

Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula

Eliane BRENNEISEN
Ana Maria de F. L. TARINI
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: *Este artigo propõe abordar o tratamento comumente dado às múltiplas identidades assumidas pelos alunos na sala de aula. Para tanto, busca-se discutir o conceito de identidade, diferença, e a necessidade de se construir a qualificação de professores baseada na pluralidade. A partir de dados coletados no “livro de ocorrências” de um colégio estadual, procura-se compreender as origens da indisciplina. Observa-se que há um apagamento das diferenças na sala de aula e que não se problematizam questões de identidade e diferença. Compreende-se que tal atitude é um dos possíveis fomentadores da chamada indisciplina na escola. Conclui-se que o papel do professor é fundamental tanto na escolha e utilização de textos sobre o tema, quanto na seleção do material didático, o qual traz implicações para o processo de construção de identidade e, principalmente, de auto-identificação do aluno.*

Palavras-chave: *identidade; diferença; educação.*

INTRODUÇÃO

Em vez de fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros. Em outras palavras os pensadores e administradores em particular, devem esforçar-se para compreender como as questões de classe, gênero e raça deixaram uma marca sobre sua maneira de pensar e agir.
(Giroux, 1997)

Observando os livros de registros da equipe pedagógica de uma escola estadual em Foz do Iguaçu, Paraná, nos quais se relatam as “atitudes indisciplinadas” dos alunos, e analisando a extensa “lista de reclamações” dos professores¹ a respeito do comportamento

¹ As informações contidas neste trabalho foram fornecidas pelos trabalhadores que compõem o ambiente escolar – professores, pedagogos e membros da direção da escola – e colhidas pela professora, também da escola, Ana Maria de F. L. Tarini, co-autora deste artigo.

dos adolescentes, sentiu-se a necessidade de compreender por que a escola defronta-se diariamente com a indisciplina ou, pelo menos, com o que considera como tal. Com o intuito de contribuir para o esclarecimento do que tem sido caracterizado como indisciplina em sala de aula, busca-se neste artigo, com base em bibliografia pertinente ao tema, refletir a respeito do tratamento que se tem dado à questão da coexistência das múltiplas identidades no mesmo espaço escolar. As análises aqui apresentadas apóiam-se em consultas ao livro-ata da escola e na coleta de algumas falas dos professores, pedagogos e diretora, por serem ilustrativas da relação estabelecida entre professores e alunos.²

Na primeira seção, serão abordados os conceitos de *Identidade e diferença*, demonstrando a importância de se facultarem discussões a respeito dessa temática nas salas de aula, já nas séries iniciais. Em seguida, na seção *Formas de resistência à homogeneização*, analisam-se os dados coletados em um livro em que se registram as “ocorrências” indisciplinadas dos alunos na escola. Por fim, explicita-se a importância do trabalho do professor no efetivo debate a respeito do *Multiculturalismo, hibridismo e pluralidade na sala de aula*.

IDENTIDADE E DIFERENÇA

Os pressupostos teóricos considerados neste trabalho de consulta a documento escolar partem da concepção de identidade e diferença sob a perspectiva de Hall (2005), Bauman (2005), Woodward (2005) e Silva (2005). O estudo de Hall (2005) assume relevância ao conceituar identidade sob três aspectos: iluminista, sociológico e pós-moderno. No primeiro caso, conforme assinala o autor, o sujeito do Iluminismo “estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2005, p.11). Havia, então, uma concepção “individualista” e essencialista de sujeito e, também, de sua

² É importante ressaltar, no entanto, que, neste primeiro momento, não se trata de um trabalho fundamentado na etnografia escolar como o proposto por André (1995). Para efeito de reflexão inicial, tão-somente nos baseamos na literatura teórica sobre o tema das identidades e recorreremos às informações disponíveis na escola em questão.

identidade, a qual seria constituída desde o nascimento. Com relação ao sujeito sociológico, o autor afirma que a “identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2005, p.11). Assim, continua sendo essencialista, ou seja, há uma essência do eu, mas a identidade do sujeito sociológico seria constituída pela fusão do eu com a sociedade. Ainda segundo o autor, no último século, a concepção de sujeito passou por várias mudanças, tendo a identidade passado a ser vista como fragmentada ou composta por múltiplas identidades, algumas vezes contraditórias, outras vezes, mal resolvidas, produzindo o sujeito pós-moderno, concebido como desprovido de uma identidade fixa, essencial ou permanente. Então, “a identidade pós-moderna torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2005, p.13). Neste sentido, a identidade “é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (ibid.). Quando pensamos num sujeito “uno”, estamos nos baseando numa história cômoda que construímos sobre nós mesmos para nos sentirmos confortáveis. Porém, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (ibid.). Muitas identidades são assumidas na vida moderna: de acordo com a necessidade, o indivíduo identifica-se como mulher, como mãe, filha, profissional tal, como representante disso ou daquilo, pertencente a este ou àquele grupo.

Para Bauman (2005), a idéia de “identidade” tem uma estreita ligação com a idéia de “pertencimento”, pois podemos viver em “comunidades” de vida e de destino. Na primeira, vivemos juntos numa ligação absoluta; na segunda, fundidos unicamente por idéias, por interesses ou por uma variedade de princípios. No entanto, tornamo-nos conscientes de que a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, ou seja, ela não é garantida para toda a vida. Para o autor, as identidades são bastante “negociáveis e revogáveis”, e, dessa forma, as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que ele percorre e até a maneira como age – bem como a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o

pertencimento, quanto para a identidade. Em outras palavras, a idéia de “ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa” (Bauman, 2005, p.17-18). Bauman (2005) escreve, ainda, que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (ibid., p.19). Ao afirmarmos uma identidade, estamos negando outras, isto é, afirmamos a nossa identidade e negamos a dos outros sujeitos. Ao discutir os processos de marcação da diferença e da construção do “forasteiro” e do “outro”, utilizamos de sistemas culturais criados na interação social entre o eu e o outro. Produzimos estruturas classificatórias que dão certo sentido ordenado a nossa vida e distinções fundamentais entre o “nós” e o “eles”, entre o “sagrado” e o “profano”, entre o “masculino” e o “feminino” (Woodward, 2005, p.67-68).

Ao demarcar a fronteira entre o nós e o eles, classificamos e estabelecemos posições binárias de identificação entre o certo/errado, bom/ruim, rico/pobre, homem/mulher, heterossexual/homossexual, enfim, estamos afirmando nossa identidade, diferenciando-nos de outros, e essa afirmação constitui um posicionamento político. Desta forma, “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais” (Silva, 2005, p.81). Cada indivíduo fecha-se no seu grupo, tenta valorizá-lo em detrimento de outros grupos contrapostos, afirmando-se pertencente a ele e contra os que não o aceitem. Ao se auto-identificar, reclama para si seus direitos e diferencia-se dos outros, a exemplo do que ocorre com os movimentos sociais ou com os grupos feministas, classistas, sindicais, ambientalistas, etc. Isso não significa dizer que tais grupos repudiam-se, pois existe uma igualdade subjacente entre eles: todos almejam o reconhecimento de suas diferenças e rejeitam privilégios para um único grupo. Nessa perspectiva, Silva (2005) avalia que as relações de identidade e diferença estão sempre ordenadas por posições binárias e que questionar tais posicionamentos é questionar a constituição de contextos históricos de produção de identidades. As posições de identidade são definidas pelas relações de poder que se travam em situações do cotidiano, e as polarizações do binarismo nada mais são

que positivação e/ou negatvação dos posicionamentos, sendo um lado mais forte do que o outro.

O reconhecimento de nossas diferenças individuais e culturais não pode ser usado em detrimento das causas igualitárias, afirma Pierucci (1999). Esse pesquisador nos chama a atenção para as ciladas da diferença, pois o discurso em defesa da valorização das diferenças tem sido usado tanto pelos partidos políticos de direita, quanto pelos de esquerda; porém, é necessário avaliar o interesse de determinados grupos na manutenção das desigualdades. De qualquer forma, deve-se dar atenção aos discursos, pois o reconhecimento das diferenças não pode representar o fortalecimento das desigualdades.

Os estudos culturais de Canclini (2006), Hall (2005) e Silva (2005) dão conta de que a identidade e a diferença habitam em todo e qualquer espaço em que coexistam sujeitos sociais. Num país como o Brasil, onde – desde sua colonização – houve hibridação forçada entre europeus, indígenas e africanos, falar em múltiplas culturas poderia ser o mesmo que falar da história da constituição identitária de uma nação. Entretanto, na visão de Silva (2005), “o chamado ‘multiculturalismo’ apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (ibid., p.73). Sendo o multiculturalismo parte integrante das diversidades encontradas no âmbito sociomulticultural, não há como negá-lo. Assim, se naturalizam as identidades e as diferenças – para melhor “controlar” os “sujeitos da diversidade” – em vez de se problematizá-las ou discuti-las. Ao não se problematizar nem se discutir a questão, pode-se criar a sensação de que os conflitos serão minimizados ou que “o assunto será esquecido”, mas os “corpos indóceis” acabam não sendo controlados, como muitos desejam. Como conseqüência disso, a discriminação e as ofensas experimentadas em certos espaços, como o escolar, “explodem” em atitudes consideradas indisciplinadas na comunidade escolar, tanto em relação aos colegas, quanto em relação ao professor.

FORMAS DE RESISTÊNCIA À HOMOGENEIZAÇÃO

A indisciplinada tem sido considerada pelos educadores um dos problemas mais representativos do cotidiano profissional, pois a escola ainda é reconhecida pela sociedade como espaço disciplinar (Foucault, 2004), ou seja, uma das instituições responsáveis por “enquadrar” e moldar o sujeito para o convívio social. Sendo assim,

a escola procura fazer “adequações” em seus alunos, utilizando-se de diversas estratégias disciplinares; no entanto, defronta-se, cada vez mais, com casos de indisciplina e de indocilidade dos estudantes.

Conforme afirma a diretora de uma escola estadual de Foz de Iguaçu, Paraná, na qual se coletaram os dados para este artigo, adolescentes não respeitam a autoridade dos pais, muito menos a dos professores, e o comportamento indisciplinado na sala de aula tem estressado e torturado todos da escola. Reclamação semelhante tem sido freqüentemente verbalizada nos intervalos das aulas, na sala de professores, nos corredores e nas reuniões com os pais ou responsáveis.

Observando os assuntos dos diálogos travados na sala de professores, percebe-se que, rotineiramente, se referem a queixas relacionadas a alunos indisciplinados. O intervalo das aulas parece constituir um dos raros momentos em que os educadores desvencilham-se dos sentimentos de revolta e repúdio aos problemas de indisciplina enfrentados em aulas anteriores. Nos dias quando eram coletados os dados no livro de registros do colégio, observaram-se professores que compartilhavam sua indignação com os demais colegas até mesmo enquanto tomavam água ou cafezinho.

As aflições por parte da equipe pedagógica evidenciam a necessidade de se compreender o que vem ocorrendo nas salas de aulas e o porquê dos eventos observados. Para tanto, recorreu-se aos documentos escolares – livros-ata – em que são registrados os chamados “problemas de indisciplina”. Importa, antes de tudo, delinear-se o contexto em que a escola está inserida: trata-se, como já se mencionou, de uma escola estadual de ensino fundamental e médio, situado na periferia de Foz do Iguaçu, num bairro de classe média-baixa, no qual vivem professores, advogados, funcionários da prefeitura, funcionários da Usina Hidrelétrica Itaipu, pequenos empresários e alguns poucos com ocupações de menor renda, como domésticos e trabalhadores informais que transportam mercadorias do Paraguai para o Brasil (conhecidos como “laranjas” ou “atravessadores”). Embora o colégio esteja localizado em um bairro distante do centro, possui boa estrutura física, contando, inclusive, com ambiente climatizado, para mais conforto e comodidade, uma vez que está situado em uma cidade de clima extremamente quente e verão prolongado. Quanto ao poder aquisitivo dos pais, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do ano de 2006, há disparidade entre a renda de uma família para outra. Alguns

sobrevivem com a renda familiar de pouco mais de um salário mínimo, enquanto outros recebem doze salários mínimos ou mais.

A princípio, foram consultados, no livro-ata, os registros das ocorrências do ano de 2006, selecionando-se dados do dia 9 de fevereiro (início do ano letivo) a 30 de setembro. Escolheram-se apenas registros referentes a alunos do ensino fundamental (5^a a 8^a série), pois o ensino médio encontrava-se em processo de adaptação, uma vez que fora implantado há pouco mais de um ano, no período noturno. Da consulta ao livro-ata – denominado “livro de ocorrências” e anteriormente “livro negro” –, obteve-se o total de 199 ocorrências nos períodos matutino e vespertino, horários em que funciona o ensino fundamental, com mais de novecentos alunos.

Lendo-se os relatos, percebeu-se a necessidade de dividir e diferenciar os “problemas” que, por respeitarem a questões muito diferentes, geraram três grupos: grupo 1 (doravante G1) – caracterizado por relatos de “problemas de indisciplina”, ou os que assim foram interpretados por professores e pedagogos; grupo 2 (doravante G2) – composto por registros de ocorrências diversas;³ e grupo 3 (doravante G3) – integrado por “problemas de aprendizagem”. No G1, havia 166 casos registrados; no G2, 13 e, no G3, 20.

No G1, incluem-se ocorrências de agressões verbais entre os próprios alunos e, às vezes, agressões de alunos a professores. Encontram-se registradas, também, agressões físicas, situações em que o Conselho Tutelar e a Patrulha Escolar (policiais militares que se ocupam de resolver conflitos na escola e arredores) foram envolvidos, na tentativa de dirimir os conflitos. Com relação aos denominados registros de ocorrências diversas (G2), há abrangência de situações e atitudes não agressivas, tais como não usar o uniforme, mascar chicletes na sala, correr nos corredores da escola durante o recreio, fazer bolinhas de papel ou aviãozinho durante as aulas e chegar atrasado na primeira aula ou depois do intervalo, entre outras.

Por não sugerir a mesma escala de gravidade de atos, o G2 (ocorrências diversas) foi separado do G1 (problemas de indisciplina). Sabe-se que crianças e pré-adolescentes de 10 a 15 anos brincam e correm sempre que há oportunidade; alunos ficam dispersos quando a aula não lhes interessa; chegam atrasados porque a fila da cantina é imensa ou porque, conforme constatado, há somente um banheiro

³ Situações que não se relacionavam à disciplina ou à aprendizagem.

para mais de quatrocentos alunos; estudantes mascam chicletes e comem o tempo todo, por ansiedade, por necessidade ou devido à fase de desenvolvimento na qual se encontram. Quanto ao uniforme, se não o usam é porque isso pode representar a oportunidade para mostrar uma roupa nova ou até mesmo para testar o controle e a autoridade da escola. Diante disso, indaga-se: esses atos do G2 são tão indisciplinados ao ponto de terem necessariamente seu registro no livro-ata da escola e de suscitarem convocação dos pais ou até suspensão dos alunos envolvidos? Os treze casos relatados fazem refletir sobre o conceito de indisciplina, considerada neste contexto ato de insubordinação e desobediência a regras subjetivas, como mascar chicletes, por exemplo.

Possivelmente, os “problemas de aprendizagem” não se limitam àqueles registrados no livro-ata da escola; contudo, a quantidade de relatos referentes à indisciplina – aproximadamente 83% – parece tomar o espaço do livro de ocorrências e, em decorrência, o tempo dos professores e pedagogos. Isso faz pressupor que o tempo dispensado à indisciplina é incomparavelmente superior àquele que menos aparece nos registros (os do G3). Assim, as atenções da equipe pedagógica parecem estar focalizadas na coibição de atos que violentem a integridade física e moral dos alunos. As dificuldades de aprendizagem podem ser um dos reflexos do excesso de conversa (intrigas, em sua maioria), das brigas e ofensas verbais e não-verbais vividas diariamente e até da falta de limites dos adolescentes, ou seja, resultado da indisciplina.

Cunha (1980) destaca, em seus estudos, a existência de um sistema educacional altamente discriminatório no Brasil. Situações de discriminação foram descritas também por Marin (1998) quase vinte anos depois. Ambos acreditam que a escola, por abrigar um sistema discriminatório, é uma das maiores responsáveis pela indisciplina. Os autores ressaltam que a indisciplina é causada, também, pelas precárias condições físicas e pedagógicas do ambiente escolar e pela deficitária formação de professores, associada ao seu igualmente precário desempenho profissional, salário insuficiente e baixa auto-estima.

Discriminar o outro, ou distanciar-se do outro, o diferente, é uma maneira de auto-afirmar a identidade do eu. É sob esse olhar que Silva (2005) compreende a identidade como algo que sou e a diferença como algo que não sou, num jogo de afirmação/negação. Nesse jogo,

discriminar é apagar, eliminar ou esconder a diferença. Assim, ao se homogeneizar as diferentes identidades em uma sala de aula – na tentativa de negar a discriminação entre os sujeitos, apagar as diferenças sociais, culturais, étnicas, etc., ou, em outro sentido, para minimizar as diferenças que subjazem ao discurso da diversidade, a escola deixa de considerar as diferenças, o que resulta em uma forma de discriminação.

As ocorrências do livro-ata selecionadas são reveladoras de um sistema educacional em que alunos estudam em espaços padronizados e de grande concentração discriminatória, onde os estudantes sentem-se preteridos pelo sistema, devido a sua etnia, sexo, orientação sexual, classe social ou por não possuírem o biótipo de modelos e artistas, ou seja, não possuírem os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade moderna, os da ditadura da beleza e das cirurgias plásticas. Segundo artigo de Goldenberg (2005) sobre *Gênero e corpo na sociedade brasileira*, o brasileiro tem buscado o corpo perfeito, tanto que, conforme dados da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, o brasileiro, especialmente a mulher brasileira, tornou-se, logo após o norte-americano, o povo que mais faz cirurgia plástica no mundo. Estima-se que 621.342 brasileiros tenham se submetido a procedimentos cirúrgicos em 2003, e 800.000 em 2004; 70% das cirurgias são feitas em mulheres. “De 2002 a 2003, cresceu em 43% o número de jovens que se operam: 13% do total dos que fazem plástica são jovens com menos de 18 anos, fato que chamou a atenção da Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica [...]” (Goldenberg, 2005, p.72).

Os índices apresentados acima demonstram como as pessoas concebem o significado do belo. A preocupação com o corpo faz com que os estudantes sejam os protagonistas e os antagonistas das situações de discriminação na escola, isto é, discriminam e são discriminados. Segundo os registros pedagógicos, após as ocorrências de discriminação, alguns abandonaram a escola. Buscando nesses registros, percebeu-se que algumas ocorrências aconteceram na disciplina de Educação Física. O que chamou a atenção foi o fato de determinados alunos rejeitarem a realização de aulas práticas, porque sentiam-se “gordos”, e outros, “magros demais”. Nos casos em que a presença dos pais e/ou responsáveis havia sido solicitada, foram mencionados, no registro, os relatos de pressão “estética e cultural da adequação” descritos pelos adolescentes e casos de depressão em

alunos com apenas onze anos de idade. Circunstâncias como essas, no registro do livro-ata, são geralmente descritas apenas como: o aluno – ou a aluna – “apresentava-se depressiva”, e a escola pede que os pais encaminhem-na a um psicólogo. Apenas quando os responsáveis fazem alguma reclamação sobre a negligência da escola na busca de soluções, registram-se as argumentações da família. Em casos de desistência e abandono, registra-se que a escola “tomou todas as medidas cabíveis” para que o aluno retornasse, entrando em contato com a família várias vezes, até que esta optou por transferi-lo para outra escola.

Com a aceleração dos processos de globalização,⁴ no último século, as identidades tornaram-se mais fluidas, fragmentadas, e o tema das identidades tem invadido amplamente os espaços acadêmicos, incitando polêmicas e posicionamentos acerca do conceito tanto de identidade, quanto de sujeito. Pesquisadores da Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia Social têm discutido amplamente a questão da identificação dos sujeitos. Entretanto, na escola pesquisada, pode-se observar que impera o discurso da homogeneização, ou seja, da busca da padronização. O discurso observado na sala dos professores é o de que todos são tratados da mesma forma, pois todos são iguais, “mesmo naqueles casos em que o aluno é meio assim” (comentário exposto por uma professora, fazendo um gesto com o pulso, para fazer referência à orientação sexual do aluno).

Situações como as descritas acima parecem ser comuns em contextos escolares, pois, em grande parte do sistema educacional brasileiro, adota-se o princípio de que todos são iguais e não o de que todos são diferentes. Os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino e as avaliações são as mesmas, mas os alunos são diferentes e dão indicativos à equipe pedagógica de que não aceitam ser controlados. Assim, é mister tratar do assunto, mesmo nas séries iniciais, não para manipular ou controlar o comportamento, mas para refletir sobre a dicotomia igualdade/ diferença.

Segundo informações contidas na página do INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –, a escola na qual os dados foram coletados apresentou índices de 12,6% de reprovação e 6,3% de abandono no último censo escolar, em 2004, ou

⁴ Entende-se como globalização, neste contexto, a integração e a internacionalização econômica, social e cultural.

seja, 18,9 % dos adolescentes que entram na escola não avançam de série anualmente (cf. Brasil, 2006). Mais grave que isso é saber que, no Brasil, os índices, em geral, são semelhantes. Curiosamente, esses dados, no contexto escolar em análise, estão em posição de importância secundária, pois a maior preocupação da equipe pedagógica parece situar-se no esforço de manter a integridade física e moral dos que convivem na escola. Não se pode negar a importância do esforço voltado para esses segmentos; no entanto, aspectos como reprovação e evasão sugerem mais diretamente o fracasso escolar e, além disso, convocam – pela gravidade – ao debate e à reflexão sobre as causas que desencadeiam o problema.

Com relação aos índices do INEP, em alguns casos de abandono, as pedagogas da escola conseguiram chegar ao motivo da evasão. Muitos pais e/ou responsáveis desistiram de comparecer a convocações de professores e/ou pedagogas para resolver brigas dos adolescentes, então, preferiram manter os filhos em casa. Há situações em que os adolescentes foram levados a outras cidades ou até mesmo ao Paraguai, à casa de algum parente, para que assim os pais conseguissem mantê-los longe das drogas e dos traficantes que os rodeavam. Há também relatos segundo os quais, simplesmente, os alunos não queriam mais frequentar o estabelecimento, por motivos desconhecidos da equipe de trabalho da escola. Fatos como esses deixam entrever um campo fértil para o pesquisador que busca refletir sobre o tratamento proposto a essas questões por parte dos professores, pedagogos e diretores.

Em se tratando de violência na escola, a preocupação parece concentrar-se nos eventos de ordem criminal. Nos casos mencionados neste artigo, também há relatos de violência física ou simbólica; entretanto, essas são situações que devem ser resolvidas no âmbito pedagógico. É preciso, na escola e nas salas de aula, que se contemplem as diferenças e os preconceitos que são gerados pela própria sociedade.

A despeito de todas as questões conflituosas que acontecem nas escolas, a preocupação dos educadores ainda paira sobre os conteúdos programáticos das disciplinas. Da mesma preocupação compartilham diretores e pedagogos, que chegaram a afirmar, num questionário⁵ sobre a indisciplina, que “a indisciplina existe onde os

⁵ O questionário foi aplicado por estudantes do Mestrado em Letras da Uniãoeste – campus Cascavel –, como parte de uma pesquisa sobre indisciplina e violência na escola, feita para a disciplina de Metodologia Científica.

professores não dominam o conteúdo e não têm didática”, de modo que, para tais profissionais, a “culpa” é do sujeito-professor. Por um lado, a hemiplegia do sistema educacional nas questões sociais não se apresenta no imaginário dos profissionais da educação: eles acreditam que, de fato, é o professor que “não dá conta do conteúdo” ou não sabe ensinar, que não tem “jogo de cintura”. Por outro lado, os professores que estão nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio não podem ser vistos como meros reprodutores do saber.

Giroux (1997) argumenta que a concepção de professor como intelectual transformador cria expectativas de que as tradições e condições profissionais passem por um questionamento ou uma reavaliação, na busca de soluções para os problemas de seu entorno. Sobretudo, o autor entende que intelectuais transformadores necessitam desenvolver um discurso que coadune a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade da mudança. Sob a ótica da urgência de mudanças, ao discutir os rumos de uma pedagogia crítica da aprendizagem, Giroux (1997) avalia as causas do desinteresse dos alunos com relação àquilo que é ensinado na escola e reverbera que “para os estudantes de baixo padrão, o tempo na escola pode representar mais uma carga do que um bem. Tais estudantes muitas vezes vêem o conhecimento desligado de suas vidas, e a instrução como um roubo de seu tempo. A escola torna-se um lugar para suportar o tempo” (Giroux, 1997, p.226).

“A escola é uma perda de tempo”: como educadores, em algum momento, ouvimos tal comentário por parte dos alunos, por parte dos pais e até mesmo de colegas professores. Para essas pessoas, os conhecimentos difundidos na escola estão desvinculados da realidade, e a escola não representa o espaço formal de aquisição do conhecimento científico, mas é, no máximo, um lugar para se encontrarem colegas ou estar longe das ruas e, conseqüentemente, longe das drogas. De certa forma, essas pessoas estão corretas ao acreditar que a escola esteja desvinculada da realidade quando não aborda, não discute, não questiona a própria realidade interna. Paradoxalmente, as mesmas pessoas tomam atitudes cujo intento é tentar apagar as diferenças, fingindo para si mesmas e para os que as rodeiam que todos são tratados com o mesmo afeto e atenção, o que na realidade não acontece. Nesse contexto, a indisciplina apresenta-se como uma demonstração de resistência ao apagamento das diferenças, indicando que as pessoas que estão no espaço escolar não aceitam a invisibilidade a elas imposta.

**MULTICULTURALISMO, HIBRIDISMO E PLURALIDADE:
AS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA**

Ao refletir a respeito do multiculturalismo, hibridismo e pluralismo, pautamo-nos na necessidade de compreender as sociedades modernas globalizadas como constituídas por múltiplas identidades flutuantes e fragmentadas, afixadas em espaços físicos. Entretanto, não se pode asseverar que o advento dos sistemas em rede nas últimas décadas tornou a sociedade híbrida, multicultural e plural, pois sabe-se que, desde o começo das navegações, estamos passando por processos de miscigenação, justaposição e aglutinação de raças, culturas e etnias. Nesse sentido, Canclini (2006) afirma que hibridações são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas existiam de forma separada, mas que passaram por combinações para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Essas combinações, às vezes, podem ter ocorrido de modo não planejado ou sonhado, enfim, de forma imprevista, mas são resultados de situações próprias da globalização, tais como os intercâmbios culturais, econômicos, comunicacionais ou turísticos, e até mesmo consequência dos processos migratórios que continuam ocorrendo.

A despeito dessas discussões, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) tratam do assunto apenas como temas transversais. Assim, uma ou outra disciplina desenvolve projetos que ressaltam a diversidade cultural brasileira, mas apenas quando há exigência das secretarias regionais de educação ou da direção da escola. Com tantas “diversidades”, não basta que, nos livros de história, figure um capítulo abordando a escravização de negros no Brasil, enquanto estes ainda vivem inferiorizados. O que se percebe é que nosso currículo continua eurocêntrico. Um exemplo disso é o fato de os livros didáticos não contemplarem estudos sobre os países africanos.

Por questões como essas permanecerem afastadas dos currículos escolares, professores mantêm, no imaginário, a utopia da turma perfeita, aquela em que todos os alunos têm o mesmo temperamento, a mesma educação familiar, a mesma religião, a mesma etnia e a mesma facilidade de compreensão dos conteúdos (para que não seja necessário explicar várias vezes). Parece ser o desejo de qualquer educador trabalhar em turmas homogêneas, salas de aula com corpos dóceis e disciplinados e, principalmente,

interessados. No entanto, as salas de aulas das escolas brasileiras estão “abarrotaadas” de alunos cultural e socialmente diferentes, até mesmo na nacionalidade, como é, principalmente, o caso das escolas situadas em regiões de fronteira. Além disso, deve-se considerar que “as identidades sociais de classe social, gênero, orientação sexual, raça, idade, profissão etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas” (Moita Lopes, 2002, p.309), e o são tanto por alunos, como por professores. É necessário lidar com todas as diversidades análogas à sala de aula; melhor ainda, é importante que se adote uma postura que demonstre que a diferença não é um problema ou uma patologia a ser curada. A forma como educadores abordarão as diferenças é que fará a diferença.

O multiculturalismo, os hibridismos e o pluralismo são temas valiosos ao PPP da escola; precisam, pois, constar no planejamento anual, no planejamento das atividades práticas e, principalmente, no material didático. Ao escolher o material didático, o educador deve avaliá-lo pensando nas diferenças presentes em sua sala de aula, não nas igualdades. Textos que abordam a inclusão e as relações de gênero e sexualidade praticamente não aparecem nos livros didáticos, e mesmo os que tratam das questões sociais de raça ou etnia e sexualidade, às vezes, fazem-no de forma preconceituosa, uma vez que apregoam a igualdade entre indivíduos. Na tentativa de promover o apagamento das diferenças, prevalece, por exemplo, o mito da democracia racial (cf. Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003).⁶ O discurso de que todos são iguais perante a lei não faz sentido para quem é discriminado, tampouco para quem não é alfabetizado, ou pouco escolarizado.

O aparato editorial parece não eleger a representação das diferenças em suas páginas: muitos alunos são “invisíveis”, não são considerados nos livros e, no processo de seleção e escolha do livro didático, não são lembrados por professores que escolhem o livro preferido. No processo de avaliação do material didático, as escolas não costumam dar voz aos alunos, e somente os profissionais das

⁶ Os pesquisadores citam várias ações que vêm sendo desenvolvidas para se combater o racismo nos livros didáticos, entre as quais a obrigatoriedade do item “preconceito” na avaliação feita pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, a não-recomendação dos livros pelo PNLD não garante que eles deixem de ser usados. De acordo com a pesquisa, houve reprovação de quase 40% dos livros de 5ª a 8ª em 2002, o que não demonstra, efetivamente, uma estatística do racismo, mas de problemas relacionados à apresentação preconceituosa de textos e imagens.

disciplinas opinam e decidem pelo que consideram melhor, sem relevar a expectativa da comunidade que o adotará. Os “cidadãos” estão sendo formados em escolas que não os autorizam a intervir na sua própria formação.

Cabe aos diretores, pedagogos e professores ficarem atentos a todas essas situações. Além disso, é preciso observar o preconceito existente no tocante à nacionalidade, pois, para as nações consideradas de menos prestígio devido a situações econômicas e culturais diferenciadas, como é o caso do Paraguai, o preconceito recai sobre os sujeitos que delas provêm.

Se a identidade está diretamente ligada ao pertencimento, de acordo com a avaliação de Bauman (2005), não há como o sujeito-aluno sentir-se pertencente à escola, uma vez que não está identificado nela ou por ela. Além de não ser representado em suas diferenças ou em suas especificidades, o aluno é, muitas vezes, marginalizado pelo(a) professor(a) e pela escola, em geral por atos conscientes – ao ser chamado por apelidos, por exemplo –, ou mesmo inconscientes – como em piadas contadas na intenção de “animar” a turma.

A indisciplina na sala de aula não é tão-somente gerada porque faltam limites na educação familiar, ou porque a autoridade de pais e professores está em xeque. Ela concerne a questões que transcendem o âmbito da residência e podem estar em todas as turmas de qualquer escola, não só das públicas. Então, não há como conviver com os problemas de relacionamento sem resolver as “ocorrências” indisciplinares e nelas intervir; porém, o caminho não é simplesmente chamar os pais, registrar o comportamento no livro-ata da escola e dizer “toma, resolve, porque o filho é teu”. O inverso também é verdadeiro, ou seja, os pais não podem delegar integralmente à escola a educação de seus filhos. Nesse contexto, o(a) professor(a) acaba sendo “pai, mãe, psicólogo, amigo... embora perceba as dificuldades que isso acarreta, tendo em vista a sua história e a sua formação” (Coracini, 2003, p.245).

Por mais que pareça difícil ser multifuncional, papéis sociais como os mencionados precisam ser assumidos, já que é flagrante a necessidade de serem abordados temas que realmente reflitam sobre questões envolvendo as múltiplas identidades encontradas nas salas de aula. O problema é que as identidades dos educadores, como assinala Moita Lopes (2003), entram em confronto com a dos alunos. A maioria dos professores que atua em sala foi educada no período da ditadura, num sistema autoritário e tradicional, no qual somente

o professor tinha o poder de conduzir a aula, de falar e argumentar, restando, ao aluno, ouvir e obedecer. Mas atualmente as autoridades estão sendo colocadas em xeque, e as crianças e os adolescentes querem, na condição de sujeitos, ser reconhecidos como tal. Segundo a pesquisa de Tureski (2005), realizada com alunos de 5ª série, há nas escolas uma desvalorização da capacidade de cognição infantil, verificada por meio da exclusão do discurso dos alunos. O fenômeno inclui a adolescência também, em que o educando é impedido de participar do processo educacional como um todo. Isso aponta para a inexistência da prática de “ouvir” o aluno.

O professor, por sua vez, diante da expectativa de revisão dos próprios princípios e da construção identitária gerada pelo processo da multifuncionalidade, depara-se com a fobia da incompetência. Sente-se desiludido, incompreendido e vitimado por uma sociedade injusta e ingrata para com a sua dedicação, além de não ser remunerado adequadamente. A verdade é que as diferenças entre professor e aluno são tantas que acabam por agravar, ainda mais, os conflitos no espaço escolar. Coracini (2003) relata os resultados de uma pesquisa sobre a visão que os alunos e os livros didáticos apresentam do sujeito-professor e, sinteticamente, concluiu que os professores são vistos pelos alunos tanto de forma positiva, como também negativa. Positivamente, o professor é visto como sábio, amigo, modelo, ser vocacionado, modificador de destinos, herói, paciente, responsável; negativamente, como incompetente, desocupado (só dá aula, não trabalha), mal-educado, insuportável, autoritário, esnobe, sofredor, humilhado. Já os livros didáticos sugerem que tais profissionais são despreparados para exercer a profissão, incapazes de, sozinhos, construir atividades, decidir o quê e como ensinar. São professores reprodutores de conteúdos, despolitizados e ideologicamente neutros, meros executores de tarefas, despreparados até mesmo para aquelas que pretendem ou precisam ensinar (Coracini, 2003, p.250).

Os professores não necessitam buscar forças na visão idílica daquele que precisa e que deve continuar sua missão, apesar de tudo, mas procurar aprimorar sua formação, ampliando o leque de possibilidades didático-metodológicas para resolver os problemas que encontram na sala de aula. As sugestões de outros educadores devem ser levadas em consideração. Todos dizem não haver receitas, mas há algumas possibilidades práticas de mudança de conduta e postura que podem contribuir para a melhoria da convivência na sala

de aula, lembrando sempre, porém, que cada caso é único, e o que dá certo com um, pode não dar certo com outros. Nesse processo, conforme Tuleski (2005), é necessário levar outro aspecto em consideração, o de que tanto para o desenvolvimento do indivíduo – enquanto pessoa –, quanto para a sociedade, faz-se necessário adquirir transgressão e agressividade, e essas características apresentam-se como componentes inerentes ao ser humano. Sobretudo, é necessário que os professores aliem suas práticas à teoria, buscando soluções, testando-as na práxis diária, pois teoria e prática são indissociáveis e, por essa razão, é primordial que haja programas de formação continuada a fim de dar suporte ao professor que esteja distante da academia. Sabe-se que, ao terminar a graduação, o professor recém-formado geralmente sente-se abandonado, solitário num trabalho que deveria se consolidar em conjunto no espaço escolar. Ao enfrentar diariamente os mesmos problemas, o profissional, sem saída, cederá a um ou a outro estereótipo de professor (Coracini, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado, o sistema educacional como um todo discrimina esta ou aquela identidade, tentando padronizar e homogeneizar. Entretanto, ao dar um tratamento adequado à questão das múltiplas identidades, o(a) professor(a) contribui para que não haja apagamento e invisibilidade em nome da harmonia em sala. Assim, é tarefa do professor repensar sua prática, (re)elaborar metodologias, adequando-as e (re)avaliando até mesmo a linguagem que use na sala de aula.

A questão é polêmica, sem dúvida. Pode-se dizer que é difícil desenvolver alguns temas em sala, com alunos muito diferentes uns dos outros. No entanto, assim como no colégio estadual em Foz do Iguaçu, os casos de indisciplina vêm aumentando, sugerindo que algo deva ser mudado nesse e em outros ambientes escolares. É preciso buscar entender e minimizar os índices de abandono e de reprovação (quicá esses podem estar relacionados não só a problemas cognitivos).

Sabemos que a complexa questão da indisciplina não se limita ao que aqui expusemos; contudo, neste artigo, buscamos sugerir que as atitudes do educador, nas práticas educativas, devem priorizar a educação para as diferenças. Sugerimos, também, que o processo de

escolha do livro didático inclua os que irão manuseá-lo e, principalmente, que cada educador avalie não só o que o aluno aprendeu, mas a metodologia de aplicação e abordagem de cada tema. Além dessas particularidades, é primordial que a formação de professores prepare melhor o profissional que ensina nesse contexto plural, desigual e discriminatório.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar*. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/pdf/4101662_41076540.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2006.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*, Brasília: MEC/SEEFF, 1998.
- CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. A.R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 2006.
- CORACINI, M.J.R.F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de Português. In: _____ (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Argos Editora Universitária; Editora Unicamp, 2003.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLDENBERG, M. Gênero e corpo na cultura brasileira. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v.17, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 jul. 2007. Pré-publicação.
- HALL, S. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARIN, A.J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19, n.44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2006.

MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: _____ (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PIERUCCI, A.F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P.V.B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.125-146, 2003.

SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TULESKI, S.C. et al. Turning our eyes to the teacher: psychology and pedagogy walking together. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v.17, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jul. 2007. Pré-publicação.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em março de 2007

e aceito para publicação em agosto de 2007.

Title: *Identity, difference and plurality: a look at the classroom*

Abstract: *This article proposes to investigate the treatment commonly given to the multiple identities adopted by students in the classroom. We discuss the concepts of identity and difference, and also the urgent need of buiding the teachers' qualification based on plurality. From data collected from the 'occurrence book' of a Brazilian public school, we seek to undretsnd the origin of indiscipline in the classroom. It is observed that differences in the classroom are ignored, and that issues of identity and difference are not adequately addressed as problematic subjects. It is argued that such an attitude is one of the possible reasons of indiscipline in schools. We conclude that the teacher's role is crucial in the selection and use of adequate teaching material dealing with identity-building process and, especially, with the learner's self-identification.*

Key words: *identity; difference; education.*

