

A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS CULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

BACKES, José Licínio – UCDB

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

O trabalho é fruto da tese defendida em março de 2005 que teve como questão central: Como são negociadas as identidades e as diferenças culturais no espaço escolar. Inspira-se no campo teórico dos Estudos Culturais Pós-estruturalistas. De modo bem sintético: Estudos Culturais porque concebo a cultura como central (HALL, 1997), produtora de significados atravessados pelas relações de poder, articulados com o campo social. Pós-estruturalista pela ênfase na linguagem, entendendo o caráter precário dos significados até então vistos como incontestes (BUJES, 2000); pelo entendimento de que a linguagem é instituinte da realidade, articulada com relações de poder – e tal vinculação entre poder e conhecimento é estreita –; pela ausência de um lugar privilegiado e superior a partir do qual se possa efetuar uma análise, ou seja, “[...] o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós” (VEIGA-NETO, 1999, p. 100). Com o pós-estruturalismo, não viajo para o mundo das idéias puras, perfeitas, belas e verdadeiras e me mantenho no mundo como ele *está sendo*: um mundo múltiplo e plural. Um mundo da diferença. Um mundo sem “solução final” (BAUMAN, 2001). Isso muda totalmente a compreensão dos sujeitos, das identidades, das diferenças. Os sujeitos não são centrados, as identidades e as diferenças não são naturais, nem essenciais, são produzidas social e culturalmente, atravessadas pelas relações de poder, isto é, as identidades e as diferenças são negociadas.

Metodologicamente, operei por meio da articulação. Procurar articular implica reconhecer que é preciso pensar sem querer suprimir as diferenças. Implica também não poder contar com a hipótese alentadora de, no resultado final, haver uma unidade. Ao invés de unidade, haverá proliferação de diferenças. Hall (2003) coloca que a articulação nos leva a entender que uma realidade (vale também para as identidades e as diferenças) pode ser o resultado de inúmeros elementos cujas combinações podem variar infinitamente, pois “[...] os processos históricos nem sempre surgem no mesmo lugar, nem causam os mesmos efeitos históricos” (HALL, 2003, p.161). Seguindo Hall (2003), ao utilizar o método da

articulação, é preciso evitar tanto a lei da necessidade quanto a lei da não-necessidade. Nas palavras do autor, existem “[...] tendências – linhas de força, aberturas ou fechamentos que constroem, modelam, canalizam e, nesse sentido ‘determinam’. Mas estas não podem definir, no sentido de fixar absolutamente ou garantir” (HALL, 2003, p. 168). Assim, “a questão não é o de um desdobramento de uma lei inevitável, mas os *elos* que podem ser estabelecidos, mesmo que não necessariamente” (idem).

Pesquisei estudantes de Ensino Médio de uma escola particular da Grande Porto Alegre. Foram escolhidos os estudantes desta escola por ser uma escola que recebe alunos de diferentes cidades do RS e de outros estados. Observei três turmas do ensino médio em sala de aula, (uma de cada ano tendo como critério as que tivessem alunos com o maior número de cidades de nascimento), observei-os nos intervalos, nos interséries, na hora de entrada e saída do colégio, eles fizeram redações sobre temas propostos por mim, desenvolvi debates com eles e fiz entrevistas semi-estruturadas com 8 estudantes: dois estudantes que ficam isolados na biblioteca no intervalo, dois estudantes que estão na escola segundo eles porque têm bolsa de estudo por causa do esporte, dois estudantes que estudam individualmente sempre que não há a expressa determinação de estudar em grupo e dois estudantes de outros estados.

Para compreender os processos de negociação das identidades e diferenças, tornou-se importante identificar a concepção de cultura dos sujeitos¹, bem como as “marcas” pelas quais se identificam e as representações de diferenças. Assim neste texto apresento sucintamente estas questões, para então analisar os processos de negociação.

Os sujeitos expressam uma concepção de cultura, onde a dicotomia “alta” e “baixa” cultura constitui-se uma presença marcante. Embora o campo teórico utilizado desconstrua esta noção, mostrando que as práticas culturais são negociadas e imbricadas e que a cultura tem a ver com um processo de construção dos sentidos, não se pode deixar de levar em conta esta dicotomia na análise cultural, pois: “‘Deslocá-los’, não significa abandoná-los, mas mudar o foco da atenção teórica das categorias” (HALL, 2003, p 239). Conforme os sujeitos: “O problema começa pela cultura do povo. Ele é pobre, não têm cultura” (Aluno

¹ Destaco que se trata sempre de um sujeito descentrado, instável e cambiante, como sustenta o campo teórico que utilizo.

no debate sobre a água, do segundo ano). “Quem estuda numa Escola Particular tem acesso à cultura” (Ari, no debate organizado por mim, no segundo ano).

Estas representações estão presentes em todos os momentos (entrevistas, debates, observações, redações), vendo-se como sujeitos de cultura ao passo que os outros (geralmente para eles os pobres, os que estudam em escola pública) não a possuem, ou pertencem à baixa cultura.

Esta representação de cultura está articulada com concepções biológicas, científicas, essencializadas, naturalizadas. Novamente aqui cabe destacar que para o campo teórico em questão, todas estas questões são questões de representação. Para os sujeitos: “Foi provado cientificamente que não existe determinados tipos de raça, ou seja, todos os seres humanos são iguais, independente da nossa pele” (Jardel, primeiro ano, na redação). “Não podemos selecionar pessoas por sua cor de pele” (Marília, terceiro ano, na redação). “Eu tenho facilidade porque já nasci assim” (Ângelo, segundo ano na entrevista)

Como se vê referências biológicas (cor da pele), essencializações (todos são iguais), natureza (já nasci assim) e argumentos científicos fazem parte das representações dos estudantes. Para Hall (2003), o momento essencializante “naturaliza e des-historiza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético” (p. 345).

Esta forma de entender a cultura contribui para produzir uma representação de identidade, onde o mérito individual assume um papel importante: “Nós vamos nos dar bem porque estudamos bastante, nos esforçamos e vamos fazer vestibular numa Federal” (Marília, debate do terceiro ano). “O essencial é saber que a ferramenta somos nós, mas uma pessoa culta já deve saber disso” (Zuleica, primeiro ano, na redação).

Para Bauman (2001), ver-se como o resultado do seu esforço e mérito ou culpado pelo seu fracasso está ligada à modernidade líquida. Para o autor: “A sina de indivíduos que lutam em solidão pode ser dolorosa e pouco atraente, mas firmes compromissos a atuar em conjunto parecem prometer mais perdas do que ganhos (p. 48). Registro ainda que os alunos com maior facilidade de estudo isolam-se dos demais usando como argumento, na expressão de Elisângila (terceiro ano, na entrevista) não fortalecer o inimigo ou porque segundo “Ângelo” (segundo ano na entrevista), por ele ser muito “crânio” os outros não acrescentam nada a ele. Como nos aponta Rose (1998), os sujeitos são levados a

estimulem sua subjetividade, “promovendo a auto-inspeção e a autoconsciência”, ou ainda como destaca Bauman (2003), até o chicote tornou-se um trabalho “faça você mesmo”.

Além disso, os sujeitos acreditam que são livres para escolherem: “Depende de ti, tens que escolher o que vais fazer. Por exemplo, eu gosto muito de jogar voleibol, então, eu vou ter que escolher se vou jogar ou investir nos estudos. Eu quero estudar bastante. Para subir na vida, tem que se esforçar bastante, não é fácil” (Roger, terceiro ano na entrevista).

Os alunos têm certeza de que, pelo fato de estudarem numa escolar particular, representada como sendo de qualidade, estarão livres para escolher. Aliás, de certa forma, desde agora estão se sentindo “livres” para aproveitarem ou não essa escola: “É que nem nós aqui. Cada um vai ser alguma coisa de acordo com o seu esforço. Tem gente que não está aproveitando a escola, problema é deles. Quando acordarem, vai ser tarde” (Sirlene, 3º ano, no debate). Destaco também que nos debates efetuados, os momentos de consenso ao criticarem alguma coisa, como a programação da TV aberta, eram produzidos quando alguém lembrava, que “tu assistes por que queres”, “ninguém te obriga a ligar a TV, você escolhe o que vai assistir”.

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

Além disso, identificam-se pela capacidade de consumo: Destaco a fala de Jane, aluna do 2º ano. Ao término da entrevista, perguntei-lhe se queria dizer mais alguma coisa, e ela disse:

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

Dentro dessa questão, trago Veiga-Neto (2001) quando chama a atenção para o que, segundo ele, parece ser uma novidade: “[...] a atribuição de uma marca – agora, construída a partir de critérios econômicos, **como capacidade de consumir**, avaliada tanto pelo poder

financeiro quanto pela competência/ *expertise* para fazer as melhores escolhas” (VEIGANETO, 2001, p. 107, grifo meu).

Todas estas questões estão também articuladas, a fragilidade de vínculos coletivos, entendendo que a solução dos problemas está no próprio indivíduo ao invés de criação de aliança. Na entrevista, Jane, 2º ano, ao ser questionada sobre os problemas da sociedade, aponta:

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

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

Ao mesmo tempo que estes sujeitos identificam-se também vão produzindo as representações das diferenças. Aliás, como enfatiza Hall (2003), “Todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites – definindo o que são em relação ao que não são” (p. 85). Destaco, que para os sujeitos a diferença está vinculada com o ser pobre: No debate do 2º ano, Silvano fala: “Olha os favelados, os caras moram no barro, não têm cama para os filhos, tem barro na frente da casa. E assistem televisão. Compram uma televisão”. Elisângela, 3º ano, questionada na entrevista sobre os problemas do Brasil, aponta: “Há muito problema de marido e mulher. No meu meio de vida não, agora tem muito homem que bate em mulher, mas, assim, mais humilde, mais pobre”.

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

O pobre representado pelos sujeitos não aponta só para uma falta de recursos materiais. Ele é o condensador de uma série de significados dos quais os sujeitos desejam se diferenciar: ele não tem cultura, assiste programas de TV aberta sem qualidade, ele é

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

Para Silva, existe um discurso que se assemelha ao de um catecismo, as perguntas são simples, assim como é fácil e simples identificar os culpados, bem como resolver os problemas. Nas palavras do autor: “Os problemas? Os gastos sociais, os obstáculos ao crescimento do mercado, o papel regulador do Estado. Os culpados? Os servidores públicos, os movimentos sociais, **os pobres**” (SILVA, 2001, p. 9, grifo meu).

Há também uma tendência de associarem a diferença à inferioridade. Isto observa-se principalmente quando entendem que adotar quotas no vestibular, não é uma seleção justa, pois a seleção, segundo eles, deve se dar pelo que a pessoa sabe e não pela “cor da pele”, expressão mais utilizada para referir-se aos outros, o que, como foi visto, seria uma marca “biológica” e “científica”. Além disso, o que chama também a atenção é o fato de os sujeitos verem essa política como uma forma de “pessoas incapazes”, “pobres sem condições”, “pessoas sem cultura” ocuparem lugares que parecem estar “naturalmente” reservados aos “melhores”: “[...] pessoas sem muito estudo não vão conseguir acompanhar uma universidade pública” (Marília, 3º ano, na redação). “Deveria ter aumentado a vontade das pessoas para procurar conhecimento [...]. Com esta idéia [quotas] os formandos acabarão virando maus profissionais” (Claudir, 1º ano, na redação). “As pessoas de renda baixa [...] não têm a mínima chance de competir com alunos preparados e **realmente capazes** de passar na Estadual” (Pedro, 1º ano, na redação, grifo meu). “Isso não tem nada a ver, isso vai diminuir o nível das universidades, se essas pessoas entrarem nas universidades” (Romeu, 2º ano, com a vibração dos demais (Eee!Eee!)).

Além disso, a diferença é vista como problema ou algo que repugna, que causa um “mal-estar”, o que, usando a metáfora de Cohen (2000) e Bauman (1999a), pode ser visto como uma associação entre diferença e “monstruosidade”: “Infelizmente, pessoas que batalham para ter um pouco mais de educação e cultura acabam sendo afetadas por esse lado negativo da sociedade, onde predomina a violência e a injustiça” (Tereza, na redação

do 1º ano). “[...] e como sabemos alguns têm dificuldades de relacionamento e convivência na sociedade” (Betânia, 2º ano, na redação). “Mas ninguém vai querer um retardado no time” (Robinson, 2º ano, no debate).

Chamo ainda atenção para a diferença lingüística, lembrando que: “A diferença cultural não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão” (SILVA, 2001, p. 26). A diferença não é simplesmente diferença, ela geralmente significa hierarquia, assimetria, valoração, classificação. Pude observar no debate, que a diferença da identidade mineira parece não ser motivo de tanto riso quanto a nordestina, que tem “sotação”. Essa hierarquia que define o que é “superior”, “médio” e inferior dá-se pelas relações de poder. O que faz com que o “sotaque” de catarinense, mineiro, alagoano para os sujeitos investigados seja considerado inferior é a relação de poder que está aí presente. No caso, os gaúchos têm condições políticas de rir dos “de fora”, assim fazendo com que estes queiram falar como gaúchos. (“Hoje eu falo como vocês”, dizia a mineira). Ainda: “Eu, na escola, procuro falar que nem eles, se não eles riem de mim, mas em casa falo normalmente, não me preocupo com o sotaque”, dizia-me Severino, 1º ano, entrevistado de Santa Catarina.

Mas estas representações de identidades e diferenças não são fixas e cristalizadas, ainda que os sujeitos via de regra às percebam desta forma. Por maior que seja a tentativa de evitar processos de negociação, as identidades e as diferenças sempre são negociadas (BHABHA, 2001). Entendê-las como negociação significa entender que todas são híbridas, ambíguas, transitórias, fugidias. O hibridismo está vinculado a “[...] termos que, de forma similar, destacam o caráter fluído, instável e impuro da formação da identidade cultural” (SILVA, 2000, p. 67). O espaço da negociação não é homogêneo: “É essencial que este espaço permaneça heterogêneo e pluralístico e que os elementos de negociação dentro do mesmo retenham sua *différance*” (HALL, 2003, p. 87).

Quando os sujeitos que provêm da região onde se localiza a escola entendem que a forma como falam a língua é mais correta, produzem significados sobre os que vêm de fora (no caso, de Santa Catarina, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná...), fazendo com que estes desenvolvam diferentes estratégias para negociarem sua forma de falar. Embora, nesse momento, os “de fora” sejam levados a “quererem” falar como gaúchos, não se pode deixar de reconhecer que eles também afetam as identidades gaúchas. O fato de conviverem

com outras formas de entonação e de expressão da língua, no mínimo, faz com que percebam que, para além de suas identificações lingüísticas, existem outras. Como aponta Costa:

Os relatos sobre o outro, nos mais variados campos da cultura, têm fabricado identidades nem sempre tacitamente acolhidas por seus protagonistas. Mesmo assim, as identidades contestadas circulam e produzem seus efeitos na política cultural (COSTA, 1999, p. 47).

As identidades são negociadas com a diferença por meio de “[...] *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim” (HALL, 2003, p. 33). Os significados não podem ser fixados. Mesmo aquilo que é representado como fixo é permanentemente modificado através dos encontros culturais ou, como coloca Bhabha (2001), as identidades culturais estão sempre sendo negociadas. Nesse sentido, destaco uma parte do debate realizado no 3º ano, a fim de continuar analisando processos de negociação:

Sirlene aponta:

- *O negócio da cultura, eu acho que o Brasil tem muitas coisas com que eu não concordo em relação a nossa cultura. Assim, atualmente, a exposição da mulher é muito grande. Tanto que se tu vais ao exterior, as mulheres brasileiras são taxadas de putas. Mulher brasileira é puta. Eu acho que isso tinha que ser mudado.*

- *Qual o problema de ser puta?* (retruca Felício)

- *Ah, se te chamassem de veado, tu gostarias?* (Sirlene)

- *Mas isso é diferente!* (Felício)

- *Isto é machismo!* (Sirlene)

Isso causou uma espécie de “mal-estar” na turma, uma espécie de disputa em que aparentemente alguém poderia acreditar que “as meninas da turma são putas” e “os meninos da turma são veados”. Esse “mal-estar” é resolvido acionando-se outra diferença, a diferença regional, atribuindo ao outro, no caso, ao nordestino e ao nortista, as características consideradas como abjetas e indesejáveis. A menina que falou não é mais a mesma:

Analice:

- *Olha, uma coisa que meus pais falaram é que lá, no Maranhão, lá no Nordeste, Norte, realmente mulher é mais atirada que aqui no Sul, por exemplo.*

Uma outra menina, que chamarei de Francisca, complementa:

- Aqui, no Sul, a gente é mais frio. Até quando nós estávamos em Porto Seguro, tinha um carioca, do Rio, a gente não estava dando bola, ele dizia: “Ah! Vocês são gaúchas”. Entenderam? É que as mulheres de outros estados vão!

Entretanto, esse discurso, que resolveu o problema do grupo colocando as características não-desejáveis no outro, no estrangeiro, no forasteiro, (o nordestino, o nortista), mexe com a identidade dos que têm vínculos com aquele espaço, como podemos identificar na fala da alagoana Elisângela:

- Minha mãe, que é alagoana, sempre fala que o povo aqui é muito frio, que tudo é feio, não pode. Tu vais chegar, conversar com pessoas que tu não conheces, é tudo cheio de frescura, e lá não. Lá todo mundo é amigo. Tu chegas e não sei o quê. Daí, sei lá, a Analice falou que as mulheres do Maranhão são mais atiradas. Sei lá, elas vão atrás do que elas querem. Daí que já é machista achar que elas se atiram. Os homens fazem isso e não dizem nada.

Algumas meninas (naturais da cidade) sussurram:

- Concordo que é machismo, é verdade, elas vão atrás do que querem.

Os meninos, incomodados com a idéia de serem machistas, falam:

- Tem que ver que elas são pobres, elas não têm opção.

- É, é, é... (meninos e meninas).

[A turma muda de assunto]

Como podemos perceber, as identidades são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo. O que afeta uma identidade não é necessariamente motivo de contestação ou perturbação para a outra identidade. É nesse jogo de negociação que as identidades se constroem, borrando as fronteiras. As meninas podem se sentir perturbadas por serem consideradas “atiradas”, mas, na produção do discurso de que não são, acabam produzindo concepções em que as diferenças regionais são apontadas como responsáveis pela característica indesejável, não fazendo, aí, uma aliança de gênero, como poderia se supor e como Elisângela faz efetivamente. Elisângela não tem por que concordar com a regionalização da diferença, uma vez que ela continuaria fazendo parte das “atiradas”, pois tem vínculos com o Nordeste. Assim, além de colocar em cheque a regionalização da diferença, apela para a identidade de gênero, classificando de machista o olhar dos que

enxergam “mulheres atiradas”. Além disso, (re-)significa o conceito de “mulher atirada”, relacionando-o com “ser amigo” e “ir em busca do que ela quer”. Já os meninos, para escaparem da representação de machistas, apelam para aquilo que é uma marca forte na produção das identidades dos sujeitos desta pesquisa, a representação como não-pobres.

Segundo Fischer: “Classificados, hierarquizados, diferenciados uns em relação aos outros, os indivíduos identificam-se em função de uma certa normalidade e são por ela assujeitados” (FISCHER, 1998, p. 432). Assim, cria-se um consenso na turma pela “normalidade” (não ser pobre), manifestado pelos sucessivos “É isso aí, isso é coisa de pobre”. As identidades constroem-se e são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo. A identidade é, segundo Bauman (2001), a busca quase desesperada de continuar pertencendo ao grupo. Ali, o que estava em jogo era pertencer ao grupo das meninas “não-atiradas”, não ser “veado” e não ser machista. É a forma que a identidade utiliza na tentativa de se manter dentro daquilo que Hall (1997) denomina de normatividade da cultura. A cultura molda e fabrica as identidades, e, mesmo que se reconheça que as identidades estão sempre em negociação e são líquidas, há também sempre um movimento muito forte que tende à fixação e à cristalização identitária.

Cada cultura produz sua classificação de comportamentos desejáveis e indesejáveis, e tal classificação é muito importante no processo da construção das identidades e das diferenças. Quando os sujeitos de uma cultura produzem a representação de que “ser uma mulher atirada” é algo reprovável, estão produzindo determinadas formas de conduta, atitudes, comportamentos, pois, ao não quererem ser identificados como mulheres atiradas, vão se autocontrolando, autovigiando para não desenvolverem práticas culturais consideradas como típicas de “uma mulher atirada” (o poder pós-panóptico de Bauman (2001), ou seja, o sujeito cada vez menos precisa ser controlado e vigiado por mecanismos externos).

Porém, esse não é um processo mecânico e automático. Não é um simples processo de recusa. As “marcas” de identidades representadas como indesejáveis estão sempre entrando pela porta dos fundos. Como diz Cohen (2000), aquilo que é considerado monstruoso (indesejável), ao mesmo tempo em que suscita repulsa, gera também fascínio e admiração. “É verdade, elas [as mulheres atiradas] vão atrás do que querem”, dizia Renata, tendo o apoio de outras meninas.

As identidades são o resultado de inúmeros e infinitos processos de negociação que se desenvolvem dentro de um contexto específico e em condições particulares de emergência. Como decorrência disso, há a impossibilidade de fixar, essencializar e cristalizar tanto as identidades quanto as diferenças. Segundo Hall (2003), em nenhum outro momento histórico a vida cultural, sobretudo do Ocidente, foi tão perturbada e transformada pelas vozes das margens como agora. Mais do que uma abertura promovida dentro dos espaços dominantes, essa perturbação é o resultado das políticas culturais da diferença desenvolvidas pelos marginalizados: “Isto vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de *gays* e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural” (HALL, 2003, p. 338).

Isso faz com que não se possa falar em valor intrínseco de uma prática cultural. Significa transgredir e subverter as fronteiras da classificação cultural, mostrando sua ambivalência. Significa mostrar também que os conteúdos, em termos de “baixa” e “alta” cultura, estão articulados. Os conteúdos culturais operam por inúmeros mecanismos de poder que determinam as formas “valorizadas” ou não dentro do próprio grupo e em relação aos outros grupos.

Porém, seguindo Hall (2003), pode-se dizer que, mesmo que os binarismos entre “alta” e “baixa” cultura não sejam fixos e cristalizados, não significa que os grupos humanos não se movam no intuito de fixar esses e outros significados. Nessa tentativa de fixação, entram em cena os jogos de poder, pois as “práticas culturais não se situam fora do jogo do poder” (HALL, 2003, p. 239). Isso faz parte da ambivalência própria de toda e qualquer prática cultural. Esse jogo de poder está profundamente marcado pela cultura hegemônica, como insistem Hall (2003), Bauman (2001) e Bhabha (2001). Porém, também está marcado pela ambivalência, pela negociação, pelo hibridismo, pela instabilidade, pelo nomadismo. Nesse sentido, a cultura é uma espécie de “[...] campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (HALL, 2003, p. 255). Acredito que algo semelhante ocorreu no debate mencionado anteriormente. Houve uma proliferação de significados até o momento em que se chegou à marca mais forte, a marca hegemônica, ou seja, a representação que vincula o indesejável, como algo da “baixa” cultura, entendida como cultura dos pobres.

Portanto, os sujeitos não são aquiescentes. Eles negociam de diferentes formas as suas identidades. A cultura popular gera inquietação e farsa, mas também prazer e desejo. Como disse Elisângela, com o apoio das colegas: “Elas vão atrás do que elas querem”. Ou seja: “Ao tentar definir os limites – entre Nós e Eles, entre Baixa e Alta (Cultura) – os aparatos culturais também fazem emergir um exterior constitutivo, que é representado como o abjeto, o desprezado, o obscuro, o híbrido e o monstruoso” (DONALD, 2000, p. 67).

Esse exterior constitutivo, mesmo que inicialmente seja desprezado, em nome da defesa da identidade, retorna com força em outros momentos e lugares, tornando-se parte constitutiva da identidade. Na hora dos debates, os estudantes afirmavam que há pouca cultura, que o povo não têm cultura e que eles, sim, têm cultura, pois estudam numa Escola Particular, assistem a TV a cabo, têm condições de ir ao Teatro e ao Cinema. Mas o povo, pelo contrário, não tem cultura, estuda em Escolas Públicas, assiste a TV Aberta e, quando vai a um Show, vai assistir cantores bregas, sem nenhuma cultura.

Vêm-se, aí, demarcadores culturais em que há a produção daquilo que Donald (2000) chama de abjeto, desprezível, coisa indigna para uma identidade da “alta cultura”. Entretanto, esse abjeto retorna e produz um certo prazer em outros tempos e espaços, como pude observar na hora do intervalo, quando as músicas dos cantores citados como bregas eram colocadas no ar e, graças às caixas de som amplificadas, podiam ser ouvidas pelos quatro cantos da escola. É interessante apontar que não observei nenhum esboço de vaia ou comentários depreciativos. Pelo contrário, pude observar até um certo prazer, e muitos, através do movimento dos seus corpos, demonstravam sua afinidade com aquele tipo de música. Naquele tempo e espaço, isso não se revelou como algo a ser evitado; mostrou-se, isso sim, como algo a ser curtido. Isso mostra que as fronteiras, por mais que sejam representadas como fechadas, sempre são fronteiras e, como tais, são muito mais lugares de encontro do que de separação (BHABHA, 2001). As identidades, mesmo que queiram se colocar como fixas e fechadas, entram em processos de negociação.

Ainda nessa questão, merece destaque também o fato de os sujeitos se colocarem como pertencentes à “alta” cultura por assistirem a TV a cabo ao invés de TV aberta. Da mesma forma que na questão da música, foi possível observar que, sobretudo nas segundas-feiras, grande parte da conversa, mesmo nas salas de aula e na hora do intervalo, girava em

torno dos programas de TV aberta. Aliás, no próprio debate realizado, uma aluna lembrou que eles também assistem a TV aberta, mas uma outra logo justificou-se dizendo que assistir não tem problema, pois eles têm cultura e não vão se deixar influenciar; um outro estudante ainda lembrou que assistem para poder fazer a crítica. Neste caso, foi interessante perceber que diante dos argumentos colocados, a turma logo concordou, seja pela manifestação verbal ou balançando afirmativamente a cabeça. Como se vê, também novamente a fronteira entre “alta” e “baixa” cultura mesmo que rigidamente representada pelos sujeitos, é porosa e as identidades são negociadas nestas fronteiras.

Contribuindo para entender a negociação das identidades, trago mais um aspecto, observado na turma do 3º ano, que também mostra como experiências ditas como indignas para a “alta” cultura podem adquirir um outro significado, dependendo do tempo e do espaço em que são desenvolvidas, sendo apropriadas pelos sujeitos. Os sujeitos que se vêem como fazendo parte da alta cultura incorporam uma estratégia que, no debate, foi colocada como sendo desprezível por um estudante, tendo a concordância dos demais:

Olha, o pobre, ele também não quer saber de ser empregado. Ele logo quer ser patrão, mas não tem condições, não tem cultura. O que são as ruas de Porto Alegre, o que é aquela gente toda vendendo essas coisas. Eles não querem trabalhar numa firma. Querem ter seu próprio negócio. Quem sofre com isso somos nós, nós que pagamos impostos. Daí a gente quer sair na rua, não pode. Está com medo, porque tem muito marginal fazendo de conta que é comerciante. (Roger, 3º ano).

Essa mesma turma, tendo em vista que os estudantes estão para se formar, fará uma viagem para algum lugar do Brasil. Para arrecadar os fundos para a viagem, os alunos têm a autorização para vender merenda, sucos e refrigerantes nos Inter-Séries da escola. Olhando para essas barraquinhas montadas e lembrando o modo como os sujeitos se referiam aos seus possíveis compradores, pode-se dizer que a utilização da experiência dos camelôs foi apropriada pela “alta” cultura. Assim como nas músicas, naquele espaço/tempo, isso não significava coisa de “baixa” cultura, significava “fazer festa com os próprios recursos” (argumento mais utilizado pelos estudantes enquanto se organizavam para montar as barraquinhas).

Vê-se, assim, que os sujeitos estão sempre negociando suas identidades com as diferenças. Quando criticam publicamente determinados tipos de música, mas as escutam

na hora do intervalo, **estão negociando suas identidades e diferenças**. Quando criticam quem assiste a TV aberta, mas seus assuntos nas segundas-feiras giram em grande parte em torno dos programas de fim de semana veiculados nesse tipo de televisão, **estão negociando suas identidades e diferenças**. Quando criticam os camelôs que montam barraquinhas, mas montam as suas nos Inter-Séries para vender merenda e arrecadar dinheiro, **estão negociando suas identidades e diferenças**. Quando não podem consumir, mas entram na fila fingindo que vão consumir, **estão negociando suas identidades e diferenças**. Quando cuidam, na escola, para não fazer o sotaque regional, mas em casa continuam falando como estão acostumados a falar, **estão negociando suas identidades e diferenças**. Quando um aluno não é ouvido na sala de aula, mas torna-se “herói” no esporte, **estão negociando suas identidades e diferenças**. Os sujeitos sempre **estão negociando suas identidades e diferenças**.

Importante frisar que o que ocorre não é uma simples inversão, um grupo não assume o lugar do outro. Há formas híbridas de cultura sendo produzidas. Os significados culturais não são fixos e essenciais, eles se produzem na relação com o outro ou, como aponta Bauman, (1999b), eles dependem da “lugarização”, ou ainda, segundo Veiga-Neto (2002), da geometrização do espaço. Esta, segundo Hall (2003), é a grande mudança na metáfora da transformação. Ela não significa mais a substituição de uma coisa por outra, a substituição dos de baixo pelos de cima. As hierarquias culturais são marcadas pela transgressão que “[...] invade, subverte e torna irremediavelmente complexos os termos binários das metáforas mais clássicas” (HALL, 2003, p. 227). Tudo isso significa, entre outras coisas, que as diferenças e as identidades não podem ser capturadas nem domesticadas, pois estão sempre num processo de perturbação. Há sempre um adiamento do que se pode dizer do outro, da diferença. As identidades e as diferenças estão num permanente processo de negociação.

Ao concluir penso que a maior contribuição deste trabalho esteja no fato de ter realizado a pesquisa com sujeitos que via de regra, não tem sido abordados dentro do campo teórico utilizado (sujeitos de uma escola particular). Entendo que tenha sido importante desenvolver a pesquisa nesse contexto para corroborar com a idéia de que toda e qualquer identidade está num processo de negociação. Não só as identidades historicamente

excluídas, mas qualquer identidade, no seu contexto, entra em processos de negociação, mostrando o caráter ambivalente e construído das identidades e das diferenças.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

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

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 73-92.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

DONALD, James. Liberdade bem regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão das fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-88.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 424-439.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu. In: In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 07-13.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 93-104.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade.** São Paulo, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio./jun./jul./ago. 2003.