

**Entre a *política* e a *poética* do texto cultural -
A produção das *diferenças* na Revista Nova Escola**



Gilcilene Dias da Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entre a *política* e a *poética* do texto cultural -
A produção das *diferenças* na Revista Nova Escola

Gilcilene Dias da Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira

Porto Alegre

2003

Ao meu marido, Valdinei,
com todo o meu amor e gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao término deste Curso de Mestrado em Educação, gostaria de agradecer a colaboração de instituições e a amizade de muitas pessoas que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho de Dissertação:

À Universidade Federal do Pará (UFPA), especificamente o Campus Universitário de Altamira e o Colegiado de Pedagogia, pela política de formação profissional e liberação institucional nesses dois anos de curso, as quais favoreceram um melhor aproveitamento de estudos em tempo integral. À CAPES, pelo incentivo à produção intelectual.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e a todos os seus professores, pela ampla formação acadêmica e profissional proporcionada através de um planejamento curricular descentrado e com significativa liberdade entre as Linhas de Pesquisa. Agradeço a colaboração dos funcionários Mary, Eduardo, Vânia, Ione, Marisa e Douglas, da secretaria do PPGEDU, ao Cristiano, do laboratório de informática, e ao Aldo, da Central de Produções, pela grande ajuda dispensada na configuração das imagens desta Dissertação.

Ao conjunto de professores, alunos e bolsistas que fazem parte da Linha dos Estudos Culturais em Educação e do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), pela forma carinhosa com que fui recebida neste grupo de pesquisa, participando de suas produtivas reuniões, eventos e animadas festas que resultaram em boas amizades.

À Rosa Hessel, minha orientadora, a quem devo a acolhida simpática em seu grupo de orientação. Sou grata por sua amizade bem humorada e elogio a solidariedade que lhe é característica. Agradeço especialmente as inúmeras contribuições e incentivos dispensados a este trabalho, e a disponibilidade em me atender sempre que necessário.

Aos/às colegas do grupo de orientação, com os/as quais vivi momentos agradáveis e bastante enriquecedores nesses dois anos: Letícia, Cecília, Lia, Cláudia, Rossano, Leila, Suyan, Iole, Beth, Ninha e Lúcia.

Ao Alfredo Veiga-Neto, querido professor e amigo, que, mesmo sem me conhecer, “apostou” em minha proposta inicial de estudo. Agradeço a acolhida no Programa e as muitas contribuições dadas a esta pesquisa desde a defesa da Proposta da Dissertação.

Suas belíssimas aulas me proporcionaram viajar pelo universo foucaultiano em seus cruzamentos com a pedagogia, o currículo, a música, as artes...

Ao Carlos Skliar, professor de cujos conhecimentos e dinamismo intelectual são elogiáveis. Agradeço a amizade e a disponibilidade em contribuir com este trabalho desde a defesa da Proposta da Dissertação. Ressalto suas instigantes aulas que me lançaram, com entusiasmo, nesse universo de diferenças.

À Marisa Costa, por ter aceitado o convite em participar da avaliação final desta Dissertação. Seus textos bem escritos e inteligentes muito me ajudaram a percorrer o campo das pedagogias culturais.

Ao Jorge Larrosa, a quem devo a honra de ter como avaliador externo desta Dissertação. Agradeço a gentileza do aceite e ressalto a importância de seus textos e teorias provocativas sobre diferenças e narrativas para esta pesquisa. Através deles, fui levada a pensar de muitos modos a questão da diferença na educação.

Aos/às amigos/as que conheci e com quem convivi alegremente neste percurso: Ruth, Fabiana, Eracy, Luis Fernando, Saraí, Ique, Márcia, Madalena, Sérgio, Regina, Fátima, Orestes, Sandra, Carin, Débora Alves e Débora Stumpf (que disponibilizou o acesso a todas as edições da revista Nova Escola ao longo da pesquisa). Não tenho palavras para expressar a amizade e o carinho que sinto por vocês. Alegro-me por nossas divertidas conversas, encontros e jantares culturais paraenses e gauchescos. Alguns de vocês me ensinaram que chorar nas dificuldades faz bem, mas só de vez em quando!

À minha família (mãe, irmã, marido, primos-irmãos, sobrinhas/o, afilhados, tios...), amigos/as e colegas conterrâneos, com todo o meu amor e saudades. Em especial, agradeço às três pessoas que dão sentido e razão à minha existência: Minha mãe, Iraídes, mulher incansável, lutadora e solidária. Sua fé em Deus lhe ajuda a caminhar, sempre nos ensinando a valorizar os estudos e a encontrar beleza nas coisas simples da vida. Agradeço suas orações, amor, dedicação e incentivo, que jamais deixaram me sentir sozinha. Minha irmã, Ghislaine, amiga de todas as horas, sempre disposta a me acompanhar e auxiliar com sua maturidade e afeto. Meu marido, Valdinei, por seu amor e companheirismo incondicional. Suas contribuições, apoio e amizade tornaram possível a realização deste trabalho. A vocês todos/as, meu eterno amor e gratidão!

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro”? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho de finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade?

(LARROSA, 1994, p. 84).

RESUMO

Ao partir de discussões que tomam como eixo central a temática da *diferença* na educação, a presente Dissertação busca problematizar o multiculturalismo e a retórica da diversidade cultural em suas “respostas” ao problema da diferença, bem como suas formas de “entrada” na educação. Situando a Revista *Nova Escola* – corpus de estudo desta pesquisa – no campo das pedagogias culturais e suas conexões com o currículo, analisa a *produção cultural*, os *modos de ver* e de *narrar* as diferenças, e os processos de *produção/interação* entre a revista e seu público leitor, estabelecendo, para tanto, uma articulação entre a *política* e a *poética* do texto cultural. Os aportes teóricos da pesquisa partem das contribuições dos Estudos Culturais, do Pós-Colonialismo e de autores/as que transitam por diversas teorias da diferença na educação, onde se busca dialogar sobre *multiculturalismo, identidade, diferença, alteridade, cultura, currículo, pedagogias culturais, texto, discurso, imagem*. As análises da pesquisa apontam percepções amplamente ambíguas a respeito da presença/ausência do *outro* na revista: por um lado, as imagens e narrativas do outro aparecem como *invenções e fabricações* culturais e discursivas instituídas a partir de determinados espaços de “referência” e/ou “normalidade”; por outro lado, tais invenções se mostram permanentemente perturbadas pela *presença do outro* na revista que emerge como *linguagem outra* e/ou de *resistência*. Ao finalizar, aponta a existência de uma multiplicidade de modos de produzir e nomear os “diferentes” na revista, ressaltando-se que essa produção não acontece independente de complexos jogos de poder e *espaços de disputas* em torno de significados e modos de ver, os quais precisam estar sempre abertos a incertezas e negociações. Tal reconhecimento torna possível, portanto, pensar as diferenças culturais para além das rígidas dicotomias entre identidade/diferença, eu/outro, nós/eles, norma/desvio... que freqüentemente povoam o pensamento educacional moderno.

ABSTRACT

From discussions that have *difference* in education as their central axis, this dissertation tries to problematize the multiculturalism and the rhetoric of cultural diversity in its “answers” to the problem of difference, as well as its forms of “access” to education. By locating the magazine *Nova Escola* – corpus of this study – in the field of cultural pedagogies and their connections with curriculum, it analyses the *cultural production*, the *ways of seeing* and *narrating* differences, and the processes of *production/interaction* between the magazine and its readers, thus establishing an articulation between both the *policy* and *poetics* of the cultural text. The theoretical grounds of this research come from the contributions of Cultural Studies, Post-Colonialism and authors who work with several theories of difference in education which seek to set a dialogue about *multiculturalism*, *identity*, *difference*, *otherness*, *culture*, *curriculum*, *cultural pedagogies*, *text*, *discourse*, *image*. The analyses point to widely ambiguous perceptions concerning the presence/absence of the *other* in the magazine: on the one hand, the images and narratives of the other appear as cultural, discursive *inventions* and *productions* instituted from certain “reference” and/or “normality” spaces; on the other hand, such inventions appear to be permanently disturbed by the *presence of the other* in the magazine, which emerges as the *other's* and/or *resistance language*. At the end, this research points to the existence of a multiplicity of ways of producing and naming the “different ones” in the magazine, emphasizing that this production does not occur independently on complex power games and *dispute spaces* about meanings and ways of seeing, which need to be always open to uncertainties and negotiations. Therefore, such recognition makes it possible to think about cultural differences beyond the rigid dichotomies between identity/difference, I/other, we/they, norm/deviation that often inhabit the modern educational thought.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I- A “ENTRADA” DO MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	18
II- CURRÍCULO E PEDAGOGIA CULTURAL – CONEXÕES	29
2.1- Currículo: prática de significação	30
2.2- Aspectos culturais do currículo e da pedagogia	32
2.3- A Revista <i>Nova Escola</i> como artefato cultural	37
III- AS TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	41
IV- NAS MALHAS DA PEDAGOGIA CULTURAL: A PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS NA REVISTA NOVA ESCOLA	50
<u>Parte I</u> : Dos aspectos <i>políticos</i> : a produção cultural das diferenças	50
4.1- “ <i>Viva a diferença!</i> ” (?)	50
4.2- “ <i>Abaixo o preconceito!</i> ” (?)	69
<u>Parte II</u> : Dos aspectos <i>poéticos</i> : os modos de ver e de narrar as diferenças	84
4.3- “ <i>Sala dos Professores</i> ”: visitando os espaços de “interação” da revista	84
4.3.1. Sobre as <i>imagens... olhar (-se)</i>	92
4.3.2. Sobre as <i>palavras... narrar (-se)</i>	108
V- OUTRAS ESCRITAS... SOBRE A PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Como nos situamos?

Ultimamente, as discussões em torno das políticas de identidade e diferença cultural têm emergido como eixo central em importantes fóruns e debates de natureza intercultural e internacional, num crescente número de estudos e pesquisas em educação, envolvendo perspectivas teóricas as mais diversas. Talvez uma das razões pelas quais a problemática da *diferença* venha conquistando destaque no cenário internacional, esteja ligada especialmente à constância de intensos conflitos de natureza étnico-cultural, religiosa, política, econômica etc. em dimensões mundiais. Paradoxalmente, tais embates traduzem a emergência de crescentes manifestações de sentimentos de ódio e abjeção em relação aos nomeados *outros* (grupos, povos, culturas, religiões...), ao mesmo tempo em que se vêem aumentadas as tentativas de se buscar compreender a *alteridade* do ponto de vista do respeito e da valorização das *diferenças*.

Diante desses novos cenários culturais, uma das sensações mais aparentes talvez seja a de que nossa contemporaneidade caminha descompassada em meio à insurgência de sentimentos de incerteza, desorientação e *perplexidade* diante do mundo e de nós mesmos. Além de tudo, nem sabemos bem que mundo queremos, muito menos para onde iremos... Vivemos provavelmente numa época onde o mundo se converte em *início permanente*, onde o suposto “conhecimento de si” e o fortalecimento das identidades estão sendo abalados num ritmo acelerado, e onde as lutas políticas e culturais pela afirmação das diferenças não acontecem dissociadas de infundáveis conflitos e revoltas.

As observações que Silva (2001) faz oportunamente a respeito de nossa contemporaneidade apontam para um tempo paradoxalmente constituído. Para este autor, “vivemos *paradoxalmente* um tempo onde novas identidades emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, um tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim...” (p. 7). Sob esse aspecto, estamos diante de um mundo onde

coexistem perspectivas as mais diversas de emancipação humana e identitária - responsáveis, em boa parte, pela emergência/transgressão de diferentes modos de viver as culturas, as religiões, as sexualidades...

Contudo, e sob um outro aspecto, vivemos também num tempo-mundo marcado por incansáveis tentativas de afirmação/fixação de identidades hegemônicas que insistem em fazer do *outro* um corpo “dócil” a ser conformado e enquadrado em rígidos sistemas de normalização. Trata-se, nesse caso, para Silva (op. cit.), de “um mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos. É uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim...” (p. 8).

Durante algum tempo, mesmo antes de começar a atuar como professora de Currículo e Didática no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, tenho acompanhado o quanto a escola e um conjunto heterogêneo de artefatos culturais operam de modo a influir diretamente na constituição de sujeitos, identidades e diferenças, sem que se nos demos conta, muitas vezes, dos seus efeitos em boa parte de nossas práticas educativas e culturais. Contudo, diante das ambigüidades dos novos mapas culturais que caracterizam nosso tempo-espaço e dos desafios pedagógicos considerados mais “urgentes” ou “de ordem prática” – amplamente proclamados pela educação de nossos dias -, parece que a pergunta “sobre o sentido que colocamos no mundo, que damos às coisas do mundo”¹, sobre os modos de produção de identidades e diferenças com os quais opera o currículo escolar e os artefatos culturais, fica silenciada frente à busca incessante por soluções “práticas” aos problemas complexos de nosso tempo e sob os quais se assenta a própria educação.

Nesse cenário, muitos educadores/as se perguntam: “Não seria razoável pensarmos, portanto, em primeiro encaminhar as soluções para nossos imensos desníveis sociais e econômicos para, depois, pensarmos no multiculturalismo, no pós-moderno, nas discriminações ligadas a etnias, gênero etc.?”². Na contramão desses discursos, como poderia justificar que a busca por soluções educacionais (por exemplo,

¹ Idem, *ibidem*, p. 48.

² VEIGA-NETO, 2002b, p. 49.

a elaboração de propostas pedagógicas culturalmente orientadas para as sociedades multiculturais) careçam de aprofundamentos teóricos a partir dos quais se possa entender os contextos e os mecanismos de produção dos saberes instituídos como “parâmetros” para uma educação nacional?

Talvez uma das formas de se justificar a importância dessas questões e discussões que se colocam no cruzamento entre *cultura e educação*, esteja no tratamento relacional que passamos a dar a elas. A literatura educacional brasileira, por exemplo, tem convivido ultimamente com discussões teóricas as mais diversas inspiradas nos movimentos “pós” (pós-modernista, pós-estruturalista, pós-colonialistas, pós-feministas dentre outros) e nos Estudos Culturais, que fazem estremecer as bases do pensamento moderno sobre as quais se assentam inúmeras concepções de educação. De modo geral, essas teorias afirmam que “os velhos esquemas baseados na oposição binária opressores-oprimidos são insuficientes para dar conta de uma realidade que é multifacetada e muito complexa”³, sendo necessário, por isso, investir em estudos e pesquisas que busquem produzir discursos contrários a certas “falácias” predominantes no campo educacional – os quais afirmam existir “realidade realmente real” *versus* “teorias abstratas”, reconhecendo que tais dicotomias “não passam de representações que construímos sobre isso que chamamos de real e que, até há pouco, pensávamos ser tão estável e seguro”⁴.

Entretanto, são bem poucas as pesquisas brasileiras que se dedicam a discutir as influências e contribuições das teorias “pós” para a educação, considerando-se o grande volume de publicações anualmente feitas na literatura educacional. A esse respeito Veiga-Neto (2002b) chega a considerar que

A impressão que se tem é de que a imensa maioria [de pesquisadores/as] está preocupada com os aspectos mais urgentes de nossas misérias sociais e educacionais, de modo que ou não conhece essas discussões que se dão no limite da Modernidade ou, quando as conhecem, consideram-nas próprias de um outro contexto social e econômico, estranho ao nosso. Ao lado disso, ouve-se dizer que de nada adianta discutir assuntos tão abstratos, enquanto que a nossa realidade educacional (e social) se desagrega e se deteriora cada vez mais; ouve-se dizer que isso é próprio de teóricos de gabinete (p. 49).

³ Idem.

⁴ Idem, *ibidem*, p. 50.

Na contramão desses argumentos, este autor nos lembra que teorizar pressupõe, sim, uma “prática-intelectual” que estabelece um amplo envolvimento com o social e o político, e que, toda prática de teorização e problematização é sempre condição necessária se buscamos nos situar e entender melhor o mundo em que vivemos. Nesse sentido, procuro referir-me aos aspectos que denotam a importância desta pesquisa para a educação, tomando emprestadas de Veiga-Neto (2002a) duas razões importantes que – assim como outras – impulsionaram esta pesquisa sobre *multiculturalismo, identidades e diferenças*.

Uma das razões refere-se ao fato de que, nós, educadores e educadoras, temos de lidar direta e cotidianamente com um mundo onde a diferença assume cada vez maior relevância e que, bem por isso, se nos apresenta como um mundo sempre estranho. A outra razão: o próprio discurso pedagógico parece estar se afastando rapidamente do programa homogeneizante pensado por muitos ideólogos da Modernidade – os quais preconizavam uma sociedade sem diferenças de qualquer ordem -, e parece estar se deslocando no sentido de reconhecer e até defender as diferenças” (p. 11).

Delimitando o campo da pesquisa

Considerando que o *corpus* de estudo desta pesquisa – a revista *Nova Escola* – se caracteriza como um importante periódico na educação que exerce influência sobre um número significativo de professores/as em todo o país, instigou-me, especialmente, o modo com que essa revista vem contribuindo, através de uma cadeia de validação discursiva que age com tamanha rapidez e “eficiência”, para a produção de determinados padrões de “referência identitária” e de novas [e velhas] formas de nomear o *outro*, o “diferente” na educação. Nesse espaço midiático procurei, portanto, analisar os *aparatos imagéticos, textuais e discursivos* produzidos pela revista *Nova Escola* no período de 1997⁵ a 2001, que estivessem relacionados tematicamente à questão dos *diferentes* na educação. Esse *aparato produtivo* envolve inúmeras seções, matérias, reportagens, depoimentos, narrativas, sugestões pedagógicas etc., que se encontram materializadas, na revista, ao longo de 48 edições publicadas mensalmente no período acima mencionado.

⁵ Ano em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental foram elaborados, no Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC) e, consecutivamente, distribuídos para professores/as e escolas em todo o país.

Os aportes teóricos da pesquisa partem de contribuições dos Estudos Culturais, do Pós-Colonialismo e de autores/as que transitam por diversas teorias da diferença na educação, buscando, com isso, estabelecer um amplo e aberto diálogo a partir de temáticas como: *multiculturalismo, identidade, diferença, alteridade, cultura, currículo, pedagogias culturais, texto, imagem, narrativa*. Dentre esses/as autores/as, destaco: Durval ALBUQUERQUE Jr., Jean BAUDRILLARD, Zigmunt BAUMAN, Homi BHABHA, Néstor CANCLINI, Marisa COSTA, Helouise COSTA, Silvia DUSCHATZKY, Rosa FISCHER, Michel FOUCAULT, Stuart HALL, Martín HOPENHAYN, Jorge LARROSA, Guacira LOURO, Alberto MANGUEL, Peter McLAREN, Nuria PÉREZ DE LARA, Tomaz T. da SILVA, Rosa SILVEIRA, Carlos SKLIAR, Alfredo VEIGA-NETO, Eugénia VILELA.

Ressalto, entretanto, que, embora haja distinções e especificidades teóricas nos modos de se conceber a temática da *diferença*, algumas aproximações e articulações entre esses/as autores/as e campos de estudo me parecem possíveis sobretudo do ponto de vista cultural, uma vez que tais perspectivas, ao seu modo, põem em suspenso uma série de certezas tradicionalmente afirmadas sobre as políticas de fixação de identidades e apontam para o confronto destas com sua diferença, com seu *outro*. De outra parte, cabe mencionar que uma articulação entre autores/as de perspectivas diferentes se faz absolutamente possível, uma vez que suas abordagens apresentarem certas características comuns e com as quais concordo: 1) procuram situar-se *fora* de qualquer enquadramento moderno de estabelecimento de um “modelo” de mundo e de linguagem aprioristicamente definido por “metadiscursos”; 2) rejeitam dualismos e oposições binárias em suas análises; 3) enfatizam que a linguagem e os discursos são elementos constituidores de realidades, de significações e sentidos, e não meros “instrumentos” representativos do pensamento; 4) proclamam a “morte do referente” no jogo da linguagem pela afirmação da inexistência de *uma* significação anterior ou definidora de outras significações; 5) sustentam que os discursos institucionalizados constituem grandes redes de poder que se especializam em categorias, de modo a classificar e regular os corpos, os espaços e as práticas sociais dos sujeitos em suas diferentes relações; 6) não pretendem instituir-se como campos de estudo “auto-suficientes” ou “dogmaticamente” constituídos em torno de paradigmas próprios e absolutos.

Essas articulações também se justificam considerando-se que os intercâmbios teóricos podem ser bastante “produtivos tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar, dessas aproximações, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e de dar sentido ao mundo”⁶. Aliás, o intercâmbio entre diferentes perspectivas culturais e pós-estruturalistas serve tanto para re teorizar as práticas educacionais quanto para se repensar as práticas pedagógicas como *discursos* a partir dos quais os artefatos culturais possam ser compreendidos em suas particularidades.

Com base nas perspectivas teóricas acima mencionadas, procurei analisar a produtividade da revista a partir de alguns questionamentos: Quem são os “outros” da educação no discurso multicultural e como estão sendo apresentados/narrados na revista? Como a *diferença* é produzida nesse artefato cultural e, conseqüentemente, como a *alteridade* tem sido representada? Que novas/outras enunciações sobre as diferenças relativas à cultura, à etnia, à raça, ao gênero e à sexualidade têm sido produzidas e veiculadas pela revista? De maneira geral (ou hipoteticamente falando), questiono: será que os referenciais teóricos e políticos do multiculturalismo - amplamente difundidos na revista -, ao apontarem para o “respeito à diversidade cultural” e para a “valorização das diferenças” não remetem apenas a uma designação dos conflitos culturais? O apelo à “tolerância” cultural significa, de fato, um rompimento com a história da violência frente aos nomeados *outros*? Não seria o multiculturalismo uma “invenção ‘elegante’ da modernidade” (Duschatzky e Skliar, 2000) utilizada para apaziguar a brutalidade de suas práticas de dominação em relação ao *outro* colonizado?

Os propósitos de tais questionamentos e das análises desenvolvidas ao longo desta Dissertação consistem não apenas em colocar em suspenso a retórica multicultural e suas estratégias de produzir “diferencialismos” na educação – conforme veremos mais adiante –, mas, sobretudo, abordar a produção das diferenças relativas à cultura, à raça, à etnia, ao gênero e à sexualidade sob o ponto de vista de uma *política* e uma *poética* do texto cultural, ou seja, fazer dos textos da revista *espaços de leitura* abertos a múltiplos *modos de ver e de narrar os diferentes* na educação, problematizando sua produtividade

⁶ VEIGA-NETO, 2000, p. 37-38.

através dos aparatos textuais, imagéticos e discursivos que a revista Nova Escola faz circular e nos modos de recepção/interação com seu público leitor.

Quando penso no investimento dessa pesquisa sobre as construções culturais das diferenças num influente periódico da educação brasileira – a revista Nova Escola – penso que isso também significa remexer ou dar vazão às minhas próprias construções culturais. Penso que tal esforço de nada valeria se, em minhas próprias vivências, não abrisse espaço para confluências culturais, para um hibridismo sem fronteiras. E, considerando o curso que esta pesquisa tomou – e tomará daqui a diante –, gostaria de acreditar que as questões que perpassam nossa contemporaneidade – e, por extensão, a própria pesquisa – estejam ligadas não a sentimentos nostálgicos e de lamentação, mas a uma visão de “*perplexidade*” (Larrosa e Skliar, 2001) que nos leve a “encarar o presente [...] como aquilo que nos dá o que pensar; [como] um tom caótico no qual o incompreensível do que somos se nos mostra disperso e confuso, desordenado, desafinado, em um murmúrio desconcertado e desconsertante, feito de dissonâncias, de fragmentos, de discontinuidades, de silêncios, de casualidades, de ruídos” (p. 8).

Aliás, se as discussões aqui apresentadas forem julgadas relevantes ou pertinentes frente aos propósitos aos quais se propõe, talvez elas possam contribuir para o redimensionamento de práticas educativas e culturais que se pautam na manutenção e no enquadramento de nós mesmos/as e, dessa forma, poder desafiar concepções tradicionais da pedagogia, do currículo e da cultura, passando a concebê-los como territórios de disputas sempre abertos à contestação e à negociação. Por ora, cabe, então, lançar algumas pistas sobre o conjunto desta Dissertação em torno da qual circulam temas como *multiculturalismo*, *currículo*, *pedagogias culturais*, *políticas e poéticas da diferença*.

No *primeiro capítulo*, apresento algumas discussões em torno da “entrada” do multiculturalismo na educação brasileira, bem como desse vasto campo teórico. Apoiando-me em diversas perspectivas teóricas, busco problematizar as “respostas” multiculturais ao problema da diferença na educação. Situando o *currículo* como “território de não-lugar” e como prática de significação, chamo atenção, no *segundo capítulo*, para o fato de que as conexões entre currículo e artefatos culturais estão diretamente implicadas em processos de significação e de constituição de

subjetividades, identidades e diferenças. Faço destaque, também, para a *revista Nova Escola* - corpus de estudo desta pesquisa - como um influente artefato cultural amplamente envolvido nesses processos de produção. No **terceiro capítulo**, apresento alguns aportes teórico-metodológicos que contribuíram para o desenvolvimento analítico da pesquisa, especialmente os que se referem a *texto, discurso, escrita e imagens*, bem como seu percurso metodológico. No **quarto capítulo**, apresento as análises desenvolvidas a partir dos aparatos pedagógicos da revista Nova Escola, através de duas dimensões da produção das diferenças: a *dimensão política* – que trata especificamente de sua produção cultural, e a *dimensão poética* – referente aos modos de ver e de significar a irrupção das diferenças na educação. **Finalmente**, apresento as *considerações finais* da pesquisa, onde retomo algumas perguntas que se fizeram presentes desde o seu início, já não com o intuito de respondê-las, mas como forma de expressar minhas próprias impressões e olhares sobre a temática da *diferença* na educação, procurando inclusive apontar algumas perspectivas de estudos que sugiram neste caminhar.

I- A “ENTRADA” DO MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Atualmente, questões relacionadas à pluralidade de culturas, etnias, raças, sexualidades, religiosidades e outras dimensões identitárias, vêm ocupando um considerável espaço em debates educacionais, pesquisas e eventos de natureza científica, fóruns sociais e cursos de formação docente em todo o Brasil. E um dos motivos da recorrência dessas discussões na educação está ligado, a meu ver, especialmente à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1997, que, em suas diretrizes e orientações gerais para o Ensino Fundamental (inscritas no Tema Transversal *Pluralismo Cultural*), destaca a importância de um conjunto de saberes, valores e atitudes (a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional), visando, simultaneamente, à “valorização da diversidade cultural”, o “respeito e tolerância às diferenças”, e à consolidação dos valores democráticos da sociedade brasileira para o alcance da cidadania.

A “entrada” dos PCN na educação brasileira motivou – e ainda motiva – duras críticas dirigidas especialmente por pesquisadores/as e professores/as que, além de não concordarem com as pretensões “universalistas” para a educação nacional inscritas no documento, contestam as estratégias “impositivas” utilizadas pelo governo no processo de sua elaboração – deixando de fora a participação de pessoas, grupos, instituições sociais, e privilegiando os interesses mercadológicos da economia global. Por outro lado, também há um reconhecimento, por parte de muitos estudiosos dessa política, quanto às possíveis vantagens e contribuições trazidas pelos PCN, especialmente no que diz respeito à proposição de temas transversais. Na opinião de Veiga-Neto (2002a), embora sejam pensados por vários “ideólogos da globalização”,

Podemos considerar que os temas transversais fazem bem mais do que se proclama; além de introduzirem, no currículo, assuntos da atualidade que não deixam de ser da maior importância – como as relações étnicas, os problemas ambientais etc. -, eles podem estar operando no sentido de criar ou facilitar novas percepções espaciais que, ao mesmo tempo em que reconhecem os lugares específicos – os lugares epistemológicos e simbólicos traçados pelas

disciplinas -, eles pressupõem, num outro plano, uma continuidade sem barreiras, capaz de servir de amplas vias para a fantasmagoria⁷” (219).

A partir da “entrada” dos PCN na educação, o *multiculturalismo* tem sido retórica constante entre variadas teorias educacionais, artefatos e movimentos culturais, propostas pedagógicas etc. constituindo, dessa forma, um importante campo teórico que se propõe a discutir criticamente os processos de produção de identidades culturais, com vistas à efetivação de uma “prática pedagógica multiculturalmente orientada” (Moreira e Macedo, 2001) no interior de propostas educacionais politicamente comprometidas com as lutas e reivindicações históricas de grupos e culturas socialmente excluídos.

Por tratar-se de um campo de estudo bastante diversificado em seus matizes teórico-práticos, considero relevante, para fins de um melhor entendimento, apresentar algumas das características mais recorrentes do multiculturalismo presentes em boa parte da literatura da área. Tal esforço não consiste em pretender construir uma trajetória histórica “detalhada” do multiculturalismo, mas, tão somente, levantar aspectos teóricos e políticos desse campo, de modo a estabelecer nexos importantes com as discussões em torno das quais versa esta pesquisa.

- De modo geral, pode-se dizer que o multiculturalismo teve início na primeira metade do século XX em países cuja diversidade cultural – provocada, em grande parte, por fenômenos migratórios que se intensificavam em todo o mundo - representou um sério problema social para a consolidação das unidades nacionais. Desde a sua origem, o multiculturalismo aparece como “princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais”⁸.
- No início, os movimentos multiculturalistas expressavam apenas as reivindicações de grupos étnicos, mas, em decorrência dos inúmeros confrontos culturais que ocasionavam preconceitos e discriminações raciais, de classe, de gênero, de

⁷ Nesse mesmo texto, Veiga-Neto utiliza o termo *fantasmagoria* para dizer que as recomendações dos PCN – por serem pretensamente mais abertas e flexíveis – e mesmo os próprios parâmetros podem ser lidos como “espaços abertos à *fantasmagoria*, ou seja, como os lugares cuja lógica e cuja retórica permitem – e até chamam – a entrada de outros saberes, outras práticas, outras realidades que vêm de contextos distantes e estranhos e que, mesmo permanecendo, digamos, invisíveis, acabam por modelá-los sub-repticiamente” (p. 216).

⁸ GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 20.

sexualidade, o multiculturalismo passa, a partir da segunda metade do século passado, a abarcar um universo cultural mais amplo. Contando inicialmente com a aliança dos movimentos sociais, de negros, de mulheres e de outros grupos culturalmente organizados, os movimentos multiculturalistas solidificam uma luta política, institucional e jurídica em favor dos direitos humanos e civis. Nesse sentido, é importante frisar que, apesar da grande evidência e repercussão do multiculturalismo como “retórica da moda” no mundo contemporâneo, ele não pode ser visto como um fenômeno recente ou “exclusivo” desses tempos, pois as culturas sempre foram plurais e os debates em torno das diversidades culturais datam de longas épocas⁹. Contudo, é bem verdade que a *explosão multicultural* é, atualmente, um acontecimento. Isso em decorrência de, pelo menos, três importantes fatores: a) as constantes guerras e conflitos interculturais que colocam em jogo hegemonias nacionais e a sobrevivência de povos e culturas; b) as lutas instituídas, há mais de duas décadas, pelos movimentos feministas, gays, negros, indígenas etc., e que a cada dia ganham novos adeptos em prol dos direitos humanos, do respeito às diferenças e contra o apartheid cultural; e c) a explosão midiática, que passa a assumir grande participação nesse processo, considerando-se a visibilização – ao menos parcial – dessa multiplicidade de diferenças.

- Como campo teórico, o multiculturalismo se propõe a discutir criticamente os processos de produção de identidades culturais; analisar formas de conhecimento tradicionalmente corporificadas em diversas instâncias produtoras de cultura (tais como: escolas, televisão, cinema, jornais, revistas, publicidades etc.); identificar/combater etnocentrismos, preconceitos e visões estereotipadas de determinados grupos étnico-culturais; buscar, em diferentes espaços educativos e sociais, abertura para a incorporação de uma pluralidade de vozes e de grupos culturais, com vistas à construção democrática da sociedade.

⁹ A respeito dessa suposta “novidade” que o multiculturalismo traria para o mundo contemporâneo, Santamaría (1998) observa que “o termo *cultura* ocupa um lugar central nas sociedades contemporâneas a tal ponto que se chega a sustentar que estamos assistindo ao nascimento de uma sociedade *multicultural*, como se antes não houvesse existido diversidade no seio das sociedades agora ditas *multiculturais*, e como se estas tivessem transmutado da noite para o dia em sociedades totalmente distintas, nas quais os conflitos sociais seriam produto exclusivo e excludente da dialética entre grupos étnicos ou civilizatórios” (p. 62).

- No campo educacional brasileiro, o multiculturalismo apresenta-se como buscando contribuir para uma educação que tenha por princípio o respeito às diversidades culturais e tolerância ao “diferente”, que esteja vinculada às demandas de reivindicação de grupos historicamente excluídos e ao incentivo de práticas pedagógicas e culturais que possibilitem “dar voz” aos chamados grupos oprimidos e às políticas afirmativas das identidades desses grupos. Enfim, uma educação multicultural que alimente o sonho de construção de uma sociedade sem injustiças, discriminações e desigualdades sociais.

Dada a existência de concepções e abordagens um tanto divergentes que percorrem os matizes teóricos do multiculturalismo, recorro a McLaren (1997) – influente autor em assuntos multiculturais – para destacar, resumidamente, pelo menos quatro versões do multiculturalismo (em parte, distintas, em parte, estritamente relacionadas), no campo educacional: o multiculturalismo *conservador*, o multiculturalismo *humanista liberal*, o multiculturalismo *liberal de esquerda* e o multiculturalismo *crítico*.

O *multiculturalismo conservador* corresponde às visões coloniais e imperialistas compartilhadas por poderosos grupos, países e sociedades que, historicamente, têm desfrutado de posições políticas e econômicas satisfatórias. Em geral, essa perspectiva fundamenta-se em atitudes auto-elogiosas, autojustificatórias, assimilacionistas das chamadas “outras culturas” e marcadamente imperialistas de europeus e norte-americanos. Suas principais características podem ser apresentadas da seguinte forma: a) recusa tratar a branquidade como uma forma de etnicidade e, ao fazê-lo, situa a branquidade como uma norma invisível através da qual outras etnicidades são julgadas; b) utiliza o termo “diversidade” para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta sua posição; c) é essencialmente monodiomático e adota a posição de que o inglês deveria ser a única língua oficial no mundo; d) favorece a produção elitista do conhecimento para a qual o sistema educacional é direcionado.

Uma segunda versão é constituída pelo *multiculturalismo humanista liberal* – filho nobre das sociedades capitalistas. De acordo com tal perspectiva, existe uma considerável “igualdade natural” entre pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais que permite com que haja competições mais

“equilibradas” entre grupos e raças em uma sociedade capitalista. Entretanto, a aparente idéia de “igualdade” acaba mascarando acirradas disputas e formas de poder que perpassam as relações sociais, tornando-as desiguais. McLaren (1997) chega a advertir que esta visão resulta freqüentemente em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista, no qual as normas e regulações morais que governam o funcionamento dessas sociedades são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas.

A terceira versão refere-se ao *multiculturalismo liberal de esquerda* – amplamente fortalecido por grupos empresariais que buscam, na segmentação dos grupos socioculturais e de suas respectivas demandas de reivindicação, garantir margens mais lucrativas no consumo diferenciado dos bens e produtos culturais. Ao atribuir considerável importância às diferenças culturais, tal perspectiva adverte que as lutas em torno da igualdade entre grupos, raças, etnias e culturas podem suprimir importantes diferenças culturais em termos de comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais. Advoga a favor das diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade dentro do multiculturalismo, porém, essencializa-as ao compreendê-las como formas de significação retiradas de sua situacionalidade histórica e cultural.

O *multiculturalismo crítico*¹⁰ e de resistência constitui a quarta versão multicultural. Trata-se de uma perspectiva política e cultural de grande simpatia entre grupos, movimentos sociais e sindicais, partidos políticos, escolas, propostas pedagógicas etc., que comungam dos ideais por justiça social, buscando denunciar e combater formas de saber/poder que conduzem à subjugação de povos, raças e culturas historicamente marginalizadas. A partir de uma perspectiva crítica e pós-estruturalista de resistência, enfatiza o papel que o discurso e a representação desempenham na construção de significados e identidades. Compreende as representações de raça, classe e gênero como resultantes de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e enfatiza não apenas o jogo textual e retórico como formas de resistência, mas,

¹⁰ Apesar de haver, atualmente, outras nomeações para esta versão - como é o caso de McLaren (2000) que tem argumentado a favor de um “multiculturalismo revolucionário” -, estarei utilizando, na presente proposta de estudo, a nomeação *multiculturalismo crítico*, devido à sua ampla utilização entre a maioria dos/as autores/as no campo educacional.

sobretudo, a tarefa central de transformar as relações culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Embora aparentemente distintas, acredito que essas quatro versões do multiculturalismo possuem aproximações teóricas bastante visíveis – o que torna possível, por exemplo, algum esforço de síntese em dois grandes grupos, consideradas, obviamente, suas especificidades teóricas e políticas. São eles: o *multiculturalismo conservador* ou *folclórico* e o *multiculturalismo crítico*.

No primeiro grupo estariam as *concepções multiculturais conservadoras ou folclóricas*. Nessa perspectiva, a não problematização das relações desiguais de poder ou dos mecanismos discriminatórios que inferiorizam identidades culturais específicas, acaba conduzindo relações e práticas culturais a uma espécie de pluralismo cultural “benevolente”, uma vez que apenas convoca as diversas culturas a compor o *mosaico multicultural* das sociedades capitalistas, mantendo, com isso, as distâncias culturais desejadas. Ao meu ver, tal abordagem restringe o multiculturalismo a formas “folclóricas”¹¹. de apresentação cultural, ao enfatizar, de forma episódica e exótica, as vivências culturais colocadas à margem daquilo que se convencionou chamar de “Cultura”. Além disso, o multiculturalismo conservador ou folclórico limita-se a promover atitudes de *tolerância* e de “reconhecimento” das diversidades culturais, porém, ignora os mecanismos pelos quais se estabelecem as diferenças culturais, as discriminações, as exclusões sociais.

No segundo grupo estariam as *perspectivas críticas do multiculturalismo*, em cujo enfoque – e com base em aportes de teorias críticas e pós-críticas -, as relações entre *cultura e poder* são amplamente analisadas, buscando-se, com isso, abrir espaço para as vozes e culturas historicamente silenciadas nos currículos e nas práticas pedagógicas, a fim de promover um horizonte social emancipatório e transformador. Tal perspectiva defende que, diante dos cenários multiculturais contemporâneos, já não há como sustentar a suposta existência de *uma* Cultura, mas sim *culturas* cada vez mais interrelacionadas, disputando entre si significados os mais variados em torno de suas

¹¹ Uma leitura mais detalhada acerca da “entrada” folclórica do multiculturalismo na educação foi desenvolvida na Parte I do capítulo IV desta Dissertação.

vivências culturais e de valores éticos e estéticos. Nesse sentido, o reconhecimento do caráter incompleto das culturas apresenta-se como “ponte” para o diálogo e o hibridismo cultural.

Não obstante as críticas e tensões que perpassam as diversas abordagens teóricas e políticas do multiculturalismo, observa-se que ele tem se constituído, atualmente, como um dos “caminhos” mais percorridos em busca do redimensionamento de valores e práticas pedagógicas e culturais, e como retórica “autorizada” para dar voz às culturas e povos historicamente silenciados, para denunciar/combater as formas de poder que os sujeitam e os oprimem, para falar, enfim, dos sonhos compartilhados entre aqueles/as que lutam por um mundo onde reine a justiça social e a dignidade humana.

Entre os argumentos favoráveis ao multiculturalismo, Moreira (2001) esclarece que “as tensões e as críticas a ele dirigidas [ao multiculturalismo] podem tanto favorecer o avanço do conhecimento na área, como estimular propostas curriculares renovadas que visem preparar cidadãos e docentes capazes de bem viver e atuar em sociedades cada vez mais multiculturais” (p. 17). De outra parte, registra-se também que, no campo educacional brasileiro, têm se travado sólidas discussões teóricas sobre os modos de se conceber a “resposta” multicultural ao problema da *diferença* na educação, procurando-se evitar simplificações e reduções apressadas do campo teórico das diferenças ao domínio pluralista da diversidade cultural.

Com o propósito de incitar um debate em torno das “respostas” do multiculturalismo sobre temáticas como *cultura, identidade e diferença cultural*, destacarei algumas críticas levantadas por autores de diferentes teorias culturais, as quais aparecem com bastante frequência na educação:

- 1) Embora haja um considerável distanciamento político e teórico entre o *multiculturalismo crítico* e as *perspectivas multiculturais conservadoras ou folclóricas*, tais abordagens apóiam-se em noções demasiado etnocêntricas e essencialistas de cultura - entendida como “consenso” cultural - e de identidades – tomadas como “unidade” ou consistência cultural. Nessa perspectiva, as identidades culturais são vistas geralmente como parte de um universo de existência “pacífica” e

“consensual”, ou seja, uma espécie de “*mosaico multicultural*” onde o diverso se converte na fonte luminosa de um projeto multicultural pretensamente homogêneo e regulador que diminui e obstaculiza as possibilidades de as diferenças existirem como vivências singulares no interior dos próprios grupos e movimentos culturais. Como conseqüência, mantêm-se as distâncias culturais e obstaculizam-se os cruzamentos interculturais;

- 2) De modo geral, o multiculturalismo, ao abordar questões relativas às políticas de identidade cultural, atribui às *diferenças* culturais, de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia etc., uma mesma “origem” *social* e sob uma perspectiva excessivamente “negativa”, isto é, como sinônimo e conseqüência das *desigualdades* e *exclusões* que subjagam as práticas e vivências culturais de grupos dos deixados às margens das políticas sociais. Talvez seja com base nesses argumentos que o multiculturalismo busca preconizar que o direito à diferença deva estar articulado ao direito à igualdade social, de modo a ampliar as possibilidades de dignidade humana. Nesse sentido, um dos *princípios* do multiculturalismo apontado pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos tem sido bastante aclamado: “as pessoas e os grupos têm o direito de serem iguais quando a diferença os oprime, e têm o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

- 3) Ao apoiar-se em posições socialmente aceitas e pedagogicamente recomendadas de apelo à tolerância cultural, o multiculturalismo chega, muitas vezes, a encobrir uma *ideologia de assimilação*¹² que pretende simplesmente “autorizar” os *outros* a que continuem sendo apenas “outros”, porém, sob a égide de uma convivência multicultural regulada. Ao meu ver, por mais edificante que isso possa parecer, a tolerância impede o reconhecimento de que as identidades e as diferenças são produções culturais e históricas extremamente conflitantes, disputadas, imersas em complicadas relações de poder. Nesse sentido, talvez um dos *paradoxos* mais marcantes das sociedades multiculturais esteja no fato de que, ao mesmo tempo em que os indivíduos são convocados à “tolerância” e à convivência mútua, fica decretada a impossibilidade de a diferença ultrapassar as fronteiras da *designação* e

¹² McLaren (2000) chama atenção para o fato de que “o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade” (p. 18).

do “fetiche” para falar de si e habitar um mundo *além* das modernas e consagradas “referências” identitárias;

- 4) Em relação à formulação de orientações culturais “comuns” para uma educação nacional, Apple (2001) adverte que “a criação de tais padrões expressa a formulação de uma narrativa multicultural que “nos” une a todos, configurando um “nós” ilusório” (p. 153). O autor segue afirmando que “tal discurso, ainda que possa exibir elementos aparentemente progressistas, na verdade demonstra como as narrativas hegemônicas, de forma criativa, apagam a memória histórica e as especificidades da diferença e da opressão” (idem).

Algumas das alternativas teóricas às “respostas” do multiculturalismo têm sido formuladas pela *perspectiva intercultural da educação* (Fleuri, 1998; 2002), a qual preconiza a análise da natureza multicultural das sociedades contemporâneas sem deixar de reconhecer o caráter complexo e multidimensional das relações entre sujeitos de culturas diferentes.

A perspectiva intercultural visa tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnia, de gerações e de ação social (FLEURI, 2002, p. 5).

De outra parte, Canen e Grant (2001) consideram que a *perspectiva intercultural crítica* deve não apenas buscar desestabilizar estereótipos baseados em raça, gênero, classe social e identidade cultural, mas também analisar e transformar as mensagens culturais etnocêntricas no currículo e nas práticas pedagógicas que costumam “condenar” os grupos cujos valores culturais são diferentes dos hegemônicos ao fracasso escolar.

Com relação ao problema da enunciação da diferença cultural, o Pós-Colonialismo¹³ demonstra, na contramão do pensamento multicultural, a insuficiência

¹³ O Pós-Colonialismo tem sido frequentemente relacionado a três espaços de pensamento: teoria, autores e literatura. Neste terceiro espaço – o da literatura –, a *escrita pós-colonial* significa não a mera tentativa de “descolonização” das narrativas coloniais; mas sim, um investimento em novas perspectivas, olhares e escritas sobre o outro e sua cultura. É nesse *lugar híbrido da tradução cultural* que a escrita pós-colonial

da retórica da diversidade cultural frente ao problema da diferença, pois a idéia de que as culturas são diversas - devendo ser respeitadas e “toleradas” -, cria a falsa ilusão de uma convivência “pacífica” e acaba suprimindo, no protótipo do “caldeirão multicultural”, as diferenças existentes entre as culturas. Nesse sentido, embora haja uma certa “acolhida” e estímulo à diversidade cultural, há sempre, e paradoxalmente, uma correspondente *contenção da diferença cultural* através de uma “norma transparente” - instituída e administrada pela própria sociedade que “hospeda” essas culturas - servindo para mascarar os etnocentrismos dentro dos próprios circuitos culturais.

Buscando encontrar outros modos de pensar as culturas contemporâneas para além do multiculturalismo e das relações pautadas na “exploração antropológica” do outro cultural, Hopenhayn (2001) nos fala de formas de relações *transculturais*¹⁴ estabelecidas do ponto de vista da “auto-experimentação” e da “viagem transcultural” com o outro, ou seja, trata-se de um processo em que o sujeito busca transcender a si mesmo através do “culturalmente-outro”, e onde ambos se permitem compartilhar afinidades e conflitos, recriando-se com particular intensidade.

Quanto às mudanças sugeridas pela retórica multicultural na educação, Skliar (2002c) considera que tais mudanças apontam, na realidade, para algumas “ilusões”, dentre as quais, menciona

A insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a reconversão dos lugares em não-lugares para os *outros*; a infinita transposição do *outro* em temporalidades e espacialidades egocêntricas e homo-hegemônicas; a aparente magia de uma palavra que se instala pela enésima vez ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; e a produção de uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente, com a qual apenas se vibra (p. 2).

tenta, portanto, elaborar seu projeto histórico, político e literário da diferença; um projeto cujas pretensões consistem em fazer da escrita “um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrever nossa contemporaneidade cultural... [a fim de] *tocar o futuro em seu lado de cá*” (BHABHA, 1998, p. 27), no aqui e agora de nossa história.

¹⁴ Hopenhayn prefere falar de *transcultural* e não de *intercultural* ou *multicultural*, porque “a ênfase coloca-se menos no efeito de agregação, diversificação ou mestiçagem cultural, e mais no efeito de se transcender a si mesmo, através do ‘culturalmente-outro’” (Idem, ibidem, p. 261).

Além de uma “ilusão” de mudança, Skliar considera que o multiculturalismo se utiliza da diferença e dos “diferentes” como estratégia para produzir “*diferencialismos*”, ou seja, para instituir quem são as *alteridades diferentes* que, num âmbito maior de sua produção cultural, carregam historicamente a marca *da* diferença, da sujeição, da exclusão cultural. Com isso, o multiculturalismo acaba reforçando as designações coloniais ao nomear como “diferentes”, pessoas, grupos, povos, culturas, religiões... de acordo com os padrões estabelecidos de “normalidade” e de “referência” identitária.

Poderia levantar muitas outras discussões em torno da “resposta” multicultural à questão da diferença na educação. Entretanto, prefiro apenas mencionar que a presença constante de diversas perspectivas culturais na educação tem favorecido não apenas um amplo debate com intercâmbios teóricos importantes, como também o surgimento de uma multiplicidade de formas de entendimento sobre temáticas como *cultura, identidade e diferença cultural*, de grande importância para as análises culturais a que se propõe esta Dissertação.

II- CURRÍCULO E PEDAGOGIA CULTURAL - CONEXÕES

O campo das teorizações curriculares, no Brasil, desde há algum tempo, tem sido palco de constantes disputas entre diferentes perspectivas teóricas. Os desdobramentos dessa movimentação - envolvendo, recentemente, pelo menos duas teorizações curriculares de grande força na educação: as Teorias Críticas e as Teorias Pós-Críticas – têm apontado tanto para novos entendimentos acerca do currículo¹⁵, da realidade educacional e das práticas sociais, quanto para a incorporação de teorias e de enfoques analíticos que visem articular os estudos sobre currículo com aspectos da cultura, da linguagem, do sujeito, dentre outros.

Por influência das perspectivas “pós” (pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-feminismo, e também dos Estudos Culturais) e dos movimentos em favor da “virada cultural” e da “virada lingüística” - que contribuíram decisivamente para o reexame das conexões entre linguagem e cultura nas análises culturais e de currículo -, a *linguagem* ganha significados que saltam o campo “representacional” do pensamento, passando a ser concebida em sua dimensão *constitutiva* (de realidades e significados), sendo, a princípio, impossível de ser “capturada” de forma definitiva em seus sentidos, dada sua inserção em movimentos de constantes fluxos.

Essas modificações também se estendem ao campo do *currículo*. Nesse caso, e contrariamente às abordagens mais conservadoras do currículo - que o tomam apenas como um instrumento tecnicamente estruturado visando à organização disciplinar de saberes e práticas pedagógicas -, muitos curriculistas passam a dirigir atenção especial para as relações entre cultura e poder, para os artefatos culturais (como o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, as publicidades etc., que, tal como a escola, agem como dispositivos culturais que operam na produção/transmissão de valores,

¹⁵ Ao referir-me à emergência de perspectivas teóricas que sugerem novos entendimentos analítico-conceituais acerca do currículo - conectados a outros campos de estudo (como a cultura, a linguagem, o discurso, o poder etc.), não estou afirmando, com isso, que a partir de então, “tudo é currículo”, e muito menos que se trata de um “total” redimensionamento conceitual do currículo. Pelo contrário, ampliam-se as abordagens de estudo sobre currículo para *além* de seu “uso” escolar, permanecendo o entendimento de que, segundo Veiga-Neto (2002a), “o currículo é um artefato escolar inventado nos primórdios da Modernidade... [e que] foi idealizado como um artefato capaz de colocar uma ordem comum na educação escolarizada” (pp. 201; 212).

conhecimentos e atitudes, em conexão com as relações de poder), para a linguagem, o discurso e a intertextualidade, para questões de gênero, sexualidade, identidade e diferença cultural, além de muitos outros estudos importantes que vêm ganhando espaço nas pesquisas em educação em todo o país. Em geral, esses estudos sinalizam para a necessidade de redimensionamentos teóricos no campo do currículo, admitindo-se que sua produtividade vai além dos espaços educativos já convencionalmente instituídos como a escola, a sala de aula e suas práticas pedagógicas.

Contudo, o fato de se reconhecer que o currículo se caracteriza como um campo de estudos atravessado por constantes flutuações teóricas ao longo de sua história, em nada implica que tais mudanças resultem de um processo “evolutivo”, ou seja, que suas transformações tenham seguido uma escala linear (indo das perspectivas mais tradicionais ou conservadoras, passando pelas teorias críticas, até encontrar seu ápice nas recentes teorizações pós-críticas). Ao meu ver, tais movimentações acontecem simultaneamente entre perspectivas teóricas diferentes, sendo marcadas, em geral, por processos de continuidades/rupturas/disjunturas que dão, ao currículo, um tom caótico e fragmentário e que tornam imprecisas as tentativas de estabelecer algum ponto privilegiado de conceitualização.

2.1- Currículo: prática de significação

Tendo em vista o caráter provisório a que os esforços de conceitualização estão sujeitos, nota-se que muitas explicações e certezas tradicionalmente aceitas no campo educacional têm sido abaladas juntamente com seus valores, saberes e crenças. Nesse sentido, o *currículo*, aqui entendido como “*prática de significação*” (Silva, 2001), tem se constituído muito mais como um território de não-lugar onde co-habitam identidades/diferenças, construção/ruína, permanência/nomadismo/hibridismo – características de sua própria “condição babélica” (Larrosa e Skliar, 2001) -, do que propriamente um campo “estável” de teorizações.

Como *território de não-lugar*, o currículo apresenta-se como *espaço de disputas* sempre aberto à produtividade, à polissemia, à ambigüidade, à indeterminação, à multiplicidade de significações e sentidos. Nessa perspectiva, o currículo constitui-se

em um “território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Nesse território, ao se acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não relações de poder hegemônicas”¹⁶.

Como *prática de significação*, o currículo tem sido, sem dúvida, um dos artefatos educativos mais envolvidos nos processos de constituição de sujeitos, identidades e diferenças. Afinal, se o currículo assume grande produtividade nas formas pelas quais os sujeitos são cotidianamente interpelados a ocupar diferentes “posições” na dinâmica social, é porque sua existência depende, em grande parte, da materialidade das práticas culturais - as quais lhe dão sustentação e com as quais estabelece uma relação produtiva.

Como *prática de significação*, o currículo contribui, ainda, para ampliar o entendimento do que vem a ser sua dimensão discursiva. De acordo com Silva (2001), o currículo pode ser visto “como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (p. 19). Contudo, adverte o autor,

Conceber o currículo como texto, entretanto, não significa vê-lo como texto simplesmente *legível*, na acepção de Barthes. [...] Conceber o currículo como texto significa vê-lo, antes, como texto *escrevível*, outra vez, no sentido de Barthes. Aqui, o texto se abre integralmente para sua produtividade. A interação com o texto não se limita, nessa perspectiva, a detectar a presença de um significado ao qual o texto se refere univocamente, [pois] o texto é a tentativa de fixação de um significado que, não obstante, sempre nos escapa” (idem, *ibidem*, p. 66).

Como *elemento discursivo* das políticas e práticas educacionais e culturais, o currículo também está envolvido com a “fabricação” dos objetos e situações de que fala, isto é, de saberes e competências, de sucessos e fracassos. Aliás, o currículo não produz apenas os objetos e as situações de que fala, mais que isso, ele produz os próprios sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. Em verdade, “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (idem, p. 12), na medida em que

¹⁶ CANEN e MOREIRA, 2001, p. 7.

acaba funcionando como um poderoso dispositivo que subjetiva, interpela e recoloca todos e cada um na dinâmica de uma distribuição hierárquica de lugares conforme as “posições” que, eventualmente, ocupam.

Nesse processo de fabricação, o *currículo* se constitui em um influente artefato escolar envolvido na produção e distribuição de saberes e que, ao articular-se com outros artefatos da cultura, acaba funcionando como

O grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os *outros*; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002a, p. 165).

Na luta por significações no campo do currículo, podemos identificar, portanto, a existência de uma tensão constante entre, de um lado, as tentativas de delimitação, fixação e naturalização do significado, e, de outro, a rebeldia, o deslizamento e a disseminação também presentes no processo de significação. Nessas disputas, as práticas de significação com as quais opera o currículo são inseparáveis das relações de *poder* que as definem. É justamente essa luta em torno dos significados que atribui, ao currículo, um caráter incerto, indeterminado, imprevisível.

2.2- Aspectos culturais do currículo e da pedagogia

Certamente, uma das grandes contribuições que os Estudos Culturais trouxeram para a educação está no entendimento de *currículo* como *artefato cultural*, isto é, como uma prática cultural que traduz valores, conhecimentos e interesses de diferentes grupos, contextos, sociedades. Como artefato escolar e cultural, podemos dizer que o currículo se difunde desde a organização escolar de conteúdos de ensino, disciplinas e práticas pedagógicas, até outras instituições sociais (tais como hospitais, prisões, igrejas, museus, manicômios etc.) e artefatos culturais (como, por exemplo, o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, as publicidades etc.), se entendemos que tais instituições e artefatos atuam, eventualmente, com alguma finalidade pedagógica.

Da perspectiva dos Estudos Culturais, é possível extrairmos importantes entendimentos acerca do currículo e da pedagogia no bojo de uma *política cultural* para a educação. Menciono algumas delas: 1) o *currículo* passa a ser entendido como parte de uma *política cultural* – no interior da qual situam-se as constantes lutas por significações e pela constituição de sujeitos, identidades e diferenças – em que acaba se tornando não apenas um território de produção ativa de culturas como também um campo de contestação cultural. Nesse disputado campo de significações, o currículo é a manifestação viva da presença de vozes e de interesses dos que o pensam, o produzem e o praticam, como também um campo que se abre à indeterminação, possibilitando o ressoar de outras vozes a partir das quais o próprio currículo faz produzir novas formas de pensar e de fazer educação; 2) a *pedagogia* passa a ser cada vez mais definida em termos culturais e não apenas como o domínio de técnicas e metodologias de ensino, restrita ao espaço escolar. Para os Estudos Culturais, a pedagogia é, portanto, *um modo de produção cultural* implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na seleção e organização de conhecimentos, atitudes, valores, seja no âmbito escolar ou cultural.

Observando alguns significados do termo “cultural” no campo pedagógico, veremos, de acordo com Simon (1998), que esse termo enfatiza “os modos de produção textual e de imagens de maneira a possibilitar uma forma de ver como todas as tecnologias do simbólico estão implicadas em questões de pedagogia (p. 71). Em termos conceituais, aquilo que, nos Estudos Culturais, é denominado de *tecnologias culturais* ou *artefatos culturais* pode ser definido como “um conjunto de arranjos e práticas institucionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, *además*, integradas” (idem). O fato de essas tecnologias estarem implicadas na produção de significados nos leva a considerar que, em parte, os *artefatos culturais* - sendo elementos constituídos dentro da linguagem e da cultura -, contribuem para a organização e regulação dos processos de produção simbólica a partir dos quais os significados são produzidos, contestados, desconstruídos.

Desse modo, podemos dizer que, em parte, os *artefatos culturais* - sendo elementos constituídos dentro da linguagem e da cultura -, contribuem para a

organização e regulação dos processos de produção simbólica a partir dos quais os significados são produzidos, contestados, desconstruídos.

Além desses entendimentos, Steinberg e Kincheloe (2001) trazem importantes contribuições a respeito da dimensão cultural da pedagogia, considerando que a expressão *pedagogia cultural* refere-se aos processos educativos que ocorrem tanto na escola como numa variedade de áreas sociais. Desse modo, os autores definem por “áreas pedagógicas aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.” (p. 14). Ainda em relação aos significados conceituais da expressão *pedagogia cultural*, Silva (2000a) esclarece que esta é uma nomenclatura de grande circulação nos Estudos Culturais geralmente utilizada para referir-se a “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc.” (p. 81).

A partir dessas perspectivas, considero que boa parte dos artefatos culturais dispõe de arranjos e tecnologias que, de algum modo, manifestam produtividade seja de natureza pedagógica ou não¹⁷, informando, nesse caso, que *não há uma única forma de “fazer” educação*. De outra parte, é importante salientar que, embora os artefatos culturais possuam estratégias de “normalização” e “padronização” das práticas e produtos culturais em contextos específicos -, não se pode, contudo, afirmar que “garantam”, de modo unilateral, seus efeitos pretendidos, pois o caráter múltiplo e disperso dos significados que constituem a textura da vida cotidiana, inviabiliza, ao meu ver, a existência de localizações “unificadas” em torno dos campos simbólicos a partir dos quais as pessoas constroem e vivenciam suas formas visuais, escritas, auditivas e/ou gestuais de *textualidades*. Na opinião de Simon (1998), seria “uma extrema simplificação ver locais como as escolas, o cinema, a arquitetura e rituais religiosos como arranjos prescritos que, através de suas representações simbólicas, servem a um conjunto particular de interesses sociais e, automática e efetivamente, funcionam a serviço desses interesses” (p. 73).

¹⁷ A respeito das pedagogias culturais e sua produtividade em programas de televisão, consulte na bibliografia desta Dissertação: Costa (2002a), Fischer (2002) e Steinberg e Kincheloe (2001).

Tendo em vista as conexões entre *currículo* e *pedagogia cultural*, é possível, então, concluir que suas relações remetem tanto para a compreensão dos modos pelos quais os significados são culturalmente produzidos, como para a ampliação dos domínios e “usos” escolares da pedagogia. Aliás, é justamente pela dimensão cultural da pedagogia que se torna possível analisar uma multiplicidade de artefatos culturais (tais como, a televisão, o cinema, o teatro, a arquitetura, a publicidade, os jornais, as revistas, a música popular, os rituais religiosos etc.) e suas formas de envolvimento na produção de significados e de práticas culturais que, no âmbito de nossas vivências, acabam sendo tanto (ou mais) influentes que a própria escola.

Entretanto, se por um lado, a dimensão cultural favorece a ampliação dos domínios da pedagogia para além do universo escolar, por outro lado, as conexões entre *currículo* e *artefatos culturais* merecem, a meu ver, algumas observações.

Em primeiro lugar: inúmeros/as pesquisadores/as sobre *pedagogia cultural* - entre os/as quais, Costa (2002), Fischer (2002), Giroux (1995), Kellner (1998), Simon (1998), Steinberg e Kincheloe (2001), dentre outros/as – têm investigado os modos de produção de influentes artefatos culturais – sobretudo os provenientes da mídia (tais como televisão, cinema, jornais, revistas, publicidades etc.) – e suas conexões com a educação.

Um dos fortes argumentos que serve como mote para esses estudos, encontra-se, a meu ver, apropriadamente apresentado nas palavras de Costa (2002a): “os textos culturais... interpelam constantemente seus interlocutores, ensinando-lhes muitas coisas e convocando-os a compartilhar entendimentos, concepções e visões do mundo, das pessoas, dos acontecimentos e de si mesmos” (p. 74). Todas essas perspectivas, de algum modo, reconhecem que os artefatos culturais estão intimamente envolvidos na produção de *textos culturais* e que, ao lado de outros elementos culturais – e dependendo dos modos de sua recepção pelos espectadores –, *contribuem para a invenção de identidades, símbolos e mitos que ajudam a constituir uma cultura.*

Diante desses argumentos, estarei considerando a revista *Nova Escola* – corpus de análise desta pesquisa – como um *texto cultural* composto de uma multiplicidade de discursos e imagens provenientes das relações entre diversos campos

de saber e entre os que produzem e interagem com tais textos. Nesse sentido, opto por não tomar, nesta pesquisa, o entendimento de que determinados artefatos culturais - embora estejam envolvidos na produção de significados e de práticas culturais e possuam certas estratégias de regulação frente ao seu público espectador e/ou leitor -, funcionem a partir de “currículos” que visem a orientar e estabelecer suas ações. Tomemos como exemplo a revista *Nova Escola*. De modo geral, considero que os recursos textuais, imagéticos e discursivos da revista estão envolvidos em formas de saber/poder e *contribuem para* a produção de significados, identidades e diferenças em torno de grupos, raças, culturas, religiões etc., mas isso não significa que tais recursos funcionem como “currículo” da revista. Pelo contrário, por tratar-se justamente de um periódico no campo educacional editado quase sempre em função de demandas e interesses específicos por conhecimentos, temáticas, situações, desafios de natureza pedagógica bastante voláteis – embora haja, de certo modo, uma “circularidade” de temáticas abordadas pela revista ao longo de suas edições -, não há como afirmar que a revista possua, *de fato*, um “currículo” tal como o entendemos na educação - ou seja, como uma construção pedagógica que dispõe de um ordenamento estrutural-disciplinar e de um controle espaço-temporal dos saberes e práticas educativas.

Em segundo lugar: é bem verdade que a escola freqüentemente tem se colocado num movimento de “curricularização” e de “pedagogização” de espaços socioculturais que ultrapassam o âmbito escolar (exemplo: televisão, cinema, revistas, jornais, publicidade etc.), mas isso não significa que esses espaços disponham de “currículos” elaborados a serem seguidos em nossas vivências cotidianas. Desse modo, ao referir-me aos artefatos culturais como formas de “pedagogia cultural” que, tal como a escola, estejam envolvidos em processos de significação cultural e de “pedagogização” de sujeitos, talvez seja menos pretensioso de minha parte dizer – no âmbito desta pesquisa que se inicia nesse campo - que tais artefatos *sugerem* ou *contribuem para...* a produção de significados, de identidades e diferenças, em vez de afirmar que eles elaboram ou impõem “currículos” a serem seguidos. Tomemos novamente como exemplo a revista *Nova Escola*: como artefato cultural, pode-se dizer que a revista elabora e *sugere*, ao seu público leitor, um certo número de temáticas, conteúdos de ensino, atividades didáticas, debates e soluções de problemas polêmicos etc., que, de algum modo, *contribuem para* que significados e formas de saber/poder sejam instituídos. Nesse sentido, os aparatos produtivos da revista *podem ou não* ser

“curricularizados” por escolas, professores/as, supervisores/as, alunos/as etc., a depender da forma com que o público leitor julgar (ou não) relevantes suas prescrições, modelos e orientações, bem como sua “eficácia” pedagógica.

Portanto, reforço o entendimento de que a revista *Nova Escola*, ao produzir uma variedade de *textos culturais*, acaba funcionando, na acepção de Costa (2002a), como “uma das formas de expressão cultural do nosso tempo... que precisam ser examinadas e discutidas relativamente àquilo que produzem nas sociedades e no que diz respeito à sua participação na própria constituição do sujeito contemporâneo” (p. 72). E, dada a ampla influência desses textos culturais na educação, acredito que o desenvolvimento de estudos e pesquisas em torno do funcionamento dos mesmos, bem como dos “efeitos” e significações produzidos culturalmente, parece-me extremamente relevante.

Desse modo, talvez um dos importantes desafios lançados aos estudos e pesquisas que se defrontam com as chamadas *pedagogias culturais*, consista em analisar seus recursos do ponto de vista de seu *funcionamento*, isto é, no *uso* e no *contexto* de sua produção. Ou, parafraseando Costa (op. cit.), procurando “decifrar o enigma da lógica desses artefatos”, a fim de romper sua ordem e desarmar o aparato que a sustenta. Nesses estudos, o que está em jogo não é certamente a busca de “explicações” que apontem para o “esgotamento” do trabalho de pesquisa, mas, sim, a tentativa de produzir uma multiplicidade de *modos de ver* esses artefatos culturais e de entender as formas pelas quais, diferentemente, aprendemos a significar o mundo, os outros e a nós mesmos/as.

2.3- A Revista *Nova Escola* como artefato cultural

As revistas... São *janelas* através das quais vemos o mundo; *lentes* indiscretas pelas quais espiamos a vida dos outros; *vitrines* dos produtos oferecidos ao nosso consumo real ou imaginário; *espelhos* nos quais buscamos encontrar a nós mesmos (MIRA, 2001, p. 212). [grifos meus]

Criada em 1986 pela Fundação Victor Civita, da Editora Abril, a revista *Nova Escola* tem se constituído, seguramente, no periódico de maior circulação

nacional no campo do magistério – especialmente entre escolas e professores/as do Ensino Fundamental. A revista conta, geralmente, com uma periodicidade correspondente a nove exemplares ao ano, pois nos períodos de férias escolares (janeiro, fevereiro e julho), *Nova Escola* não é publicada.

Como partícipe de um competitivo jogo de segmentação cultural, a revista já investiu em inúmeras reformulações, visando não só manter seu público leitor atualizado no que se refere à emergência de novas temáticas e discussões no campo educacional, como também se manter no ranking das revistas de maior tiragem do país. Menciono algumas reformulações de seus slogans: *Nova Escola* – “a revista do 1º Grau” (até 1999), “a revista do ensino fundamental” (até 2000), e, atualmente, “a revista do professor” (a partir de 2001). Também houve a criação das seções: “*Sala dos Professores*”, “*Depoimentos*”, “*Fala, Mestre!*”, como forma de promover uma interação mais “direta” com seu público leitor e de registrar, no plano da recepção, como os/as professores/as percebem e avaliam as matérias e reportagens produzidas pela revista.

De acordo com informações fornecidas pelo relatório de pesquisa *Produzindo subjetividades femininas para a docência*¹⁸, o convênio firmado entre a Fundação Victor Civita, a FAE/MEC e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, tornou viável o envio gratuito da revista às escolas públicas do país - já que o custo mais alto do projeto seriam as taxas de correio – e favoreceu a assinatura, nos cinco primeiros anos, de 300.000 exemplares da revista, ficando, nesse acordo, o Ministério da Educação e do Desporto responsável por cerca de 70% de seus custos. O Convênio foi interrompido a partir de 1991 até início de 1992 – período em que o Governo Fernando Collor autorizou a retirada do subsídio financeiro estatal que garantia a aquisição da revista pelas escolas. A retomada do acordo se deu apenas em fins de 1992 – desta vez restrito ao envio de apenas um exemplar de *Nova Escola* às escolas urbanas do país.

Vejamos, então, o “desempenho” atual da revista em termos numéricos.

¹⁸ Trata-se da pesquisa *Produzindo subjetividades femininas para a docência – um estudo da revista Nova Escola*, realizada no Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), concluída em 1997.

Se, até o mês de setembro de 2001, apenas as escolas públicas com mais de 50 estudantes recebiam a revista (perfazendo um total de 300.000 exemplares), graças à parceria Fundação Victor Civita e MEC, a partir de outubro do mesmo ano, o número de tiragem da revista dobrou para *638.000 exemplares*, chegando ao alcance das unidades escolares com menos de 50 estudantes pelo fornecimento de um exemplar da revista por mês – o que lhe tem assegurado lugar de destaque no campo educacional e na mídia impressa, estando, atualmente sua tiragem entre as três maiores tiragens de revista do país.

Com a palavra, a Fundação Victor Civita:

O maior sonho da Fundação Victor Civita está virando realidade. Depois de mais de 15 anos lutando pela qualificação profissional dos professores e por melhores condições de trabalho e infra-estrutura na rede educacional brasileira, NOVA ESCOLA, a maior revista de educação do país, chega agora a todas as escolas públicas, sem exceção. Com isso, 1,5 milhão de professores do Ensino Fundamental (que atendem a quase 30 milhões de alunos) passam a ter acesso ao que há de mais moderno, criativo e instigante em termos didático-pedagógicos (REVISTA VEJA, Outubro de 2001 - encarte).

Muitos especialistas em educação têm reconhecido a importância da revista *Nova Escola* para o cotidiano das práticas escolares. E não obstante as inúmeras críticas direcionadas à revista – como, por exemplo, quanto à presença freqüente, em suas edições, de prescrições, guias e modelos do *que fazer* pedagógico -, há um reconhecimento de que, no meio educacional, *Nova Escola* tem apresentado grande expansão, utilização e relativa “aceitabilidade”, sobretudo no Ensino Fundamental.

Ao apresentar-se constantemente como veículo do “novo”, do “válido”, da “competência”, a revista tem se dedicado, na opinião de Rocha (2000), a “fornecer ‘idéias básicas’, ‘essenciais’, ‘necessárias’, importantes’, ‘que fazem sentido’, ajudando aqueles(as) que dela precisam para tornar o ambiente escolar, o currículo, o programa e as aulas mais dinâmicas, interessantes, cheias de novidades (p. 132). Sob muitos aspectos, a revista considera que “*as experiências relatadas compõem o mosaico de fatos e emoções que ajudam a construir as novas noções de educação e cidadania*” (NOVA ESCOLA, abril/2000, p. 4). O alcance de tais objetivos não apenas prevê como também abre espaço para a publicação de textos bastante ilustrados, contendo métodos e

técnicas de ensino de fácil compreensão, visando, principalmente, detalhar o *como fazer* da sala de aula.

Além desses fatores que contribuem para a boa “aceitabilidade” e utilização dessa revista entre professores/as e escolas, destaca-se o uso de uma linguagem simples que dá corpo à sua apresentação. Na opinião das pesquisadoras Costa e Silveira (1998), trata-se, em verdade, de “uma linguagem mais próxima ao discurso do cotidiano escolar (ao invés do jargão acadêmico), do uso de mecanismos discursivos de envolvimento do leitor ou leitora, de uma apresentação gráfica que inclui ilustrações e outros recursos além do texto escrito, e, enfim, da invocação da referência ‘caminho de atualização constante’...” (p. 346).

Dizer que a revista faz uso de uma linguagem simples, clara, objetiva e didática, significa reconhecer algumas de suas estratégias poderosas de interpelação ao/à leitor/a. Seus textos apóiam-se geralmente em perspectivas que se pretendem “verdadeiras”, pois, à medida que se organizam, colocam à disposição do/a leitor/a um poderoso “coquetel” de práticas com propriedades prescritivas e até mesmo moldadoras e fixadoras. Contudo, graças à existência de uma dinâmica constitutiva aos modos de produção dos textos culturais e às formas imprevisíveis de sua recepção, esses textos passam a assumir um caráter igualmente indeterminado e contingencial que os torna suscetíveis a deslocamentos constantes.

III- AS TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, procuro articular os aspectos teóricos e metodológicos desta pesquisa, a partir de uma perspectiva que aponte para a complementaridade e inseparabilidade entre eles. Com isso, busco problematizar *a produção cultural, os modos de ver e de narrar as diferenças* que se encontram materializados nos textos que a revista Nova Escola faz circular, bem como os modos de *produção/interação* com seu público leitor.

Num tempo em que os cruzamentos entre artefatos culturais e educação se intensificam a cada dia, produzindo múltiplas formas de *pedagogias culturais* – as quais exigem, de nossas pesquisas, um alto nível de complexidade analítica –, coloco-me, de certo modo, o compromisso de olhar para o presente buscando problematizar os modos de produção de saberes, significados e valores que operam nos intercâmbios entre cultura e escola, os quais, em alguns momentos - e por diversos motivos -, acabam ganhando status de “verdade” em nossas práticas educativas e culturais.

Buscando esse enfrentamento, lancei mão de algumas ferramentas teóricas que me foram importantes na construção de uma *analítica* dos textos culturais da revista e que me possibilitaram “pensar de outro modo” (Larrosa, 1994) certas produções culturais com nuances tão complexas. Por intermédio dessas ferramentas pude perceber, por um lado, que é possível *ir além das evidências* dos aparatos da revista, ou seja, além “do que é [imediatamente] indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer”¹⁹, e que a construção dessas “evidências” é tão contingente quanto a complexidade dos modos de sua fabricação; e, por outro lado, que o nosso olhar é, ao mesmo tempo, “educado” por aparatos que nos fazem ver de determinados modos, mas, sobretudo *livre*, mostrando, nesse caso, que “talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo” (idem).

¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 83.

Uma dessas ferramentas diz respeito às inter-relações estabelecidas entre as dimensões *política e poética* do texto cultural – as quais foram de extrema importância para a construção de grupos de análises sobre os modos de produção e significação das diferenças. Contudo, cabe esclarecer que, fazer um movimento de articulação entre a política e a poética do texto cultural não significa limitar a política ao texto e sua retórica, nem a poética ao trabalho de análise cultural, mas sim, pressupor que *a ação textual também é uma ação política* e que *fazer política como um espaço textual* nos permite transitar por diferentes espaços de criação, de liberdade e de formas de resistências.

Aliás, tais articulações já vêm sendo feitas com grande êxito por diferentes abordagens de estudo (como é o caso do livro “Habitantes de Babel” (2001), que reúne a produção de autores/as brasileiros/as e estrangeiros/as, trazendo discussões sobre a diferença no campo político, poético e filosófico, enfatizando que é possível escrever “babelicamente”). Além desse projeto, existem outras produções teóricas no Brasil que buscam interligar pesquisas institucionais sobre a diferença também nesses aspectos e suas articulações com o campo das teorizações curriculares – como é o caso da Revista Educação & Realidade – tema “Diferenças” (1999), publicada pela UFRGS, a Revista Educação & Sociedade – tema “Dossiê Diferenças” (2002), publicado pela UNICAMP, dentre outras.

De todas essas contribuições, trago, pelo menos, duas formas de entendimento sobre as dimensões política e poética da diferença. A primeira, situada no campo curricular, traz com Silva (2001)²⁰ o entendimento de que

Conceber o currículo [como representação²¹] implica vê-lo, simultaneamente, inseparavelmente, como poética e como política. Seus efeitos de poder são inteiramente dependentes de seus efeitos estéticos; inversamente, seus efeitos

²⁰ Trata-se do Livro “O currículo como fetiche: poética e política do texto curricular”.

²¹ O conceito de “representação” não está sendo tomado para este autor - e também nesta pesquisa – a partir de seu sentido clássico associado à tradição filosófica ocidental platônica, isto é, como uma “mediação” entre o pensamento (interior) e a realidade (exterior) que re-apresenta e re-produz, da maneira mais “perfeita” possível, através da razão, algo ou alguma coisa do mundo “real”. A perspectiva a que estou me referindo, nesta pesquisa, toma por base as contribuições oriundas dos movimentos pós “virada lingüística” e dos Estudos Culturais, para os quais a *representação* liga-se ao entendimento da linguagem como *constituição da realidade*, ou seja, representar significa, nesse caso, produzir significados não como “reprodução” de uma realidade supostamente anterior à linguagem, mas como um *ato de criação* de realidades a partir de significados fluidos, contingentes, localizados, atrelados às nossas práticas lingüísticas.

estéticos só fazem sentido no interior de uma economia afetiva motivada pela obtenção de efeitos de poder. [...] Significa também enfatizar que os recursos retóricos que dirigem sua poética não têm objetivos ou efeitos meramente ornamentais ou estéticos: sua utilização está estreitamente ligada a relações de poder (p. 67).

A segunda, situada na direção de um alargamento da dimensão poética da diferença, também nos ajuda a entender melhor a questão da “presença” ou da “volta” do *outro* na educação. Skliar (2002a)²² entende que essa volta pode ser interpretada ambigualmente, ou seja,

Ao falar de um outro que volta, a questão é se esse voltar pode ser interpretado como o retorno de uma história só de exclusão: é a vítima que retorna para falar da sua ‘exterioridade’, do seu ‘sofrimento’, das suas ‘perdas’, da sua vontade de pertença, da sua ‘inclusão’. Porém, a interpretação da volta do outro poderia ser melhor compreendida como uma *irrupção*, como um acontecimento – no sentido que alguma coisa irrompe para desfazer o pensamento anterior, para descentrá-lo do si próprio, para produzir a perda das nossas palavras²³.

Do ponto de vista da busca por entendimentos das dimensões política e poética no campo da linguagem, um breve investimento em seu universo teórico pode ser útil à compreensão dos efeitos políticos e retóricos da diferença nos textos da revista Nova Escola e dos vínculos de poder que os unem, podendo, inclusive, favorecer análises mais amplas a partir de leituras que não estejam necessariamente atreladas a “quadros” conceituais.

Pelo que já sabemos, a linguagem que produzimos e que nos produz é extremamente “persuasiva”, isto é, ela age sempre *retoricamente*, de modo que os significados e as “verdades” não podem existir independentemente dos aspectos políticos e lingüísticos e dos propósitos pelos quais ela é evocada. Se compreendemos a linguagem a partir das perspectivas *pós* “virada lingüística” – ou seja, como uma invenção constituída e constituidora de realidades e sentidos, e não como um mero “instrumento” do pensamento que “reproduz” uma realidade “pré-existente” -, isso significa que devemos reformular nossa própria maneira de fazer a pergunta sobre ela.

²² Trata-se do livro “¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía [improbable] de la diferencia”.

²³ SKLIAR, 2002c, p.1.

Como diria Wittgenstein (1994), não devemos nos perguntar sobre “o que é” a linguagem, mas “*como*” ela *funciona* em seus diversos *usos* e contextos, uma vez que “a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (p. 43).

Isso significa que, a linguagem, em sua imensa variedade de usos e pluralidade de funções, não pode ser analisada fora de seu contexto, de sua forma de vida. Por isso, os *textos culturais* devem ser lidos a partir de sua especificidade histórica, política, cultural e retórica, abrindo-os a uma multiplicidade de leituras e não à pretensão de que venham a instituir significados e entendimentos “únicos”. Desse modo, é possível *escrever e reescrever* as histórias nos textos que se lê, de forma a poder inclusive desafiar as maneiras pelas quais certos textos funcionam ativamente na construção de histórias e “verdades” particulares. Isso porque aquilo que chamamos “verdade” só pode ser entendido situando-o na dimensão retórica da linguagem e de seu poder de persuasão.

Uma outra “trilha” percorrida pela pesquisa seguiu na direção de que os aparatos produtivos da revista deveriam ser entendidos como *textos*, isto é, como *uma disposição de discursos* que, na forma de texto, faz com que significados ancorados em outras fontes textuais presentes em seu tecido exerçam influência, num dado momento, sobre aquilo sobre o qual recai a atenção do/a leitor/a. Assim compreendidos, os textos da revista não podem ser lidos como se existissem “em si-mesmos”, fora dos contextos e das materialidades (quaisquer que sejam) que deles são os suportes e os veículos, pois ao fornecer orientações e modelos ao/a leitor/a, a revista se reveste de “promotora” dos deslocamentos que sugere. Acrescento, ainda, que a leitura analítica de um texto dessa natureza não pode ser feita isolando-o de outros textos que o contornam²⁴; é preciso, antes, reconhecer que todo texto é constituído de diferentes discursos que, ao relacionarem-se conflitivamente, são capazes de produzir diferentes significados e efeitos a depender dos modos, das perspectivas e dos interesses a partir dos quais é lido.

O trabalho analítico desta pesquisa – desenvolvido a partir de intercâmbios teóricos e empíricos –, encontra-se encarnado na perspectiva de *um texto a ser lido*, isto

²⁴ No caso da leitura dos textos da revista *Nova Escola*, há que se considerar a presença de *outras vozes* e textos (como dos PCN, de “especialistas” da literatura pedagógica em geral, dos/as professores/as e público leitor em geral...) que atribuem, à revista, um caráter heterogêneo em sua composição discursiva.

é, um texto deslocado de sentido e sujeito a tantas outras leituras, um texto que já nasce marcado pela contingência e pela provisoriedade temporal de suas “verdades”. Nessa perspectiva, texto e leitura constituem um tecido sempre aberto, múltiplo e infinito, no qual outros textos se emaranham para produzir novos tecidos.

Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever (LARROSA, 2000, p. 146).

Ao tomar a *escrita como texto* e o *texto como escrita*, o percurso teórico-metodológico passa a assumir, portanto, características de um *trabalho fronteiro* que habita - simultaneamente - determinados campos de saber, sem, contudo, pretender fixar-se como “verdades”, isto é, sem enunciar palavras “definitivas” que atalhem discussões complexas ou imputar aquilo de que não se dá conta (num plano mais amplo das discussões) a simulações forçadas. Desse modo, entendo juntamente com Galay (2000) que “ler um texto é argumentar sobre a sua superfície” (p. 241), mas também significa o esforço de encontrar, na liberdade do escrever, alguma “perdurabilidade” - no sentido de nos manter na arena do jogo, mesmo que, no jogo, estejamos sujeitos à momentaneidade e à transitoriedade que caracterizam o exercício do escrever.

Em verdade, eis que se trata de um *trabalho solitário*, na medida em que se converte num *ato de busca e de invenção* de seu próprio caminho para o qual não existem trilhas prontas ou recorríveis. Nesse entendimento, escrever também significa percorrer um longo e íngreme caminho que exige do viajante investimentos teóricos e espírito aventureiro acima de tudo. Aqui, faço uso das palavras de Zambrano (2000) para quem a dimensão solitária do escrever ganha significações interessantes: “escrever é defender a solidão em que se está; é uma ação que só brota a partir de um isolamento efetivo, mas de um isolamento de comunicação, em que precisamente pela distância a que se está de todas as coisas concretas se torna possível um descobrimento de relações entre elas” (p. 21).

A inexistência dessas “trilhas” pode tanto indicar a ausência de garantias quanto a um caminho metodológico “seguro” a ser percorrido – tendo em vista que

“nenhuma metodologia é especialmente recomendada ou utilizada com segurança”²⁵ -, mas também pode favorecer a construção de um trabalho mais livre de certos “atrelamentos” teóricos, evitando-se recair em estruturas fechadas ou autoritárias de pensamento. No caso desta pesquisa – situada no campo dos Estudos Culturais –, cabe justificar que a inexistência de trilhas metodológicas no estudo deve-se tanto à considerável diversificação das temáticas e abordagens pesquisadas em educação, quanto ao intercâmbio intelectual estabelecido com diferentes perspectivas teóricas. Além do mais, por constituir-se num *campo de conhecimentos nômades e migratórios*, os Estudos Culturais procuram articular diferentes áreas de estudo sobre cultura, educação, mídia, cinema, música, literatura, informática, biologia, matemática, etc., sem recair numa perspectiva “integradora” de conhecimentos ou no estabelecimento de *uma* metodologia investigativa a partir da qual se possa desenvolver análises culturais sob diferentes focos de estudo.

Entretanto, não tomo essa “liberdade metodológica” como justificativa para eventuais “fragilidades” argumentativas ou analíticas por parte desta pesquisa, pois acredito que a provisoriedade de uma teoria (ou investigação científica) está não na falta de consistência teórica e/ou empírica, mas na sua *contingência* frente à dinamicidade e à provisoriedade das afirmações que caracterizam o conhecimento humano; está também na sua impossibilidade de contemplar, a partir de recortes específicos, generalidades apressadas ou infundadas. Nesse sentido, são sábias as palavras de Nietzsche (1987) quando problematiza sobre a verdade:

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (p. 56).

No que se refere às ferramentas utilizadas na análise dos aparatos *imagéticos* da revista Nova Escola, cabe mencionar, de início, que a noção de *imagem* com a qual trabalho nesta pesquisa – contrariamente às concepções que ligam imagem à representação como “reprodução”, “imitação” ou “registro” do real -, a liga a seu

²⁵ COSTA, 2000, p. 33.

sentido ativo e produtivo, isto é, *imagem* como *estratégia de visibilidade* que produz e constitui os objetos, as situações, os sujeitos de que fala, alterando significativamente nossos modos de ver e de nos relacionarmos com o mundo. Isso significa considerar que as imagens são culturalmente construídas em íntima relação com as práticas discursivas, cujo contornos se delineiam pelos contextos nos quais tomam parte.

A partir desse entendimento, considero que inúmeras propostas que tomam a imagem como foco ou metáfora literária – atualmente, no campo educacional brasileiro, podemos citar alguns livros de grande influência tais como “Imagens do Outro” (1998), “Retratos de Foucault” (2001), “Imagens de Foucault e Deleuze” (2002) – já não a entendem como “reproduções”, “imitações” ou “cópias” de algo “original” ou “pré-existente” a partir do qual fossem elaboradas. Pelo contrário, as discussões apresentadas nesses livros são construções de olhares de autores/as que, ao se verem na perspectiva de um tema específico, produzem *outros olhares* tão ambíguos e carregados de significações novas quanto os que lhe serviram inicialmente de provocação. São, portanto, *olhares e imagens* que não se centram numa “visão capturada do outro”, pois partem de lugares dinâmicos que interseccionam muitos olhares.

Desse entendimento, estou considerando que os textos da revista são “recheados” de variados tipos de linguagem gráfica e icônica que, dependendo da intensidade com que são produzidos, podem instituir e/ou alterar significados e modos de ver. Ali, lêem-se não só textos, mas também fotos, quadros, gráficos. Utilizando uma metáfora de Borges-Duarte et. alii. (2000), *texto e imagem* constituem “uma tapeçaria “viva” – aberta e inacabada – onde os diferentes fios se entrelaçam e compõem, se urdem, contínua e diferentemente” (p. 10).

Nesse sentido, se, na linguagem, as palavras articuladas em discursos dizem algo, contudo, elas não dizem o bastante. Por isso, não podemos nos esquecer do *olhar* que, num brilho de apresentação silencioso, nos interpela e apela por significações. Ao compor textos de leitura, as *imagens* não podem ser tomadas como uma espécie de “recurso” ou “complemento” que serve tão-somente para “ilustrar” a complexidade de um texto, mas, sim, como uma linguagem específica – *a linguagem do olhar*. Assim, busco falar da linguagem do olhar como algo que, embora possua nuances próprias da linguagem icônica, está sempre conectada com outros tipos de linguagem (por exemplo,

a verbal); uma linguagem que não é “reflexiva” ou “representativa” dos objetos e realidades, e sim, deles *constitutiva*.

Nesse sentido e ao contrário do que possa parecer, as palavras e as imagens não “representam” os objetos e as realidades pelas suas formas visuais, “refletindo” ou assemelhando-se diretamente a eles. Por isso, há que se considerar um universo de significação bem mais amplo. Isso não significa dizer que tudo se pulveriza e que não haja construções de signos e símbolos lingüísticos que procuram fixar o sentido e as relações entre as palavras e as coisas em determinadas formas de convenção cultural. O que estou querendo dizer é que *imagens e palavras* estabelecem entre si relações muito mais ambíguas do que se possa imaginar, pois, se em alguns casos as *imagens* compõem textos de leitura quase que “independentes”, em outros, as *palavras* ajudam a direcionar os modos de ver as imagens conferindo-lhes movimento e uma infinidade de elementos que se nos abre a múltiplas interpretações.

A partir dessa perspectiva, estarei utilizando como recurso metodológico para a análise dos textos culturais da revista Nova Escola, as articulações entre *texto e imagem* bem como os espaços de confluência dos discursos postos em circulação pela revista e os modos de “interação” com seu público leitor através das seguintes seções: “*Sala dos Professores*”, “*Depoimentos*” e “*Fala, mestre!*” – seções que acompanham as edições da revista desde muitos anos e que correspondem a espaços reservados ao público leitor da revista (no caso, professores/as) para que manifestem suas opiniões, dúvidas, pedidos, sentimentos, agradecimentos etc. em relação aos assuntos abordados, pela revista, em edições anteriores. A análise dessas seções pode apontar tanto para uma articulação quanto para um confronto entre os discursos propriamente elaborados pela revista e seus especialistas e os modos pelos quais os professores/as se “posicionam” em relação a esses discursos. Sob esse aspecto, a *produção/interação* é vista como um *ponto de articulação* e mesmo um *espaço de disputas* em torno de significados e modos de ver, em sua estrita relação com as formas de poder que põem em funcionamento certos discursos.

Finalmente, desejo explicitar que as análises que compõem esta Dissertação não pretendem identificar ou denunciar um alegado grau ideológico e de persuasão dos textos da revista ou mesmo sua “adequação” aos processos de seleção e edição que

precedem sua publicação. A *leitura analítica* desses textos e imagens consiste, isso sim, em verificar os *modos de ver, narrar e significar* os “diferentes” na revista - construções essas que, de alguma forma, acabam incidindo nas práticas culturais de uma sociedade.

Por tratar-se de periódicos mensais (com exceção dos meses correspondentes às férias escolares), entre os anos de 1997 e 2001 foram publicadas 48 edições da revista Nova Escola, das quais foram selecionadas para análise apenas as seções, matérias, narrativas e imagens relacionadas tematicamente à questão da diferença. Nesse sentido, achei pertinente organizar as discussões articulando-as em duas dimensões analíticas em suas conexões com relações de poder – conforme menção feita anteriormente neste capítulo: a *dimensão política* – que trata especificamente da produção cultural das diferenças, e a *dimensão poética* – referente aos modos de ver e de narrar a irrupção do outro na revista.

No conjunto do material analisado, faço destaque para algumas matérias de capa da revista, a saber, “*Viva a diferença, abaixo o preconceito!*” (dezembro/1997), “*O índio redescoberto*” (abril/1999) e “*O silêncio vai acabar!*” (março/1999), uma vez que essas edições tratam mais diretamente a questão dos “diferentes” na educação. Partindo dessas “chamadas” e dos conteúdos distribuídos ao longo das 48 edições, procurei definir alguns eixos temáticos tais como *cultura, raça, etnia, identidade nacional, identidade cultural, regionalismo e folclore* – que fazem parte da primeira seção de análise do capítulo seguinte –, e outros como *imagens e “narrativas de si”* – aos quais faço referência na segunda parte do mesmo capítulo, procurando articular as discussões sobre imagens e narrativas aos espaços de “interação” da revista com seu público leitor, a saber “*Sala dos Professores*”, “*Fala, mestre!*” e “*Depoimentos*”. Cabe ressaltar, ainda, que a delimitação desses eixos favoreceu uma melhor organização em torno de um grande número de materiais analisados no que diz respeito aos aspectos culturais das diferenças e suas ressonâncias nos modos de vê-las e narrá-las na revista.

IV- NAS MALHAS DA PEDAGOGIA CULTURAL: A PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS NA REVISTA NOVA ESCOLA

Estabelecer uma articulação entre a *política* e a *poética* do texto cultural da revista Nova Escola, no que confere à *produção cultural*, aos *modos de ver* e de *narrar* as diferenças, consiste um dos principais objetivos deste capítulo. Tal movimento indica, de muitos modos, que é possível analisar esses textos culturais pressupondo que a ação textual também é uma ação política e que a atitude política também passa por espaços textuais de sua produção.

De início, quero mencionar que a separação entre as dimensões *política* e *poética* nas seções I e II deste capítulo, respectivamente, possibilitou uma melhor organização do trabalho durante o processo de análise da revista. Embora separadas, é possível perceber algumas articulações entre essas dimensões no interior de cada seção, uma vez que os textos culturais são interrogados tanto pelo que dizem quanto pelo que silenciam e fazem falar/silenciar, sendo necessário, nesse sentido, recorrer a uma *política retórica* e a uma *retórica política*, reconhecendo-se que o conhecimento nunca fala por si só e que diversos modos de constituição de identidades e diferenças acompanham os processos políticos e lingüísticos que evocam determinadas significações. Aliás, conforme Foucault (2000) havia indicado, os discursos são sempre regidos por uma espécie de “economia de poder” que estabelece quem pode falar sobre que, em que situação, em qual modalidade, em qual registro: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (p. 37).

PARTE I: Dos aspectos *políticos*: a produção cultural das diferenças

4.1- “Viva a diferença!” (?)

Tomando como foco central a reportagem “Viva a diferença, abaixo o preconceito!” – publicada em dezembro de 1997, conforme anexo 1-, além de muitas outras seções e matérias distribuídas ao longo de várias edições – como, por exemplo,

“Os brasileiros têm muitas faces” (dezembro/1999), “Beleza pura e mestiçagem” (dezembro/2000), “É hora de aceitar e valorizar as diferenças” (dezembro/2000) -, a revista *Nova Escola* pretende abordar temáticas como **cultura, raça, etnia, identidade nacional, identidade cultural regional, folclore**, dentre outras.

Como ponto de partida, passo a abordar os modos de “**entrada**” do **multiculturalismo na educação** – conforme mencionado no capítulo I desta Dissertação. Tenho observado que apesar da presença constante da retórica multicultural em diversos cenários sociais, no campo educacional – em particular na revista *Nova Escola* - essa “entrada” tem sido bastante “formalizada” e atrelada às prescrições normativas de diretrizes, parâmetros e propostas para uma educação multicultural.

A partir de 1998, a revista passa a publicar, dentro das edições, uma série de encartes e reportagens que não apenas resumem e “traduzem” os dez volumes dos PCN elaborados pelo MEC numa linguagem de fácil compreensão, como também demonstram e orientam sobre como trabalhar com os PCN nas mais variadas disciplinas escolares. Para isso, ela utiliza exemplos e experiências pedagógicas realizadas com “sucesso” em escolas de diferentes regiões do país. Esta *série* aparece sob a chamada “PCN – Fáceis de entender” (veja anexo 2), e sempre que a revista aborda assuntos relativos à raça, à etnia, ao gênero, à sexualidade etc., acaba fazendo referência às recomendações do documento, ficando evidente um cuidado especial em estar articulando suas matérias com tais recomendações²⁶.

De acordo com a coordenadora de Temas Transversais dos PCN, Neide Nogueira, cada tema deve ser trabalhado com “ênfase aos assuntos mais adequados ao contexto e às necessidades da turma num determinado momento. Se várias adolescentes estão grávidas, pode-se priorizar as questões de Orientação Sexual. [...] Tais temas devem proporcionar, ao serem trabalhados, o ensino de valores como respeito, tolerância e cooperação entre as diversas manifestações da cultura no Brasil e no

²⁶ Uma articulação, por sinal, muito bem conduzida, tendo em vista que *Nova Escola* sempre contou com a presença constante de especialistas do MEC “esclarecendo” sobre os PCN, além de que alguns de seus principais diretores e redatores participaram do processo de discussão e elaboração do documento – os quais cito: Guiomar Namó de Mello, Elizabeth de Fiore, Gabriel Pillar Grossi.

mundo, [pois] os temas transversais têm o viés de formação para a cidadania e devem ser trabalhados ao longo de toda a escolaridade” (NOVA ESCOLA, 2000, p. 30).

No caso do Tema Transversal *Pluralidade Cultural* - um dos focos desta pesquisa -, numa reportagem a revista procura levantar três tópicos para o debate, enfatizando que a Pluralidade atravessa todas as disciplinas escolares. São eles: “*qual é a raça do povo brasileiro; vivemos em um país preconceituoso; fora de casa somos todos estrangeiros*” (PCN 1ª a 4ª série – 17). Ao longo da reportagem, há demonstração de *imagens* “primitivas” comparando diversas etnias indígenas – que viveram no Brasil no período colonial – e de negros que eram trazidos como escravos da África, ressaltando que ambos possuem “*culturas, idiomas e mesmo traços físicos bem particulares*”. Chama a atenção quanto à existência de formas bastante declaradas e violentas de *preconceito* contra raças, culturas e etnias no Brasil – apesar de uma aparente “democracia racial” -, passando inclusive pela questão dos *sotaques* regionais. Em relação a este último tópico, esclarece: no Brasil, existem diferentes idiomas além do Português – como os “dialetos” indígenas e dos imigrantes que algumas vezes preservam sua língua de origem – os quais precisamos valorizar “*como forma de conhecer a diversidade brasileira*” (idem).

Sendo constante a presença da retórica multicultural na revista, talvez seja possível considerar que os textos culturais veiculados como aparatos pedagógicos são, em grande parte, produtos de interesses que dificilmente informam os grupos culturais, teóricos e sociais que os produzem. Nesse sentido, uma leitura crítica desses textos pode, de certa maneira, “desestabilizar as constelações de fatos reificados e desfamiliarizar os mitos domesticantes, que servem freqüentemente para legitimar relações existentes de poder e privilégio entre grupos dominantes”²⁷. Esse movimento de crítica exige que os textos sejam interrogados tanto pelo que dizem quanto pelo que não dizem, isto é, pelo que *mostram e silenciam* na materialidade de seu tecido. Desse modo, “operar a partir de uma posição de leitura crítica é reconhecer que o conhecimento nunca fala por si só”²⁸.

²⁷ GIROUX, Henry e McLAREN, Peter (2000), p. 44.

²⁸ Idem.

Nessa perspectiva, uma leitura crítica sobre a “entrada” do multiculturalismo na educação brasileira e na revista Nova Escola, apontou para uma espécie de entrada “lateral”, isto é, uma entrada que se faz por intermédio de uma porta que se abre *esporádica* e *episodicamente* em momentos e situações considerados “delicados” ou específicos que ameaçam a convivência multicultural (cito como exemplo: situações de racismo e discriminações, “problemas” com relação ao gênero e à sexualidade...): “*o que fazer quando a classe estigmatiza e discrimina um colega que acha ‘afeminado’?*”. Ou, ainda, em datas comemorativas e “folclóricas” (como o dia do índio, descobrimento/independência do Brasil, abolição da escravatura, dia internacional da mulher, dos imigrantes, da consciência negra etc.): “*Aproveite o dia 13 de maio para ensinar a importância do fim da escravidão*”; “*o folclore brasileiro é riquíssimo. Nas festas juninas, explore as diferenças regionais*”, “*alunos visitam comunidade de descendentes de escravos em aula prática de Pluralidade Cultural*”, dentre outros.

Duschatzky e Skliar (2000) analisam essa “entrada” do ponto de vista de uma *dupla entrada* que tem significado, “por um lado, uma *entrada folclórica*, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e *escolarizada*, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista de festas escolares; por outro lado, a reivindicação da localização [da diversidade cultural] como *retórica legitimadora da autonomia institucional* passa a ser outro modo de tradução educativa do discurso multiculturalista” (p. 171). Por sua vez, Canen e Grant (2001) também consideram que o enfoque episódico atribuído às questões da diversidade cultural na educação – especialmente através dos PCN – corresponde a uma visão conservadora e fenomenológica do multiculturalismo, haja vista que o mesmo pretende “trazer a diversidade cultural em termos folclóricos, fenomenológicos, assumindo que as informações sobre costumes, ritos, tradições etc. serão suficientes para o respeito à pluralidade cultural” (p. 182).

Nas várias reportagens de Nova Escola que falam sobre identidades regionais, o **folclore** aparece como o ponto central a partir do qual as culturas e identidades regionais são apresentadas. Em uma delas, intitulada “*Sabor e movimento dos cinco cantos do país*” (NOVA ESCOLA, jun./jul. de 2000), a revista chega

inclusive a construir um “mapa representativo” das regiões brasileiras e de suas festas folclóricas regadas a danças e comidas “típicas” (ilustração 1 abaixo).

Ilustração 1



Esse *mapeamento* parece prescrever uma certa “idealização do popular, da experiência folclórica, da produção artesanal, tidas sempre como mais próximas da verdade da terra. [...] Uma visão estática, museológica do elemento folclórico”²⁹, construído a partir de uma “representação” estática dessas culturas mais ou menos conhecida em todo o país: no Norte, destaca-se a festa do “boi-bumbá” e a culinária indígena; no Nordeste, as danças “crioulas” das baianas do candomblé africano (com seus “acarajés e doces”); no Centro-Oeste, as danças (do “cururu”) e culinárias (a pamonha) de influência dos bandeirantes paulistas; no Sudeste, as danças (a “quadrilha”) e culinária (sanduíches, macarrão) introduzida por imigrantes ingleses e italianos, e, no Sul, a “dança-de-fitas”, de origem portuguesa e espanhola, e o

“churrasco” como herança cultural dos carreteiros e tropeiros que transportavam e comercializavam mantimentos e o gado.

Desse modo, o folclore aparece como um elemento decisivo na defesa da “autenticidade regional” e contra os fluxos culturais cosmopolitas. Analisando a idéia de popular associada à construção imagético-discursiva do tradicional e do antimoderno, Albuquerque Júnior (op. cit.) escreveu que

O folclore seria um elemento de integração do povo nesse todo regional. [...] O folclore apresenta, pois, neste discurso tradicionalista, uma função disciplinadora, de educação, de formação de uma sensibilidade, baseada na perpetuação de costumes, hábitos e concepções, construindo novos códigos sociais, capazes de eliminar o trauma, o conflito trazido pela sociabilidade moderna. O uso do elemento folclórico permitiria criar novas formas que, no entanto, ressoavam antigas formas de ver, dizer, agir, sentir, contribuindo para a invenção de tradições (p. 152).

Em verdade, essas representações identitárias do povo brasileiro não passam de *invenções* construídas a partir de uma imagem e de um texto “único” que dão “homogeneidade” e presença a cada região. Trazendo a problemática da região Nordeste brasileira, Albuquerque Júnior (op. cit.) considera que

A procura por uma identidade regional nasce da reação a dois processos de universalização que se cruzam: a globalização do mundo pelas relações sociais e econômicas capitalistas, pelos fluxos culturais globais, provenientes da modernidade, e a nacionalização das relações de poder, sua centralização nas mãos de um Estado, cada vez mais burocratizado. A identidade regional permite costurar uma memória, inventar tradições, encontrar uma origem que religam os homens do presente a um passado, que atribuem um sentido a existências cada vez mais sem significado. O “Nordeste tradicional” é um produto da modernidade que só é possível pensar nesse momento (p. 151).

No caso das construções imagéticas e discursivas de **identidades culturais regionais** que emergem na revista, convém lembrar que se trata de uma concepção de identidade fortemente assentada na noção de *tradição* cultural e de *marcação* simbólica dessas identidades através de “marcadores identitários”³⁰ (como hino, bandeira, culinária, indumentária, sotaque etc.), que marcam simbolicamente uma região ou

²⁹ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 151.

³⁰ Essa expressão foi utilizada por Veiga-Neto (2000b), significando “aqueles símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar” (p. 215).

nação. Essa “*marcação*” pode conduzir ao entendimento de que “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições... nas quais as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre “nós” e “eles”; a marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação”³¹. Num outro aspecto, a demarcação do “lugar” do *outro* é capaz de produzir não só uma série de efeitos simbólicos, sociais e materiais nas práticas culturais, como também uma política de exclusão social daqueles/as que supostamente não “cabem” nos padrões identitários “desejáveis”.

Na revista, algumas dessas identidades culturais regionais são apresentadas sob uma forte carga de *exotismo*. É o caso da região Norte do país – chamada de Amazônia – cuja “representação” remete a uma existência “primitiva”, “nativa”, “ecológica”; da região Nordeste – especialmente a região do semi-árido nordestino – simbolizada como a região da “seca”, do “cangaço”, dos “caipiras”, “das festas juninas”; e da região Sul – no que confere ao Estado do Rio Grande do Sul ou ao chamado “povo gaúcho” – mostrado uniformemente através de uma imagem caricaturada e engraçada de pessoas “pilchadas”, tomando “chimarrão”, comendo “churrasco” ou falando “gauchês” (bah, tchê, tri legal)³².

Todos esses “marcadores identitários”, apesar de só adquirirem significados e sentidos discursivamente, apresentam uma materialidade inquestionável pois atribuem poder e consistência a determinados modos de apresentação dessas identidades. Aliás, a própria constituição de uma identidade nacional ou regional é sempre engendrada a partir de várias narrativas, histórias e mitos, inventados, contados e recontados, numa temporalidade circular, para produzir uma unicidade espacial e identitária, fazendo com que os significados produzidos sejam *com-partilhados* entre os membros de um determinado grupo ou região. Hall (1997), ao analisar o movimento de produção de identidades nacionais na pós-modernidade, observa que

³¹ WOODWARD, 2000, p. 41.

³² Para um estudo mais detalhado acerca das representações de identidades gaúchas, conferir a Dissertação de Mestrado de FREITAS, Leticia Fonseca, intitulada “Aprendendo a ser gaúcho/a”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2002.

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (p. 55).

Nessa perspectiva, falar das diferenças culturais e seus modos de produção cultural significa dizer de sua existência como *invenção*, ou seja, como produto de ações discursivas de uma linguagem que se coloca sempre como “norma” a partir da qual se julgam os vínculos entre “nós” e “eles”. Significa dizer que as chamadas culturas “diferentes” quase sempre são tomadas como “objeto histórico” para negar sua invenção no presente e que tais invenções só existem desse modo porque se pautam numa “espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença”³³.

De certo modo, essas invenções tornam as diferenças culturais tão distantes quanto estreitas, tão verossímeis quanto desconhecidas. São, portanto, invenções que fazem parte da construção de *imagens* que servem para produzir um “nós” ilusório, a nossa própria identidade. Imagens que funcionam como mecanismos para “conjurar o que o *outro* pode ter de inquietante para nós” (Larrosa 2002) e, desse modo, poder construir uma imagem “confortável” e “satisfeita” de nós mesmos/as³⁴. Por outro lado, essas *imagens* também expressam formas de apresentação das *diferenças* do ponto de vista de uma experiência que não se deixa “representar”, que é incapturável em sua *experiência de estar sendo simplesmente diferente*.

Nesse sentido, as *narrativas* que foram publicadas seqüencialmente no ano de 2001 na seção “*Era uma vez...*”, podem ser lidas de diferentes modos, dada a polissemia que as caracteriza. Nesses espaços, a revista abre espaço para que escritores de cada região (no caso, Norte, Nordeste e Sul – Rio Grande do Sul) narrem suas próprias identidades regionais – narrativas essas que vão muito além das já conhecidas “representações” que compartilhamos em torno dessas regiões.

³³ ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 139.

³⁴ Não é minha intenção fazer, nesse momento, uma análise sobre *imagens e narrativas de si* presentes na revista – pois há, na Parte II deste capítulo, subtópicos dedicados a esses aspectos. Contudo, no caso da

Abrindo essas apresentações, na edição de abril de 2001 é publicada uma narrativa de cordel³⁵ do escritor nordestino Patativa do Assaré, intitulada: *Era uma vez...* “A seca e o inverno” – ilustrada por Joana Lira (veja anexo 3).

Nesse cordel, estão presentes os contrastes regionais entre Nordeste e o que o escritor chama genericamente de “Sul”. Em suas rimas, Patativa conta/canta, em linguagem regional, as misérias de seu povo castigado pela seca, mas não só isso; exalta o amor (seu e de seu povo) por aquela região, mostrando as alternativas de vida das pessoas que vivem no semi-árido nordestino e que, em decorrência da seca, migram permanentemente em busca de sobrevivência. Eis alguns versos extraídos desse cordel:

*Na seca inclemente no nosso Nordeste
O sol é mais quente e o céu, mais azul
E o povo se achando sem chão e sem veste
Viaja à procura das terras do Sul*

*Porém quando chove tudo é riso e festa
O campo e a floresta prometem fartura
Escutam-se as notas alegres e graves
Dos cantos das aves louvando a natureza*

*E o forte caboclo da sua palhoça
No rumo da roça de marcha apressada
Vai cheio de vida sorrindo e contente
Lançar a semente na terra molhada*

Na edição de maio de 2001, o escritor gaúcho Luis Fernando Veríssimo entra na seção *Era uma vez...* com a crônica “Pechada” – ilustração de Santiago (veja

seção “*Era uma vez...*”, considero importante destacar os aspectos referentes às identidades e culturas regionais e seus modos de apresentação na revista.

³⁵ Segundo Benjamim (1994), “a história do cordel liga-se à tradição medieval, em que a atividade de contar histórias numa comunidade estava presente. Um narrador, anônimo, contava suas experiências e, através dessa ação, transmitia um ensinamento moral, um provérbio, uma sugestão prática, uma norma de vida”. Esse gênero literário foi bastante difundido entre as aldeias e pequenos povoados de países europeus e chegou, ao Brasil, por intermédio dos colonizadores portugueses, ficando conhecido inicialmente como “folhas volantes” e, atualmente, como Literatura de Cordel. A produção da literatura de cordel brasileira – enquanto um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita - tem estado ligada à região Nordeste. Entretanto, nas últimas décadas, outros pólos de concentração dessa produção alcançaram alguns Estados do Sudeste – sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro – devido às correntes migratórias. A esse respeito, confira na bibliografia desta Dissertação, ABREU (1999), CÜLLER (1999) e EVARISTO (2000).

anexo 4). Com essa crônica, Veríssimo satiriza a forma preconceituosa com que geralmente os gaúchos são tratados em suas tradições culturais e regionais a partir de uma representação caricaturada produzida e difundida especialmente pela mídia brasileira (gaúcho anda “pilchado”, anda à “cavalo”, toma “chimarrão”, come “churrasco” e fala “bah, tchê, tri legal”, sempre em tons de gozação para muitos).

Na crônica, Veríssimo narra o episódio ocorrido com um aluno recém chegado do Rio Grande do Sul num outro Estado, o qual aparece vestindo uma camiseta com a frase “Tri legal” e que é logo apelidado na escola de “gaúcho” – *“Aí, Gaúcho! Fala, Gaúcho!”*. Na ilustração, a professora e os demais alunos parecem espantados com o vocabulário “carregado” do gaúcho tentando explicar seu atraso à aula anterior - *“o pai atravessou a sinaleira e pechou”*. Um dos colegas da turma aparece, inclusive, aos risos, imaginando que o gaúcho se parece com um “ET pilchado” – *“Made in Bagé!”*. Ao final do episódio, quando tudo parecia estar caminhando para um desfecho compreensivo em termos do atraso do “gaúcho” à aula e do vocabulário por ele utilizado – “o pai pechou” -, eis que surge um novo apelido: “pechada” – *“Aí, Pechada! Fala, Pechada!”*.

No *Era uma vez...* da edição de junho/julho de 2001 (veja anexo 5), é a vez do escritor Thiago de Mello narrar a sua Amazônia, através de um conto intitulado “O temporal no Amazonas” – ilustração de Ciça Fittipaldi. No conto, o autor narra a si próprio em uma aventura vivida na Amazônia com os índios Maués na travessia de Ponta Alegre rumo à Freguesia, numa noite escura e chuvosa com tempestade, em que havia sério perigo de vida para os que vinham naquela pequena embarcação. Mello procura não apenas mostrar como muitas vezes as chuvas e os rios comandam a vida das pessoas que vivem em localidades ribeirinhas na Amazônia, mas também – e principalmente – como uma forma que encontrara para externar duas percepções que teve no momento de sua chegada à Freguesia e que, em sua opinião, precisavam ser expressas. Trecho do conto:

A primeira é que, de repente, demos com várias canoas vindo em nossa direção. Eram homens e mulheres daquele pedaço verde do mundo, certos de que deveríamos chegar no começo da noite e nossa tardança já era tanta, nos sabiam surpreendidos pelo temporal e decidiram ir ao nosso encontro, para nos salvar. Quando nos viram, foi um imenso e prolongado grito de

alegria, saído de todas das bocas. Do coração solidário. A segunda coisa é que depois do temporal o céu acendeu as suas estrelas, perdão, todas as suas estrelas, que brilhavam enormes, pairando soltas no campo da noite.

Os modos de leitura e de apresentação que a revista faz dessas narrativas aparecem de forma bastante diferente entre si. O texto de Patativa do Assaré, por exemplo, serve como instrumento pedagógico para professores/as que desejem incentivar seus alunos a conhecer a história do Cordel e seus trovadores medievais, bem como desencadear discussões nas aulas sobre problemas sociais como a seca, a fome, o êxodo rural, o desemprego, a falta de moradia, além da fauna e flora regionais.

Através da crônica de Veríssimo, a revista procura ensinar sobre a ética das relações culturais, considerando que *“é preciso deixar claro para os alunos que uma cultura não é superior às outras – da mesma forma que nenhum ser humano tem mais valor que os demais...[e que] a diversidade cultural [opiniões, formas de se vestir ou culto religioso] deve ser vivida como algo que enriquece e não como justificativa para excluir os ‘diferentes’”* (NOVA ESCOLA, maio/2001, p. 36).

A leitura do conto de Thiago de Mello toma, por sua vez, conotações bastante didáticas no que se refere às questões do meio ambiente, geografia, português, pluralidade cultural etc., procurando demonstrar que *“cada região do Brasil é marcada por diferentes características. Nenhuma delas, no entanto, pode ser estudada sem que se entenda como a população vive e interage com o meio ambiente”* (NOVA ESCOLA, jun.jul./2001, p. 36).

Tendo em vista a multiplicidade de leituras que podem ser feitas dessas narrativas culturais regionais, precisamos estar atentos também aos infinitos modos de sua *invenção*. Quando se fala, por exemplo, da Amazônia brasileira – região de minha procedência territorial e sobre a qual se formulam incontáveis invenções -, caberia perguntar de *quais invenções* de Amazônia se trata: a Amazônia mundialmente conhecida como “planeta verde”, fonte de cobiça de entidades internacionais e países ricos? A Amazônia folclórica dos rios, barcos, palafitas e florestas; da caça, da pesca, da cesta; dos ritos, festas e promessas; dos índios e caboclos que vivem “a anos luz” do chamado “mundo moderno”? Ou, ainda, a Amazônia dos centros urbanos, dos imigrantes nordestinos, dos grandes latifundiários e dos despossuídos, dos índios de calça jeans, parabólicas, celulares e motosserras...? Quais Amazônias? Quais invenções?

Essas figurações todas andam juntas e, por vezes, apóiam-se numa origem linear como “objeto histórico” para negar sua invenção no presente. Disso tudo, enfim, *Amazônias* de muitos (des)encantos, de povos e culturas distantes do conhecimento de muitos.

As apresentações de *índios e negros* na revista como **culturas “exóticas”**, também é ponto importante a destacar. No mês de março de 2000 - que antecede as comemorações do 19 de abril, Dia do Índio, a revista publicou um encarte comercial orientando e dando dicas de como confeccionar uma criativa roupa de índio utilizando a chamada “Oficina de idéias: *A sala de aula vai ser invadida pelos índios*”. No mês seguinte - que antecede as comemorações do 13 de maio, Abolição da Escravatura - a revista descreve uma “aula prática” de pluralidade cultural que envolveu visitas de estudantes de uma escola pública a um pequeno povoado de descendentes de escravos no interior mineiro, como forma de acompanharem de perto as tradições “folclóricas” daquele povo. Numa outra chamada *“batuques, acordes, chachados”*, a revista procura mostrar a diversidade cultural brasileira através dos ritmos de nossa música – através do documentário “Música do Brasil”, realizada pela Abril Produções. Na reportagem, a revista trata da diversidade cultural apenas nos aspectos referentes aos instrumentos e aos gêneros musicais de diferentes regiões do país, bem como das tradições “folclóricas” que constituem o que chama de *“nossa identidade cultural nacional”*.

Ao instituir *lugares* (para as identidades “normais”) e *não-lugares* (para os “diferentes”), Skliar (2002a) considera que o multiculturalismo faz da diferença uma estratégia para produzir *“diferencialismos”*, ou seja, para instituir *“quem são os diferentes”* que - num âmbito maior de sua produção cultural - carregam historicamente a marca *da* diferença, da sujeição, da exclusão, reforçando, com isso, as já conhecidas designações coloniais frente ao *outro*. Desse modo, torna-se evidente a sensação de que pelas veias do multiculturalismo corre sangue colonial. Além disso, convém lembrar que a *fixidez*, no discurso colonial (e multicultural), permite enclausurar o *outro* em determinadas vestes para que, com uma certa distância e “segurança”, ele seja regido por variados sistemas de normalização. Ao interrogar sobre o problema da fixidez como estratégia de “encapsulação” da diferença cultural e racial, Bhabha (1998) esclarece que

A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem

imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é a sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido.... (p. 105).

Através da fixidez, identidades de índios e negros vão sendo perversamente narradas em diversos espaços sociais. Na educação, por exemplo, nos raros intervalos em que não se encontram na condição de “vítimas” de preconceito e de discriminação ou como “objetos” nos episódicos debates sobre racismo e escravidão, índios e negros são convidados a “enfeitar” os murais das festas folclóricas com sua beleza “exótica”, exibindo os acessórios, os rituais e as “heranças” culturais de seus antepassados, conforme os destaques dados pela revista: “*na passarela, a cultura negra*”; “*entre na dança dos índios*”, e, na fala de um professor, “*agora nossos alunos entendem que a questão indígena é atual e que, apesar da calça jeans e dos vestidos de chita, seus valores culturais ainda são preservados*” (NOVA ESCOLA, abril/1999, p. 17).

Ao lado dessa representação estanque das culturas indígenas, está também a própria estagnação dos modos de ver de nossa sociedade, pois o “atual” da questão indígena não é visto como algo que se modifica e que atualiza constantemente a própria dinâmica que constitui nossas tradições culturais, mas indica tão-somente que, passados 500 anos de sua “presença” no Brasil, eles *ainda* continuam sendo lembrados e festejados em sua cultura, valores, tradições, *apesar* de já terem “perdido” muito de sua “origem” pelo contato com as culturas urbanas que fê-los vestir calça jeans e vestidos de chita, “aculturando-os”. Fixados numa temporalidade longínqua, índios e negros aparecem como que usurpados de seus direitos de cidadania, impedidos de gozarem condições dignas de vida sob justificativas “preservacionistas” de suas culturas³⁶.

Talvez, nesse momento, seja importante levantarmos algumas discussões sobre **cultura** a partir de entendimentos que possam ir além de suas noções clássicas como “origem”, “autenticidade” ou “essência de um povo”. Aliás, em relação a esse entendimento, Bhabha (1998) já havia considerado que “as reivindicações hierárquicas

³⁶ Ao analisar as representações da identidade indígena em livros didáticos e revistas brasileiras, Oliveira (2001) observou que essas representações pautam-se geralmente em discursos e olhares poderosos, cuja estratégia consiste em manter os índios distantes de nossas sociedades através da imagem nostálgica do “bom selvagem”, “protetor” da natureza e potencial conhecedor do ambiente em que vive, “fonte de herança cultural”, entre outras.

de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo” (p. 67).

O entendimento de cultura que está sendo tomado nesta Dissertação toma por base as contribuições dos Estudos Culturais e do Pós-Colonialismo, que têm apostado na percepção das *cultura* como *práticas de significações* que envolvem *cruzamentos* e *trocas* intersubjetivas. Concebida como *prática de significações e valores* que se corporificam nos modos de vida das pessoas e dos grupos no interior de cada sociedade, a *cultura* passa a ser compreendida como uma das condições constitutivas de existência de toda prática social e um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas as divisões desiguais no que se refere a etnia, raça, classe, sexo, gênero, gerações...

Nesse sentido, as relações entre *cultura*, *poder* e *significação* constituem um nexo crucial para o entendimento das dinâmicas sociais e dos mecanismos institucionais responsáveis pela produção de discursos e de práticas culturalmente “recomendadas” e, também, conforme sugere Veiga-Neto (2000a), nos ajudam a “pensar a cultura para além do *domínio material* – isto é, do domínio dos objetos e das práticas envolvidas com esses objetos... e pensar a cultura, também e ao mesmo tempo, no *domínio simbólico*: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos” (p. 57).

Sob esse aspecto, a noção de cultura tem menos a ver com as reivindicações de “autenticidade”, “pureza”, “unicidade”, e muito mais com o que Homi Bhabha (1998) chama de uma “produção irregular e incompleta de sentido e valor” (p. 240), ou seja, a cultura não como um “objeto epistemológico” a ser conhecido, mas como um *lugar enunciativo* de deslocamentos e realinhamentos constantes que abre a possibilidade de construção de outros tempos e espaços de significação cultural. Nessa perspectiva, os modos de ver as culturas enquanto conjuntos de vivências e modos de vida “compartilhados” no interior de cada comunidade local ou território nacional já não se sustentam plenamente, pois nesses tempos de transnacionalização econômica e cultural, são cada vez mais frequentes os intercâmbios, os nomadismos e os cruzamentos identitários entre nações, grupos, raças, etnias, gerações...

Contudo, falar de *hibridismo cultural*³⁷ nesses tempos pós-modernos significa reconhecer as ambigüidades que os caracteriza. De um lado, os hibridismos são responsáveis por desencadear relações de força e de poder que fazem com que as identidades hibridizadas muitas vezes sejam *opções* ou *imposições* disponíveis a todos os cidadãos, indistintamente – isso porque “a própria estratificação de classe, de raça e de gênero, os limites objetivos e as determinações históricas restringem as escolhas de alguns grupos”³⁸. Por outro lado, as hibridações culturais exigem entendimentos que ultrapassem a lógica das relações coloniais, uma vez que isso reduziria tais processos às discussões políticas em torno das desigualdades sócio-econômicas, a ponto de se considerar que as culturas hibridizadas oriundas de condições sócio-econômicas diferentes servem apenas para fortalecer relações imperialistas e acirrar as diferenças e desigualdades sociais no que se refere à distribuição e ao consumo dos bens simbólicos e culturais, sem se admitir possíveis confluências nessas inter-relações.

As noções de hibridismo cultural são importantes para a constituição de novos espaços culturais onde as identidades e as diferenças culturais sejam pensadas para *além* das polaridades branco/não-branco, homem/mulher, ocidente/oriente... Procurando ir além dos binarismos, Canclini (2000) sugere que uma das formas de se pensar a reorganização desses novos cenários culturais está ligada a um duplo processo de “*desterritorialização e reterritorialização*”, significando, simultaneamente, “a perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (p. 309). Nessa perspectiva, os processos de *hibridação cultural*

³⁷ A respeito da expressão *hibridismo cultural*, gostaria de fazer um breve esclarecimento em relação à escolha desta forma provisória de “nomear” o lugar do híbrido nesta Dissertação. Tenho observado, na literatura especializada sobre cultura, a existência de inúmeras formas de nomear o lugar que o *híbrido* ocupa, através de expressões como: “sincretismo”, “mestiçagem”, “hibridismo cultural” dentre outras. Muitas dessas nomeações, entretanto, ao apresentarem entendimentos de que o híbrido corresponde a uma “condição inerente” aos processos de transnacionalização das culturas que acaba modificando “naturalmente” as identidades culturais em estágios que vão “*de uma coisa a outra*”, ficam, ao meu ver, na iminência de *essencializar* e de fixar a própria dinâmica das confluências culturais. Contrariamente a essa noção, estou considerando o lugar do híbrido como um *processo*, isto é, não como algo que é, mas que *está sendo*. Desse modo, o híbrido não pode ser capturado, tampouco fixado em um lugar “essencialmente” localizável, pois ele constitui o próprio *entre-lugar* das confluências identitárias e culturais. Partindo do entendimento do lugar do híbrido como *processo*, faço, portanto, a opção (a exemplo de autores como Bhabha, Canclini, Hall e outros), pela expressão *hibridismo cultural* e/ou *processos de hibridação cultural*, pois abrange(m) significados mais amplos em torno dos cruzamentos interculturais indo além dos processos raciais – os quais costumam limitar-se ao termo “mestiçagem” – e das formas de fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais que remetem ao “sincretismo”.

³⁸ McLAREN, 2000, p. 18.

correspondem aos infinitos modos pelos quais as culturas migram e se misturam de ponto a ponto por lugares de deslocamentos contínuos e em movimentos ininterruptos de *travessia*, ou seja, uma espécie de *fronteira móvel*, cujo lugar de evocação nunca é o anteriormente construído, mas permanentemente renovável e inventado sempre de modo singular.

Desse modo, pode-se dizer que as culturas e as identidades não possuem uma “essência” que as fixe e as mantenha imutáveis fora de sua historicidade. Muito menos se trata de algo “transcendental” e “universal” que une a todos independentemente das configurações e variações em cada cultura. As identidades são, ao contrário, “os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um *posicionamento*”³⁹. As identidades são inseparáveis das diferenças, isto é, são mutuamente determinadas, interdependentes e partilham uma importante característica: provêm de atos de criação cultural e lingüística. E, se “a linguagem vacila”, a “identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade”⁴⁰. Por outro lado, as *diferenças culturais* não podem ser vistas como uma espécie de “obviedade cultural” (Skliar, 1999) marcada pela existência pluralista de culturas nem como “totalidades” ou “categorias” que servem para nomear pessoas, grupos ou culturas de forma homogênea e unitária. “Diferenças são sempre diferenças” (op. cit.), ainda que erroneamente entendidas como algo indesejável e impróprio à “normalidade”.

De muitos modos, essas discussões contribuem para produzirmos imagens de identidades e diferenças não a partir de tempos fixos e sedentários, sob a “ilusão do fechamento”, mas a partir do reconhecimento de que ambas se confluem em tempos fluidos e nômades entre passado e presente, e se constituem por intermédio de um tríplice matiz intersticial que conjuga a experiência de *estar se dando, deixar de ser e estar sendo*. Essas discussões, por sinal, são extremamente importantes para a compreensão dos cenários culturais que se descortinam em nosso tempo, servindo, inclusive, de abertura no campo educacional a formas menos “negativistas” e violentas

³⁹ HALL, 1996, p. 70.

⁴⁰ SILVA, 2000a, p. 80.

de encarar as diferenças para *além* da ótica do “desvio” do que é ser “normal” e dos padrões convencionais de “referência” identitária, de modo a situá-las histórica e culturalmente nos atravessamentos das relações de força e de poder que as permeiam.

Na busca por definição de uma **identidade nacional** brasileira, isto é, sobre o que significa “ser brasileiro/a”, a revista recorre às identidades regionais como modos de delimitar e localizar suas especificidades para, em seguida, definir o que seria uma identidade nacional entendida como “unidade”, ou seja, definir o que de fato nos “une” enquanto povo brasileiro.

Com base na retórica multicultural dos PCN, a revista aborda o tema da *identidade nacional* do ponto de vista dessa “unidade”, se alinhando no velho clichê de que o nosso povo é “formado” basicamente por três raças: *branco, índio e negro*. Empregando expressões de apelo à convivência “harmoniosa” entre raças, culturas e etnias e à “tolerância” aos diferentes, a revista chega, muitas vezes, a assumir o papel de “passificadora” nas eventuais polêmicas relativas à constituição de nossa identidade nacional, atribuindo responsabilidades a professores/as e alunos/as como principais agentes das mudanças educativas e sociais. Nesse sentido, escreve: “*negros, brancos e índios vivem aqui há 500 anos, mas nem sempre em harmonia. Você pode mudar essa história, valorizando a riqueza cultural das várias raças... reconhecer e valorizar as diferenças e combater os preconceitos*” (NOVA ESCOLA, dez./1997, capa e p. 3).

Diante desse “chamado pluralista” à constituição de uma identidade nacional, a crítica pós-colonial tem demonstrado, na contramão do pensamento colonial e multicultural, a insuficiência da retórica da diversidade cultural frente ao problema da diferença, advertindo que grande parte dos discursos a favor da diversidade, do respeito e da “tolerância”, acabam, de um lado, encobrindo a “ilusão” de uma convivência “pacífica” entre as culturas – através do protótipo do “*caldeirão multicultural*” -, e, de outro, suprimindo [por contenção] as diferenças existentes entre sujeitos, grupos e práticas socioculturais. Além disso, ao apoiar-se em posições socialmente aceitas e pedagogicamente recomendadas de apelo à tolerância cultural, o multiculturalismo chega, muitas vezes, a encobrir uma *ideologia de assimilação* que pretende simplesmente “autorizar” os *outros* a que continuem sendo apenas “outros”, porém, sob

a égide de uma convivência multicultural amparada em palavras politicamente corretas e em princípios “democráticos”.

De todos esses modos de conceber o “chamado pluralista” do multiculturalismo, podemos observar que o mesmo, se apoiando numa perspectiva “integradora” que busca desenvolver atitudes de respeito e *tolerância* às diferenças, bem como de *solidariedade* no combate às discriminações, preconceitos e desigualdades sociais, acaba recaindo na própria armadilha colonial de uma “*inclusão excludente*” (Veiga-Neto, 2001), que consiste no próprio *aprisionamento do outro em sistemas de normalização* visando classificá-lo, enquadrá-lo e controlá-lo para, em seguida, aproximá-lo a um nível de convivência possível e desejável.

Em relação à suposta “unicidade” na constituição da identidade nacional e cultural, diversos autores e teorias culturais têm levantado pontos contrários a esse entendimento. Em primeiro lugar, ao supor que cada cultura é harmoniosa ou auto-satisfatória, tal perspectiva abre margem para a legitimação do que Duschatzky e Skliar (2001) denominaram de “*mito da consistência cultural*”, ou seja, uma visão que sustenta que

Cada cultura se funda em um padrão que outorga sentido pleno à vida de todos seus membros, como se se tratasse de redes perfeitamente tecidas que tudo capturam. Esse 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. Em poucas palavras, que cada sujeito adquire identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia. (p. 127).

Em segundo lugar, os discursos sobre modernidade e desenvolvimento lograram gerar uma ordem e um imaginário centrados na idéia de Estado-Nação, território e identidade nacional. Porém, hoje, estes conceitos têm sido minados por fora e por dentro, uma vez que “a globalização econômica e cultural borra as fronteiras nacionais e as identidades associadas a elas, enquanto a diferenciação sociocultural cobra mais visibilidade e voz dentro das próprias sociedades nacionais”⁴¹. Nesse sentido, as relações estabelecidas entre cultura e política dentro da concepção moderna

⁴¹ HOPENHAYN, 2003, p. 1 [tradução minha].

de Estado-Nação ficam radicalmente questionadas, pois, no âmbito das novas configurações culturais dessa tempo pós-moderno, apostar em formas de “marcação” simbólica e geográfica entre regiões, territórios, identidades etc. pode levar-nos a incorrer em análises culturais apressadas a partir da “delimitação” dos espaços de pertença e não-pertença nos domínios simbólicos e culturais, produzindo, com isso, outras formas de exclusão.

Num terceiro aspecto, cabe ressaltar que a noção de identidade nacional entendida como “unidade” está estritamente ligada à noção de “geografia imaginativa” (SAID, 1990). Ao estudar os processos de invenção do Oriente pelo Ocidente e a própria idéia de constituição da identidade ocidental a partir do seu *outro*, o Oriente, Edward Said formulou o conceito de “geografia imaginativa” no sentido de uma delimitação de espaços entre os próprios e os estranhos:

Um grupo de pessoas que vive em uns poucos hectares de terras estabelece fronteiras entre sua terra e adjacências imediatas e o território além, que chama ‘terra dos bárbaros’. [...] Conseqüentemente, ‘eles’ ficam sendo ‘eles’, e tanto o território como a mentalidade deles são declarados como diferentes dos ‘nossos’. Desse modo, até um certo ponto, as sociedades modernas e as primitivas parecem derivar suas identidades negativamente. [Nesse sentido] As fronteiras geográficas acompanham as sociais, étnicas e culturais de um modo bem previsível (p. 64).

Desse modo, é possível dizer que a “marcação” simbólica das identidades a partir de processos de diferenciação entre “nós” e os “outros”, acaba gerando hierarquias e divisões dentro do próprio território que, por vezes, se apegam a visões emblemáticas que evocam uma relação homem/território – no caso da identidade brasileira caracterizada na figura de *índios, negros e brancos* – que serve como “referência” e “representação” histórica para todo um território e seus habitantes. De outra parte, e ao atribuir uma dimensão apenas *racial* à questão da “identidade nacional”, a revista acaba não apenas deixando de fora outras influências étnicas e culturais que constituem nosso povo – como imigrantes, refugiados, exilados políticos etc. – mas, sobretudo, “essencializando” e “fixando” múltiplas identidades como “objeto” histórico de um discurso colonial que continua instituindo, em seus museus e memórias do passado, *uma* identidade nacional proveniente apenas dessas três raças. Contudo, embora a revista procure atribuir um tratamento deveras “harmonioso” e

“unitário” à questão da identidade nacional, os modos pelos quais as identidades são constituídas socialmente apontam para atravessamentos constantes em torno de significados que se pretendem “fixos”, fazendo borrar o próprio dispositivo de “integração” nacional, dada a polissegmentação e a multiplicidade dos modos de viver as culturas em nossa sociedade.

4.2- “*Abaixo o preconceito!*” (?)

No Brasil, existe preconceito? Esta parece ser a pergunta central da qual a revista Nova Escola parte para “esclarecer” as construções e entendimentos de *raça* e de *gênero*, as quais historicamente têm servido de orientação e norma para uma grande parte de nossas práticas culturais.

No que confere ao *gênero*, a problematização desta temática precisa ser amplamente considerada em sua estreita relação com a *sexualidade* e com as construções culturais que, tradicionalmente, estabelecem separações rígidas entre os indivíduos, informando como estes devem agir masculinamente ou femininamente, conforme a cultura em que estão inseridos. No caso da *raça*, há que se considerar as relações *étnicas* e as relações de poder a partir das quais foram impostas, historicamente, determinadas classificações “evolutivas” de humanidade como sendo “superiores” ou “inferiores” de acordo com sua proveniência étnica, racial, territorial etc. Eis, portanto, o desafio que se lança às perspectivas educacionais – no caso desta pesquisa, a multicultural – que pretendem problematizar a “naturalização”, ou melhor, a “normalização” das relações de gênero e de raça, tendo em vista o combate ao preconceito.

Para tratar dessas questões, a revista lança mão das sempre bem-vindas recomendações dos PCN – Temas Transversais Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (veja anexo 2) - e de atividades pedagógicas avaliadas como “bem sucedidas”, enviadas por escolas e professores/as. A partir dessas contribuições, a revista publica, na edição de dezembro de 1997, uma reportagem intitulada “*Viva a diferença, abaixo o preconceito*”, na qual aborda, de forma central, questões relativas ao preconceito racial e de gênero.

Em relação ao **preconceito de gênero**, a revista chama atenção quanto à existência de histórias e “ditos populares” que legitimam, em nossas sociedades, “estereótipos sexistas” em favor das injustiças contra as mulheres – quer no cotidiano da vida privada, quer em situações profissionais. No entanto, o *sexismo* parece ser tratado apenas *como distribuição de tarefas domésticas entre homens e mulheres*.

Na seção “*O desafio da cozinha e da agulha*” (foto 1 à esquerda), busca incentivar a realização de atividades escolares que coloquem meninas e meninos em situações de convivências mútuas envolvendo discussões em relação às “trocas” de atividades domésticas, sugestões essas que podem auxiliar os/as professores/as a “*ensinar o respeito entre homens e mulheres*” (NOVA ESCOLA, dezembro/1997, p. 14), lançando mão dos recursos da culinária e da costura, para que as crianças aprendam, desde tenra idade, que os “*afazeres domésticos como cozinhar ou pregar botões não são exclusivamente das meninas*” (idem). Na seção “*Rosa X azul: empate técnico*” (foto 2 à direita), a revista sugere que o/a professor/a utilize como idéia brincadeiras com bonecas, futebol e até salão de beleza para aproximar as crianças e trabalhar as relações de gênero. Desse modo, a revista acredita estar contribuindo para que “*meninas e meninos ocupam o mesmo espaço democrático*”.



Foto 1

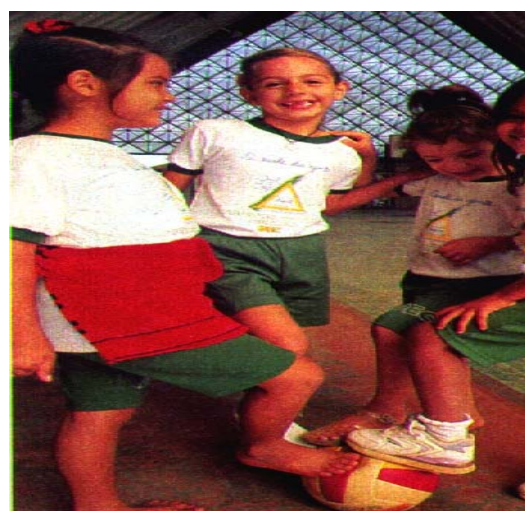


Foto 2

Foto 3

Entretanto, existem restrições visíveis nessas confluências, uma vez que as “trocas” não sugerem, por exemplo, que os meninos tenham suas unhas pintadas pelas meninas na brincadeira do salão de beleza. Para evitar “constrangimento” na escola e com as famílias, a revista sugere que as escolas incentivem as meninas a jogarem futebol e os



meninos aprendam o “valor” dos trabalhos domésticos através de eventuais atividades didáticas, desde que respeitados alguns limites: ou seja, meninos podem *até* brincar e fazer “coisas” que as meninas fazem *desde que* não ponham em dúvida a sua masculinidade e a heterossexualidade “normal” que deve sempre orientar as relações sexuais e de gênero. Na brincadeira do salão, o máximo que os meninos podem fazer é pintar as unhas das meninas (foto 3 acima).

Em nenhum momento, as discussões sobre *sexismo* extrapolam para o âmbito das relações sexuais, profissionais, sociais, afetivas... Aliás, a preocupação maior da revista parece estar em abordar as questões de gênero e sexualidade sem tocar em suas feridas, sem “borrar” as margens das “fronteiras” entre homens e mulheres. Nesse sentido, as sugestões apresentadas são todas *“práticas simples [que] ajudam a conscientizar as crianças de que podem romper com tabus sem comprometer a própria sexualidade”* (idem, ibidem, p. 14). Nesse sentido, a revista procura explicitar, em linguagem objetiva e direta, e tomando por base as recomendações dos PCN – Tema Orientação Sexual – diretrizes sobre como o/a professor/a deve proceder em casos de orientação sexual. Eis as recomendações:

Qual deve ser a linguagem do professor para abordar temas relativos à Educação Sexual?

A linguagem deve ser aquela que a criança possa entender. Se um aluno utiliza uma gíria para se referir ao órgão sexual, use-a também, mas acrescente o nome correto. Aceite a forma da criança falar ou perguntar. Críticas e gozações vão inibi-la e afastá-la de você. Quando um estudante fizer uma pergunta, esclareça com simplicidade. Se não conhecer a resposta, diga “não sei, vou pesquisar”. Atenha-se ao que o aluno perguntar. Grandes

explicações se perdem ou geram angústia quando a criança não está preparada. Acompanhe o ritmo em que seus alunos buscam esse conhecimento. Eles vão conduzi-lo. Se houver psicólogo ou orientador educacional em sua escola, informe-o sobre seu desejo de participar da orientação sexual dos alunos.

(NOVA ESCOLA, série PCN 1ª a 4ª série - 42, 2003, p. 2 da Internet)

Guacira Louro (1997) tem alertado insistentemente para dois aspectos referentes à sexualidade na educação. O primeiro diz respeito à freqüente “confusão” conceitual que se costuma fazer em torno dos conceitos de *gênero* e *sexualidade*. Apoiando-se em pesquisas realizadas por Deborah Britzman e Jeffrey Weeks, a autora considera que “usualmente confundimos ou vinculamos gênero (“a condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher”) e sexualidade (“a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais”)” (p. 80). O segundo aspecto refere-se ao fato de que “a presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (idem, *ibidem*, p. 81).

A partir desse entendimento, cabe considerar que, durante longos anos, a “naturalização” da sexualidade no meio educacional tem contribuído de forma marcante para que aprendamos desde cedo a renunciar, suspeitar, disfarçar, esconder ou negar certos comportamentos, gestos, desejos, sentimentos, pensamentos... que possam nos situar (e também aos *outros*) como sujeitos que carregam a “marca” social e cultural *da* diferença. Nesse processo marcado por dicotomias, classificações, segregações, hierarquizações etc., o gênero, sendo um dos modos – senão o primeiro – de atribuir significado às relações de poder, passa a ser uma das condições humanas mais contrastadas com a alteridade, isto é, com o *outro sexo*. A esse respeito, Pérez de Lara (2001) segue afirmando que

Assim é que, da hierarquização entre homem e mulher, nasce a hierarquização entre o masculino e o feminino. Eis um exemplo disso: a atribuição de racionalidade, abstração e independência ao masculino e, por outro lado, de sensibilidade, concreção e dependência ao feminino... e todos os tópicos em que possamos pensar. Desse modo, as atribuições femininas, certamente inferiores, são precisamente as que se fazem a todas aquelas populações consideradas diferentes; tais atribuições são as mesmas que aquela velha divisão biologicista atribuída às mulheres – instinto, natureza, sexo, corpo... -, como características de sua identidade feminina. Todas elas,

características superadas pela cultura, pela razão, pela alma, pelo saber do Homem, isto é, da Humanidade toda, a qual Ele representava, à imagem e semelhança, nunca melhor dito, de Deus. Por outro lado e ao mesmo tempo, essa diferença sexual em cada um dos grupos vem sendo tratada como o mesmo sistema de divisão hierárquica que situa em cada grupo o homem, os homens, acima da mulher, das mulheres (p. 208).

Os esforços na direção de novas relações de gênero e sexualidade para além da hierarquização ou supremacia masculina, têm contribuído para o reconhecimento de que a feminilidade não pode ser confundida como a mera correspondência, em termos de sexualidade, entre o feminino e um sexo em particular, pois o feminino atravessa *transversalmente* o sexo, borrando as fronteiras que separam o feminino do masculino e vice-versa. Posicionando-se em favor de uma “feminização” como “*diferença feminina*”, Pérez de Lara (op. cit.) procura enfatizar os benefícios e as contribuições que as mulheres têm dado historicamente à humanidade, já não como “igualdade” no sexo, mas como uma *diferença* cultural criada e mantida pelas mulheres. Eis, portanto, um princípio de liberdade que pode modificar radicalmente nossas relações enquanto sujeitos, uma vez que aponta para a possibilidade de um “novo sujeito humano, complexo, que não é um, mas dois” (p. 214) e para o reconhecimento de que as identidades e diferenças sexuais e de gênero não existem senão a partir de construtos sociais instáveis, voláteis e não finalizados, todos possivelmente negociáveis.

Em relação ao **preconceito racial**, a revista escreve: “*Pouco se fala disso, mas também na escola os negros sofrem com o preconceito. Essa situação pode mudar*” (NOVA ESCOLA, março/1999, p. 7). Com essa frase, inicia a reportagem “*O silêncio vai acabar!*” – veja anexo 6 - em que traz como destaques uma pesquisa⁴² realizada sobre *racismo* e os já mencionados exemplos de experiências pedagógicas, como modos de mostrar a escolas e professores/as que é possível combater o racismo a partir de ações consideradas simples.

Ironicamente, e de forma até contraditória, os trechos da pesquisa apresentados ao longo da reportagem parecem caminhar paralelamente com os relatos das atividades pedagógicas e suas sugestões didáticas. Por sinal, poucas vezes esses discursos se inter cruzam, pois à medida que a pesquisa aparece sob um forte tom de

⁴² Trata-se da pesquisa de Mestrado da pedagoga Eliane Cavallero, a qual investigou a questão do *racismo* em escolas públicas de São Paulo no ano de 1998.

denúncia e indignação contra o tratamento discriminatório a alunos/as negros/as nas escolas, as sugestões dadas pela revista limitam-se a “ensinar tolerância” a partir de rosas e bichinhos sem qualquer desdobramento político do assunto – com exceção do livro de Ana Maria Machado “Menina bonita do laço de fita”, que me pareceu a atividade mais interessante (confira a atividade mencionada no anexo 6).

Com isso, temos, de um lado, informações e discussões trazidas pela pesquisa – as quais buscam abordar o racismo a partir de olhares que vão muito além de atitudes “inocentes” ou “casuais”, denunciando a forte carga de exclusão presente em muitos materiais didáticos, nas relações afetivas entre alunos/as e professores/as de raças diferentes, na quase ausência do negro nas atividades artísticas e midiáticas, nas profissões, na moda etc., nos freqüentes comentários depreciativos sobre a cor, a cultura ou a estética de grupos negros. De outro lado, a revista, com seus relatos de atividades pedagógicas - tais como: *"Desfile 'Afro' melhora auto-estima"* (foto 4 à esquerda); *"Uma galeria para os famosos da raça"* etc. (foto 5 à direita); *"Rosas e pintinhos ensinam a tolerância"* (foto 6) -, enfatiza que o combate ao preconceito pode ser bem mais eficaz se os assuntos forem abordados de maneira “lúdica” e que, ao fim, as crianças consigam formular o conceito de que *"em sua essência todas as pessoas são iguais"*.



Foto 4

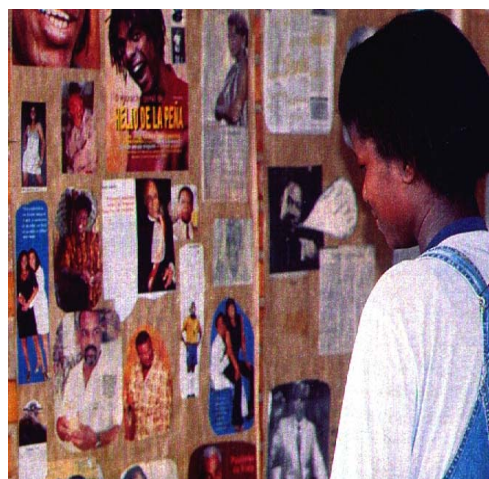


Foto 5

Foto 6

Contudo, as estratégias utilizadas parecem não surtir os “efeitos” esperados:



Uma professora se dirige a uma turma de crianças e pergunta: “*se todas as pessoas são iguais, quem da sala gostaria de dançar com uma pessoa negra?*”. Meninos e meninas reagiram igualmente: *ouviram-se risinhos, trejeitos de desdém e muitos “Eu, não!”*. Um aluno disse que branco deve dançar com branco e negro com negro (NOVA ESCOLA, março/1999, p. 9).

Diante de formas explícitas de racismo, a revista procura simplesmente demonstrar que “*as diferenças entre as pessoas estão [apenas] na cor... e nas idéias inconscientes que as crianças trazem de casa*” (NOVA ESCOLA, março/1999, p. 8) e que, a partir de atividades lúdicas a serem desenvolvidas com as crianças, “*é possível ensinar a tolerância e praticar a diversidade cultural nas escolas*” (idem). Desse modo, parece-me importante destacar que, embora os textos escritos e ilustrados da revista favoreçam abertura à problemática do racismo na educação, seus modos de apresentação, no entanto, parecem contribuir para a constituição de representações impregnadas de racismo, as quais muitas vezes desembocam em atitudes de *diminuição do outro*, mesmo onde se pretende supostamente “denunciá-lo”. Por vezes, a sensação que se tem é a de que esses textos agem como se tentassem “apagar” o rastro das relações sociais que o produziram. Circular por entre as dinâmicas desses textos torna-se absolutamente necessário se queremos perceber as redes de poder que neles operam. Nesse sentido, conforme observou Kaercher (2002) ao analisar as representações de professores/as negros/as na Literatura Infanto-Juvenil brasileira,

Indagar sobre estas representações é desarranjar os fios que formarão, ou não, as identidades das crianças negras na escola, é, de algum modo, dar vazão a uma torrente, fluida e por isto mesmo incontida, de fluxos de poder que, como os cursos d’água, ora silenciam - como em riachos que parecem serenos e acolhedores - ora explodem - como em enchentes que arrastam consigo tudo e todos (p. 100).

Ao considerar que o racismo corresponde às “*idéias inconscientes que as crianças trazem de casa*”, a revista recomenda, caso alguém “se declare” racista, que os esforços dos/as professores/as devem ir no sentido de fazer a pessoa “mudar de opinião”

e não mais se declarar racista. Procurando ensinar que *“preconceito se desaprende na escola”* (idem), a revista mostra como enredos de livros podem ajudar professores e alunos a combaterem o preconceito em sala de aula. Acompanhe o relato de uma atividade na reportagem *“Professora, eu sou racista!”* – veja anexo 6. A atividade descrita na matéria consiste basicamente em perguntar aos alunos: *“Você é preconceituoso?”*. O desfecho da atividade vai na seguinte direção: *“após vários debates, alunos assumem o racismo e se convencem da necessidade de mudar de opinião”* (NOVA ESCOLA, março/1999, p. 13). Com essa dinâmica, a revista indica que *“o bate-papo pode render bons resultados, [pois] parte da turma que se assumia racista mudou de opinião e outros alunos prometeram refletir a respeito”* (idem).

A presença dos PCN como retórica “elucidadora” de conceitos na revista também é ponto a destacar. Aliás, a busca de apoio retórico no documento é sempre uma constante. Em relação ao entendimentos de “preconceito inconsciente”, podemos perceber que essa idéia é totalmente “capturada” dos PCN - que, em suas recomendações gerais para trabalhar com o Tema da Pluralismo Cultural, segundo um de seus redatores, Yves de La Taille, considera que *“o mito de nossa democracia racial entrou por muito tempo discussões abertas sobre preconceito, impedindo que os diferentes fossem valorizados”* (NOVA ESCOLA, dezembro/1997, p. 11). Nesse sentido, e considerando que *“infelizmente o ambiente escolar também favorece a difusão, ainda que inconsciente, de idéias preconceituosas... os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacaram a Pluralidade Cultural em um de seus capítulos [para] ajudar o professor a evitar tropeços ao tratar do assunto, destacando as diferentes origens da população brasileira”* (idem).

Canen e Grandt (2001), a respeito dos aspectos episódicos ou mesmo “psicológicos” atribuídos pelos PCN à problemática dos preconceitos na educação, observam que as recomendações do documento parecem indicar que “o preconceito deve ser alvo de escrutínio apenas quando este se manifestar, explicitamente, nas situações de sala de aula” (p. 182-183), devendo ser combatido através de um trabalho de “desvelamento” a ser realizado pelo/a professor/a. De outra parte, cabe ressaltar que determinadas propostas multiculturais, na ânsia de abordarem a questão do preconceito com alguma finalidade pedagógica – isto é, fazer os/as alunos/as saltarem imediatamente de um estado de racismo para uma “mudança de opinião” ao final da

atividade realizada -, acabam recaindo muitas vezes em um “psicologismo exagerado” (Moreira, 1999) em virtude da supervalorização do domínio afetivo no trabalho pedagógico e da ausência de desdobramentos políticos com relação à temática.

Contrariamente ao entendimento de preconceito como “idéia inconsciente”, amplamente difundido pela retórica multicultural dos PCN, Fleuri (2002) esclarece que “*a discriminação racial* traduz toda a forma de tratamento desfavorável destinada a uma pessoa ou ao grupo étnico que esta representa. *Traduz determinados juízos intencionais* *construídos pelos grupos para especificar uma etnia*. [...] Portanto, discriminação racial significa todo ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, por ter uma determinada proveniência étnica” (p. 2) [grifos meus].

Certamente, muitas das atuais ou “reformadas” formas de racismo advêm de histórias de colonização que nos ensinam que o racismo “não tem cor” ou, quando muito, considera-se que ele tem uma cor “preta”, ligada ao negro e à sua negritude. Nesse caso, muitas vezes chega-se até a firmar que só existe racismo porque o negro existe. Age-se e pensa-se como se não houvesse outras formas de racismo igualmente violentas contra diversas etnias (por exemplo, judeus, muçulmanos, asiáticos, latinos, indígenas etc.) que vivem às margens de uma *condição branca*, tomada como a “justa” medida para classificar povos, raças, etnias, territórios, como “inferiores” ou “terroristas”, isto é, como “racialmente *outros*”. Na contramão das perspectivas coloniais sobre o racismo em sua “ausência” de cor, McLaren (2000) observa que

As atuais definições legais de raça assumem a norma de “não ver a cor” e, dessa forma, desconectam a raça da identidade social e da consciência de raça. No discurso de “não ver a cor”, as condições branca e negra são vistas como descrições neutras e apolíticas, refletindo a cor da pele e sem qualquer relação com as condições sociais de dominação e subordinação e com atributos sociais como classe, cultura, língua e educação. Em outras palavras, “não ver a cor” é um conceito que torna simétricas as relações de poder e privilégio e as achata, de forma que pareçam simétricas ou equivalentes. Porém, as condições branca e negra existem simetricamente, apenas como oposições idealizadas; no mundo real, elas existem como uma hierarquia dependente, com a condição branca isolando o poder social da condição negra, através da colonização da definição do que é normal, da institucionalização de uma alocação maior de recursos para os eleitores brancos e da manutenção de leis que favoreçam os brancos (p. 262).

Na contramão do discurso colonial racista, podemos afirmar que o racismo tem, sim, *cor*. Não a cor negra de suas próprias vítimas, mas uma *cor* “branca” ligada

à *branquidade* do silêncio que institui a invisibilidade de uma “norma” que nem precisa se fazer visível para imprimir seu ritmo regulador/controlador e para exigir formas de “preenchimento” do racismo de acordo com as tonalidades previamente definidas. É essa *cor branca* que, através de sua vontade de intrusão, vai, aos poucos ou com tamanha rapidez, “tingindo” identidades e “justificando” a necessidade de suas novas tonalidades. Na reportagem “*O silêncio vai acabar*”, quando interrogada sobre a cor de sua pele, uma menina negra manifesta a insatisfação de ser negra e o desejo de ser branca como Angélica⁴³, como forma de se livrar das atitudes racistas do tipo: “*por que vocês acham que os negros têm essa cor?*” Uma criança responde: “*porque são feitos de porcaria!*” (NOVA ESCOLA, maio/1999, p. 13). Ironicamente, a professora passa a chamar a menina negra de “Angélica”.

Mas o racismo não possui apenas *cor*, ele também tem *cheiro e corpo*. Um corpo que procura viver sua diferença confrontando-se com uma violenta invisibilidade “branca” e “normal” que insiste em dizer como esse corpo deve ser e viver. Na revista, uma professora branca “explica” a origem do preconceito: “*Se você pensar bem, vai ver que o preconceito é uma questão de cheiro. Nos negros, a melanina faz com que o cheiro fique mais forte. Hoje, esse preconceito melhorou com os anti-transpirantes que fazem com que não exista o cheiro. Não havendo o cheiro, não existe o porquê de o branco não conversar com o preto e vice-versa*” (idem).

Em alguns momentos, a revista capta uma das percepções generalizadas em nossa sociedade: a quase “natural” associação entre *negro* e *violência* – seja como protagonista ou vítima de violência (Ilustrações 2, 3 e 4 na página seguinte), assim como a vinculação de longos séculos entre *negro/sujeira* (Ilustrações 5). Nessas representações, são sempre os negros das favelas e morros, das periferias... os maiores responsáveis pelas crescentes “ondas” de violência no país; são os negros que precisam de políticas assistencialistas que visem à sua “correção” e “reintegração” social.

Essas representações são responsáveis, em boa parte, pela instituição de determinados *modos de ver* que legitimam o preconceito racial contra os negros (e

⁴³ Angélica é uma jovem branca, loira, de olhos verdes, conhecida apresentadora de programas infanto-juvenis num influente canal da televisão brasileira.

também contra outras etnias que vivem sob o peso da discriminação em nossa sociedade), as quais acabam externando preconceitos que reforçam ou coincidem com binômios racistas que muitas vezes beiram a *animalidade*: “preto/sujo”, “preto/nojento”, “preto/feio”, “preto/maltrapilho” dentre outros. Repudiando a apresentação de imagens de pessoas negras na revista de forma negativa e preconceituosa, um leitor negro assim escreve: *"na escola, nada oferece à criança negra uma identificação positiva com seus antepassados. O que se mostra a ela são membros de sua raça vendendo balas nos sinaleiros ou fazendo o serviço sujo. Estamos cheios disso..."* (NOVA ESCOLA, junho/1997, p. 4).

Ilustração 2



Ilustração 3



Ilustração 4



Ilustração 5

A ampliação dos modos de ver o racismo em termos de *cor* e *cheiro* talvez indique que é possível analisar seus modos de apresentação para além de palavras, imagens, narrativas ou histórias “sem-corpo” – representações essas que



comumente são contempladas em “memoriais” de museus e registros históricos de nossas culturas. Talvez essa ampliação possa falar das ambigüidades que caracterizam a nossa existência, isto é, de que estamos muito longe daquilo que o multiculturalismo proclama como os “ideais” de respeito às diferenças e dignidade humana, e muito perto dos “ideais” da modernidade e seu projeto higienista. Ou, de outro modo, signifique que

não obstante as agendas políticas e sociais que reúnem numerosos movimentos (como o de negros, índios, mulheres, homossexuais, portadores de deficiência etc.) em favor dos direitos humanos e contra o apartheid social, convivemos com outras tantas agendas políticas e culturais xenofóbicas, racistas, sexistas, homofóbicas, excludentes... em dimensões alarmantes.

As nuances de *cor e cheiro* do racismo produzem significações que têm sido amplamente disseminadas pelo mundo através de atitudes, leis ou projetos sociais racistas que por vezes se fazem visíveis, outras, obscuras. Elas demonstram, lamentavelmente, que as dinâmicas do racismo seguem acompanhadas de afirmações identitárias que tomam por base a discriminação racial e a revitalização de projetos em favor da “limpeza étnica”, conforme podemos observar desde os discursos da Genética e da Estatística, até as políticas xenofóbicas e igualmente racistas que se propagam em meio a conflitos e guerras mundo afora. As análises de Bauman (1998) a respeito dos princípios e ideais de *ordem, pureza e limpeza* do projeto “higienista” moderno em nossos tempos, têm demonstrado que

Na ordem harmoniosa e racional... não pode haver nenhum espaço - para os ‘nem uma coisa, nem outra’ para os que se sentem escarranchados, para os cognitivamente ambivalentes. Constituir a ordem foi uma guerra de atrito empreendida contra os estranhos e o diferente (p. 28).

Nesse projeto instituidor da ordem, a guerra é ativada contra toda forma de “desvio”, indeterminação, ambivalência ou confusão, isto é, contra os que, na classificação dicotômica, estão situados como “o outro da ordem”⁴⁴

De outra parte, essas discussões apontam para uma coexistência não menos tranqüila e atormentada com esse *outro*, em que sobressalta uma sensação de se estar lidando com uma *alteridade “viscosa”* – como na alegoria de Jean-Paul Sartre - “o viscoso”, a quem Bauman (op. cit.) faz referência para dizer que muitas vezes, o “estranho”, o “diferente” é visto como que encoberto por uma espécie de “viscosidade... aderência, teimosia, elasticidade, capacidade de se comprometer, de transformar a posse em ser possuído, o domínio em dependência de outra substância e esta inclui, mais do que qualquer outra coisa, outra *pessoa*” (p. 40).

⁴⁴ BAUMAN, 1999, p. 14.

Na lógica do pensamento moderno, a *cor* e o *cheiro* dos *outros* são como uma velha lama, uma resina a ser eternamente removida do corpo que a “hospeda hostilmente”⁴⁵. Desse modo, a relação com o [nosso] *outro* passa a existir ambigualmente em meio a tormento e conforto, medo e sedução, “resina” e “pertença”. Por meio de sua invisibilidade aspiramos fazer calar sua voz, como forma de ver-se livre por meio do encontro, isto é, “primeiro sujar, depois limpar”.

Percorrendo as múltiplas formas pelas quais a revista aborda a questão do *preconceito racial e o de gênero*, pude notar a presença de uma *norma invisível* (*heterossexualidade e branquidade*) que orienta e informa *o que e quem* lhe convém definir como gênero e sexualidade, raça e etnia, enfim, como “diferença”. Através da invisibilidade dessas “normas”, a revista demarca limites e lugares para pessoas, grupos, culturas, de acordo com determinadas “referências identitárias”. Nessas definições, os “diferentes” são sempre as *mulheres* e os *negros*, além de alguns “outros”, cuja ausência em sua pauta de discussão, coloca-os na condição de apenas “outros” – embora estejam desde sempre compondo um universo de inclusão e exclusão. A obsessão pelo *outro* parece colocar-nos numa busca constante de fazer de sua existência uma estratégia segundo a qual podemos definir melhor o próprio terreno de nossas identidades.

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. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicidade etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 124).

Em muitas dessas construções obsessivas da diferença, o silêncio do “eu” tem sido uma das fortes estratégias de governo do *outro*, pois, dá-se-lhe a palavra e “visibilidade” para, em seguida, imprimir-lhe estratégias de “captura”, regulação e controle. Em diferentes gêneros textuais que adotam a *nomeação* como estratégia a partir da qual se divide e se “identifica” o mundo, Silveira (2002b) observou que

Por vezes, não é a nomeação que reforça a desigualdade, mas o *silenciamento* dos atores de ações desabonadoras ou a sua subsunção nas generalidades

⁴⁵ A respeito do que se tem chamado de “hospitalidade hostil”, ver Larrosa (2002) e Skliar (2002a) na bibliografia.

impessoais. [...] E isso, sem esquecer os implícitos e os pressupostos lingüisticamente embutidos: ‘*Apesar de* professarem a religião islâmica, eles não representam perigo’ (!!!); ‘os imigrantes *já* não representam um desafio de adaptação’ (!!!)’ (p. 21).

Sob as vestes do silêncio, a *norma* produz efeitos muito mais “eficazes” se comparados às formas violentas e impositivas de aprisionamento do outro, ou seja, em muitos casos, para quem produz ou dispõe da norma a seu favor, torna-se mais produtivo permanecer em silêncio do que fazer barulho. Parece que “fazer barulho” é uma estratégia mais próxima da dominação colonial, ao passo que permanecer em silêncio é uma estratégia mais velada de nossos tempos pós-modernos. Eis que se trata, portanto, de uma *norma* que não precisa aparecer, como sexualidade, gênero, raça ou etnia – muito menos como “vítima” de preconceito e discriminação racial -, pois ela é sempre a “norma” que, invisivelmente, institui e determina o que pode ou não ser considerado como diferença. A respeito da invisibilidade da norma, Silva (2001) tece o seguinte comentário:

Ironicamente, entretanto, no regime de representação, a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades. Homem, branco ou heterossexual (ou todas essas coisas juntas): identidades que, por funcionarem como norma, não aparecem como tais. É o outro que é étnico. É o outro, como homossexual, que aparece como identidade inteira. (...) A identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é, sempre, a identidade marcada (p. 49).

A *invisibilidade da norma* opera de tal modo que a internalização moral no agir humano produz efeitos que vão além da coação e/ou da imposição. Numa atividade pedagógica que procura abordar a moda através dos tempos (foto 7 ao lado), aparece um garoto movimentando as bonecas confeccionadas na atividade em uma passarela, enquanto os outros meninos o observam dando risadas, fazendo sinais que ridicularizam a atitude do colega colocado numa situação “feminina” ou não bem vista entre muitos homens.



Do conjunto dos textos e imagens que falam de situações de **preconceitos de gênero e de raça**, não se pode afirmar que a revista Nova Escola é a “única” responsável pela instituição de boa parte das “naturalizações” e “normalizações” presentes numa multiplicidade de práticas culturais; de fato, ela faz parte e mesmo contribui para a institucionalização dessas práticas. Contudo, há que se reconhecer que a revista tem dado uma considerável abertura, em suas edições, à abordagem dessas temáticas, como forma de contribuir para a ampliação dos debates e ao combate de formas variadas de preconceito cultural, racial e de gênero.

Nesse caso, é possível encontrar em boa parte das edições da revista, indicações de leituras (livros, textos etc.) e comentários de especialistas que trazem importantes contribuições a respeito de determinado assunto, bem como denúncias de formas veladas ou bastante visíveis de preconceito que circulam em nossas escolas – conforme indicado no quadro “*Páginas e páginas de puro preconceito*” (veja anexo 1), em que a revista informa ao leitor sobre a existência de inúmeros livros didáticos que têm sido reprovados com suas respectivas editoras vetadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do MEC, por veicularem “*ilustrações e conceitos pejorativos referentes a negros, índios e mulheres*” (NOVA ESCOLA, dezembro/1997, p. 56)⁴⁶.

Assim, podemos olhar para a revista como uma forma de pedagogia cultural que opera *ambiguamente* na constituição de identidades e diferenças, seja instituindo “representações” estanques ou preconceituosas sobre as diferenças, seja contribuindo, de algum modo, para um “pensar sobre” os modos pelos quais construímos visões sexistas e preconceituosas em diversos espaços sociais (como, família e escola). E se os modos de constituições desses saberes, significados e representações são reconhecidamente ambíguos, certamente também o são os “efeitos” por eles gerados, considerando-se que cada leitor/a *olha e lê* diferentemente esses textos, fazendo uso (ou não) dessas construções.

⁴⁶ Em relação à constância de preconceitos (de gênero e raça) nas ilustrações de livros didáticos brasileiros avaliados pelo PNLD do MEC como “aprovados” e/ou “reprovados”, sugiro conferir na bibliografia a Dissertação de Mestrado de PIRES, Suyan (2002) intitulada “Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos”.

PARTE II – Dos aspectos *poéticos*: os *modos de ver* e de *narrar* as diferenças

4.3- “*Sala dos Professores*”: Visitando os espaços de “interação” da revista

No intuito de promover uma interação mais “direta” com o público leitor, a revista Nova Escola abre *espaços de recepção* em seções como “*Sala dos Professores*” e “*Depoimentos*” – seções reservadas a leitores, no caso professores/as, que desejem manifestar suas opiniões, dúvidas, pedidos, agradecimentos, elogios, discordâncias etc. em relação às matérias e reportagens publicadas pela revista -, e a seção “*Fala, mestre!*” – um espaço dedicado a entrevistas com especialistas em educação que procuram discutir temáticas e problemas educacionais que afetam diretamente as escolas, esclarecendo dúvidas e promovendo “ensinamentos” que auxiliem no trabalho pedagógico.

Em relação aos modos de recepção no contexto de uma *cultura pós-moderna de imagens*, cabe ressaltar que Baudrillard (1991) já havia considerado que estamos diante de uma temporalidade em que o *meio* da mensagem transfigura-se no próprio orifício do *real*. Assim escreveu o autor:

Estamos testemunhando o fim do espaço panóptico e em perspectiva (o qual permanece uma hipótese moral, em conjunto com todas as análises clássicas sobre a essência ‘objetiva’ do poder) e, dessa forma, a *própria abolição do espetacular*. A televisão, por exemplo, deixou de ser um meio espetacular. Não estamos mais numa sociedade do espetáculo, do qual falavam os situacionistas, ou nos tipos específicos de alienação e repressão que ela envolve. O próprio meio não é mais identificável como tal, e a confusão entre meio e mensagem é a primeira grande fórmula da nova era. Não há mais meio, no sentido literal: ele agora é intangível, difuso e difratado no real, e não se pode mais dizer nem mesmo que o meio é alterado pelo real (p. 30).

Partindo dessa perspectiva, estou considerando que a *produção/interação* dos discursos da revista e dos/as leitores/as que circulam nos espaços de “interação” – conforme havia mencionado no capítulo III desta Dissertação – pode ser entendida como um *ponto de articulação* e mesmo um *espaço de disputas* em torno de significados e modos de ver entre quem *produz e interage* com esses discursos e as formas de poder que operam nos processos que os põem em funcionamento.

A presença das vozes dos/as professores/as na revista ou mesmo a sua “visibilidade” como presença, certamente acompanha movimentações e mudanças ininterruptas no campo social, político e cultural que se intensificam especialmente no campo da mídia, em decorrência de um fenômeno que as teorias culturais vêm denominando de “*processo de segmentação da cultura*”. Mira (2001) entende esse processo como “uma estratégia através da qual procura-se atingir novos nichos de mercado” (p. 214). Porém, essa é uma estratégia que revela claramente que os aspectos que recortam esses “nichos” são absolutamente sociais e culturais (como, por exemplo, o gênero, a geração ou a questão étnica) e que determinado segmento cultural só passa a ganhar visibilidade no campo midiático quando se liga a algum potencial de consumo. Nesse aspecto, a “entrada” ou a “visibilidade” do/a leitor/a na revista não pode ser entendida senão a partir de suas relações com mecanismos de controle e regulação. Referindo-se a essa “entrada” de demandas socioculturais no campo da cultura e da mídia, Mira (2001) demonstra que:

Historicamente, na sociedade moderna, essas diferenças foram-se explicitando e, ao mesmo tempo, sendo absorvidas pelo mercado de consumo. Um pouco por sua *visibilidade como consumidores*, mas também por sua *emergência como alteridades* na História recente, eles se distinguem como grupos. Apenas quando mostram sua face, quando se afirmam, quando colocam suas questões específicas, podem se tornar segmentos... Porém, do ponto de vista do mercado, eles só interessam se tiver potencial de consumo... A lógica do mercado absorve os movimentos sociais e culturais mas os rearticula de acordo com seus interesses (p. 141).

Num outro aspecto, essa “entrada” ou “visibilidade” pode ser entendida como a “*entrada do outro como diferença*” no discurso, ou seja, como vozes que traduzem os muitos esforços e reivindicações históricas de grupos, povos, culturas há muito silenciadas e que, em nossos dias, em função da “efervescência multicultural”, passam a ganhar maior visibilidade com todas as vantagens e ônus que isso representa. Nesse caso, a voz do outro que emerge no espaço midiático traz consigo não apenas a luta por sua visibilidade no cenário social, mas, sobretudo, a exigência de que suas diferenças sejam mostradas como diferenças e não reduzidas a uma lógica do consumo.

Contudo, cabe esclarecer que aquilo que estou chamando *visibilidade do outro* não tem a ver com a mera exposição de produtos ou elementos visuais, mas, sim, com uma série de práticas culturais e institucionais relativas ao *ver* e ao *fazer ver* esse

outro – o que significa que as estratégias de visibilidade da mídia envolvem, simultaneamente, parafraseando Fischer (2002), uma riqueza de linguagens e de detalhes que confere ao “*visível*” múltiplos significados que envolvem a sua inserção numa política global de produção e veiculação; os modos de articulação do público com o “visível” veiculado; as formas de participação e intervenção do público que emprestam significados outros ao que está sendo enunciado e, finalmente, as condições de produção e de emergência de certos discursos que circulam na mídia, em certa época e lugar.

Nesse processo de *visibilidade do outro*, o poder regulativo dos meios (a revista) sobre os discursos dos/as leitores/as nas seções de interação, é ponto importante a ser destacado. Nesses espaços, o trabalho de edição da revista acaba funcionando como uma *estratégia de regulação e controle* que estabelece inclusive o que *pode* (e de que forma) e o que *não pode* ser publicado.

Certamente, não há homogeneidade de “efeitos” naquilo que a revista produz, mas é preciso salientar que, apesar de cada leitor dispor de alguma liberdade para ler e opinar ao seu modo sobre os textos culturais que circulam na revista, o trabalho de edição pode incitar ou mesmo conduzir respostas “autorizando” quem, o quê, como e em quais circunstâncias pode falar. Por outro lado, se não há homogeneidade de discursos nesses espaços, existem, contudo, predominâncias de “posicionamentos”, haja vista que *a interação com o/a leitor/a aparece quase sempre como bastante “harmoniosa”*: com raras exceções de discordância, as falas e depoimentos selecionados pelo “crivo” da editoração são marcadamente elogiosos em relação às matérias, orientações e sugestões dadas pela revista ao *quê fazer* na escola.

Nesse sentido, e não por acaso, são frequentes as publicações de depoimentos e opiniões dos professores em tons de agradecimento e elogio à forma “*responsável*”, “*criativa*” e “*esclarecedora*” com que a revista vem publicando matérias sobre temáticas importantes para a educação. Na seção “*Sala dos Professores*”, aparecem constantemente e em grande quantidade os termos e expressões do tipo: “*parabéns*”, “*obrigado*”, “*louvável apresentação*”, “*excelente matéria*”, “*volte à baila*”, “*vida longa à revista*”, “*que belo exemplo vocês nos deram*”, “*vocês nos iluminaram*” etc. Na edição do mês de outubro de 1997 - em que a revista aborda o

tema da Cidadania -, aparecem, entre outros, os seguintes textos de opinião na seção “Sala dos Professores”:

(L 1) *“A revista está de parabéns pela reportagem “Ouviram ou não ouviram do Ipiranga?” (edição 104). Desenvolver o significado da cidadania entre crianças é importante, mas interessante mesmo é levá-las a raciocinar patrioticamente”* (p. 4).

(L 2) *“Aproveitei todas as idéias publicadas na reportagem e vou trabalhar esse tema até o fim do ano, pois não somos brasileiros apenas na Copa do Mundo e na Semana da Pátria, e sim todos os dias”* (idem).

Tais “posicionamentos” obviamente não existem soltos nessas falas, mas ligam-se a significados que só existem na inter-relação com seus modos de produção e de enunciação, bem como na inserção de contextos que os fazem partícipes de um ou mais discursos. Isso demonstra que o “excesso” de linguagem está estritamente ligado à proliferação de significados, à produção de identidades e às relações de poder, pois,

Como questão política que é, a língua opera como um espaço de luta entre diferentes grupos, os quais, por várias razões, polícionam suas fronteiras, significados e ordenamentos. Pedagogicamente, a linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo (McLAREN, 2000b, p. 24).

Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem produz significados e entendimentos *particulares* do mundo. E mais: a linguagem não apenas localiza os sujeitos em determinadas teias discursivas, mas ela própria encontra-se localizada numa gama de discursos que é sempre “seletiva” e limitada ao domínio cultural de quem os produz e veicula.

Contudo, não existem apenas mensagens convergentes enunciadas nesses espaços de “interação” com o/a leitor/a. Aliás, devido à existência de uma *multiplicidade de “lugares”* ocupados por leitores/as em função de suas disposições e vivências socioculturais e profissionais, qualquer pretensão de “captura” dos sentidos em relação aos dizeres dos/as professores/as frente às temáticas abordadas fica invariavelmente impossibilitada de acontecer. Isso significa que um determinado ponto de vista tomado por uma pessoa dentro de um discurso pode ou não ser afirmado em

relação às posições assumidas por outras pessoas. Nesse sentido, é possível apontar divergências e conflitos na seção “Sala dos Professores” entre os/as leitores/as e a própria revista, embora fique claro muitas vezes uma vontade de poder e de “autoridade” por parte daqueles que controlam e editam os discursos:

(L 1) “A reportagem “Ouviram ou não ouviram do Ipiranga?” contém um erro crasso. O primeiro verso do Hino Nacional, segundo a revista, seria: Ouviram do Ipiranga as margens plácidas. Mas falta uma crase nessa versão. O correto é: Ouviram do Ipiranga às margens plácidas. A existência ou não de crase muda completamente o sentido da frase” (outubro/1997, p. 4).

NOVA ESCOLA esclarece: o verso publicado está correto. A letra oficial do Hino Nacional Brasileiro, escrita por Joaquim Osório Duque Estrada, começa mesmo com Ouviram do Ipiranga as margens plácidas, sem crase. No caso, o autor usa uma licença poética para dizer que as margens do Ipiranga ouviram o grito da independência. Trata-se de uma figura de linguagem chamada prosopopéia, que ocorre quando se dá vida, ação, movimento ou voz a coisas inanimadas, animais ou pessoas mortas (idem).

Sob a justificativa de estar contribuindo para a abertura de um espaço “dialógico” e “democrático” no contexto da mídia educativa, a revista segue imprimindo estratégias não muito veladas de controle e regulação desses discursos. Essas estratégias talvez revelem possíveis interesses mercadológicos da revista na manutenção de seu *status* no campo educacional - como “a revista do professor” = o que sabe -, ou talvez o fato de a revista utilizar um ou outro texto conflitivo nesses espaços de interação pode ser entendido como uma estratégia que visa a convencer o/a leitor/a de que participa “lado a lado” na produção e boa apresentação da revista. Nesse aspecto, são comuns chamadas como essas: “*Caro professor, não se esqueça de preencher o questionário nesta edição e ajude NOVA ESCOLA a ficar cada vez melhor.*”.

Um exame cuidadoso das estratégias de regulação da revista pode indicar também algum tipo de associação desse veículo com perspectivas socialmente desejáveis no campo da mídia e da cultura em geral, ou mesmo com estratégias de *marketing* utilizadas para assegurar sua permanência no competitivo mercado de revistas. Aliás, de acordo com uma pesquisa realizada por Mira (2001) sobre os processos de “segmentação cultural” na mídia brasileira e estrangeira do final do século XX, boa parte dos investimentos em *marketing* no mercado de revistas está voltado para

a preocupação de *como* e *o quê fazer* para manter um artefato cultural em circulação e com boa tiragem de venda.

Embora não pretenda aprofundar a questão do *marketing* como estratégia publicitária de “sobrevivência” e “regulação” dos veículos midiáticos, cabe mencionar que ele tem se constituído numa noção central que incorpora estratégias como “flexibilidade”, “agilidade”, “criatividade”, informando sobre a concepção de um produto ou sua reformulação através de pesquisas de opinião sobre “público-alvo” e anunciantes potenciais, chagando até mesmo a ações conjuntas como promoções, eventos, concursos etc. – como o *Concurso “Professor nota 10”*, criado pela revista Nova Escola para premiar professores/as que se destacam ao final do ano letivo em escolas de todo o Brasil (veja anexo 7).

Entre convergências e discordâncias, liberdade e regulação, o fato é que Nova Escola exerce uma forte influência sobre os discursos dos professores que circulam na revista e, por vezes, procura conduzi-los para um tipo de *educação moral* em que “exemplos de profissionalismo” e de “civismo” são cada vez mais valorizados como um dos caminhos possíveis para definir a “identidade do professor”. Na seção “*Fala, mestre!*” da edição de março de 2000 – que tem como tema “*É preciso dizer não!*” - (veja anexo 8) – a equipe de jornalismo de Nova Escola entrevista uma pesquisadora carioca que fala sobre a importância de equilibrar *disciplina e liberdade* na educação dos filhos e dos alunos.

Numa das passagens da entrevista, a especialista afirma: “*a escola deve mobilizar os pais para a necessidade de impor limites e, assim, auxiliar na educação moral dos filhos*” (p. 9). A entrevista é “recheada” de notas de recomendações consideradas importantes, claras e objetivas, capazes de “sensibilizar” mais diretamente os leitores quanto à importância da educação moral na vida dos filhos e alunos. Eis algumas recomendações: “*é preciso dialogar*”, “*dizer não e impor limites sempre que necessário*”, “*desenvolver valores como responsabilidade, lealdade e justiça*” etc. Essas recomendações aparecem ligadas a afirmações da entrevistada, que afirma: “*abalados pela crise ética, os pais de hoje não impõem limites às crianças e não ensinam o que é certo e o que é errado*” (idem). Num outro trecho, destaca: “*os pais temem que suas crianças sejam perdedoras. Vi um pai gritar para o filho, num jogo,*

que derrubasse o colega para não perder um gol” (p. 11). No intuito de assegurar alguma “autoridade” no discurso, a revista procura demonstrar que aquilo que está sendo dito pela especialista está inscrito na sua própria *vivência* como mãe – conforme trecho em destaque: *“Eu e meu marido colocamos limites desde o começo. Limites coerentes, no momento certo e bem dosados, é claro. [...] Não pense que foi fácil, mas vale a pena quando, depois de alguns anos, seu filho vira uma pessoa produtiva, ética e respeitosa”* (idem).

Na edição seguinte (abril/2000), a revista retorna ao tema da *educação moral* na mesma seção *“Fala, mestre!”*. Entrevistando um outro especialista que fala sobre *cidadania na escola*, procura focalizar a importância de valores éticos e morais na formação de alunos/as e professores/as. Com a chamada *“Só o exemplo constrói”* (veja anexo 9), o especialista considera que *“a saúde institucional da escola depende de sua capacidade de transmitir boas mensagens de cidadania”* (p. 21). Quando se refere a professores/as que saem às ruas em passeatas e/ou fazem greves em favor de seus direitos e por melhorias na educação, adverte: não se pode confundir cidadania com “desordem” ou “bagunça”, ou, nas palavras do entrevistado, *“quando se trata dos grandes temas da educação, para mim só existe um consenso: professor em greve ou ausente é o pior de tudo”* (p. 23).

Todos esses temas, “ensinamentos” ou recomendações que a revista institui nas vozes de especialistas, estão ligados, ao que parece, aos propósitos mais amplos de uma educação voltada para a busca da “verdadeira identidade do professor”. Na edição de outubro de 2001 em que traz a chamada *“O papel do mestre”*, a revista procura esclarecer sobre *“Como se constrói identidade”* na docência, interrogando: *“ninguém questiona a importância do professor na sociedade atual. Por que, então, sua imagem continua ruim?”* (p. 1). Buscando a opinião de renomados especialistas em educação, a revista, aos poucos, vai fechando o círculo da discussão e respondendo àquilo que considera ser uma *“projeção distorcida da identidade do professor”*. Com base numa pesquisa realizada por Nova Escola no início de 2000 que envolveu leitores de várias cidades brasileiras (Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Ribeirão Preto e Recife), a revista compara as opiniões de duas pesquisadoras - uma, que estudou as declarações dos entrevistados de Nova Escola na referida pesquisa e, outra, que estudou sobre movimento sindical dos anos de 1970 -, e afirma que

Existem basicamente dois tipos de educadores: os que são de fato e os que estão apenas ocupando espaço. A especialista identifica o primeiro grupo com competência, criatividade e dedicação. Gente que busca acertar e melhorar o quadro geral da educação. Já no segundo existem resquícios de acomodação e preguiça de se envolver com essa nova realidade do ensino. O resultado é cruel: os próprios colegas ajudam a disseminar uma imagem ruim do que fazem. “É preciso criar vínculos”, defende [a pesquisadora]. “Sem esse compromisso, a tendência é expressar negativamente as condições de trabalho e a realidade da função”.

As conclusões batem com outras pesquisas. [...] Numa pesquisa sobre o movimento sindical dos anos 70, ela [outra especialista] percebeu que o bloco dos comprometidos é maioria — mesmo os que não se envolvem politicamente, por se considerar desiludidos com o movimento, procuram cursos de capacitação e têm vontade de acertar. Na trincheira oposta ficam os que não se identificam com a profissão: “Os muito jovens aguardam novas oportunidades e os mais velhos, a aposentadoria”, afirma [a pesquisadora]. (NOVA ESCOLA, outubro/2001, p. 2 do caderno).

A busca da “*construção da identidade do professor*” na voz de especialistas e da própria revista indica caminhos que vão desde a necessidade de reestruturação dos movimentos sindicais, da instituição de valores éticos e morais “coerentes” com a imagem do “bom” professor, até um “*suporte psicológico*” que dê acompanhamento aos aspectos afetivos do processo ensino-aprendizagem – os quais muitas vezes provocam exaustão pessoal e social da imagem do professor. Nessa construção, os *outros* disso que seria a “verdadeira” identidade do “bom” professor, geralmente são rebaixados ao nível de uma existência “distorcida”, “desviante”, “não profissional”.

Sob um outro aspecto, os espaços de “*interação*” revelam que o trabalho pedagógico da revista parece mover-se no sentido de querer colocar os discursos em “ordem”, produzir blocos “consensuais” de opiniões que indiquem “ensinamentos” e senso ético e moral. Com isso, a revista busca constituir uma certa “*identidade*” no discurso e sinalizar que aquilo que “foge” a essa identidade corresponde apenas às “*exceções*” provenientes de insatisfações isoladas cujos discursos não condizem com a “*verdade*” expressa pelos demais interlocutores. Nesse sentido, e considerando que os discursos são, eles próprios, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”⁴⁷, tanto pelo que dizem quanto pelo que limitam e excluem, eles revelam os processos de constituição e interpretação dos significados em determinadas “*posições*” enunciativas dos sujeitos e sua ligação com mecanismos de poder e controle social.

⁴⁷ FOUCAULT, 2000, p. 56.

Mas não só isso. A linguagem pode ser usada também para definir leituras bastante diferentes do mundo, pois os discursos não “cimentam” totalmente as identidades ou as subjetividades em determinados “quadros” retóricos; pelo contrário, seus “efeitos” produzem, isso sim, uma gama de *posições discursivas* em torno das quais se pode concentrar e/ou resistir infinitamente. Além do mais – e conforme veremos nos subtópicos seguintes de análise -, nenhum texto ou imagem tem o mesmo significado ou é entendido/visto da mesma forma por pessoas que tomam para si diversos olhares, em conjunturas históricas diferentes.

4.3.1- Sobre as imagens... olhar (-se)

O que é a minha imagem? O reverso, o outro lado de mim, aquilo que sou, mas ao mesmo tempo aquilo que não sou, meu reverso... a distância necessária entre o ‘eu’ e mim mesmo? Imagem de espelho; espelhismo; imagem de imaginar; imagem que não corresponde a alguma realidade, aquilo que me faz regressar a mim mesmo: retorno, verso e reverso, igual e oposto ao mesmo tempo... completude de meu outro eu, carência de mim mesmo? (FIGA, 1998, p. 87).

Em outros tempos e contextos, autores como Baudrillard (1991) e Kellner (1995) diriam que a proliferação e a disseminação de imagens em nossas sociedades pós-modernas marcam, por assim dizer, a entrada numa nova cultura saturada com imagens, e que, diante de uma quantidade imensa de *máquinas ópticas* (artefatos impressos, sonoros, ambientais e de natureza estética diversa) – responsáveis por gerar uma infinidade de símbolos com os quais temos de lidar cotidianamente -, não nos resta outra saída: “precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender”⁴⁸.

Lendo imagens, um mundo de significados novos pode abrir-se à compreensão de que, numa cultura pós-moderna, os indivíduos também constroem suas identidades e diferenças a partir de mensagens simbólicas embutidas nas imagens; ler imagens implica exercitar uma *inversão do olhar*, ou seja, significa modificar o hábito de olhar para as imagens buscando encontrar a nós mesmos/as e passarmos a ver “a

⁴⁸ KELLNER, 1995, p. 109.

imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela”⁴⁹; significa falar da imagem como *invenção do olhar* que aprisiona o outro e que determina quem e como ele é, o que lhe falta, o que necessita, o que aspira etc.; “significa compreender os códigos culturais e genéricos que nos capacitam a construir uma história a partir das palavras – histórias que podemos contar com nossas próprias palavras e a partir de pontos de vista diferentes”⁵⁰, significa, enfim, reconhecer que as imagens são claramente polissêmicas e sujeitas a múltiplas leituras a depender das perspectivas através das quais são lidas.

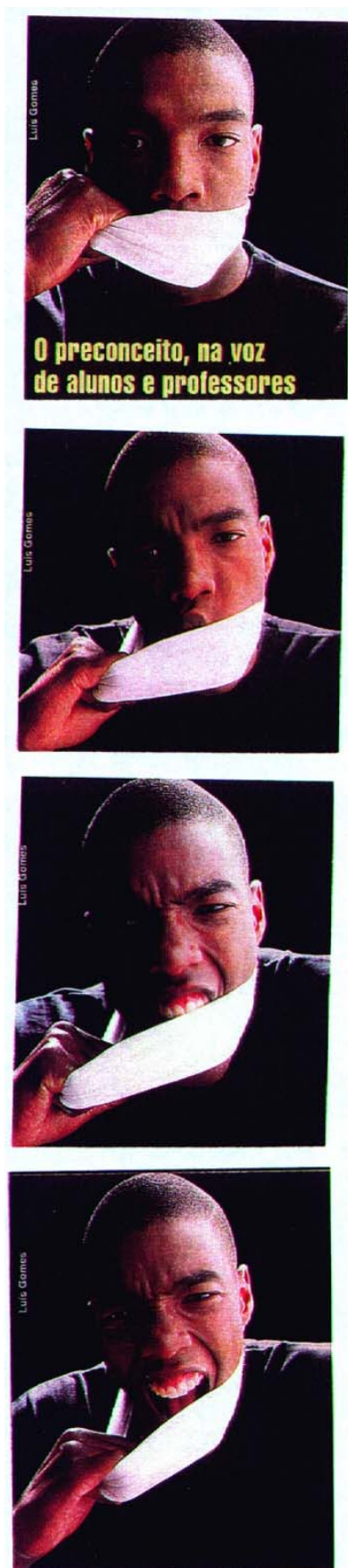
Quando falamos sobre *imagens* estamos tratando, em verdade, de uma *linguagem do olhar* - uma linguagem radicalmente cultural, e que, embora possua nuances próprias da linguagem icônica e um forte poder de interpelação, jamais exclui uma inter-relação com outros tipos de linguagem (por exemplo, a verbal). Isso porque, ao contrário do que se possa pensar, as imagens nem sempre estabelecem uma relação direta ou “representacional” com objetos e realidades, assemelhando-se visualmente, de alguma maneira, a eles – essa compreensão também se estende às imagens figurativas, por estas serem igualmente convencionais, recortes e reinvenção. De certo, esse pensamento acompanha as sucessivas descontinuidades que fraturaram as relações de dependência entre *nomeação e objeto, palavras e coisas*, conforme Wittgenstein, Foucault e outros haviam enunciado, e para os quais fiz destaque no capítulo III.

A partir dessas perspectivas, podemos dizer que as palavras também propõem formas de leitura para as imagens, conferindo-lhes movimento e uma infinidade de elementos que nos abre a múltiplas leituras. Propondo-se a “*escrever com imagens*”, a revista Nova Escola busca ilustrar com fotografias, desenhos e gravuras cada passo de suas reportagens. Em geral, o uso dessas imagens parece ligar-se tanto a uma *função pedagógica*, haja vista que procura demonstrar os “ensinamentos” do texto através da visibilidade de imagens que facilitem a compreensão do/a leitor/a, quanto a uma *função estética* de “atrair”, motivar, seduzir o/ leitor/a.

⁴⁹ LARROSA e PÉREZ DE LARA, 1998, p. 8.

⁵⁰ McLAREN, 2000b, p. 45.

Foto 8



Ao abordar, por exemplo, a questão do *racismo* na edição de março de 1999, em matéria intitulada “*O silêncio vai acabar!*” – cuja chamada de capa é “Ele vai começar a gritar” (foto 8 ao lado), a revista pretende demonstrar, por meio de imagens, “a aflição do adolescente **negro** que arranca a mordaça que cala sua indignação revelada ali, com a dramaticidade que o tema merece” (p. 3), como uma forma de sensibilizar as pessoas frente ao problema do racismo em nossa sociedade, acreditando que através das imagens “é possível extrair da emoção, informação e didática” (idem). Por isso, procura falar da importância da “auto-estima” para a aprendizagem de estudantes negros, fazendo uso de fotografias que valorizam a beleza e a criatividade da cultura negra – conforme observado nas fotos 4 e 5.

Frente a essas apresentações de imagens e fotografias de negros (assim como as de índios, imigrantes, mulheres, homossexuais etc.) na revista, entendo não ser possível afirmarmos de que se trata de um “simples” recurso imagético ou uma espécie de “complemento” utilizado pela revista para abordar temas como o *racismo*, mas sim, de algo que constitui e altera significativamente nosso estar no mundo e nossos modos de ver. Essas imagens, fotografias e ilustrações sequer existem “soltas” ou fora de contextos narrados em torno de povos e raças que historicamente têm suas falas, suas culturas, suas queixas silenciadas. Elas são, por assim dizer, histórias narradas na forma de imagens e textos que ajudam a constituir as identidades de indivíduos, povos, culturas, grupos.

Quando lemos imagens que parecem nos sugerir muito mais do que possa parecer, precisamos fazê-las *saltar* de seu instante de apresentação para outras temporalidades e espacialidades, a fim de ressignificar as palavras e descongelar suas molduras. Ou, parafraseando Manguel (2001), precisamos ler imagens atribuindo a elas um caráter temporal de narrativa, isto é, ampliando o que parece estar limitado por uma moldura, reportando-a para um *antes* e um *depois* de uma vida infinita e inesgotável de significados.

Partindo desse entendimento, as imagens do garoto negro retirando uma mordaca real de pano branca, que simbolicamente cala sua indignação frente à discriminação racial, trazem histórias e narrativas compartilhadas em vários sentidos. De um lado, reportam às *imagens que inventamos* para falar de sua negritude “marginal” e “maléfica” – conforme nos fora ensinado ao longo de toda a história da colonização – e, de outro, somam-se às *resistências*, às lutas e conquistas históricas de culturas e etnias que buscam afirmar seus valores e vivências para além da subjugação e demérito de suas raças.

Para falar a respeito da imagem do garoto negro arrancando a mordaca -, farei uso, aqui, da metáfora do “*rosto que nos olha*” (Mèlich, 1998) e que nos sacode eticamente, buscando inverter a suposta “autonomia” do sujeito (moderno) que, ao olhar, procura atribui significados às pessoas, imagens, objetos etc. sempre partindo de uma relação dual (sujeito x objeto). Ao trazer a metáfora do *rosto que nos olha*, pretendo evocar o entendimento pós-moderno da *fratura* dessa relação dual - estabelecida a partir da primazia do olhar de um sujeito “autônomo” e “conhecedor” -, para falar das incertezas e desventuras de um olhar que, ao lançar-se à alteridade, torna-se irremediavelmente interpelado, surpreendido e modificado pelo olhar do outro. Nessa relação, nenhum rosto pode ser completamente “descoberto” tampouco conceitualizado ou definido pelo olhar que anseia por significação, haja vista que

O outro, com quem alguém está desde o princípio, não é o resultado de meu conhecimento. Situa-se muito além do saber e do conhecer. O outro é *rosto*. O rosto não é metáfora, mas epifania. O rosto não significa nada, simplesmente se expressa (MÈLICH, 1998, p. 173).

Entretanto, se não se pode “descobrir” ou “definir” o rosto, por outro lado, é possível reconhecer que esse rosto – ou mesmo a imagem do menino negro – não é absolutamente “desnudo” de história; pelo contrário, a história é certamente uma de suas *máscaras*. Nesse caso, trata-se de um rosto concreto, visível, uma realidade que se impõe quotidianamente com seu olhar, com seu gesto, com sua presença desconcertada e desconcertante, um rosto que desestabiliza nossas certezas ao sacudir-nos eticamente.

O outro, ao olhar-nos, põe-nos em questão, tanto o que nós somos como todas essas imagens que construímos para classificá-lo, para excluí-lo, para proteger-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo em nossas instituições, para submetê-lo às nossas práticas e, finalmente, para fazê-lo como nós, isto é, para reduzir o que pode ter de inquietante e de ameaçador (LARROSA E PÉREZ DE LARA, 1998, p. 9).

Num outro aspecto, quero mencionar uma certa obsessão da revista pelo retorno a um passado longínquo da colonização negra – conforme mencionado na parte I deste capítulo. Essa observação leva ao entendimento de que muitas perspectivas contemporâneas que se lançam à questão étnica padecem da impossibilidade do “desprendimento” histórico a ponto de admitir a *invenção* do racismo, sempre atualizada, no presente. Analisando as representações de negros na Literatura Infanto-Juvenil brasileira, Kaercher (2002) observa que

Mesmo os livros que apresentam uma perspectiva mais contemporânea para as questões étnicas padecem de um ‘constrangimento’ intrigante: não é possível tratar a questão da etnia e do ser negro/a na contemporaneidade; é preciso voltar no tempo e tratar da escravidão para, através de uma narrativa repugnante e comovedora das injustiças praticadas contra os negros – datando-as na escravidão, claro -, purgar a culpabilidade dos brancos (p. 14).

A obsessão pela delimitação do negro em diferentes tempos e espaços também se dá quando são “trazidos” para o presente. Aqui, eles aparecem fortemente ligados a imagens exóticas, depreciativas, maléficas ou mesmo animaisca – conforme argumentei na segunda seção da Parte II deste capítulo.

Em relação às imagens de *índios* na revista (Ilustração 5 abaixo), observei que estas também são apresentadas freqüentemente sob uma forte carga de exotismo e nostalgia. Numa série de reportagens intituladas “*O índio redescoberto!*” (abril de 1999), “*Extra! O Brasil é descoberto!*” (novembro de 1999) e “*Notícias do*

Descobrimto” (abril de 2000) – veja anexo 10 -, a revista busca “reconstituir a saga dos velhos brasileiros – os índio” (NOVA ESCOLA, abril/1999, p. 10) através de “descobertas” importantes feitas por pesquisas científicas e arqueológicas sobre a história da colonização brasileira. Observa-se o freqüente uso de palavras da família semântica do “descobrimto”, reeditando a velha lógica colonial.

Ilustração 5

Mergulhando numa verdadeira arqueologia do passado indígena, a revista acaba reforçando, ao meu ver, uma *imagem emoldurada* dos povos e culturas indígenas, fixando-as numa temporalidade e numa espacialidade distantes da atual situação em que vivem – aliás, uma “atualidade” mostrada apenas em forma de “mapeamento” da localização de algumas tribos registradas por órgãos governamentais do país. Penso também



que uma certa “(re)descoberta” dos índios reforça certas políticas e/ou atitudes etnológicas e ambientalistas de “preservação” que insistem em tratar o humano indígena como se fosse mera “extensão da natureza” - políticas essas que sob várias justificativas defendem o isolamento de muitos povos indígenas em relação às sociedades urbanas sob pena de “aculturação” ou “perda de suas raízes culturais tradicionais”.

Sem desmerecer o belíssimo trabalho de reportagem feito pela revista, através da obtenção de informações e conhecimentos importantes sobre a história da colonização de nosso país, penso que essas matérias e reportagens contribuem para uma *imagem "fossilizada"* dos povos e culturas indígenas. Aliás, fica evidente que a revista está sempre à espreita de novas “descobertas” arqueológicas de nossas “raízes” históricas e culturais, gritando um “*extra!*” sempre que algo novo é encontrado nas entranhas do passado – conforme indicado na seção “*O rico almoxarifado da natureza*”, em que a revista ilustra a vida material e o artesanato da cultura indígena.

Na reportagem “*Notícias do Descobrimento*”, a revista estimula o/a leitor/a a identificar *diferenças* entre as imagens de um português e de um índio – ambos do período colonial. As orientações gerais para que se possa estabelecer comparações entre essas imagens estão presentes na seção “*Marcando as diferenças*” (ilustração 6 abaixo), e dizem respeito aos aspectos do vestuário, dos armamentos, das relações com o corpo em cada um. Com isso, a revista busca “*incentivar os alunos a refletir e levantar questões sobre os usos e os costumes de portugueses e índios da época da colonização*” (NOVA ESCOLA, abril/2000, c.a., p. 2). Nas imagens, a revista destaca a fotografia exuberante do conquistador português Francisco Caldeira Castelo Branco e, em contraposição, a imagem de um índio Apiacá pintada por Hercule Florence para “representar” a imagem de um “*típico indígena*” brasileiro do período colonial. Ou seja, a imagem do “civilizado”, da “nobreza”, do “bom conquistador” *versus* o “primitivo”, o “exótico”, o “bárbaro” – representações essas que circulam ainda hoje com grande força em diferentes espaços da nossa sociedade: escolas, festas folclóricas, museus etc.

Ilustração 6



É óbvio que essas informações e pesquisas são todas muito importantes como “memória” de nossa história e cultura. Acontece que essa memória aparece ligada a uma espécie de “história sedentária” (Vilela, 2001), isto é, uma memória nostálgica que fixa e congela o passado no presente; que não se deixa arrebatado pela dinâmica constitutiva das culturas indígenas e pelas hibridações de nosso tempo; que reporta frequentemente o leitor a uma temporalidade longínqua ou mesmo figurativa do passado colonial; que desconsidera que a história é feita de descontinuidades, rupturas, “falhas”, invenções... muitas vezes apagadas pelo esquecimento e pelas grandes e “verdadeiras” narrativas históricas oficializadas em nossa sociedade.

O modo com que determinadas imagens aparecem como que “governadas” por legendas e textos aponta para o reconhecimento de que, quando certos elementos textuais e imagéticos se conectam – tais como: *imagem-legenda-(con)texto-edição* -, eles são capazes de produzir e/ou alterar significados e modos de ver em relação à imagem apresentada. Muitos dos efeitos produzidos a partir das conexões entre *imagem-legenda-(con)texto-edição*, provavelmente influenciam boa parte dos/as leitores/as a tomarem determinadas posições de leitura em relação às imagens apresentadas, dependendo, certamente, dos modos com que tais aparatos chegam e com ele interagem.

Diante das influências de textos e legendas nos modos de ler as imagens, qualquer afirmação que remeta a um suposto “domínio” das imagens sobre o texto cultural seria, no mínimo, simplista, pois, em determinados contextos de produção, o trabalho de edição – que não se evidencia ao leitor – reúne um conjunto de elementos gráficos e visuais no intuito de “seduzir” para certos modos de leitura e olhares que não outros. Eis que se trata, nesse sentido, de estratégias de *aprisionamento e controle do outro* através de textos e imagens que exigem seguramente a utilização de “uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência”⁵¹.

No que diz respeito às imagens de *imigrantes* no território brasileiro - como na reportagem “*Imigração japonesa comemora nove décadas*” (veja anexo 11) -, a revista demonstra “*como o Brasil incorporou uma série de costumes e tradições da maior colônia nipônica fora do Japão*” (NOVA ESCOLA, fevereiro/1998, p. 38). O texto da reportagem parece não corresponder às imagens apresentadas, pois são os japoneses que aparecem como que “incorporando” as vivências culturais ou mesmo o “jeitinho brasileiro” – como na fotografia abaixo que mostra meninos descendentes de japoneses no Brasil empunhando uma bandeira brasileira e sinalizando alguma “gíria” que provavelmente tivessem aprendido com colegas brasileiros (foto 9 abaixo).

⁵¹ MANGUEL, 2001, p. 21.

Foto 9



Já na reportagem “*As mil faces do Brasil*” (NOVA ESCOLA, maio/2000) que fala da “*saga brasileira dos imigrantes*” (foto 10 abaixo), a revista relata a atividade pedagógica de uma escola que resolveu comemorar os 500 anos do Descobrimento do Brasil dando destaque à imigração europeia e às diferenças de raça, cultura e etnia que constituem nosso povo. De acordo com o relato, o projeto baseou-se nas recomendações dos PCN e envolveu pesquisas sobre “*a influência indígena, negra, europeia e asiática na composição do povo brasileiro*”. Observando-se as aparências físicas de parentes, vizinhos e de pessoas que caminhavam pelas ruas, concluiu-se: “*Os resultados mostraram que todos os tipos humanos – brancos, negros, mulatos, orientais – estavam presentes na população. Mas a maioria era de brancos. Qual a explicação para essa predominância?*” (maio/2000, p. 12).

Foto 10



A revista não responde à questão, mas fica evidente que os modos de apresentação de índios e negros na matéria os localizam como absolutamente periféricos e exóticos, pairando um certo “desconhecimento” de sua história, se comparados aos destaques dados para a imigração européia, conforme podemos identificar nos trechos: “*Dos índios herdamos palavras como caju, tamanduá, caatinga, urubu, tapera e até Jundiaí, que é o nome de uma planta*” (p. 13); “*Nem todas as crianças sabiam que os escravos tinham sido trazidos à força da África. E muitas não se davam conta da influência negra na música e na dança (samba), na linguagem e na culinária (feijoada, acarajé, vatapá, dendê)*” (p. 13). Aliás, dentre os imigrantes e seus descendentes que hoje residem no território brasileiro, são mencionados apenas os italianos, os alemães e os orientais, que vivem “livremente” suas culturas de origem, amparados pela “gentil” hospitalidade brasileira, e são demonstrados apenas aspectos relativos à culinária, ao vestuário, às danças e à linguagem dos imigrantes.

Ao analisar o processo de *negação do outro* “nativo” na América Latina e no Caribe, Hopenhayn (2003) indica que esse outro pode ser índio, negro, mestiço, zambo, campesino mulher ou marginal urbano. Assim escreveu o autor:

Entendida em termos étnicos e culturais, a negação do outro remonta ao período de descobrimento, conquista, colonização e evangelização, e recorre à relação entre a metrópole (Espanha e Portugal) e a periferia (América Latina e o Caribe). Porém não acaba ali, mas se transfigura ao longo de nossa história republicana e seus processos de integração social e cultural. Nesse sentido, podemos dizer que a Iberoamérica está marcada desde as suas origens pelo problema multicultural, na medida em que a diferença se constitui no eixo do poder, no disciplinamento e na expropriação. [...] No extremo oposto, o próprio ‘crioulo’ latinoamericano negou o outro de dentro (o índio, o mestiço), identificando-se de maneira emuladora com o europeu ou norteamericano; ou definindo o *ethos* nacional a partir de um ideal europeu ou ilustrado, frente ao qual as culturas étnicas locais ficaram rotuladas com o estigma do atraso ou da barbárie (p. 3; 4) [Tradução minha].

Em relação às imagens dos *imigrantes* na revista - caracterizadas pela imagem do “bom”, “solidário” e “respeitoso” visitante que gentilmente é “acolhido” em nossa terra natal -, talvez elas sejam propriamente imagens construídas e inventadas para pôr em ação um tipo de “mitificação” que serve não apenas para escamotear os conflitos culturais, mas, sobretudo, para mascarar uma história de violência, marcada por espoliações e extermínios de um grupo por outro. Para Hopenhayn (op. cit.), “o

ideal de pátria mestiça tem sido um dispositivo de homogeneização por parte dos Estados nacionais para constituir unidades culturais-territoriais ali onde sempre reinou, ainda que silenciada, a diversidade de culturas” (p. 5). Além de que, é sabido que, nas sociedades multiculturais, a necessidade de incorporar culturas diferentes numa política pluralista da diversidade e da “inclusão” serve, muitas vezes, para dissimular perspectivas de assimilação do outro com vistas ao consenso cultural.

Sob esse aspecto, pode-se dizer que a exposição dos imigrantes enquanto “estrangeiridade” no território nacional é feita, pela revista, sob a forma de um “painel” dos muitos povos e culturas que ajudaram a solidificar o conceito de “comunidade nacional”. Para Larrosa (2000), “uma comunidade não pode ser concebida a partir do comum, mas a partir da pluralidade, como um entre de onde se desdobram singularidades. É uma história que não pode ser concebida a partir de um tempo contínuo, mas a partir da descontinuidade...” (p. 293). Da mesma forma, deve-se reconhecer que

O conhecimento desses outros que são os *imigrantes* não pode alcançar-se diretamente, interrogando-se simplesmente por seus traços característicos, mas precisa de toda uma série de rodeios, digressões, cautelas... que diluam e se previnam contra essa constelação de pré-noções e tópicos dos quais está sociocentricamente armada a nossa ótica (SANTAMARÍA, 1998, p. 47).

Todas essas *imagens do outro* presentes na revista falam de olhares ambíguos e de visões capturadas (o outro se vendo como os outros o vêem). Talvez aqui, e não por acaso, negros e índios apresentem nuanças de imagens “negativistas” ou “inferiorizadas” de sua própria cor, como consequência de aprendizagens e imposições históricas de uma *escolarização branca*: são os negros e os índios (assim como os estrangeiros, as mulheres, os “deficientes”, os homossexuais etc.) que precisam de visibilidade para “provar” suas “capacidades”, seu “valor”, suas belezas, suas lutas, suas culturas. Questionando essas imagens, Larrosa e Pérez de Lara (1998) lançam hipóteses bastante provocativas:

Mas o que significa “imagens do outro”?

Poderíamos dizer, para começar, que se trata da imagem dos loucos feita pelas pessoas com uso da razão que, afinal, são as que definem o sentido da razão e da sem-razão; as imagens das crianças feitas pelas pessoas adultas que são as que determinam o que é maturidade e imaturidade; a imagem dos

selvagens feita pelas pessoas civilizadas que são as que definem o que é a civilização e a barbárie; a imagem dos estrangeiros feita pelas pessoas nativas que são as que definem o que é ser ou não ser membro de uma comunidade; a imagem dos delinquentes feita pelas pessoas de bem que são as que determinam o que é ser ou não ser uma pessoa dentro da lei; a imagem dos marginalizados feita pelas pessoas integradas que são as que definem o que é ser ou não ser uma pessoa corretamente socializada; a imagem dos deficientes feita pelas pessoas normais que são as que definem o que é a normalidade e a anormalidade. (p. 7-8).

Partindo desse entendimento, pode-se dizer que as imagens do outro se inscrevem fortemente em tramas e relações coloniais (e também multiculturais) levadas a efeito por meio do que Silva (2001) chamou de “regime de visibilidade”, no qual o olhar é crucial tanto para identificar o outro quanto para mostrar como o discurso racista pode enquadrar o eu espelhado como o outro dentro de si mesmo” (p. 59). Trata-se, nesse caso, de uma trama a partir da qual

O outro continua sendo reduzido/simplificado a uma ação/situação que tem como ponto de partida outro lugar diferente do seu, uma espacialidade cuja origem foi inventada e determinada, uma temporalidade presente da mesmidade que o obriga a existir em uma metáfora violenta apenas de linearidade e/ou circularidade (SKLIAR, 2002C, p. 5).

Todas essas imagens são, portanto, construídas a partir de lugares, saberes e práticas culturais que inventamos para situar o outro como alguém a ser “conhecido” e “fixado” em alguma espacialidade que nos seja familiar. De modo geral, as narrativas históricas coloniais têm se ocupado em organizar determinadas imagens de *identidades e diferenças*, pautando-se numa espécie de “paraíso da normalidade” (Skliar, 2002b) que toma a “mesmidade” como estilização e norma. Tais narrativas expressam, de um lado, a tentativa de ordenar e governar o tempo-espço do outro, reduzido-o à condição de “alteridade exótica” e banalizando a diferença no campo político e cultural; e, de outro lado, apóiam-se numa relação *eu/outro*, em que a definição de um “eu referente” (interioridade) produz uma “alteridade” (exterioridade) a partir de um já instituído espaço epistemológico que apresenta como “natural” toda e qualquer invenção dessa alteridade. Nessa perspectiva, nossa relação com o outro aparece permanentemente atravessada pela tentativa de cessá-lo, de maldizê-lo, de negá-lo: “os outros que se vão agora... aqueles que me serviram, aqueles que esperam, que me devolvam o que eu lhes

infligi e desapareçam, de minha vida, de minha lembrança, de minhas vergonhas, de meus temores”⁵².

Assim, por exemplo, o outro se converte na alteridade como *invenção* e *fabricação* discursiva de um “eu referente” que estabelece o que significa “ser diferente”; uma invenção e fabricação que designa aos outros apenas um “lugar marginal” nessa construção discursiva apresentada como “natural”. Num processo de “aprisionamento” do outro, tanto a imagem quanto a fotografia desempenham um papel crucial no exercício do poder: elas permitem, em determinados momentos, a captura do outro com pretensões de estudo “íntimo”. Por outro lado, imagens e fotografias também abrem espaço para o *olhar do outro enquanto diferença do olhar*, ou seja, um olhar que não se pode capturar, ordenar, definir, silenciar... como se deseja; um olhar em que, para além dos modos como muitos o vêem, o outro se olha a seu próprio jeito a partir de outras imagens muito pouco enunciadas. Isso tudo porque “a multiplicidade de olhares está na raiz da ambigüidade da foto, cada olhar sugerindo, potencialmente, uma forma diferente de ver a cena”⁵³.

Nessa perspectiva, embora a revista procure dar visibilidade a índios, negros e estrangeiros como diferenças “exóticas”, “vitimizadas”, “excluídas”, o outro que se vê e se narra procura dar visibilidade às suas conquistas, às suas lutas, à sua beleza física, racial, étnica, cultural. São, portanto, modos de ver e narrar que apontam para a necessidade de se buscar outras leituras da diferença para além do puro sofrimento e da vitimização histórica do outro. Talvez seja possível falar de *uma política e poética da diferença* que procurem *escutar* a voz do outro a partir de sua pergunta, ouvir outras histórias, produzir novas escritas, dando vazão a uma *estética de resistência* nos mais diversos segmentos da cultura: mídia impressa e televisiva, literatura, música, poesia, artes em geral etc. Nesse caso, o “*desfile afro*” das jovens negras, a imagem feliz do aluno negro vencedor do concurso de poesias e o depoimento do professor índio que escreve a respeito da “aparição” de sua etnia em nossa sociedade - “*Sou índio da nação Xerente e tenho orgulho disso. Não acreditei quando vi no mapa das páginas 14 e 15 da revista de abril (“A saga dos velhos brasileiros”) um time de futebol formado por*

⁵² BECKETT, 1989, p. 19.

⁵³ SILVA, 2001, p. 59.

índios Xerente do Tocantins, onde fica a querida aldeia onde morei e onde ainda vivem meu irmão e minha irmã” -, podem indicar modos de ver bastante diferentes e muito além do que o simples olhar que busca “capturar” ou atribuir significados restritos à sua raça e etnia.

Esse *outro* que se vê (e se narra) procura mostrar também que sua “entrada” em diversos cenários sociais tem sido importante para revigorar sua própria imagem como sujeito social e para provocar mudanças ou ao menos desestabilizar os espaços educativos e culturais. Tomando por base os argumentos de Skliar (2002c), podemos dizer que, em nossos dias, apesar de todo esforço de contenção de sua presença,

O outro já não é dado senão como uma perturbação da mesmidade, um “rosto” que nos sacode eticamente. [Um outro que] Irrompe em cada um dos sentidos nos quais a normalidade foi construída. [Um outro que] Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias *alternativas* de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade (p. 7).

Talvez nesse sentido seja possível dizer que o poder do olhar não é assim tão “universal” ou “persuasivo” quanto possa parecer, pois junto às estratégias de “ensinar a olhar” habita também uma *liberdade do olhar* que submete o poder do olhar à contingência das condições históricas e das práticas que tornam possíveis novas leituras e que permitem *ver de outros modos*. Talvez, um tipo de educação *para e pela* imagem, em seus aspectos positivos, possa propiciar a inserção de pessoas num outro universo de significações em que poucos se percebem envolvidos – a *linguagem do olhar* – uma linguagem usada metaforicamente para referir-se às imagens que se abrem ao reconhecimento da alteridade enquanto *diferença do olhar* (ver como alguém viu alguma coisa), tendo em vista que “a imagem que o espectador recebe é sempre de um outro: de um outro eu, um outro tempo ou espaço, de um outro lugar, de outra cultura, de outras pessoas”⁵⁴. Ou, ainda, uma imagem que pode nos levar ao reconhecimento de que “não só “vemos” tantas e tão diferentes imagens, mas somos igualmente “olhados” por elas”⁵⁵.

⁵⁴ LEAL, 1996, p. 23.

⁵⁵ FISCHER, 2002, p. 92.

As imagens que vemos na revista sobre diferenças relativas à cultura, à raça, à etnia, à proveniência territorial, ao gênero e à sexualidade, se encaixam em construções culturais, narrativas históricas e modos de ver que instituem, sob determinados parâmetros, quem e de que maneira pode estar ocupando o lugar simbólico e material da diferença em nossa sociedade. Conforme podemos rever nas próprias imagens sobre “*Moda Antiga: a roupa explica o passado*” e “*Na passarela, a cultura negra*”- cujo objetivo “*mostrar permanências e mudanças de costumes através da moda*” em seus aspectos estéticos, históricos e culturais -, a moda e a beleza das culturas negra e indígena são sempre mostradas de forma “exótica” e só ganham “status” ou visibilidade de moda e beleza no ambiente escolar (e no cenário artístico em geral), quando são capazes de “seduzir” os rígidos padrões de beleza e moda instituídos pela cultura branca ocidental ou “assemelhar-se”, de algum modo, a eles.

Esse tipo de visibilidade das culturas “exóticas” na revista talvez esteja inserido num espaço de “visibilidade de visibilidades’... um espaço [em que] a mídia e suas práticas de produção e circulação de produtos culturais constituiriam uma espécie de reduplicação das visibilidades de nosso tempo”⁵⁶. Desse modo, é possível afirmar que as imagens são plenamente compartilhadas e simbólicas; elas constituem o que poderia chamar de *simbologia do olhar* – um processo em que certamente há um espaço “reservado” para a apresentação das imagens que inventamos dos outros e de nós mesmos/as.

Contudo, é possível dizer também que essas “visibilidades” – juntamente com seus textos de imagens – abrem espaços para inúmeros *posicionamentos* de leitura que incluem pontos de vista muito além dos caminhos luminosos propostos pela revista para orientar os modos de ver. Ali, cada leitor é convidado a remover as camadas de imagens apresentadas (e também as suas) a partir das perspectivas e olhares nos quais se inscrevem.

As imagens que pretendem “ensinar” sobre racismo, etnia e nacionalidade, certamente contam histórias do olhar e sobre o *poder do olhar*, isto é, um “olhar educado” (Larrosa, 1994) que consiste numa certa aprendizagem do olhar por meio de

⁵⁶ Idem, p. 86.

lentes racionalizadas e ordenadas “que já não se deixam enganar nem seduzir. Aprender a olhar é, portanto, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas: uma arte da espacialização ordenada, da constituição de singularidades espacializadas, a criação de “quadros” (p. 80). Como *invenção do olhar*, essas imagens da alteridade ou da diferença se encarregam de fazer do outro um “efeito” do que lhe propiciamos ser, fazer, dizer, ser. Sim, porque:

De fato, o outro se fabrica. Esculpimos o outro traço por traço, num processo social e cotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertemos o forasteiro... (GARCÍA, 1998, p. 24).

Como invenções, essas imagens estão totalmente vulneráveis, podendo ser algumas vezes dominadas por um certo olho “miope” que direciona o estado de nossas vistas, de modo que não vemos outra coisa senão o que se quer ver, o que está por perto; um olhar que procura ver a si mesmo através da visibilidade do outro. Nesse processo, a presença do *outro* pode servir tanto para favorecer intercâmbios culturais quanto para projetar “auto-imagens” satisfatórias de nossas próprias identidades através de estratégias de classificação, aprisionamento e diminuição do outro. No limite dessa invenção, muitas vezes não nos damos conta do que fazemos do outro quando subjugamos sua presença sem história, sem rosto, sem voz, sem identidade. Assim, ao fim e ao cabo,

O outro é para mim um outro sem mais história do que minha história, um outro sem mais presença do que a minha, um outro sem mais afetos do que aqueles que em mim provoca. E o outro é também para mim esses outros tão concretos e tão desconhecidos, tão certos como ignorados, tão presentes em sua pura ausência (PÉREZ DE LARA, 1998, p. 183).

Todos esses *olhares (de poder)* que produzem diferentes *imagens do outro* precisam ser não apenas mostrados, mas, sobretudo, questionados em seus modos de produção e interpelação, haja vista que muitas das operações de significação se realizam e se efetivam no olhar ou por meio de olhares que se cruzam em forma de poder. E, para o bem e para o mal, as imagens que formam nosso mundo através de símbolos, mensagens, alegorias... podem ser tão poderosamente influentes ou, simplesmente, “apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência,

questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria do que somos feitos”⁵⁷.

4.3.2- *Sobre as palavras... narrar (-se)*

Somos o relato que nos contamos e que nos contam, um relato inacabado, que não se pode terminar (MÈLICH, 2001, p. 279).

Na revista, o/a leitor/a que narra suas experiências pedagógicas e a si mesmo/a em seções como “*Sala dos Professores*” e “*Depoimentos*”, o faz a partir de um *diálogo entre narrativas* e relatos presentes nesses espaços de interação, mas também através de suas próprias vivências profissionais. E para falar das narrativas que circulam ou mesmo constituem identidades e diferenças nesses espaços, estarei tomando uma perspectiva teórica que embora parta de um entendimento “clássico” de narrativa - como uma disposição discursiva de acontecimentos ordenados, seqüenciados num tempo histórico, linear, e composta de personagens, enredo, trama, desfecho contendo algum tipo de ensinamento moral -, ganha novas configurações a partir de um entendimento que toma a *narrativa* como “um mecanismo de compreensão de si mesmo e dos outros que pode articular idéias sobre identidade, sobre autocompreensão do sujeito e sobre as relações e práticas sociais, quer dizer, sobre os espaços onde se produzem, se interpretam e mediam histórias... um fenômeno de intertextualidade, de polifonia”⁵⁸.

Enquanto espaço de polifonia, o sujeito que se narra nunca está sozinho; ele se narra *com* e *através* de discursos e *sujeitos-outros*, fazendo de sua narrativa “um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, um diálogo entre narrativas, entre textos”⁵⁹. O diálogo, nesta perspectiva, também ganha outras configurações que pretendem ir além de seu sentido convencional como “conversação”, “comunicação”, “entendimento” ou busca de “soluções” com “desfechos consensuais” entre os sujeitos envolvidos. No contexto desta escrita, o *diálogo* está sendo situado numa linguagem plural e descontínua, isto é, “um pensamento da transmissão que não tem a ver só com o

⁵⁷ MANGUEL, 2001, p. 21.

⁵⁸ LÓPEZ, 2001, p. 188.

⁵⁹ LARROSA, 1994, p. 70.

transporte do próprio sujeito, com a criação do comum ou com a mediação do heterogêneo, mas com a possibilidade do outro e com o desdobramento da diferença”⁶⁰. Nesse diálogo não menos conflitivo, as experiências e os acontecimentos recordados e/ou esquecidos pela memória ganham diferentes sentidos à medida que vão sendo interpretados ou incorporados pelos sujeitos do discurso.

Intercruzando as seções “*Sala dos Professores*”, “*Depoimentos*” e “*Fala, mestre!*” entre os anos de 1997 e 2001, procurei fazer destaque para um tema que, aos poucos, foi ganhando progressiva importância na revista: *a homossexualidade na docência*. Através dessas seções, a revista inaugura, por assim dizer, uma série de debates envolvendo os/as leitores/as e o campo das relações de gênero, sexualidade e docência, abrindo *espaços de “confissão” das experiências de si*. Dentre os depoimentos publicados em diferentes edições da revista, alguns me pareceram bastante interpelativos em suas chamadas, como é o caso destes: “*Eles também querem ensinar*” – Professor se revolta com dificuldade em arranjar emprego nas pré-escolas” (maio/1997); “*Os estudos em primeiro lugar*” – Professor homossexual resiste ao preconceito e às humilhações para seguir sua vocação de ensinar” (abril/1998); “*Preconceito contra os homens*” – Professor reclama que há poucos educadores do sexo masculino no Ensino Fundamental” (setembro/1999).

Veja alguns trechos extraídos dos depoimentos dos professores:

(L 1) “*Desde pequeno sou homossexual e, por isso, sofri muito nessa vida por assumir meu papel na sociedade. [...] Passei toda a vivência escolar sendo alvo de chacota entre meus amigos. Ainda assim, decidi seguir minha vocação e ser professor... sempre agüentando os abusos e as gozações baratas dos colegas de trabalho simplesmente por ser homossexual. [...] Felizmente, o fato de ser homossexual não prejudica meu lado profissional. Sou o professor mais procurado da escola, onde leciono de 1ª a 4ª série. [...] É evidente que sofri – e ainda sofro – preconceitos para lecionar. Mas resisti. Infelizmente, muitos homossexuais abandonam a escola por não suportar as humilhações e gozações dos colegas. Graças a Deus, coloquei meus estudos em primeiro lugar*” (abril/1998, p. 5).

(L 2) “*Tornar-me professor primário sempre fora meu sonho. E eu não via por que desistir de realizá-lo. Terminei o curso com ótimas notas. [...] Levei meu currículo a quase trinta instituições de ensino básico, e em todas elas fui*

⁶⁰ Idem, 2001, p. 281-282.

recusado. Os motivos dados eram os mais diversos: "já preenchemos as vagas", "a classe que estávamos formando não se completou" e assim por diante. Pela atitude da pessoa, dava para perceber perfeitamente qual era o absurdo motivo das recusas: eu era homem e não mulher! [...] Nunca entendi o porquê desse preconceito contra a presença dos homens no ensino básico. De que as escolas têm medo? [...] Em muitos lares, os pais dividem com as mães as tarefas de levar os filhos ao colégio e de ajudá-los com as lições de casa. Por que deveria ser diferente na escola? Ao contrário, não seria bom e recomendável que a presença das imagens feminina e masculina no cotidiano das crianças ocorresse também na escola? Não está na hora de finalmente colocarmos em prática a teria da igualdade entre os sexos? Ou isso só vale para as mulheres?" (set./1999, p. 9).

Nesses espaços, o sujeito que se narra procura geralmente expressar sua indignação frente às discriminações e às dificuldades enfrentadas por muitos homens formados em Magistério que trabalham ou saem (a maioria sem sucesso) à procura de emprego em escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e passam por situações constrangedoras e preconceituosas por causa de sua opção sexual “desviante” e “imprópria” para o tipo de função que desejam assumir na escola.

Esses depoimentos me levaram a pensar em algumas situações:

Em primeiro lugar: dependendo dos contextos e das circunstâncias em que o preconceito e a discriminação ocorrem, *a norma invisível* – responsável por instituir os padrões de normalidade em nossas sociedades – *pode operar inversamente*, pois, se em muitos espaços sociais e profissionais os homens sempre tiveram - e ainda têm - “privilégios” e “regalias” culturalmente ou “legalmente” instituídas por sua condição de “masculinidade”, “virilidade”, “racionalidade” - em contraposição às atribuições “negativistas” ou pouco valorizadas conferidas às mulheres como “feminilidade”, “sensibilidade”, “emotividade” -, em alguns outros espaços ou profissões, entretanto, e no caso específico da docência na Educação Infantil, mesmo que por algum motivo os homens não declarem sua opção sexual (pouco importa, nesse caso, se são *heterossexuais* ou *homossexuais*), a condição de sua “masculinidade” os coloca *inversamente* e duplamente numa situação de “desvantagem” ou de “impedimento” frente à própria heterossexualidade masculina reinante na sociedade e a um outro tipo de heterossexualidade também reinante no magistério – a *feminilidade*.

Nesse caso, por mais que os homens tentem justificar sua presença na Educação Infantil – ou em cursos universitários e profissões que carregam a tarja da “feminilidade”, muitas vezes beirando associações com a “vocação maternal” -, eles seguem *marcados como “diferentes” na profissão* tentando provar que, “apesar” de sua sexualidade masculina, eles são tão competentes quanto as mulheres, pois procuram colocar seus estudos e o profissionalismo acima dessas questões.

Em relação a esse primeiro aspecto, penso que, para analisar o problema da *hierarquização* entre o masculino e o feminino no contexto dos depoimentos anteriormente apresentados, talvez seja interessante partirmos de perspectivas mais complexas de homens e mulheres, de modo que possamos ir além do entendimento moderno de sujeitos centrados, autônomos, individuais, rivalizados... em direção a um caminho no qual possamos “seguir nos construindo a nós mesmos, a nós mesmas, com a vã idéia de poder algum dia, sem que o solo se abra sob nossos pés, acreditar na existência desse novo sujeito humano, complexo, que não é um, mas dois”⁶¹.

Em segundo lugar: pela forma com que os depoimentos ou “narrativas de si” são “expostos” nas seções de interação, tudo indica que à revista interessa *fazer falar* o sujeito, transformando esses espaços em verdadeiras *arenas* onde os sujeitos não apenas se “expõem” em sua privacidade emotiva e profissional, como muitas vezes “digladiam-se” entre si dividindo opiniões. Quanto à revista, esta acaba “interagindo” apenas por intermédio das vozes de especialistas em momentos considerados “oportunos” ou “delicados” e quando se faz necessário resolver impasses e discordâncias entre os/as leitores/as ou, ainda, “consensualizar” as discussões.

Através de uma espécie de “*nota de esclarecimento*” intitulada “*Tarefa feminina ou puro preconceito?*” – publicada na edição de maio de 1997 – veja anexo – a revista procura fazer uma “síntese” dos depoimentos utilizando, para isso, alguns dados estatísticos de uma pesquisa realizada em São Paulo a qual informa, naquela ocasião, 1997, que apenas 0,25% dos homens ocupam vagas nas creches paulistas – dados que, segundo a revista, podem ser estendidos para todo o país. Informa, também, que entre as razões mais freqüentes para tamanha disparidade, estão os baixos salários e

⁶¹ PÉREZ DE LARA, 2001, p. 214.

o pouco status oferecidos pela profissão, bem como o fato de que a profissão carrega o estereótipo de “feminina” e “maternal” – essas, aliás, parecem ser queixas comuns entre homens e mulheres no exercício da profissão. Um dos pontos a partir dos quais a situação de homens e mulheres se afasta - e onde o preconceito em relação aos homens se torna mais evidente -, diz respeito ao relacionamento entre professores, escola e pais de alunos: *60% dos entrevistados afirmam ter enfrentado problemas com as famílias (e também escolas), contra apenas 6% de mulheres*. Num aspecto, todos concordam: *“a presença masculina é fundamental para as crianças”*; nesse caso, a revista destaca a fotografia de um professor apresentado como *“referência masculina”* para indicar que uma das formas de diminuir o preconceito contra os homens no magistério está no encorajamento de que encarem sua profissão como uma *“compensação afetiva”* da figura dos pais com as crianças, pois somente desse modo é possível provar que o trabalho masculino na educação infantil é tão importante quanto o de uma mulher (se comparado à figura materna).

Em terceiro lugar: os depoimentos que denunciam preconceitos e sexismos na educação produzem “efeitos” que provocam um divisor de águas entre, de um lado, *leitores que se “mostram” identificados* com alguns dos depoimentos ou com as situações descritas por eles – tendo em vista o fato de eles mesmos já terem sido discriminados ou presenciado situações de discriminação sexual, e, de outro lado, *leitores que se “escondem” nas vestes do “silêncio”* por preferirem não expor suas opções sexuais ou demonstrar opiniões divergentes que levem a conotações sexistas. Dentre os depoimentos que, por algum motivo foram publicados, menciono estes:

(L 1) *“[...] As escolas pedem que o candidato aguarde, pois “irão analisar” a situação. Outras vezes, quando têm a sorte de ser entrevistados, acabam perdendo a vaga para não-profissionais ou profissionais femininos. Por que será que a maioria das pré-escolas se recusa a admitir professores do sexo masculino? [...] A meu ver, esse tratamento dispensado a nós, homens, é puro preconceito. [...] A respeito dos pais, temos que breçar esse tipo de discriminação. Caso contrário, mais tarde, a situação pode chegar ao absurdo de só quererem, digamos, professores com as características físicas que lhes parecerem mais interessantes. Isso nos impede de trabalhar com total liberdade”* (maio/1997, p. 5).

(L 2) *“O desabafo do professor X (edição 102) me fez lembrar de uma professora que já chamava atenção para a ausência masculina em salas de pré-escolas e de primeira a quarta série. Ela dizia que os baixos salários não*

atraíam os homens para o curso de Magistério e que isso era um fator negativo para a formação psicológica da crianças, pois muitas não tinham a presença masculina em casa” (agosto/1997, p. 3).

(L 3) "Sou professor do Ensino Fundamental, desempregado há vários meses por motivo absurdo e assumido pelas escolas que me recusam: sou do sexo masculino! Estarão as mulheres vingando-se..? Se é isso, façam bom proveito. Eu e outros colegas especialistas em Educação Infantil assumimos nossa culpa e pedimos perdão: somos homens" (outubro/1997, p. 8).

Sobre o primeiro caso – leitores que se *identificam* com as “narrativas de si”, podemos dizer que essas narrativas correspondem ao que Larrosa (1994) chamou de “*história exemplar*”, ou seja, são narrativas apresentadas sem ambigüidade avaliativa e que “exibem de forma transparente a forma moral de construção e seu universo de referência. Por outro lado, e enquanto história pessoal, buscam a identificação e a cumplicidade do leitor”. (p. 48). Como “histórias exemplares”, essas narrativas trazem o acontecimento como forma de *produzir resistências* por parte dos leitores que com elas se identificam e/ou buscam alternativas de como superar preconceitos e discriminações na escola. As inúmeras “narrativas de si” que trazem histórias de preconceito racial e de gênero na revista, motivaram uma leitora a narrar uma vivência que tomou sua filha aidética como “alvo” de uma das variadas formas de preconceito existentes na escola:

Depoimento: “Vencendo o preconceito”

(L) “Minha filha é aidética. Quando fui matriculá-la, a direção não se opôs à matrícula, apenas reuniu a equipe e comunicou a todos. Passado um mês e meio, uma mãe de aluno descobriu o fato e iniciou uma campanha para que minha filha fosse expulsa. [...] Sofri muito. Tive de me despojar de qualquer medo para procurar meus direitos. [...] Minha filha continua sem escola, mas felizmente o caso se transformou em exemplo de que vale a pena ser corajoso e forte contra a intolerância e o preconceito” (outubro/2001, p. 11).

De uma forma ou outra, todas essas narrativas possuem ligações características com a “história exemplar” e trazem o entendimento de que as “narrativas de si” podem ser um possível caminho para a compreensão de quem são os *outros*, como se vêem e o que fazemos deles ao narrarmos alguma parte de sua própria história. Essas narrativas também podem ajudar a compreender os próprios mecanismos de *identificação* que circulam entre os sujeitos a partir dos acontecimentos narrados. Nesse sentido, as “*identidades narrativas*” podem ser vistas como “identidades ou cadeias de elos de identificação que se articulam e que alcançam certos níveis de plenitude

temporais, para imediatamente depois sofrerem rearticulações, que podem implicar a exclusão ou a inclusão de elementos de identificação (novos, velhos, outro)⁶²”.

Ainda sob esse aspecto, podemos dizer que as “narrativas de si” estabelecem ligações diretas com a *memória*. Não uma memória entendida como “lembrança”, “reminiscência” ou “recordação”, mas no sentido do que Vilela (2001) chamou de “*memória exemplar*”, ou seja, uma *memória viva* a partir da qual certos acontecimentos – desaparecidos ou provisoriamente apagados pelo esquecimento – retornam já não com o propósito de reconstituir esses acontecimentos através de uma “moral” que submeta o presente ao passado, mas que faça emergir, na irrupção do acontecimento, sua própria fratura e novas significações como modos de resistência. Nesse sentido, falar da *memória como resistência* significa “reviver histórias da gente esquecida, num sentido da subversão, significa regredir o tempo linear e possuir a impossibilidade do esquecimento”⁶³. Memória, enfim, como *participação* na verdade do mundo, pois é sabido que historicamente “negamos a verdade àqueles a quem despossuímos da memória. Sem ela [a memória], a violência é a única possibilidade. Assim, ao incorporarmos a história do *outro* no presente, o outro deixa de ser uma inconsistência ontológica”⁶⁴.

Por outro lado, as “narrativas de si” também podem ser lidas como *estratégias de governo* dos sujeitos, isto é, como um mecanismo discursivo utilizado para produzir “autoconhecimento” e “auto-avaliação”. Nesse sentido, Larrosa (1994) considera que as narrativas de si podem ser analisadas como o “resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação” (p. 38).

Descrevendo a si mesma e a sua própria experiência, a pessoa aprende a definir e a elaborar *posições de identidade* que, nesse caso, contribuem simultaneamente para construir uma determinada idéia de sujeito, de educação, de escola, de professor e de aluno. Nesse entendimento, a “experiência de si” entra, por assim dizer, num

⁶² LÓPEZ, 2001, p. 192.

⁶³ VILELA, 2001, P. 246.

⁶⁴ Ibidem, p. 245.

domínio moral em que o *ver-se*, o *expressar-se*, o *narrar-se*, convertem-se em *julgar-se*, ou seja, assumem uma dimensão avaliativa de si “supondo que a pessoa possa converter-se em um caso para si própria, isto é, que se apresente para si própria delimitada, na medida em que cai sob a lei ou se conforma à norma”⁶⁵.

Entretanto, as “tecnologias do eu” (Larrosa, 1994) não são a garantia de que os “efeitos” decorrentes das estratégias de aprendizagem do olhar-se, do dizer-se, do narrar-se, do julgar-se, do dominar-se sejam plenamente efetivadas. Em verdade, essas tecnologias agem no intuito de “estabilizar” certas fragilidades, “reduzir” a desordem e a indeterminação, “prevenir” comportamentos, “garantir” a norma, mas jamais podem “capturar” a experiência de si, pois a experiência é o que ocorre “*entre*”, é o poder que se coloca entre a fabricação e a transformação daquilo que relaciona e constitui enquanto relaciona. Desse modo, o olhar, o dizer, o narrar, o julgar, o agir, podem deslocar-se diferentemente numa *zona indeterminada de significações* – na qual oscilam permanentemente entre a busca de racionalidades e estabilidades que nos conformem em certos ordenamentos discursivos, e a indeterminação, a fluidez, o acaso, a singularidade das formas inesperadas do agir que nos empurram para fora dos “quadros”.

Em relação ao segundo grupo de leitores – *aqueles que se “escondem” sob as vestes do “silêncio”* – pode-se dizer que determinados modos de narrar a experiência de si são fortemente regidos por uma certa “gramaticalidade normativa” (Larrosa, 1994), ou seja, por um conjunto de regras e regulações que abrem espaço para uma linguagem carregada de censuras e mitigações. Quando falo da existência de uma “gramaticalidade normativa” nas narrativas de si, não estou me referindo exclusivamente às estratégias de regulação da revista sobre os discursos dos/as leitores/as; falo também – e na mesma proporção – das estratégias discursivas (como convenções de estilos, de gêneros etc.) utilizadas pelos próprios leitores para manifestar formas “veladas” ou “declaradas” de preconceito presentes muitas vezes no uso de linguagens “politicamente corretas” no trato de determinadas questões. Aqui, talvez, caiba destacar um relato extraído da seção “*Sala dos Professores*”, março de 1998, em relação ao *racismo*.

⁶⁵ LARROSA, 1994, p. 75.

(L) “Os negros só aparecem desempenhando **profissões menos nobres**, como *lixeiros e carroceiros*”. Esse é o desfecho de um texto na matéria “Viva a diferença, abaixo o preconceito!”, página 17. Na minha opinião, não existe profissão menos nobre quando exercida com honestidade. Eu diria: “Os negros só aparecem desempenhando **profissões menos reconhecidas** pela sociedade, mas de suma importância pela sua necessidade”. **Afinal, alguém tem que catar o lixo. Ou não?**” (p. 4) [grifos meus].

Nos espaços de evocação das narrativas de si existem, simultaneamente, dois tipos de linguagem a princípio contraditórias: uma *linguagem da resistência* – que se apresenta vivamente no testemunho da palavra -, e uma *linguagem do silêncio* – enraizada na solidão dos que calam ou são calados. Mas a contrariedade dessas linguagens é apenas aparente, pois muitas vezes “o silêncio é a única fala” (Vilela, 2001), não um vazio de significados e sim o porta-voz de uma experiência impossível de ser transmitida por meio de palavras ou por ausência delas.

Curiosa tarefa: ter de falar de si. Muitas vezes é preciso falar, fazer *uso* das palavras. Afinal, a linguagem nos constitui e por meio delas constituímos o mundo. Conforme escreveu Mèlich (2001), “somos o relato que nos contamos e que nos contam, um relato inacabado, que não se pode terminar. Somos o relato que só se finaliza com a morte... Porém, enquanto isso, vivemos brincando, narrando. Os finais do trajeto acabam sendo sempre suspeitosos de totalitarismos” (p. 279). Por isso, é preciso falar, é preciso ir adiante...

Entretanto, falar não é tarefa das mais simples, pois aquilo que dizemos não são apenas palavras ou nada mais que palavras, mas *um turbilhão de palavras*, de significações que nos constituem em instantes elípticos que informam e deformam os limites de nós mesmos. As palavras não são qualquer coisa, pois elas significam enquanto são significadas. Daí a razão de que muitas vezes tememos o que as palavras possam fazer de nós, tememos que elas invadam nosso esconderijo, que elas nos tirem dos eixos, produzam efeitos muito além do que um simples jogo de sim ou não pode trazer para a “segurança” de nosso existir.

Acontece que, no falar e no narrar, esbarramos constantemente nos *limites do dizível* e da própria noção de sujeito como “autor” do discurso que enuncia, pois nesse conflituoso processo de comunicação, o discurso do outro nos constitui: “esta voz

que fala... ela sai de mim, ela me enche, ela me clama contra minhas paredes, ela não é minha, não posso sustá-la, não posso impedi-la, de me rasgar, de me sacudir, de me assediar”⁶⁶. Somos completamente tomados pelo outro, por seu discurso, por sua existência. Ao tecer-se desgovernada, a voz do outro impede-nos de dizer com alguma segurança quem éramos, o que somos ou como seremos num tempo por-vir. E a menos que reconheçamos que *a nossa fala é a fala do outro, o nosso olhar é o olhar do outro*, estaremos alimentando a “ilusão” de que as palavras e as imagens funcionam simplesmente como um bálsamo tranqüilizante de nós mesmos/as.

Mas há coisas no domínio do visível e do dizível que as palavras não conseguem nomear, explicar, descrever, significar. E eis que o silêncio se torna o nosso maior refúgio, a nossa maior fala. Aliás, Wittgenstein assim escreveu por ocasião da “virada lingüística”: “Sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar”. Contudo, o calar não significa que na falta de palavras mergulhamos num “vazio” de silêncio, numa “ausência” de significados. Pelo contrário,

O silêncio não é o fracasso da comunicação, mas uma das formas fundamentais através das quais o ser humano pode se expressar. [*A dimensão silenciosa da palavra*] é uma dimensão que não somente oferece um excesso de sentido, mas que é a fonte de todo sentido (MÈLICH, 2001, p. 269).

Os limites do visível e do dizível nos forçam a reconhecer que a palavra humana nunca é apenas uma palavra, mas um turbilhão de palavras, e que o silêncio humano não é ausência de palavras ou falta de significados, mas uma alteridade constituída por uma zona indeterminada que habita, simultaneamente, o dizível e o indizível, o visível e o invisível e sobre a qual não se pode exercer alguma sorte de domínio. *A palavra humana é, enfim...*

Uma palavra múltipla que abriga em seu interior a expressão do indizível, *o silêncio*. [...] A palavra humana é plural e esta palavra, ou palavras, tem sentido não somente pelo que dizem, pelo que podem dizer, mas também e essencialmente, pelo indizível, pelo silêncio, pelo testemunho, pela alteridade, pela ausência. E também pela fragilidade e a vulnerabilidade, pela mestiçagem e a fronteira, pelo desaparecimento de pontos de referência estáveis e absolutos⁶⁷.

⁶⁶ BECKETT, 1989, p. 22.

⁶⁷ Ibidem, p. 278; 279.

Ao finalizar, quero acrescentar que as análises das dinâmicas de interação da revista com o público leitor apresentadas nesta pesquisa são importantes por vários aspectos. Primeiro, porque ajudam a pensar a produtividade da revista em seus aspectos textuais e imagéticos articulados com as estratégias de produção, recepção e controle dos discursos que circulam nesses espaços, uma vez que dão pistas e podem abrir caminho para outras leituras a partir de enfoques teóricos diferentes. Em segundo, porque elas indicam que geralmente nesses espaços de “interação”, a grande maioria dos textos publicados são altamente elogiosos e pouquíssimos manifestam algum tipo de divergência e/ou confronto com a revista – o que demonstra seu forte poder de influência e regulação das formas de “entrada” do/a leitor/a na revista. Além disso, apesar da forte tendência em instituir “verdades”, a revista não gera - e nem poderia gerar - “consensos” de opinião. Aliás, McLaren (2000) já havia indicado que

Não há um discurso ou uma comunidade discursiva únicos que tenham a franquia da verdade. Os discursos não são auto-reguladores, auto-iniciadores, autofuncionáveis. Não há realidade, em si, que não seja, ao mesmo tempo, uma realidade ‘como a vemos’. A realidade é um produto das linguagem críticas que usamos para descrevê-las. Não há correspondência original ponto a ponto da linguagem com as descrições ‘verdadeiras’ do mundo. A própria possibilidade do discurso pressupõe uma possibilidade de interpretações, um lógica de complementaridade. [...] Todas as nossas descrições são vulneráveis a redescrições, recodificações, movimentações e releituras (p. 31; 32).

Nos espaços de interação promovidos pela revista, os modos de apresentação da “experiência de si” acabam funcionando tanto como “o resultado de um complexo processo histórico de *fabricação*, no qual se inter cruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”⁶⁸, quanto como formas de *resistência* que emergem de *sujeitos-outros* em suas *diferenças e memórias* inscritas na contramão dos discursos hegemônicos e informadas por sua condição racial, étnica, de gênero, de orientação sexual e por outros posicionamentos culturais e sociais. Nessa segunda perspectiva, a voz do outro se ergue para *produzir linguagens de resistência*. Uma linguagem que se constitui com e através da *diferença* – não uma diferença entendida como “exterioridade” ou “desvio”, mas como *algo que informa e deforma os próprios limites da identidade*.

⁶⁸ LARROSA, 1994, p. 43.

Desse modo, acredito que olhar para as seções de “interação” da revista como *espaços de disputas* que envolvem múltiplas vozes, saberes, significados, modos de ver... talvez seja uma das formas de se evitar afirmações apressadas que acabam reforçando a rigidez que caracteriza o pensamento dicotômico (produção/recepção, nós/eles, certo/errado, bem/mal, opressores/oprimidos), de modo que possamos percorrer esses espaços como *territórios de lutas*, sempre abertos à contestação e à negociação.

V- OUTRAS ESCRITAS... SOBRE A *PERGUNTA* QUE NÃO QUER CALAR

Deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. [...] Por isso, a liberdade de tomar a palavra não deve ser entendida como poder ou como propriedade, mas como uma abertura para o novo e para o desconhecido (LARROSA, 2000, p. 146).

Chegado o momento de escrever algumas palavras (mas não as últimas) ao final desta etapa de trabalho, preferi optar não pela atitude “acadêmica” da pesquisadora que apresenta os resultados e/ou conclusões aos quais se chegou na pesquisa ou que retoma certos aspectos da escrita considerados principais a fim de constituir uma espécie de “síntese conclusiva” desta Dissertação. Percorrendo esse caminho, possivelmente incorreria em generalizações e/ou julgamentos apressados acerca de assuntos tão interessantes e complexos, os quais não tenho qualquer pretensão de “resolver” ao término dessa escrita. Por isso, preferi simplesmente dedicar esse espaço para falar de minhas próprias impressões e olhares sobre a temática da diferença, dos modos pelos quais busquei construir este trajeto de pesquisa – a qual focalizou a análise cultural da produção das diferenças na revista Nova Escola a partir das dimensões *política* e *poética* dos textos culturais -, bem como apontar algumas perspectivas de estudos que surgiram neste caminhar.

Para começar, gostaria de dizer da imensa satisfação que tive em abordar o tema da *diferença*, o qual me pareceu, ao mesmo tempo, tão fascinante quanto complexo e desafiador. Um tema para o qual tive o privilégio de conhecer e dialogar com diversas perspectivas teóricas de autores/as que não apenas têm se colocado a questão da diferença como desafio de estudo, como também contribuído de muitas formas para o alargamento de suas discussões. E, apesar de sua “entrada” relativamente recente no meio acadêmico educacional brasileiro, o tema da *diferença* vem ganhando significativo espaço e importância entre um crescente número de pesquisas educacionais que buscam situar-se na contramão de teorias (como o multiculturalismo, no caso desta pesquisa) e práticas culturais que tomam a política da identidade como aspecto primordial a partir da qual a diferença pode ser entendida.

Nesse sentido, gostaria de retomar pelo menos duas *perguntas* que se fizeram presentes desde o início da pesquisa, já não com o intuito de respondê-las, mas como modo de dizer que tais questionamentos têm sido quase que obsessivamente formulados em diversas práticas institucionais e culturais, geralmente como estratégia de aproximação, conhecimento e delimitação do outro. Pergunta-se: *Quem são os “outros”?* *O que eles significam ou “representam” para nós?*

Sempre que fazemos a pergunta pelo *outro*, a sensação que se tem é de que através dela podemos chegar ao outro e em sua experiência de estar sendo diferente, ou seja, estabelece-se uma relação com o outro a partir da qual, feitas as devidas comparações e classificações, podemos dizer “quem nós somos” e “quem eles são”, qual a nossa identidade e qual a sua diferença, o que nós temos a lhe oferecer e o que lhe falta, o que necessita, o que deseja, o que anseia, o que sente, o que pensa, o que o oprime, de que formação carece, enfim, como deve ser e viver.

Ao que parece, a pergunta pelo outro tem sido constantemente acompanhada da necessidade de se fazer um “diagnóstico” prévio de sua existência para, em seguida, ordená-lo e normalizá-lo em grupos de convivência que nos sejam “seguros” ou mantidos a certa distância de nossas relações sociais. Entretanto, fazer a pergunta ou tentar definir quem é o outro não significa que se consiga, de fato, respondê-la, muito menos dizer quem “verdadeiramente” ele é, o que lhe falta, o que sente, o que deseja, como deve ser e viver etc., pois, em sua *experiência de estar sendo diferente*, o outro é absolutamente incapturável, indefinível, inominável, incomensurável.

Desse modo, abrir espaço para que a revista Nova Escola, através da retórica multicultural, fizesse a pergunta e sua busca pelo outro, e que dissesse como os diferentes têm sido narrados, classificados, “representados” na educação não significa que, ao final desta Dissertação, tenha-se chegado a uma “definição” de quem “verdadeiramente” são esses outros nos diversos espaços percorridos na revista, muito menos de que formação se necessita para chegar ao nível de uma convivência possível com os “mesmos”.

O que se pode dizer a respeito das diferenças mostradas através de imagens, textos e narrativas na revista, é que os chamados “diferentes” são geralmente os

“mesmos” outros que tradicionalmente compõem as categorias conhecidas da alteridade: *negros, índios, mulheres, homossexuais*. Os “outros” dessas diferenças, quando não são, em boa parte, negligenciados, aparecem episodicamente como “ilustrações” numa ou noutra matéria que tenha eventual relação com o assunto. Duschatzky e Skliar (2001) argumentam que muitas vezes pode-se supor que “os outros não são *todos os outros*, mas *alguns outros*. Ao menos assim parece entender-se, enquanto se fala dos outros, estabelecendo de antemão as categorias aceitáveis para a alteridade: gênero, sexualidade, classe(s) social(is), etnia” (p. 130).

Os “outros” da diferença são, em geral, os aidéticos, os deficientes, os estrangeiros, os “menores infratores”, os de pouco “desempenho” na aprendizagem, os autistas, os disléxicos, os drogaditos, os jovens “delinqüentes”, enfim, os *anormais*, cuja ausência na pauta da discussão da revista demarca-lhes a condição de continuarem sendo os “outros” da razão, da norma, da ordem. Em recente estudo sobre normalização, Veiga-Neto (2001) argumenta:

Sob essa denominação genérica – os *anormais* –, abrigam-se diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos que, no campo dos Estudos Culturais, se costuma denominar *políticas de identidade*. Trata-se de processos que estão sempre atravessados por relações de poder, de cuja dinâmica decorre justamente o caráter instável e flutuante dessas e quaisquer outras identidades culturais” (p. 106).

A não-presença de outras diferenças na revista não significa, entretanto, que elas não existam em nossas escolas, culturas e sociedades; pelo contrário, os “outros” estão *desde já aí* compondo um universo de exclusão e de inclusão, isto é, são constantemente “convidados” a fazer parte de diferentes práticas e políticas sociais de “inclusão” que, travestidas de intenções “benevolentes”, são orientadas, em geral, por princípios de exclusão. A esse respeito, Veiga-Neto (op. cit.) nos lembra que,

A norma, ao mesmo tempo em que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis –, [ela] permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo” (p. 115).

Talvez possamos pensar também que esse mecanismo de “*invisibilização da diferença*” Hopenhayn (2003) resulta dos processos de inclusão/exclusão gerados no

interior do próprio multiculturalismo. Para este autor, esse mecanismo de exclusão apresenta manifestações diversas na vida cotidiana, dentre as quais destaca:

O não reconhecimento do outro-indígena e do outro-afrolatino nos currículos da educação formal; a ausência do componente étnico-racial nos sistemas de recenseamento estatístico (por exemplo, muitos censos nacionais ainda não perguntam sobre o pertencimento étnico-racial), o que faz com que esses grupos não apareçam definidos por sua identidade étnica ou cultural no planejamento e aplicação de políticas sociais; a minimização que tanto o Estado como a mídia tem feito – até pouco tempo – dos efeitos destrutivos da modernização sobre os patrimônios de grupos indígenas e afrolatinoamericanos; a ausência do ‘tema do outro’ no debate político, nos programas partidários e nas utopias modernizadoras (p. 5) [Tradução minha].

Certamente, a educação escolar assume parte importante no projeto moderno e “normalizador” de nossas sociedades. Em verdade, as relações entre educação institucional e modernidade são tão conhecidas e evidentes quanto problemáticas e ambíguas. De acordo com as observações de Skliar (2002c),

O tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmidades homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, etc. Modernidade e escola como uma temporalidade simétrica onde cada coisa deveria ter seu espaço e cada espaço deveria seguir o ritmo de um tempo monocórdio, insensível, inevitável (p. 9).

O tempo-espaço dessa pedagogia moderna nos ensinou – e nos ensina – através de seus currículos freqüentemente voltados para uma formação “moralmente correta” ou das imagens e narrativas que construímos e inventamos dos outros e de nós mesmos/as⁶⁹ -, como devemos construir e viver certas identidades (como as nacionais, de gênero, de sexualidade, de religiosidade, de classe, de idade...) com base em parâmetros de “normalidade”. A essas formas de constituição identitária, Louro (2000) chamou de “*identidades referência*” (p. 68), por passarem a ocupar um lugar hegemônico nas práticas e processos de significação cultural. De outra parte, esse tipo

⁶⁹ Em relação às imagens e narrativas que inventamos e que nos são contadas sobre os modos de ser das professoras no exercício do magistério, confira o livro “Professoras que as histórias nos contam” (Silveira, 2003) indicado na bibliografia desta Dissertação.

de educação também nos ensina a suspeitar, disfarçar, esconder ou negar certos comportamentos, gestos, desejos, sentimentos, pensamentos que possam nos situar (e também aos *outros*) como sujeitos que ocupam o lugar simbólico e material *da* diferença. Eis que se trata, nesse caso, de um “não-lugar”⁷⁰ destinado às “*identidades marcadas*” (Louro, 2000) como “desviantes”, “maléficas”, “exóticas”, carregadas de estigmas pelo corpo como consequência das marcas (in)visíveis de sua história, cultura, origem, sexualidade, religiosidade...

Em nossas escolas, por exemplo, o “diferente” quase sempre é “convocado” a ocupar não mais que o lugar exótico e exegético *da* diferença, raramente é valorizado como um agente ativo de resistência ou de oposição frente às designações e imposições desleais de sua própria história. Em geral, a dinâmica dessas práticas educativas e sociais pauta-se em interesses políticos e institucionais bastante particulares que pretendem fazer com que o outro continue sendo *esse* outro, “o corpo dócil da diferença” (Bhabha, 1998, p. 59) a ser apenas “explicado” e “conhecido” e, com isso, fazer-lhe perder de vista seu poder de significar, de enunciar e de estabelecer seu próprio discurso oposicional.

Diante dessas considerações, é possível dizer que as imagens e narrativas do outro das quais falei ao longo desta pesquisa são, antes de tudo, *invenções e fabricações* culturais e discursivas instituídas a partir de determinados espaços de “referência” ou “normalidade” que buscam apresentar como “natural” toda e qualquer invenção da alteridade. Contudo, na revista Nova Escola, essas invenções são ambigualmente produzidas em meio à perturbação da *presença do outro* que emerge na revista como *linguagem outra*, ou seja, uma linguagem que diz da sua própria diferença e que produz

⁷⁰ Marc Augé (1999) considera que a questão da alteridade pode ser compreendida a partir de duas realidades espaciais contrastadas mas complementares. Nessa perspectiva, o *lugar* (antropológico) é definido como um território que delimita as raízes relacionais e históricas de uma comunidade conferindo-lhe, assim, uma identidade a partir da qual se produzem efeitos de reconhecimento. “O lugar antropológico é definido primeiramente como o lugar do “em casa”, o lugar da identidade partilhada, o lugar comum àqueles que, ao habitá-lo juntos, são identificados como tais por aqueles que nele não o habitam” (p. 134). Em oposição, o *não-lugar* se corporaliza sob diferentes configurações territoriais, políticas e culturais, onde os acontecimentos não têm nomes concretos e se constituem a partir de histórias de errância diante da dureza metafísica de nossas próprias memórias. “A totalidade do não-lugar, entendendo-se por isso os espaços da circulação, da distribuição e da comunicação, onde nem a identidade, nem a relação, nem a história se deixam apreender e que me parecem específicos da época contemporânea” (idem).

formas de *resistência* frente às tentativas de “encapsulação” ou aprisionamento de sua existência.

Isso faz instaurar um certo paradoxo: se, por um lado, a “entrada” do outro no discurso multicultural se faz sob determinadas formas de regulação e controle, uma vez que a revista procura dar “visibilidade” às diferenças a partir do discurso da identidade “normal”, por outro lado, as tentativas de regulação e controle do outro já se acham desde o início impossibilitadas de acontecer, pois, ao abrir espaço para diferentes vozes, o outro que toma a palavra fala de sua diferença *burlando* toda forma de aprisionamento, dada à multiplicidade de posições de leitura e modos de ver a partir das quais os/as leitores/as interagem com os textos da revista, produzindo *diferenças no olhar e diferença no discurso*.

As ambigüidades que constituem os modos de apresentação da diferença na revista levaram-me a reconhecer que deveria produzir uma escrita própria, isto é, uma escrita que não tivesse a pretensão de ser “a escrita da revista” ou “a escrita do outro”, mas *alguma escrita* construída a partir de um olhar bastante particular sobre as imagens, os discursos e as narrativas que instituem determinados modos de ver as diferenças. Um olhar construído a partir das articulações entre o material analisado e as contribuições de diversos/as autores/as que comigo dialogaram e debateram longamente esses modos de produção. Por isso, não há, aqui, a pretensão em instituir as minhas leituras como se fossem “únicas” ou mais importantes que quaisquer outros modos de ver a temática em questão. Aliás, diante de tão vasta riqueza de material analisado – foram 48 edições da revista analisadas entre os anos de 1997 e 2001, dentre as quais muitas não foram contempladas -, esta é apenas *uma* possibilidade de leitura, considerando-se a multiplicidade de olhares e de campos teóricos que, diferentemente, podem constituir para si outros modos de ver a temática aqui estudada.

Em se tratando, contudo, de um primeiro trabalho de pesquisa que efetivamente desenvolvo no campo das diferenças, optei, nesta Dissertação, por um estudo que tentasse abordar, ao menos em parte, os modos de ver e de narrar a produção das diferenças em seus aspectos políticos e poéticos, utilizando, para tanto, os materiais da revista que buscassem dar maior “visibilidade” ao assunto em questão. Desse modo, investi numa perspectiva teórica que buscou articular as dimensões *política* e *poética* do

texto cultural da revista e que, de certo modo, possibilitou rachar meus próprios “quadros” teóricos convencionais em busca de outras leituras e novos horizontes de entendimentos.

O trabalho de leitura e escrita em torno desses textos; abriu espaço para a sensibilidade no escutar o outro, ouvir sua pergunta⁷¹, contar histórias um pouco além da nostalgia de um passado sem corpo, sem rosto, sem memória para, enfim, corporificá-lo num tempo presente. Nesse sentido, fala-se da dor, mas também de uma estética da resistência que vem proliferando por diversos espaços culturais (na literatura, na poesia, na música, nas artes, no cinema, na televisão, no teatro etc.).

Os caminhos dessa pesquisa me abriram, pelo menos, duas portas para possíveis estudos posteriores: de um lado, uma *dimensão cultural*, que me permitiria percorrer outros espaços educacionais em busca de imagens e narrativas das diferenças culturais, étnicas, raciais... e, de outro lado, uma entrada para a *dimensão do gênero e da sexualidade* na docência, uma relação constitutivamente ambígua que foi contada de forma bastante instigante e interpelativa nas “cartas” que os/as professores/as escreveram para a revista narrando a si mesmos/as como diferenças vivenciadas no exercício da profissão.

Buscar olhar para outros contextos educativos como *espaço de disputas* em torno de significados, saberes e modos de ver sempre abertos à negociação talvez seja uma das possibilidades que levem a romper com a rigidez do pensamento dicotômico entre identidade/diferença, nós/eles, homem/mulher, branco/negro, norma/desvio etc. e desafiar concepções conservadoras da pedagogia, da cultura e da sexualidade, de modo a percorrê-las como territórios de lutas e incertezas, sempre abertos à contestação e à negociação. Frente aos binarismos, Duque (2000) nos convida a pensar desse jeito:

Em vez de identidade/diferença, *alteridade*; em vez de cultura ou povo amigo/inimigo, *mestiçagem*; em vez de luz/trevas, *penumbra*; em vez de sujeito/objeto, *acontecimento* situado/interpretado; em vez de oralidade/silêncio, *escrita*; em vez de eternidade *versus* sucessão irreversível de percepções, *tempo humano, êxtase do instante*; em vez de história como sistema ou processo com sentido, história como *texto* sempre precária (p. 105).

⁷¹ A propósito da “pergunta do outro”, ver Pérez de Lara (1998) e Skliar (2002) na bibliografia.

Para finalizar, quero ressaltar que, a partir do movimento de leitura e escrita dos textos culturais - através dos quais busquei olhar para as diferenças nesta Dissertação -, tomei uma *lição* que certamente me acompanhará por longo tempo: “não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar”⁷². Por isso, acredito que é preciso pensar a *diferença* de outra maneira, combatendo os efeitos do hábito para produzir um *pensamento novo*, uma *escrita nova*. E como não há final nem lei para o dizer, talvez seja possível, pela escrita do dizer ou pela “dimensão silenciosa da palavra humana”⁷³, estar em outro lugar, ser de outro modo. Produzir uma *linguagem outra* significa, por fim, potencializar a escrita das palavras. E a menos que as palavras nos saiam do coração, não teremos feito nada mais que reproduzir a língua morta dos vivos.

⁷² LARROSA, 2000, p. 142.

⁷³ MÈLICH, 2001, p. 269.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. “Quem não lê e não escreve, da vida pouco desfruta, porém...”. In: BARZOTTO, V. Heitor. (Org.). *Estado da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

APPLE, Michael. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

AUGÉ, Marc. *O sentido dos outros: atualidade da antropologia*. RJ: Vozes, 1999.

BARZOTTO, V. Heitor. *A materialidade do texto publicado em revistas periódicas*. Revista Leitura: teoria & prática. Campinas, SP: Mercado Aberto, ALB, ano 17, n. 31, junho/1998.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Lisboa, Relógio D'Água, 1991.

_____. *A ilusão vital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *A troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BECKETT, Samuel. *O inominável*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

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

_____. O terceiro espaço. Entrevista com Jonathan Rutherford. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. n. 24, 1996.

BORGES-DUARTE, Irene; HENRIQUES, Fernanda; DIAS, Isabel Matos (Orgs.). *Texto, leitura e escrita. Antologia*. Porto: Porto, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 1.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 10.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 3. ed. - São Paulo: Ed./USP, 2000.

CANEN, Ana; GRANT, Nigel. Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no Mercosul: limites e possibilidades. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papyrus, 2001.

COSTA, Gilcilene Dias da. *Diferenças em cena: algumas discussões conceituais*. Leitura em Revista / Associação Internacional de Leitura – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, Ano II – n. 03, jan./jun., 2002.

_____. *Novas e velhas formas de narrar as diferenças em educação*. IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis, 2002, CD-Rom do Evento. p. 1-14.

_____. *A produção das diferenças na revista Nova Escola*. Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/oficinas> Acesso em abril/2003.

COSTA, Helouise. *Um olhar que aprisiona o outro: o retrato do índio e o papel do fotojornalismo na Revista O Cruzeiro*. Revista Imagens. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, n. 2, agosto/1994.

COSTA, Marisa Vorraber e SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a construção de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA, Heloísa. (Orgs.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. SP: FCC–Ed 34, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

_____. *Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão*. Revista Brasileira de Educação. – ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). N. 20, maio/jun./jul./ago., 2002a.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth, (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002b.

CÜLLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DUQUE, Félix. A pele humana da palavra. In: BORGES-DUARTE, Irene et. alli. (Orgs.). *Texto, leitura e escrita. Antologia*. Porto: Porto, 2000.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. *Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade*. Educação e Realidade, n.2, v.25, jul./dez. de 2000.

_____. 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.

DUSSEL, Inés. Que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença? In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. *Dossiê Diferenças*. Campinas, SP: CEDES, ano XIII, n. 79, agosto de 2002.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. SP: Cortez, 2000.

FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FISCHER, Rosa Maria B. *Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação*. Revista Brasileira de Educação. – ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Maio/Jun./Jul./Ago. de 2002, n. 20.

FLEURI, Reinaldo M. *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. Texto apresentado no GT Educação Popular da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, out./nov./2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6 ed.- São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Arqueologia do saber*. 6 ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FRANCO, Monique. *Os PCN e as adaptações curriculares para os alunos com necessidades educacionais especiais: um debate*. TEIAS - Revista da Faculdade de Educação/UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, ano 1, n. 2, jul./dez./2000. ISSN 1519-5370.

FREITAS, Letícia Fonseca. *Aprendendo a ser gaúcho/a*. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2002.

GALAY, Jean-Louis. Intertextualidades e poética do texto filosófico. In: BORGES-DUARTE et. alli. (Orgs.). *Texto, leitura e escrita. Antologia*. Porto: Porto, 2000.

GARCÍA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry e McLAREN, Peter. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira e SILVA, Petronilha G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. *Identidade cultural e diáspora*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, 1996.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KAERCHER, Gládis Elise da Silva. As representações do/a professor/a negro/a na Literatura Infanto-Juvenil ou sobre os fluxos das águas ... In: SILVEIRA, Rosa Hessel. (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Petrópolis, RJ: DP&A, 2002.

HOBBSBAWN, Eric. *Nações e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. RANGER, Terence. (Orgs.). *A invenção das tradições*. RJ: Paz e Terra, 1997.

HOPENHAYN, Martín. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *El reto de las identidades y la multiculturalidad*. Disponível em <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a01.htm> Acesso em fev./2003.

LABARRIÈRE, Pierre-Jean. Textos sobre texto. Ou como silenciá-lo? In: BORGES-DUARTE, Irene et. alli. *Texto, leitura e escrita. Antologia*. Porto: Porto, 2000.

LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3 ed. BH: Autêntica, 2000.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. B. Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE* – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. *Dossiê Diferenças*. Campinas, SP: CEDES, ano XIII, n. 79, agosto de 2002.

LEAL, Bruno Souza. *O desafio da imagem*. Revista *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.2, n. 7, jan./fev. 1996. ISSN 1413-1862.

LÓPEZ, Alexis. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA, Jorge. e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. B.H.: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 2 ed.- RJ: Vozes, 1997.

_____. *Corpo, escola e identidade*. Educação e Realidade, n.2, v.25, jul./dez./2000a.

_____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. BH: Autêntica, 2000b.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MÈLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A resposta ao outro: a carícia. LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria. (Orgs.). *Imagens do outro*. RJ: Vozes, 1998.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho d'Água/Fapesp, 2001.

MOREIRA, Antonio F. e MACEDO, Elizabeth. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antônio. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. Col. Os Pensadores. Tradução e notas de Rubens Rodrigues T. Filho. 4 ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NOVA ESCOLA. SP: Fundação Victor Civita/Abril, 1986- Mensal. ISSN 0103-0116. Edições analisadas: de março de 1997 a dezembro de 2001.

OLIVEIRA, Teresinha Silva. *Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2001.

PÉREZ DE LARA, Nuria. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PLACER, F. González. Identidade, diferença e indeferência – o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PIRES, Suyan M. Ferreira. *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*. Dissertação de Mestrado - PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2002.

ROCHA, Cristianne. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SANTAMARÍA, Enrique. Do conhecimento de próprios e estranhos – disquisições sociológicas. In: LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria. (Orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. B.H.: Autêntica, 2000a.

_____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000c.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Rosa Hessel. (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: Petrópolis, DP&A, 2002a.

_____. *Textos e diferenças*. Leitura em Revista / Associação Internacional de Leitura – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, Ano II – n. 03, jan./jun., 2002b.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SKLIAR, Carlos Bernardo. *A invenção e a exclusão da alteridade “diferente” a partir dos significados da normalidade*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 2, n. 24, jul./dez./1999.

_____. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para uma pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002a.

_____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth, (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?* Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Texto apresentado na Sessão Especial da 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu-MG, out./nov., 2002c.

STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed./UFRGS, 2000a.

_____. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In: AZEVEDO, José Clóvis et. alli. (Orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000b.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. B. Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. RJ: DP&A, 2002a.

_____. Cultura e currículo. *CONTRAPONOTOS*. Ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan./abr., 2002b.

_____. De geometrias, currículo e diferença. *EDUCACÃO & SOCIEDADE* – revista quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, ano XXIII, n. 79, ago., 2002c.

VEJA. Editora Abril – edição 1723, ano 34, n. 42, outubro de 2001. ISSN 0100-7122.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*. B. Horizonte: Autêntica, 2001.

WARNIER, Jean-Pierre. *A mundialização da cultura*. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. 2 ed.-, Petrópolis: Vozes, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ZAMBRANO, María. Por que se escreve? In: BORGES-DUARTE et. alli. (Orgs.). *Texto, leitura e escrita. Antologia*. Porto, Portugal: Porto, 2000.