobres, há sentimento de culpa; para os de “cima”, “consciência limpa”, pois não são responsáveis pela miséria.

Também para Cohen (2000), a identidade constrói-se pela representação do outro e, segundo ele, ela tem muito a ver com o monstruoso, pois, ao

⁵³ Lembro a ênfase que os sujeitos dão para a segurança.

representar o diferente dessa forma, faz com que seja justificado “[...] seu deslocamento ou extermínio, fazendo com que o ato de extermínio⁵⁴ apareça como heróico” (COHEN, 2000, p. 33). Ao representar o outro como monstro, processos de dominação e práticas autoritárias⁵⁵ são justificadas em nome da afirmação do *mesmo*, de uma suposta identidade normal. A subjugação de um corpo cultural por outro é aprovada em nome da eliminação do monstruoso, que, se não for bem-sucedida, significará a vitória do mal (do outro, da diferença) sobre o bem (o natural, o normal, o mesmo). O monstro representa, assim, o território que pode ser percorrido e o que deve ser evitado: “O monstro impede a mobilidade (intelectual, geográfica ou sexual), delimitando os espaços sociais através dos quais os corpos privados podem se movimentar” (COHEN, 2000, p. 41). Sair desse espaço social significará correr o risco de aproximar-se da fronteira do monstro e ser atacado por ele, o que poderá, em caso extremo, significar a transformação da identidade em monstro, por isso é um espaço que só os monstros habitam (“Deus me livre!” “Tu não precisas ir lá”). Os monstros existem, pois, para que as identidades dêem atenção “[...] uma horrível atenção – a fronteiras que não podem – não *devem* – ser cruzadas” (COHEN, 2000, p. 43).

Os monstros são criados para interditar algumas atitudes e comportamentos e valorizar outros. Mas de onde eles surgem? Segundo Cohen: “[...] o monstro surge no intervalo no qual a diferença é percebida como a divisão

⁵⁴ O autor oferece vários exemplos em que isso ocorreu, como foi o caso da representação dos bárbaros pelos cristãos na Idade Média ou, mais recentemente, a representação nazista dos judeus. Aqui na América, podemos citar a representação do indígena e do negro, sempre associada ao diabo ou ao mal.

⁵⁵ Lembro-me da sugestão de dar banho nos pobres, como destaquei no segundo capítulo.

entre, de um lado, a voz que registra a 'existência' do 'diferente' e, de outro, o sujeito assim definido" (COHEN, 2000, p. 45). Os critérios dessa percepção são arbitrários e ambivalentes (BAUMAN, 1999b). Acredito que, os enunciados dos sujeitos mostram que os critérios giram em torno do ser pobre, estudar numa escola pública, assistir a TV aberta, porém eles não são fixos, como procurei destacar ao longo da pesquisa. O que define isso são as relações de poder histórica e culturalmente construídas. Os monstros são "[...] representações convenientes de outras culturas, generalizados e demonizados para impor uma concepção estrita de mesmice grupal" (COHEN, 2000, p. 46), motivadas pelos temores da contaminação, impureza ("infelizmente afetados pelo lado negativo"), ou seja, são motivadas pelo medo da perda da identidade. Por serem monstros, são transgressivos, uns fora-da-lei, uns pervertidos sexuais ("dormem tudo junto"), por isso devem ser exilados ou destruídos. Mas, mesmo na "destruição" dos monstros, as identidades são afetadas, já não são mais as mesmas. Isso será analisado no próximo capítulo.

Pode-se ainda dizer que a vinculação da diferença com um problema ou com algo "mostruoso" se articula com a cultura do consumo, do desejo de querer viajar ou de viver como "turista". Para Bauman (1999a), o que une turistas e vagabundos é o desejo de consumir. Porém, para o vagabundo, isso geralmente é só um desejo, não havendo condições de satisfazê-lo. Embora o vagabundo admire o turista, este vê o vagabundo como inútil: "E por serem inúteis são também indesejáveis. Como indesejáveis, são naturalmente estigmatizados, viram

bodes expiatórios. Mas seu crime é apenas desejar ser turista... sem ter os meios de realizar os seus desejos como os turistas” (BAUMAN, 1999a, p. 105).

Para Bauman (1999a), este incômodo que o turista sente diante do vagabundo dá-se não só por causa do “custo público”. Um motivo muito mais forte é que ele, sendo o *alter ego* do turista, significa uma ameaça, um problema, está sempre aí para mostrar que o que separa a vida de turista da do vagabundo é muito tênue. Uma escolha mal feita poderá significar vida de vagabundo. Nesse sentido, Bauman (1999a) observa que há efetivamente um grupo que não teme se tornar vagabundo, mas estes são muito poucos. Há também um grupo, este muito grande, de vagabundos que “jogaram a toalha”, não sonham mais em ser turistas. Mas há um grupo intermediário, que não sabe ao certo se é vagabundo ou turista, nem quanto tempo conseguirá se manter como turista, se esse for o caso. E, desta forma, a simples visualização do vagabundo é um pesadelo horrível: “não pelo que o vagabundo é, mas pelo que o turista pode vir a ser” (BAUMAN, 1999a, p. 106).

Ainda segundo Bauman (2001), a criação de grupos indesejáveis ou de diferenças indesejáveis (como monstruoso, abjeto, erva daninha) não é uma novidade da modernidade líquida (muito menos uma especificidade destes estudantes). Os grupos humanos sempre foram hábeis em construir monstros, em ver o outro como ameaça ou em atribuir a determinados grupos a responsabilidade de sua infelicidade. Para Bauman (2001), a novidade está nos que compõem esse grupo ou os indivíduos que pertencem a esse grupo:

O que é novo é que são os *assaltantes* (juntamente com os vagabundos e outros desocupados, personagens estranhos ao lugar em que se movem) que levam agora a culpa, representando o diabo, os íncubos, maus espíritos, duendes, mau-olhado, gnomos malvados, bruxas ou comunistas embaixo da cama (BAUMAN, 2001, p. 109).

Isso faz com que o temor de ser assaltado atinja a todos. Para Joice (1º ano), um dos seus maiores medos é o de ser assaltada: “Eu tenho muito medo da violência. Eu tenho medo de sair à noite, de ser assaltada”. Essa questão da insegurança associada ao medo dos assaltantes e seqüestros apareceu também muito nos debates realizados, como destaquei antes, mas o que chama a atenção no caso de Joice⁵⁶ é que provavelmente o maior risco de sua vida não seja o de ser assaltada, mas o vê como sendo. Assim, pode-se novamente ver que todas as identidades são afetadas e que as representações da diferença, ainda que tratadas em itens separados nesta tese, estão profundamente articuladas. Representar a diferença dos pobres como problema e “monstruosidade” está articulado com tudo o que foi escrito até aqui. Está articulado com a diferença enquanto inferioridade, assim como com as representações de identidades. Como afirma Bauman (2001), os sujeitos que acreditam que são o que são por causa do mérito, da vontade e do esforço individual entendem que os pobres não merecem nada mais do que a repressão pois eles “[...] não têm a quem culpar pela própria miséria, [...] senão a própria indolência e preguiça” (BAUMAN, 2001, p. 48). Falta-lhes determinação e vontade de vencer os obstáculos que a vida lhes reservou e, nesse caso, nada mais “justo” do que se assumirem como autores de sua própria

⁵⁶ Lembro que Joice está na escola por causa do esporte e tem bolsa integral.

condição de miseráveis. Eles não podem atrapalhar a liberdade dos demais e por isso devem ser reprimidos.

4.4 “HOJE EU FALO COMO VOCÊS”: A DIFERENÇA LINGÜÍSTICA PRODUZINDO EFEITOS

Mesmo que Rebeca (2º ano) tenha feito essa afirmação, para a turma, ela continua falando de forma diferente e, nesse sentido, ela acaba sendo motivo de riso. A seguir, transcrevo o fragmento do debate para, baseado nele e em outras manifestações, analisar a questão da diferença enquanto forma de falar a língua.

Margarida, no debate do 2º ano, ao falarem de pessoas que são de outros lugares, diz:

- Olha, por exemplo, a Rebeca!

Imediatamente, Rebeca começa a falar:

- Olha, por exemplo, quando eu vim, eu sou de Minas, eu falava com sotaque de Minas. Hoje eu falo que nem vocês.

No que a turma, no meio de risadas, responde:

- Ah, tu ainda falas com sotaque de Minas.

Ela responde:

- Ainda falo um pouco com sotaque de Minas, mas eu falo um pouco com o sotaque daqui também. [A turma novamente ri e, euforicamente diz: Não, não, não!] Pode ser que o mais forte é o de Minas. Vocês pegam o meu sotaque carregado de lá, e aí vocês... É estranho para mim, eu sou lá de Minas. Mas, olha a Aparecida, ela tem sotação ainda. Todos vocês riem da cara da Aparecida por causa disso. Quantas vezes a gente ria da cara da Aparecida por causa do sotaque dela.

No que Robinson, de São Leopoldo, aponta:

- Eu acho que elas mudam não para esquecer, não para negar de onde elas vieram, eu acho que elas mudam para acompanhar.

Rebeca retoma a palavra:

- Quando eu vim para cá, eu não queria mudar, não queria falar nada, eu queria manter meu sotaque. O que ele está dizendo é que as pessoas se acostumaram, entendeu? Quanto mais convive, aprende o jeito do outro. Eu tento falar como vocês falam para conviver.

Esse fragmento do debate, além de se tratar de um processo de negociação, como apontarei no próximo capítulo, sintetiza também uma diferença muito presente nos enunciados dos sujeitos, uma vez que, como destaquei na introdução, eles vêm de diferentes lugares do estado e de outros estados em

busca de uma escola que é representada como sendo de qualidade. Como se pode observar no debate e como pude perceber também quando estive observando os sujeitos na sala de aula e em outros momentos, essa diferença sempre é associada a uma forma errada de falar a língua, produzindo o riso dos demais.

Nesse sentido: “A diferença cultural não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão” (SILVA, 2001, p. 26). A diferença não é simplesmente diferença, ela geralmente significa hierarquia, assimetria, valorização, classificação. Como se pode observar no debate, a diferença da identidade mineira parece não ser motivo de tanto riso quanto a nordestina, que tem “sotação”. Essa hierarquia que define o que é “superior”, “médio” e inferior dá-se pelas relações de poder. O que faz com que o “sotaque” de catarinense, mineiro, alagoano para os sujeitos seja considerado inferior é a relação de poder que está aí presente. No caso, os gaúchos têm condições políticas de rir dos “de fora”, assim fazendo com que estes queiram falar como gaúchos. (“Hoje eu falo como vocês”, dizia a mineira). Ainda: “Eu, na escola, procuro falar que nem eles, se não eles riem de mim, mas em casa falo normalmente, não me preocupo com o sotaque”, dizia-me Severino, 1º ano, entrevistado de Santa Catarina.

“A identidade, mais do que uma essência, é uma relação e um posicionamento” (SILVA, 2001, p. 26), ou seja, a identidade não possui um núcleo primordial a partir do qual ela se define, ela tem história, ela é construída

incessantemente. A identidade não “é”, ela “está sendo”, como afirma Skliar (2003). Nesse sentido, pode-se observar com Silva que, a cada momento, “[...] identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual...” (SILVA, 2001, p. 27).

Tudo isso diz respeito também à cultura. Não no sentido tradicional de cultura como conjunto de hábitos internalizados ou características cristalizadas, mas como um campo não restrito ao campo material, envolvendo muito o campo simbólico, um campo de produção do significado, ou seja, diz respeito à “[...] como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos” (VEIGA-NETO, 2000, p. 57).

A diferença produz as identidades, e as identidades produzem as diferenças. Os significados, ao fazerem sentido para uma identidade (diferença), passam a ser assumidos parcial ou totalmente por essa identidade, fazendo parte de sua composição (“Falo um pouco com sotaque de gaúcho, mas um pouco com sotaque de Minas também”). O que faz com que o significado tenha ou não força para interpelar ou seduzir outra identidade é o poder. O poder entendido como “[...] uma ação sobre ações e que é inseparável de saberes” (VEIGA-NETO, 2000, p. 58).

As identidades não são construídas isoladamente. Elas sempre se dão no campo social: “[...] não há como pensarmos uma identidade individual fora de um

grupo social, pois a própria interpelação só é possível quando o indivíduo se confronta com outros indivíduos” (VEIGA-NETO, 2000, p. 59). Os estudantes que nasceram em outros estados se vêem “forçados” a imitar a forma de falar dos gaúchos porque se deslocaram de suas regiões e convivem num espaço social onde a força das identidades do lugar é capaz de produzir a “imposição” de seus significados. Porém, como toda posição de sujeito, ela é transitória. O que faz com que a identidade aceite a imposição do significado, sua verdade, não é fruto de um argumento racional através do qual se mostrou que falar como gaúcho é o correto:

Ou nós a aceitamos por um ato de violência visível – situação em que mais facilmente resistimos a ela – ou nós nos deixamos capturar por ela, como um efeito do poder, o qual, sendo sutil e insidioso, nos impõe tal verdade como natural e, portanto, necessária (VEIGA-NETO, 2000, p. 58).

No sotaque, percebi que o mecanismo de poder eficiente e sutil utilizado é o riso, o representar como ridículo e motivo de chacota para os que têm outras formas de se expressar. Nesse caso, embora as identidades “de fora” não aceitem que estejam falando “errado” e lutem pela sua expressão, sentem-se constrangidas a procurarem falar como gaúchos para que não sejam ridicularizadas. Porém, isso é válido para o tempo/espaço da escola, pois, em casa, podem continuar falando como desejam. Os sujeitos, deste modo, não vêem o modo de falar como uma verdade para todos os lugares, mas o tomam como verdadeiro e necessário no tempo/espaço escolar. Ou seja, da mesma forma que a identidade, a diferença, o sujeito, o poder, a verdade também não têm nada de

transcendental. Para Costa: “A verdade ou as verdades são coisas deste mundo, constituídas no seio de correlações de forças e de jogos de poder” (COSTA, 2000, p. 76).

Portanto, trata-se de um “campo de luta e de contestação” onde as identidades e as diferenças são produzidas e (re-)significadas de forma mais ou menos arbitrária, “[...] seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais que concentram e distribuem, ou alguma outra prerrogativa” (COSTA, 1999, p. 42).

Esses lugares de nomear são transitórios e contingenciais. Os mesmos estudantes que, no espaço em questão, estão numa posição de poder nomear e que vêem a diferença no falar como ridícula, em outros lugares poderão ser vistos como diferentes e passar por constrangimentos parecidos: “Eu não gosto dos alemães. Eu estive lá [na Alemanha], eles se acham superiores, eles não são acolhedores. Para eles, brasileiro é tudo ladrão” (Ângelo, aluno do 2º ano, morador da cidade onde se situa a escola pesquisada, na entrevista).

Assim como os demais poderes, o poder de nomear a diferença é transitório e fugidio. O poder é “[...] disseminado, circulante, capilar e também produtivo, e não apenas centralizado e repressivo” (COSTA, 1999, p. 41). O poder depende do lugar que o sujeito ocupa na rede social e cultural. O poder produz representações, estabelece verdades, legitima, institui sentidos, produz “realidades”, produz identidades e diferenças.

Antes de passar para os processos de negociação, acredito que seja importante fazer uma observação, destacando que, na diferença de falar a língua, num primeiro momento, parece não existir uma vinculação com a questão social, que, como foi visto, é importante na produção das diferenças pelos sujeitos. Os que falam diferente são motivo de riso independentemente da condição social. Isso vem ao encontro do campo teórico que utilizo quando se afirma que não há grupos homogêneos e que cada grupo, em seu interior, produz as suas hierarquias e diferenças e, ao mesmo tempo, produz diferenças externas. Mostra também que faz sentido pensar em termos de articulação, pois assim se podem perceber elementos que se conectam e outros que não se conectam. Digo num primeiro momento porque, a partir desse mesmo campo teórico, pode-se afirmar também que a diferença na forma de falar produz efeitos diferentes, dependendo do lugar social e cultural das identidades representadas como diferentes. Ou seja, as diferenças são sempre sentidas/vividas subjetivamente, dependendo dos lugares em que são acionadas. Nesse sentido, pode-se dizer que o efeito para uma identidade que fosse vista como diferente pelo “sotaque” e também fosse “pobre” provavelmente seria muito diferente de quando não é pobre.

5 NEGOCIAÇÕES DAS IDENTIDADES E DAS DIFERENÇAS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, sempre esteve presente o entendimento de que as identidades e as diferenças são negociadas. Porém, é neste momento que me ocuparei especificamente dessa negociação, estabelecendo algumas articulações e, como apontei na introdução, também conferindo a este espaço um caráter de “fechamento”. Para Bhabha:

Com a palavra negociação, tento chamar a atenção para a estrutura de *interação* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem a racionalidade redentora da superação dialética ou da transcendência (BHABHA, 2001, p. 52).

Diante da colocação de Bhabha (2001), penso poder dizer que, durante toda a tese, estive num processo de negociação, ou seja, durante toda a tese tive a preocupação de não entender as identidades e as diferenças postulando um ***deve ser***, muito menos uma forma *superior* de vivê-las.

Além disso, entendê-las como negociação significa entender que todas são híbridas, ambíguas, transitórias, fugidias. O hibridismo está vinculado a “[...] termos que, de forma similar, destacam o caráter fluído, instável e impuro da formação da identidade cultural” (SILVA, 2000b, p. 67). O espaço da negociação não é homogêneo. Ele é plural. Nas palavras de Hall: “É essencial que este espaço permaneça heterogêneo e pluralístico e que os elementos de negociação dentro do mesmo retenham sua *différance*” (HALL, 2003, p. 87). O sujeito não é nem simplesmente feito pela sociedade, tampouco seu artífice. Contra esses truísmos, convém reconhecer que o sujeito e a sociedade mantêm uma relação instável, sendo impossível fixar o ponto mais forte e o mais fraco. Nas palavras de Donald: “Essa relação não é uma determinação de mão única nem uma relação dialética: ela é caracterizada por oscilações, deslizamentos e transformações imprevisíveis” (DONALD, 2000a, p. 64). Isso significa dizer que a cultura é “[...] um campo polilógico de forças” (idem). A cultura é um campo onde as identidades são negociadas e recombinações nas fronteiras da diferença.

Aqui, é possível perceber que não há razões para apostar em noções homogêneas de identidades coletivas, seja de raça/etnia, classe, cultura ou gênero, pois os sujeitos são imprevisíveis e nômades. Segundo Donald (2000a), uma parte da história do sujeito encontra-se nas “[...] improvisações da vida cotidiana que, embora sejam pouco reconhecidas, são bastante engenhosas” (DONALD, 2000a, p. 65). É na vida cotidiana que os sujeitos se vêem diante do dilema da reprodução cultural e da transgressão cultural, articulando a sua

identidade no encontro com as diferenças. É nesse sentido que destaco algumas das negociações articuladas com as representações de identidade e diferença.

Quando os sujeitos que provêm da região onde se localiza a escola entendem que a forma como falam a língua é mais correta, produzem significados sobre os que vêm de fora (no caso, de Santa Catarina, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná...), fazendo com que estes desenvolvam diferentes estratégias para negociarem sua forma de falar. Embora, nesse momento, os “de fora” sejam levados a “quererem” falar como gaúchos, não se pode deixar de reconhecer que eles também afetam as identidades gaúchas. O fato de conviverem com outras formas de entonação e de expressão da língua, no mínimo, faz com que percebam que, para além de suas identificações lingüísticas, existem outras. Como aponta Costa:

Os relatos sobre o outro, nos mais variados campos da cultura, têm fabricado identidades nem sempre tacitamente acolhidas por seus protagonistas. Mesmo assim, as identidades contestadas circulam e produzem seus efeitos na política cultural (COSTA, 1999, p. 47).

As identidades são negociadas com a diferença por meio de “[...] *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim” (HALL, 2003, p. 33). Os significados não podem ser fixados. Mesmo aquilo que é representado como fixo é permanentemente modificado através dos encontros culturais ou, como coloca Bhabha (2001), as identidades culturais estão sempre sendo negociadas. Nesse

sentido, destaco uma parte do debate realizado no 3º ano, a fim de continuar analisando processos de negociação:

Sirlene aponta:

- O negócio da cultura, eu acho que o Brasil tem muitas coisas com que eu não concordo em relação a nossa cultura. Assim, atualmente, a exposição da mulher é muito grande. Tanto que se tu vais ao exterior, as mulheres brasileiras são taxadas de putas. Mulher brasileira é puta. Eu acho que isso tinha que ser mudado.

- Qual o problema de ser puta? (retruca Felício)

- Ah, se te chamassem de veado, tu gostarias? (Sirlene)

- Mas isso é diferente! (Felício)

- Isto é machismo! (Sirlene)

Isso causou uma espécie de “mal-estar” na turma, uma espécie de disputa em que aparentemente alguém poderia acreditar que “as meninas da turma são putas” e “os meninos da turma são veados”. Esse “mal-estar” é resolvido acionando-se outra diferença, a diferença regional, atribuindo ao outro, no caso, ao nordestino e ao nortista, as características consideradas como abjetas e indesejáveis. A menina que falou não é mais a mesma:

Analice:

- Olha, uma coisa que meus pais falaram é que lá, no Maranhão, lá no Nordeste, Norte, realmente mulher é mais atirada que aqui no Sul, por exemplo.

Uma outra menina, que chamarei de Francisca, complementa:

- Aqui, no Sul, a gente é mais frio. Até quando nós estávamos em Porto Seguro, tinha um carioca, do Rio, a gente não estava dando bola, ele dizia: "Ah! Vocês são gaúchas". Entenderam? É que as mulheres de outros estados vão!

Entretanto, esse discurso, que resolveu o problema do grupo colocando as características não-desejáveis no outro, no estrangeiro, no forasteiro, (o nordestino, o nortista), mexe com a identidade dos que têm vínculos com aquele espaço, como podemos identificar na fala da alagoana Elisângela:

- Minha mãe, que é alagoana, sempre fala que o povo aqui é muito frio, que tudo é feio, não pode. Tu vais chegar, conversar com pessoas que tu não conheces, é tudo cheio de frescura, e lá não. Lá todo mundo é amigo. Tu chegas e não sei o quê. Daí, sei lá, a Analice falou que as mulheres do Maranhão são mais atiradas. Sei lá, elas vão atrás do que elas querem. Daí que já é machista achar que elas se atiram. Os homens fazem isso e não dizem nada.

Algumas meninas (naturais da cidade) sussurram:

- Concordo que é machismo, é verdade, elas vão atrás do que querem.

Os meninos, incomodados com a idéia de serem machistas, falam:

- *Tem que ver que elas são pobres, elas não têm opção.*

- *É, é, é... (meninos e meninas).*

[A turma muda de assunto]

Como podemos perceber, as identidades são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo. O que afeta uma identidade não é necessariamente motivo de contestação ou perturbação para a outra identidade. É nesse jogo de negociação que as identidades se constroem, borrando as fronteiras. As meninas podem se sentir perturbadas por serem consideradas “atiradas”, mas, na produção do discurso de que não são, acabam enunciando representações em que as diferenças regionais são apontadas como responsáveis pela característica indesejável, não fazendo, aí, uma aliança de gênero, como poderia se supor e como Elisângela faz efetivamente. Elisângela não tem por que concordar com a regionalização da diferença, uma vez que ela continuaria fazendo parte das “atiradas”, pois tem vínculos com o Nordeste. Assim, além de colocar em cheque a regionalização da diferença, apela para a identidade de gênero, classificando de machista o olhar dos que enxergam “mulheres atiradas”. Além disso, (re-)significa o conceito de “mulher atirada”, relacionando-o com “ser amigo” e “ir em busca do que ela quer”. Já os meninos, para escaparem da representação de machistas, apelam para aquilo que, como já apontei nos capítulos anteriores, é uma marca forte na produção das identidades, a representação como não-pobres.

Segundo Fischer: “Classificados, hierarquizados, diferenciados uns em relação aos outros, os indivíduos identificam-se em função de uma certa normalidade e são por ela assujeitados” (FISCHER, 1998, p. 432). Assim, cria-se um consenso na turma pela “normalidade” (não ser pobre), manifestado pelos sucessivos “É isso aí, isso é coisa de pobre”. As identidades constroem-se e são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo. A identidade é, segundo Bauman (2001), a busca quase desesperada de continuar pertencendo ao grupo. Ali, o que estava em jogo era pertencer ao grupo das meninas “não-atiradas”, não ser “veado” e não ser machista. É a forma que a identidade utiliza na tentativa de se manter dentro daquilo que Hall (1997a) denomina de normatividade da cultura. A cultura molda e fabrica as identidades, e, mesmo que se reconheça que as identidades estão sempre em negociação e são líquidas, há também sempre um movimento muito forte que tende à fixação e à cristalização identitária.

Como foi visto nos capítulos anteriores, cada cultura produz sua classificação de comportamentos desejáveis e indesejáveis, e tal classificação é muito importante no processo da construção das identidades e das diferenças. Quando os sujeitos de uma cultura utilizam-se da representação de que “ser uma mulher atirada” é algo reprovável, estão assumindo determinadas formas de conduta, atitudes, comportamentos, pois, ao não quererem ser identificados como mulheres atiradas, vão se autocontrolando, autovigiando para não desenvolverem práticas culturais consideradas como típicas de “uma mulher atirada” (o poder pós-

panóptico de Bauman (2001), ou seja, o sujeito cada vez menos precisa ser controlado e vigiado por mecanismos externos).

Porém, esse não é um processo mecânico e automático. Não é um simples processo de recusa. As “marcas” de identidades representadas como indesejáveis estão sempre entrando pela porta dos fundos. Como diz Cohen (2000), aquilo que é considerado monstruoso (indesejável), ao mesmo tempo em que suscita repulsa, gera também fascínio e admiração. “É verdade, elas [as mulheres atiradas] vão atrás do que querem”, dizia Renata, tendo o apoio de outras meninas.

As identidades são o resultado de inúmeros e infinitos processos de negociação que se desenvolvem dentro de um contexto específico e em condições particulares de emergência. Como decorrência disso, há a impossibilidade de fixar, essencializar e cristalizar tanto as identidades quanto as diferenças. Segundo Hall (2003), em nenhum outro momento histórico a vida cultural, sobretudo do Ocidente, foi tão perturbada e transformada pelas vozes das margens como agora. Mais do que uma abertura promovida dentro dos espaços dominantes, essa perturbação é o resultado das políticas culturais da diferença desenvolvidas pelos marginalizados: “Isto vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural” (HALL, 2003, p. 338).

Acredito que as negociações podem também ser entendidas a partir da metáfora do carnaval.⁵⁷ “O carnaval é a metáfora da suspensão e inversão temporária e sancionada da ordem, um tempo em que o baixo se torna alto e o alto, baixo, o momento da reviravolta, do ‘mundo às avessas’” (HALL, 2003, p. 224). O carnaval é o momento em que há uma inversão de valores, uma profanação, um estorvo da ordem privilegiada. Discursos refinados e formas de conduta consideradas legítimas são invertidos e substituídos pelo “grotesco”, pelo “vulgar”. É um momento em que o sábio e o rei são destronados e substituídos pelo bobo ou escravo que governa. Modelos de decência e ideais clássicos são subvertidos. Mas não é uma simples inversão do baixo para o alto, há uma liberação dos significados, uma liberdade de (re-)significar as coisas, uma espécie de “férias” para o sentido. “O carnavalesco representa também uma ligação com novas fontes de energia, vida e vitalidade – nascimento, cópula, abundância, fertilidade e excesso” (HALL, 2003, p. 225). Segundo Hall (2003), é justamente o sentido de transbordamento que faz dessa metáfora uma força poderosa de transformação cultural e social, transgredindo o binarismo alta e baixa cultura:

O baixo invade o alto, ofuscando a imposição da ordem hierárquica; criando, não simplesmente o triunfo de uma estética sobre a outra, mas aquelas formas impuras e híbridas do “grotesco”; revelando a interdependência do baixo com o alto e vice-versa, a natureza inextricavelmente mista e ambivalente de toda vida cultural, a reversibilidade das formas, símbolos, linguagens e significados culturais (HALL, 2003, p. 226).

⁵⁷ A metáfora do carnaval foi inicialmente pensada por Bakhtin (Hall, 2003). Nesta tese, o que está em jogo não é o pensamento de Bakhtin, mas as reflexões que Hall (2003) desenvolve a partir da metáfora do carnaval para pensar a articulação entre a alta e a baixa cultura.

Isso faz com que não se possa falar em valor intrínseco de um texto cultural, de uma prática cultural. Significa transgredir e subverter as fronteiras da classificação cultural, mostrando sua ambivalência. Significa mostrar que os conteúdos, em termos de “baixa” e “alta” cultura, estão articulados. Os conteúdos culturais operam por inúmeros mecanismos de poder que determinam as formas “valorizadas” ou não dentro do próprio grupo e em relação aos outros grupos.

Porém, seguindo Hall (2003), pode-se dizer que, mesmo que os binarismos entre “alta” e “baixa” cultura não sejam fixos e cristalizados, como é possível, segundo ele, observar sobretudo pela metáfora do carnavalesco, não significa que os grupos humanos não se movam no intuito de fixar esses significados. Nessa tentativa de fixação, entram em cena os jogos de poder. O próprio carnavalesco enquanto prática que permite que, num determinado espaço e tempo muito restritos, os significados tirem “férias” ou ganhem uma “folga”, opera como poder para restabelecer sua forma binária no tempo e espaço da cultura. É a forma que a cultura encontra para controlar suas energias transgressivas, trazendo-as para dentro da própria estrutura cultural.

A classificação dos domínios culturais em distinções aparentemente transcendentais e auto-suficientes de alto e baixo é revelada, pela operação do carnavalesco e pelas transgressões do prazer, do jogo e do desejo, como um exercício de regulação cultural (HALL, 2003, p. 239).

O carnaval, ao transgredir a “normalidade” da cultura, opera também como um poder que demarca as fronteiras entre a alta e a baixa cultura, pois as

“práticas culturais não se situam fora do jogo do poder” (HALL, 2003, p. 239). Isso faz parte da ambivalência própria de toda e qualquer prática cultural. Ao mesmo tempo em que subverte o binarismo, reforça-o e confirma-o. Esse jogo de poder está profundamente marcado pela cultura hegemônica, como insistem Hall (2003), Bauman (2001) e Bhabha (2001). Porém, também está marcado pela ambivalência, pela negociação, pelo hibridismo, pela instabilidade, pelo nomadismo, pelo “carnavalesco”. Nesse sentido, a cultura é uma espécie de “[...] campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (HALL, 2003, p. 255). Acredito que algo semelhante ocorreu no debate mencionado anteriormente. Houve uma proliferação de significados até o momento em que se chegou à marca mais forte, ou seja, a de representação como algo da “baixa” cultura, entendida como cultura dos pobres.

Portanto, os sujeitos não são aquiescentes. Eles negociam de diferentes formas as suas identidades. A cultura popular gera inquietação e farsa, mas também prazer e desejo. Como disse Elisângela, com o apoio das colegas: “Elas vão atrás do que elas querem”. Ou seja: “Ao tentar definir os limites – entre Nós e Eles, entre Baixa e Alta (Cultura) – os aparatos culturais também fazem emergir um exterior constitutivo, que é representado como o abjeto, o desprezado, o obscuro, o híbrido e o monstruoso” (DONALD, 2000a, p. 67).

Esse exterior constitutivo, mesmo que inicialmente seja desprezado, em nome da defesa da identidade, retorna com força em outros momentos e lugares,

tornando-se parte constitutiva da identidade. Na hora dos debates, como foi visto, afirmava-se que há pouca cultura, que o povo não têm cultura e que eles, sim, têm cultura, pois estudam numa Escola Particular, assistem a TV a cabo, têm condições de ir ao Teatro e ao Cinema. Mas o povo, pelo contrário, não tem cultura, estuda em Escolas Públicas, assiste a TV Aberta e, quando vai a um Show, vai assistir cantores bregas, sem nenhuma cultura.

Vêm-se, aí, demarcadores culturais em que há a enunciação daquilo que Donald (2000a) chama de abjeto, desprezível, coisa indigna para uma identidade da “alta cultura”. Entretanto, esse abjeto retorna e produz um certo prazer em outros tempos e espaços, como pude observar na hora do intervalo, quando as músicas dos cantores citados como bregas eram colocadas no ar e, graças às caixas de som amplificadas, podiam ser ouvidas pelos quatro cantos da escola. É interessante apontar que não observei nenhum esboço de vaia ou comentários depreciativos. Pelo contrário, pude observar até um certo prazer, e muitos, através do movimento dos seus corpos, demonstravam sua afinidade com aquele tipo de música. Naquele tempo e espaço, isso não se revelou como algo a ser evitado; mostrou-se, isso sim, como algo a ser curtido. Isso mostra que as fronteiras, por mais que sejam representadas como fechadas, sempre são fronteiras e, como tais, são muito mais lugares de encontro do que de separação (BHABHA, 2001). As identidades, mesmo quando enunciadas como fixas e fechadas, entram em processos de negociação.

Ainda nessa questão, merece destaque também o fato de os sujeitos se colocarem como pertencentes à “alta” cultura por assistirem a TV a cabo ao invés de TV aberta. Da mesma forma que na questão da música, foi possível observar que, sobretudo nas segundas-feiras, grande parte da conversa, mesmo nas salas de aula e na hora do intervalo, girava em torno dos programas de TV aberta. Aliás, no próprio debate realizado, uma aluna lembrou que eles também assistem a TV aberta, mas uma outra logo justificou-se dizendo que assistir não tem problema, pois eles têm cultura e não vão se deixar influenciar; um outro estudante ainda lembrou que assistem para poder fazer a crítica. Neste caso, foi interessante perceber que diante dos argumentos colocados, a turma logo concordou, seja pela manifestação verbal ou balançando afirmativamente a cabeça. Como se vê, também novamente a fronteira entre “alta” e “baixa” cultura mesmo que rigidamente enunciada pelos sujeitos, é porosa e as identidades são negociadas nestas fronteiras (fronteiras como lugares de encontro (BHABHA, 2001)).

Contribuindo para entender a negociação das identidades, trago mais um aspecto, observado na turma do 3º ano, que também mostra como experiências ditas como indignas para a “alta” cultura podem adquirir um outro significado, dependendo do tempo e do espaço em que são desenvolvidas, sendo apropriadas pelos sujeitos. Os sujeitos que se colocaram como fazendo parte da alta cultura incorporam uma estratégia que, no debate, foi colocada como sendo desprezível por um estudante, tendo a concordância dos demais:

“Olha, o pobre, ele também não quer saber de ser empregado. Ele logo quer ser patrão, mas não tem condições, não tem cultura.

O que são as ruas de Porto Alegre, o que é aquela gente toda vendendo essas coisas. Eles não querem trabalhar numa firma. Querem ter seu próprio negócio. Quem sofre com isso somos nós, nós que pagamos impostos. Daí a gente quer sair na rua, não pode. Está com medo, porque tem muito marginal fazendo de conta que é comerciante” (Roger, 3º ano).

Essa mesma turma, tendo em vista que os estudantes estão para se formar, fará uma viagem para algum lugar do Brasil. Para arrecadar os fundos para a viagem, os alunos têm a autorização para vender merenda, sucos e refrigerantes nos Inter-Séries da escola. Olhando para essas barraquinhas montadas e lembrando o modo como os sujeitos se referiam aos seus possíveis compradores, pode-se dizer que a utilização da experiência dos camelôs foi apropriada pela “alta” cultura. Assim como nas músicas, naquele espaço/tempo, isso não significava coisa de “baixa” cultura, significava “fazer festa com os próprios recursos” (argumento mais utilizado pelos estudantes enquanto se organizavam para montar as barraquinhas).

Vê-se, assim, que os sujeitos estão sempre negociando suas identidades com as diferenças. Quando criticam publicamente determinados tipos de música, mas as escutam na hora do intervalo, **estão negociando suas identidades e diferenças**. Quando criticam quem assiste a TV aberta, mas seus assuntos nas segundas-feiras giram em grande parte em torno dos programas de fim de semana veiculados nesse tipo de televisão, **estão negociando suas identidades e diferenças**. Quando criticam os camelôs que montam barraquinhas, mas montam as suas nos Inter-Séries para vender merenda e arrecadar dinheiro,

estão negociando suas identidades e diferenças. Quando não podem consumir, mas entram na fila fingindo que vão consumir, **estão negociando suas identidades e diferenças.** Quando cuidam, na escola, para não fazer o sotaque regional, mas em casa continuam falando como estão acostumados a falar, **estão negociando suas identidades e diferenças.** Quando um aluno não é ouvido na sala de aula, mas torna-se “herói” no esporte, **estão negociando suas identidades e diferenças.** Os sujeitos sempre **estão negociando suas identidades e diferenças.**

Importante frisar que o que ocorre não é uma simples inversão, um grupo não assume o lugar do outro. Há formas híbridas de cultura sendo produzidas. Os significados culturais não são fixos e essenciais, eles se produzem na relação com o outro ou, como aponta Bauman, (1999b), eles dependem da “lugarização”, ou ainda, segundo Veiga-Neto (2002b), da geometrização do espaço. Esta, segundo Hall (2003), é a grande mudança na metáfora da transformação. Ela não significa mais a substituição de uma coisa por outra, a substituição dos de baixo pelos de cima. As hierarquias culturais são marcadas pela transgressão que “[...] invade, subverte e torna irremediavelmente complexos os termos binários das metáforas mais clássicas” (HALL, 2003, p. 227). Tudo isso significa, entre outras coisas, que as diferenças e as identidades não podem ser capturadas nem domesticadas, pois estão sempre num processo de perturbação. Há sempre um adiamento do que se pode dizer do outro, da diferença.

Mesmo tendo afirmado que este se tratava de um capítulo de “fechamento”, penso ainda fazer alguns apontamentos, denominados de “E agora, José?”.

E AGORA, JOSÉ?

Essa pergunta acompanhou-me durante todo o processo de pesquisa. Diante das dúvidas, incertezas e questionamentos inerentes ao processo de pesquisa, restou-me aprender a conviver com eles. No caminho solitário pelo deserto, eles foram os companheiros sempre presentes. Não tive a pretensão de silenciar o “E agora, José?”, não só porque seria impossível, mas principalmente pela necessidade da indagação permanente para não essencializar, coisificar ou reificar as identidades e as diferenças.

Mesmo contando com o apoio dos autores utilizados, sempre coube a mim fazer os questionamentos, realizar as opções, tomar as decisões para articular esta tese. Foi minha responsabilidade, não pude contar com ninguém. Portanto, o primeiro sentido de colocar como título do último texto da tese “E agora, José?” está articulado com o próprio campo teórico adotado, segundo o qual uma pesquisa, mesmo no seu momento “final”, suscita questionamentos, dúvidas e incertezas. Parafraseando Veiga-Neto (2003), uma tese, dentro do campo teórico

que escolhi, não produz “conclusões definitivamente definitivas”, mas tão somente novas pistas para continuar investigando. Por isso, o que faço, entre outras coisas, neste momento, é apontar algumas das pistas para continuar pensando. O segundo motivo está articulado com minha experiência cultural com o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, no Ensino Médio. Na aula de Língua Portuguesa, a professora pediu que um aluno lesse o poema. Ele o leu e, em vez de ler “E agora, José?”, lia “E agora, “Chossé?”, reafirmando minha posição de sujeito naquele espaço escolar. É mais uma dessas marcas do meu corpo que contribuiu para entender a centralidade da cultura na negociação das identidades e das diferenças, que, como penso ter mostrado, são também marcas constitutivas desta tese.

E agora, José?

É hora de dizer que cheguei ao final de um percurso! Sinto um misto de dever cumprido e de muitas coisas que ficaram para outros tempos e espaços. Tenho a sensação de que valeu a pena viajar pelo deserto, correr riscos, desafiar-me a trilhar novos caminhos investigativos. Uma sensação de dever cumprido, pois efetivamente, durante esse tempo/espaço de aproximadamente 42 meses, a prioridade sempre foi a de fazer uma pesquisa que mexesse comigo, com minhas certezas e convicções, que inscrevesse novas marcas no meu corpo. Como diz Fischer:

O que importa é assumir essa atitude de suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo, a partir de

alguns conceitos que nos propiciem exatamente complexificar esse real que nos é dado provisoriamente para acessar (FISCHER, 2002, p. 61).

Tenho a grata satisfação de poder escrever que isso ocorreu intensamente. Nenhuma leitura até o momento anterior da tese havia mexido tanto com minhas identidades quanto as feitas durante a tese. Nenhuma experiência de pesquisa foi tão desafiadora e prazerosa quanto esta. Nenhum momento da minha vida foi tão cheio de desafios quanto o vivido durante a construção desta tese. Da mesma forma, nunca me senti tão inseguro, tão cambiante, tão instável, tão sem palavras “certas”, tão com palavras “vazias”, tão peregrino quanto no transitar desta pesquisa-deserto.

E agora, José?

É hora de retomar as principais discussões efetuadas. A tese está inscrita na centralidade da cultura. Da cultura entendida como um campo de significação permanente, significados estes produzidos pelas relações de poder. Porém, isso não quis dizer negligenciar a questão social e econômica das identidades, pois essas dimensões podem estar profundamente articuladas, assumindo diferentes configurações de acordo com os contextos investigados. Mas, as questões sociais e econômicas são produzidas culturalmente. Os significados produzidos e legitimados é que dão força a essas identidades, posicionando os sujeitos em diferentes lugares. Ter possibilidades de consumir só é uma questão relevante na construção das identidades, pois tal possibilidade está inscrita na cultura (do

consumo). É através da cultura⁵⁸ que as práticas sociais ganham sentido e são avaliadas; por isso, a cultura é central. É a cultura que seduz e produz as identidades, que produz as diferenças, que fabrica as práticas relevantes. Da mesma forma, é a cultura que faz um sujeito entrar na fila do bar mesmo não tendo dinheiro para comprar merenda. É a cultura que faz com que uma prática seja considerada abjeta quando praticada por determinados sujeitos e em determinados lugares e vista como legítima se praticada por outros sujeitos em diferentes lugares. É a cultura que faz com que um sujeito se culpe por não ter amigos. É a cultura que faz com que os sujeitos sejam levados a acreditar que são os únicos responsáveis tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso. É a cultura que faz com que ser pobre seja representado como não tendo cultura. É a cultura que faz com que os sujeitos sejam levados a buscarem individualmente seus objetivos, diminuindo o desejo de criar vínculos coletivos. É a cultura que faz com que um celular, mesmo tendo a mesma eficiência, dependendo de sua forma, seja visto como “ridículo” ou como *status*. É a cultura que leva a culpabilizar os pobres pela sua pobreza, os “fracassados”, pelo seu fracasso, os “inúteis”, pela sua inutilidade, os desempregados, pelo desemprego, os perdedores, pela derrota. É a cultura que faz elogiar os ricos pela sua riqueza, os bem-sucedidos, pelo sucesso, os que têm bom desempenho escolar, pelo seu desempenho, os vencedores, pela vitória. É a cultura que faz com que a aprovação numa Universidade Federal seja entendida como sendo o que há de mais importante para um estudante. É a cultura que faz entender que procurar vínculos coletivos significa aderir à “filosofia dos fracos” ou “fortificar o inimigo”. É a cultura que leva

⁵⁸ Reitero, leia-se, os sujeitos da cultura.

a entender que determinadas práticas esportivas são dignas de serem praticadas e outras não. Porém, centralizar a cultura, evitando o reducionismo econômico, não significa dizer que questões econômicas não têm nada a ver com a cultura (HALL, 2003).

E agora, José?

Então, é importante frisar que procurei transitar a partir da *articulação* de diferentes elementos. Pela articulação, entende-se que não há um encaixe *necessário* de diferentes elementos, nem entre causa e efeito, o que não significa afirmar que nada se encaixará a coisa alguma (HALL, 2003). Não se pode criar a “lei necessária” de que “não há lei necessária”. Significa dizer que as questões econômicas *podem* ser muito relevantes na construção das identidades e das diferenças. Às vezes, elas são, outras vezes, não. O efeito para uma identidade, ao usar um celular fora de moda, mas tendo condições financeiras de adquirir um novo, é muito diferente daquele em que não se tem efetivamente a possibilidade de adquirir um modelo mais moderno. Ficar na fila da merenda para fingir que é consumidora é diferente de ser uma consumidora de fato. Ter o sonho de viajar e conhecer o mundo é muito diferente de estar viajando e conhecendo o mundo (lembro-me do latido e da mordida de cachorro de Hall (2003)). A condição econômica pode ou não ter importância quando se trata de falar a língua com um sotaque diferente. Para os sujeitos, as identidades de outros estados, independentemente de sua condição socioeconômica, causam riso por esse motivo, sendo levadas a falar como os nativos falam. Por isso, o que é central é a

cultura, ou seja, ela, sim, está presente em tudo, pois toda e qualquer dimensão (econômica, lingüística, social, política, étnica/racial, religiosa...) está inextricavelmente articulada com processos de significação.

E agora, José?

Além de a centralidade da cultura não necessariamente excluir a dimensão econômica, os significados produzidos sobre a dimensão econômica, dependendo do contexto da produção, podem se constituir numa importante marca das identidades, bem como das diferenças. Os sujeitos acreditam que são identidades “com cultura” porque podem pagar um ensino de qualidade, assistir a TV paga, comprar ingressos para ir ao teatro e ao cinema, viajar para conhecer lugares, comprar livros e revistas, navegar pela Internet, ir ao *shopping*. Já o pobre “não tem cultura” porque vai à escola pública, assiste a TV aberta, não vai ao teatro, sempre fica em casa ou vai até a esquina tomar cachaça, não lê... Reitero, o que está em jogo são os significados produzidos, pois é pelos processos de significação que as identidades e as diferenças são produzidas e negociadas.

E agora, José?

É hora de enfatizar que os significados, bem como as identidades e as diferenças, são produzidos na negociação. Por mais que as identidades queiram se manter isoladas ou imunes às outras identidades, elas entram em processos de negociação. Além disso, as identidades sempre estão relacionadas às diferenças. Produzir as identidades culturais implica produzir concomitantemente as

diferenças culturais. Não há identidades fechadas. Mesmo nos processos de tentativa de fechamento, as identidades entram em processos de negociação (BHABHA, 2001; HALL, 1997a, 2000, 2003). Os enunciados dos sujeitos sobre a diferença estão articulados aos pobres, à inferioridade, a problema, ao abjeto, à língua. Embora, de modo geral, vejam essas diferenças como repulsivas, acabam negociando experiências e significados. Assim, vemos os sujeitos, mesmo considerando os programas de TV aberta como típicos de quem “não tem cultura” (os outros), falando exaustivamente desses programas. Da mesma forma, ainda que reprovem os camelôs, montam suas barraquinhas ao estilo “camelô” nos Inter-Séries. Afirmam que escutar determinados estilos de música é coisa de gente “sem cultura”, mas escutam essas mesmas músicas no intervalo. Percebem o pobre como ameaçador, perigoso, imoral, preguiçoso, mas vão jogar futebol com ele no fim de semana. Ou seja, mesmo que, na enunciação, exista uma fronteira rígida que separa “eles” dos “outros”, essa fronteira é porosa, é um lugar de encontro, de negociação.

E agora, José?

Esses são os principais resultados do processo investigativo. Penso que a contribuição maior esteja no fato de ter realizado a pesquisa com sujeitos de um espaço escolar que, via de regra, não tem sido abordado dentro do campo teórico aqui utilizado. Entendo que tenha sido importante desenvolver a pesquisa nesse contexto para corroborar com a idéia de que toda e qualquer identidade está num processo de negociação. Não só as identidades historicamente excluídas, como

as identidades negras e indígenas, mas qualquer identidade, no seu contexto, entram em processos de negociação, mostrando o caráter ambivalente, contraditório e construído das identidades e das diferenças. Como procurei articular ao longo da tese, essa construção dá-se pelas relações de poder que fazem parte dos grupos humanos. Relações de poder que não são fixas, mudam de acordo com as situações e os contextos particulares em que emergem. Um sujeito, num determinado contexto, pode ser visto como tendo “*status social*”, mas pode ser visto como “estranho” pela forma de falar. Ainda, um sujeito pode ser visto como incapaz para o estudo, mas pode ser visto com admiração pela prática do esporte. Há inúmeras posições que os sujeitos podem assumir, dependendo das condições em que são acionadas. É nesses processos que as identidades e as diferenças são construídas.

E agora, José?

Cabe ainda indicar algumas pistas para continuar investigando. Muitas das perguntas suscitadas na pesquisa tiveram que ficar para outros tempos e espaços. Algumas dessas aponto agora, pois podem servir para novas pesquisas dentro deste campo. Não foi minha intenção pesquisar as representações da identidade negra no espaço escolar em questão. Mas penso que o fato de apenas dois alunos terem se identificado como negros e serem justamente dois que, segundo sua informação escrita, estão na escola por causa do esporte, pode ser uma fonte instigante de investigação. Da mesma forma, um dos elementos que me chamou a atenção ao analisar os documentos da escola, fonte que acabou não sendo

considerada nesta pesquisa, pois centrei-me nos estudantes, é o fato de a “Pluralidade cultural” aparecer como tema transversal a ser trabalhado somente na disciplina de Biologia, o que me parece ser uma pista promissora para investigar a representação das diferenças da escola. Da mesma forma, foram muito interessantes os discursos pronunciados pelos educadores, a que, por uma questão de ética, não faço nenhuma referência explícita, pois disse para todos eles que não estava observando-os, mas sim os estudantes, como aconteceu. Ressalto que a escola não se opôs à investigação dos educadores, nem aos seus documentos. Fui eu que optei pelos estudantes.

Além dessas questões que penso serem caminhos investigativos interessantes, aponto ainda uma outra suscitada no interior da pesquisa propriamente dita, pois, além de ter feito uma pesquisa em educação, sou também um educador e, como tal, tenho algumas preocupações específicas que adquiriram um novo sentido a partir do estudo realizado.

E agora, José?

Não acredito (mais) que seja possível formar sujeitos críticos e emancipados. Através do funcionamento do pós-panóptico epistemológico, travei uma luta incessante comigo mesmo para não julgar os sujeitos, pois aprendi com Hall (2003) que não faz sentido supor uma “falsa” consciência, já que são sempre os outros os “bobos” da história. Quem descreve a “falsa consciência” sempre se coloca no lugar do “Sujeito consciente”. Entretanto, sei também que não existe uma prática pedagógica isenta de relações de poder e, nesse sentido, o educador

é sempre alguém que governa e é governado por desejos, afetos, sentimentos, interesses. Sei que o campo teórico que segui, por sua própria definição, não pretende dar conta da “totalidade” da realidade, pois a concebe como uma pretensão impossível, típica do sujeito moderno. Aqui, trago um “mal-estar” que sinto ao lembrar-me de que, no Fórum Social Mundial de Porto Alegre de 2001, na marcha em direção ao centro de Porto Alegre, muitos ficaram no meio do caminho entrando justamente num ícone do neoliberalismo que o Fórum tão veementemente critica – entraram no *shopping*, que, como afirma Bauman (2001), é o espaço que satisfaz mais do que qualquer outro a ilusão da sociedade líquida de que cada um escolhe o que quer ser. Ao mesmo tempo, lembro-me de minha companheira de todas as horas, presente comigo nesse Fórum, a encantadora Ruth, com muita dor nos pés e mancando, pois solicitou que fosse retirado o gesso do pé quebrado antes do prazo dado pelo ortopedista para poder participar do Fórum e da marcha em direção ao centro. Na época, só conseguia pensar na “falsa consciência”: “nós”, os que continuamos na marcha, os conscientes, e os “outros”, os “sem consciência” ou, pelo menos, não tão conscientes. Hoje penso que não se trata disso. Trata-se das condições contraditórias das identidades, de toda e qualquer identidade. Não existe a identidade coerente e centrada. Existem identidades construídas nos contextos de relações de poder, identidades que se movem sem um núcleo essencial ou lógico. Aliás, como todas as díades, a díade consciência X falsa consciência é uma forma de representar o outro, quer se trate de uma outra cultura, de outra forma de pensar, de agir, de viver, sempre como sendo um “outro” inferior (HALL, 2003). Nesse sentido, a pesquisa fez-me entender com Hall (2003) que a sociedade capitalista, sua lógica, sua

manutenção, seu funcionamento são mais bem compreendidos quando articulados com a dimensão cultural, o que me deixa particularmente feliz, pois significa que não abri mão da idéia de que “um outro mundo é possível”. Além disso, como sempre lembra Veiga-Neto (2003), quando sabemos como nos tornamos o que somos, saberemos melhor o que nos poderemos tornar. Penso, com Bauman (2001), que, nessa sociedade, para os de “baixo”, as experiências têm significado fracasso, frustração, culpabilização, enquanto que, para os de “cima”, têm significado satisfação, gozo e comemoração. Da mesma forma, entendi com Hall que as metáforas de transformação dessa sociedade passam centralmente pela cultura enquanto campo de produção do sentido.

E agora, José?

Já que não acredito mais na formação de sujeitos críticos pela educação, cabe, então, como educador que sou e pelo fato de a pesquisa estar inscrita no campo da educação, dizer o que entendo que seja possível na educação. Acredito que seja possível mostrar sempre o caráter ambivalente e construído de toda e qualquer realidade e verdade. Mostrar sempre que a realidade e a verdade são um jogo de poder. Mostrar sempre que não há identidades e diferenças naturais, primordiais, essenciais. Que há somente identidades e diferenças diaspóricas, negociadas, ambivalentes. Que a identidade e a diferença são uma construção social. Que as negociações culturais, mesmo que afetem todas as culturas, não afetam as identidades da mesma forma. Que a diferença cultural está profundamente articulada com a dimensão social. Que não há verdades a serem

buscadas, mas apenas verdades para serem inventadas ou para serem desconstruídas. Que não existe o *deve ser*, e sim o *pode ser*. Que não existem critérios para estabelecer hierarquias culturais. Que as identidades e as diferenças são o que delas é feito. Enfim, que os mundos são o que fazemos deles, o que significa que sempre é possível construir novos mundos.

E agora, José?

“Finalizo” reiterando o quanto esta pesquisa contribuiu para tirar-me do mundo das Idéias de Platão. De certa forma, imaginei-me sempre como o filósofo de Platão e não media esforços para ser bem-sucedido. Via-me como aquele que se libertou das correntes que o prendiam ao mundo das sombras e enxergava a plenitude da luz, a essência das coisas. Hoje, todo o esforço vai no sentido de borrar os resquícios de Platão. Penso com Larrosa (2003), dizendo que é importante aprender um novo tipo de honestidade (humildade) “[...] para habitar com a maior dignidade possível um mundo caracterizado pelo caráter plural da verdade, pelo caráter construído da realidade e pelo caráter poético e político da linguagem” (LARROSA, 2003, p. 164), o que, na educação, talvez signifique “[...] aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade” (LARROSA, 2003, p. 165), ou ainda, “aprender a pronunciar em sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade” (idem). Ou ainda, “[...] assumir o risco de educar ‘na diferença’ para que o consenso nunca mais

feche os horizontes sociais, nos empurre para o conservadorismo ou violenta a radical heterogeneidade da cultura” (CORAZZA, 2001a, p. 30).

E agora, José?

José

“Sozinho no escuro
qual bicho- do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para te encostar,
sem cavalo preto
que fuja do galope,
você marcha, José!
José, para onde?”

(Carlos Drummond de Andrade)

REFERÊNCIAS:

ALVES, Gilberto Luiz. O seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-78.

ANDRADE, Carlos Drumond. **Poemas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 16, p. 61-67, jan./fev./mar./abr. 2001.

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 14-24, ago. 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

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

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

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Constituindo diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. In: SILVA, Luiz Heron. **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 157-166.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 73-92.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, p. 125-162, ago. 2002.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros:** os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. **Pátio**, Porto Alegre, n. 17, p. 27-30, maio/jul. 2001a.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001b.

COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 73-92.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 93-118.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 133-149.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio./jun./jul./ago.2003.

CUNHA, Henrique. Afrodescendência, pluriculturalismo e educação. **Pátio**, Porto Alegre, n. 6, p. 21-24, ago./out. 1998.

DONALD, James. Liberdade bem regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão das fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. p. 61-88.

DONALD, James. Pedagogia dos monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiro? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão das fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 105-140.

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.

FARIA Filho de, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 424-439.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-72.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

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

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. 1997a.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOPPEN, Arnildo. Aspectos históricos do Colégio Sinodal. In: HOPPEN, Arnildo. **50 anos: Colégio Sinodal: São Leopoldo: Rottermund**, 1986. p. 05-42.

KINCHELOE, Joe L. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 69-97.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

KREUTZ, Lúcio. **Uma só pátria, uma só língua, um só povo**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001. (Pesquisa PIBIC/CNPQ).

LANGER, Protásio Paulo. **A aldeia Nossa Senhora dos Anjos: a resistência do guarani-missionário ao processo de dominação do sistema luso**. Porto Alegre: EST, 1997.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. Babilônicos somos: a modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-30.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAUDATO, Luís. 500 anos: a celebração de um holocausto de povos indígenas e afro-brasileiros. **Universa**, Brasília, v. 8, n. 4, p. 719-737, dez. 2000.

LOPES, Maura Corcini. **Foto & grafias**: possibilidades dos surdos e da surdez na escola de surdos. Porto Alegre, UFRGS, 2002. (Tese de Doutorado).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião, **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 135-163, jan./jun. 2000a.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-84.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Identidades traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000b.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-60.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 6, p. 58-65, fev. 1996.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez.1997.

SCHREINER, Udo W. O colégio Sinodal hoje. In: HOPPEN, Arnildo. **50 anos**: Colégio Sinodal: São Leopoldo: Rottermund, 1986. p. 71-74.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis : Vozes, 2000a. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 07-13.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SKLIAR, Carlos. 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. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SLACK, Jennifer Daryl. The theory and method of articulation in cultural studies. In: MORLEY, David & CHIEN, Kuan-Hsing. HALL, Stuart. **Critical dialogues in cultural Studies**. London & New York, Routledge, 1996, p 112-127.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 45-78.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 93-104.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-72.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001b. p. 229-240.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 79, p. 163-186, ago. 2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles. In: In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 35-48.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; WORTMANN, Maria Lúcia. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis : Vozes, 2000a. p. 07-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.