

IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO: O PROCESSO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO RIO DE JANEIRO

Antonio Flavio Barbosa Moreira¹

Regina Celi Oliveira da Cunha²

RESUMO

O artigo buscou verificar se e como questões de diferença e identidade são consideradas em uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. Pretendeu também entender se e como as idéias pedagógicas norteadoras do tratamento dessas questões sugeriam normas e valores com base nas quais as crianças venham a ser desqualificadas para a participação. A visão de identidade pautou-se nas concepções de Stuart Hall, Moita Lopes e Bauman. Popkewitz fundamentou o ponto de vista de que as categorias empregadas pelos docentes conferem uma especificidade ao modo como eles se situam em relação aos estudantes. Fairclough sustentou a associação do discurso ao uso da linguagem como uma forma de prática social. Recorreu-se a Julia, Chervel e Viñao Frago para o entendimento da categoria cultura escolar. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas com docentes e gestores, grupos focais, observações na escola e análise de documentos. Verificou-se que o foco das falas dos profissionais da educação incidiu mais nas práticas que nos saberes; mais nos hábitos, valores e condutas que nos conhecimentos a serem adquiridos. Considerou-se que esse discurso pode contribuir para confinar crianças.

Palavras-chave: identidade; cultura escolar; discurso pedagógico.

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.

(Michel Foucault)

¹ Professor Titular da Universidade Católica de Petrópolis. Pesquisador do CNPq. Doutor em Educação pela Universidade de Londres. Endereço eletrônico: afmcju@infolink.com.br

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Endereço eletrônico: cunhafm@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Diz-nos Zygmunt Bauman:

É realmente um dilema e um desafio para a sociologia – se você se lembrar de que, há apenas algumas décadas, a “identidade” não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica. Atualmente, no entanto, a “identidade” é o “papo do momento”, um assunto de extrema importância e em evidência (2005, p. 23).

Ainda segundo Bauman (2005), só se tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do olhar e da contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou provocam algum grau de decepção. Ou seja, quando se está diante de uma crise.

No caso específico da identidade, a crise se expressa de distintos modos. Fala-se em crise quando: (a) se torna insustentável a lacuna entre o que se *deve ser* e o que se *é*; (b) o que se *deve ser* sufoca, oprime, não corresponde ao que se *almeja*, se mostra inalcançável; (c) o que se *é* constitui objeto de depreciação, desprezo e perseguição por parte dos que são o que se *deve ser*; (d) não se aceita mais que certos grupos detenham o poder de definir o que se *deve ser*; (e) se perdem as âncoras sociais que faziam a identidade parecer natural, pré-definida, inquestionável.

A recusa em permanecer nos degraus inferiores da hierarquia social que lhes são “concedidos” pelos que determinam o que se *deve ser* faz com que os indivíduos se unam em grupos, procurando um “nós” a que se possam agregar, e se revoltam contra os que tentam negar suas identidades, contra os que procuram impedir que eles sejam como desejam ser. As lutas se intensificam, conturbando o tecido social, que se desestabiliza, manchado por difíceis e imprevisíveis negociações, alianças, conquistas, resistências, avanços, recuos, discriminações, preconceitos.

Nesse cenário, agitado ainda pelos explosivos efeitos de uma crescente desigualdade social, é indispensável refletir sobre o papel da educação e da escola na

construção das identidades de seus alunos. Que concepções de identidade circulam na escola? Que estratégias são selecionadas para o trabalho pedagógico em uma escola que procura lidar com o tema da identidade? Como tais estratégias conformam a cultura escolar? Em que medida as estratégias escolhidas procuram contribuir para construir identidades caracterizadas por autonomia, consciência, crítica e responsabilidade? Em que medida tais estratégias têm enfatizado a autodisciplina, por meio da qual os estudantes conservam a si e aos outros sob controle? Em que medida podem estar contribuindo para produzir efeitos opostos aos previstos?

No presente texto, procuramos abordar tais questões, ainda que sem esgotá-las, buscando verificar como gestores e docentes de uma escola de ensino fundamental, no Rio de Janeiro, afirmam lidar com a temática em pauta. O currículo formal da escola inclui, explicitamente, preocupações com raça, gênero, sexualidade, classe social e valores. De forma a compreender o processo nela desenvolvido, entrevistamos a diretora (Elvira) e a vice-diretora (Clara) e realizamos grupos focais com 5 docentes da escola, 2 de Língua Portuguesa (Beatriz e Telma), 2 de História (Elza e Décio) e 1 de Ciências (Jandira). Optamos por nomes fictícios para preservar o sigilo dos comentários e das informações fornecidas.

Foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com a diretora e uma com a vice-diretora. As entrevistas se processaram na própria escola, na biblioteca, tendo sido gravadas e transcritas. Duraram cerca de uma hora e meia cada. Os grupos focais, desenvolvidos por duas vezes, contaram com a participação da diretora, da vice-diretora e de todos os docentes acima mencionados, além da equipe de pesquisadores (composta pelo coordenador, por um docente e um bolsista de iniciação científica). Os encontros duraram cerca de duas horas cada. Entendeu-se por grupo focal, no estudo, uma conversa semi-estruturada, com roteiro pré-estabelecido, dirigida pelo coordenador da pesquisa, em grupo pequeno, e gravada para análise posterior. O conjunto de participantes foi formado pela direção e por alguns docentes da escola, já especificados, que concordaram em integrar o grupo. Em função do clima descontraído que impera na escola, a presença da diretora e da vice-diretora não pareceu

constranger a dinâmica das falas dos docentes. Acresça-se o fato de que se promovem, regularmente na escola, reuniões de professores, sempre com a participação da diretora e/ou da vice-diretora.

O estudo constitui resultado parcial da investigação *Currículo, identidade e diferença: embates na escola e na formação docente*, cujo objetivo é verificar se e como questões de diferença e identidade têm sido consideradas em escolas de ensino fundamental e na formação de professores em nível superior. Constitui também nossa intenção entender se e como as idéias pedagógicas norteadoras do tratamento dessas questões sugerem normas e valores com base nas quais crianças de grupos subalternizados possam vir a ser diferenciadas, separadas, desqualificadas para a participação.

Fundamentamo-nos, ao formular nossa segunda intenção, em pressupostos e conclusões de Thomas Popkewitz (1998), que avaliou um programa alternativo de formação continuada de professores, *Teach for America*, visando a analisar os conhecimentos pedagógicos que circulavam em suas atividades. Examinando e discutindo as categorias empregadas pelos docentes, Popkewitz sustentou que as mesmas conferiam uma especificidade ao modo como eles se situavam em relação às crianças.

Em outras palavras, a linguagem dos docentes carregava normas e valores que permitiam comparar as crianças e se chegar a uma "média", segundo a qual a criança de grupos minoritários era entendida e avaliada. Conformava-se, então, um "mundo" para essa criança, que, em vez de ajudá-la a se tornar um cidadão produtivo, poderia terminar, paradoxalmente, por desqualificá-la para a participação. Nesse sentido, procuramos atentar para possíveis efeitos similares, produzidos pelo discurso pedagógico que circulava na escola em que desenvolvemos nosso estudo.

Focalizamos uma escola de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, escolhida, reitere-se, por sua notória preocupação com o tema da identidade. Funciona na Zona Norte da cidade, atendendo a cerca de 480 alunos de 5ª a 8ª séries, em regime de tempo integral. Em cada série, formam-se 3 turmas, com mais ou menos 40 alunos em cada. Atribuímos-lhe o nome fictício de *Escola Jardim do Norte*.

Moveu-nos, no desenvolvimento do estudo, a crença de que a atuação da escola contribui, em grande parte, para determinar o que os estudantes fazem, bem como quem são, quem serão e quem

poderão ser. Como acentua Cardoso (1999), a escola é um lugar de conflitos e de luta ideológica, no qual as consciências políticas podem ser constituídas, mas também alteradas. "A 'encenação' onde se dá o discurso na escola não é uma máscara do 'real', mas uma de suas formas, estando esse real investido pelo discurso" (p. 53).

Dependendo, assim, do ensino que se desenrole na sala de aula, ela pode corresponder a um espaço mais ou menos transformador de sentidos e de sujeitos, um espaço em que certas identidades se formam nas interações com os outros, um espaço em que professores e alunos se constituem de determinados modos pela linguagem. Entre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido concebida como um dos mais importantes na construção de quem somos. É na escola, em geral, que a criança se expõe, pela primeira vez, às diferenças que nos formam e que representam as primeiras ameaças ao mundo familiar (Moita Lopes, 2002). Daí a necessidade de compreender como gestores e docentes afirmam conceber e abordar as interações, em contextos institucionais escolares, que respondem pela construção das identidades sociais dos estudantes.

Algumas categorias foram empregadas em nossas análises: *identidade, discurso, cultura escolar e espaço de confinamento*. Organizamos o texto da seguinte forma. Nas três primeiras partes, apresentamos sucintamente os pontos de vista teóricos que nortearam nossa análise das entrevistas. Nas três partes subsequentes, analisamos os depoimentos dos professores, empregando-os para compreender o trabalho que a escola realiza e ilustrar os argumentos que defendemos. Na última, reunimos nossas considerações finais, destacando a necessidade de estudos etnográficos que possam verificar as hipóteses que levantamos com base nas entrevistas.

Pretendemos argumentar que o discurso dos profissionais da escola, referente ao trabalho sério e inovador que nela se desenvolve, apresenta ambigüidades que podem interferir na consecução dos propósitos a que a escola se dedica. Explicando melhor: sugerimos que o foco na cultura e na identidade do aluno, ou seja, em condutas, valores, visões de mundo, hábitos e crenças pode estar secundarizando a aprendizagem de conhecimentos sistematizados, úteis para o alcance de degraus mais elevados na hierarquia social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IDENTIDADES

Em diversos estudos (Moreira, 2005a; Moreira 2005b; Moreira 2006; Moreira e Macedo, 2002) temos apresentado nossa visão de *identidade*. Com base em Hall (1997a, 1997b, 1997c, 2000, 2003), Laclau (1996), Moita Lopes (2002, 2003) e Bauman (2005), temos concebido a identidade como descentrada, fragmentada, contraditória, em processo e discursivamente construída.

Afastamo-nos, com Hall, da perspectiva essencialista de identidade social, que a entende como fixada no nascimento, como parte da natureza de cada um de nós, como impressa pelo parentesco e pela linhagem dos genes, como constituinte de nosso eu interior. Nessa visão, a identidade não se desestabilizaria em decorrência dos fenômenos que hoje respondem pelo caráter cada vez mais plural de nossas sociedades. Se a identidade de fato carregasse consigo tantos traços de unidade essencial, indivisibilidade e permanência, não haveria como explicar a proliferação de múltiplas identidades inscritas em relações de poder e construídas pela diferença.

É por meio das interações com o outro que a nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela.

É a presença do outro com o qual nos engajamos no discurso que, em última análise, conforma o que dizemos, o que fazemos e como nos vemos à luz do que o outro significa para nós. "O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro" (Moita Lopes, 2002, p. 32).

As interações em que somos produzidos constituem relações de poder assimétricas, nas quais os sujeitos no topo da hierarquia de poder influem mais decisivamente na produção dos outros. O modo como o poder é distribuído na sociedade é uma característica central da visão de identidade como construção social. As identidades não são livremente escolhidas, mas sim inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas. Ressalta-se, assim, a importância da categoria *poder* na construção social das identidades.

O caráter assimétrico das interações transforma o processo de identificação em poderoso instrumento de estratificação. Bauman (2005) é incisivo ao afirmar que num dos pólos da hierarquia global estão os que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos independentemente, escolhendo-as no amplo leque de ofertas que se lhes descortina. No outro pólo, amontoam-se os que estão impedidos de escolherem suas identidades, os que não podem manifestar suas preferências e que terminam por aceitar identidades determinadas pelos que detêm o poder. "Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam ..." (p. 44).

Bauman localiza, ainda, nas regiões mais inferiores da hierarquia de poder, as pessoas às quais se nega de fato a possibilidade de reivindicar uma identidade distinta da classificação que lhes é atribuída e imposta. Trata-se de uma subclasse: quem nela se situa não tem o direito de ambicionar qualquer outra identidade. É banido do "espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas" (ibid., p. 46).

Considerando que as crianças e os adolescentes que se encontram na escola ainda não foram de todo excluídos das oportunidades de rever, selecionar e reivindicar suas identidades; considerando ainda a relevância da escola na vida dos indivíduos, talvez caiba reiterar, apoiando-nos em Moita Lopes (2002), que "as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e as dos outros" (p. 37). Ou seja, as identidades sociais construídas na escola podem ser talvez relevantes na vida dos indivíduos quando, em outras práticas discursivas, suas identidades forem desafiadas, reexperienciadas ou reposicionadas.

Talvez se faça oportuno, antes de prosseguirmos, esclarecer o que estamos entendendo por discurso e prática discursiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO

Com base em Fairclough (2001), associamos o *discurso* ao uso da linguagem como uma forma de prática social, não como uma atividade individual ou um simples reflexo de variáveis contextuais. Nesse sentido, o discurso corresponde tanto a um modo de ação quanto a um modo de representação. Ainda, a estrutura social é vista como condição e, ao mesmo tempo, como efeito da prática social.

Por um lado, o discurso é conformado pela estrutura social no seu sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais, pelas relações em instituições particulares, por sistemas de classificação, por normas e convenções. Por outro, o discurso é socialmente constitutivo. Contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem (normas, convenções, relações, instituições e identidades).

Segundo essa perspectiva, o discurso afeta: (a) a construção das identidades sociais e posições de sujeito; (b) a constituição das relações sociais entre as pessoas; e (c) a formulação de sistemas de conhecimento e de crença. Nesses processos, o discurso tanto pode favorecer a reprodução da sociedade quanto sua transformação.

As identidades de professores e alunos, assim como as relações entre eles, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, encontram-se abertas a mudanças passíveis de se originar parcialmente no discurso, ou seja, nas falas das salas de aula, dos pátios, das salas de professores, dos debates educacionais. Eis por que o discurso que se fala na sala de professores, sobre os alunos e sobre as práticas pedagógicas, embora não se origine de um jogo livre de idéias que circulam nas cabeças dos docentes, pode sugerir resistências, confrontos e discordâncias em relação aos padrões e valores hegemônicos, mesmo sendo formulado no âmbito das restrições que as estruturas sociais impõem ao discurso. Dessa forma, pode indicar caminhos alternativos.

Adentra-se o terreno da ideologia. Para Fairclough (2001), as práticas discursivas são investidas ideologicamente na medida em que incorporam significados que cooperam para manter ou reestruturar as relações de poder. Tais significados são geralmente heterogêneos, complexos, diversificados, sobrepostos e mesmo contraditórios. O equilíbrio entre o sujeito que absorve a ideologia e o sujeito ativo, que a coloca em xeque, é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação.

Na medida em que produtores e intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de modo inovador, estão, sem dúvida, produzindo mudanças nas ordens de discurso – desarticulando ordens existentes e rearticulando novas. Tais mudanças, como destaca Fairclough (2001), podem alterar apenas a

ordem de discurso "local" de uma instituição ou podem transcender as instituições e comprometer a ordem de discurso societária.

Podem então, argumentamos, afetar a cultura escolar, ou seja, as práticas escolares, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, o funcionamento diário da instituição, a organização de alunos e docentes, a arrumação do tempo e do espaço (Valdemarin e Souza, 2000). Ou podem, como nos adverte Popkewitz (1999), levar a resultados opostos aos esperados, tendo em mente que os discursos por vezes envolvem sistemas de raciocínio que contribuem para o "confinamento", ao invés de para a autonomia do estudante.

Em qualquer hipótese, apoiando-nos em Gore (1994), consideramos que a condição libertadora de qualquer discurso é uma questão de investigação, não de proclamação. Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, ao invocarem noções particulares de verdade, definem as ações que são plausíveis, racionalizadas ou justificadas num dado campo.

Partimos do pressuposto de que todos os discursos pedagógicos, mesmo os que se pretendem emancipatórios, são "perigosos", já que não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, já que qualquer prática é cooptável, já que qualquer prática pode tornar-se uma fonte de resistência. Assim, certas práticas, supostamente libertadoras, não têm efeitos garantidos, podendo criar espaços de confinamento em que alunos de grupos sociais oprimidos acabem por ter suas posições marginais na sociedade confirmadas e preservadas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESPAÇOS DE CONFINAMENTO QUE PODEM SE FORMAR QUANDO ORGANIZAMOS O ENSINO E O CURRÍCULO

Thomas Popkewitz (1998, 1999) tem focalizado políticas e práticas curriculares em que o discurso da preocupação com o "outro", com o estudante de grupos minoritários, se encontra presente. Nessas análises, o autor tem argumentado que os conhecimentos pedagógicos balizadores das iniciativas acabam favorecendo a criação de um espaço discursivo em que a criança da cor e da pobreza jamais consegue ser uma criança "padrão", "normal", "média".

Exemplifica com um estudo etnográfico de escolas "rurais" e "urbanas" norte-americanas em que atuavam docentes formados no programa *Teach for America*, organizado para desenvolver nos futuros professores posturas de profissionalismo, reflexão e multiculturalismo, visando a torná-los agentes de mudança. Defende o ponto de vista de que os sistemas de raciocínio e as categorias empregadas pelos docentes incorporavam um *continuum* de valores que permitia classificar as crianças por meio de distinções, normas e divisões lingüísticamente produzidas na pedagogia.

A despeito das especificidades da investigação de Popkewitz, suas contribuições para nosso estudo podem ser vistas como significativas. Ainda que o autor tenha sustentado que devemos examinar o nível concreto das práticas pedagógicas para compreender as tecnologias que excluem e discriminam a criança (Popkewitz, 1998, 1999), consideramos que mesmo o exame restrito ao nível do discurso pedagógico pode sugerir categorizações e normalizações que qualifiquem ou desqualifiquem alunos para a ação e a participação. Aceitando tal pressuposto, julgamos que as reflexões de Popkewitz podem ser úteis para que levantemos hipóteses sobre possíveis efeitos das práticas pedagógicas nos alunos da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Argumentamos que o *espaço de confinamento*, tal como entendido por Popkewitz, pode ter sua consolidação facilitada quando se cria na escola uma cultura escolar que se centra mais na "construção de uma instituição ordenadora do social e produtora de sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo" (Faria Filho, 1996, p. 131), e menos nos conhecimentos e nos saberes. Explicitamos, a seguir, o que estamos compreendendo por cultura escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR

Há concepções concorrentes de cultura escolar. Entre os autores que a têm abordado destacam-se Jean-Claude Forquin, Dominique Julia, André Chervel e Antônio Viñao Frago. Em nosso país, as significativas investigações que a tomam como referência têm renovado o campo da história da educação brasileira, fundamentalmente em três grandes eixos: (a) saberes, conhecimentos e currículos; (b) espaços, tempos e instituições escolares, e (c)

materialidade escolar e métodos de ensino. O emprego da categoria entre nós tem também contribuído para o avanço do conhecimento nos campos da didática e do currículo, assim como nas análises elaboradas em torno de questões de raça, gênero, sexualidade e geração (Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo, 2004). Em síntese, inúmeros estudos históricos (que empregam distintas fontes impressas e orais), assim como estudos etnográficos e estudos de caso têm confirmado as potencialidades da categoria cultura escolar.

Amparando-nos em Pessanha (2004), concebemos cultura escolar como o espaço em que se transmitem conhecimentos e se veiculam valores. Em resumo, a cultura escolar engloba as normas e as práticas que definem os valores e os conhecimentos e comportamentos a serem aprendidos. Essa visão harmoniza-se com a de Julia (2001, p. 10), para quem a cultura escolar corresponde a

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Nessa perspectiva, a cultura escolar demanda três elementos para sua configuração: um *espaço escolar específico*, *cursos organizados e graduados em níveis* e um *corpo profissional especializado e formado* (Julia, 2001). São esses elementos que permitem viabilizar a compreensão das práticas cotidianas, do funcionamento interno da escola.

Estudar a cultura escolar, portanto, implica estudar os processos e os produtos envolvidos nas práticas pedagógicas, historicamente situadas, em uma dada escola. Em função da estabilidade relativa e instável das relações de poder estabelecidas nesse espaço, tais processos e produtos podem ser tidos como mais ou menos conservadores ou como mais ou menos progressistas. Reiteramos, no entanto, que, em qualquer caso, devem ser vistos, sempre, como “perigosos”. Estudos sobre as culturas escolares e que se concentram nos métodos pedagógicos têm evidenciado

o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Tais práticas, no entanto, não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações. Tais práticas são entendidas, nesses estudos, como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico (Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo, 2004, p. 151).

Levantamos a hipótese de que a categoria pode ser conveniente para o estudo que desenvolvemos, ainda que o mesmo somente analise discursos de docentes e gestores sobre as práticas pedagógicas que se desdobram na escola, particularmente sobre as que tomam como alvo as identidades dos estudantes. Nossa hipótese justifica-se por concebermos os discursos como práticas que contribuem para a formação de identidades e de posições de sujeito (Fairclough, 2001).

Argumentamos que a categoria em pauta, ao enfatizar a aprendizagem de conhecimentos e valores, com particular destaque para a intenção de reordenar o social, estimulando novas sensibilidades e novas visões de mundo, pode nos ajudar a compreender as concepções e os propósitos que se expressam nos discursos em que profissionais da Escola Jardim do Norte comentam suas práticas e sobre elas refletem.

AS VISÕES DE IDENTIDADE NOS DEPOIMENTOS DE GESTORES E PROFESSORES

Podemos verificar, nas concepções de identidade dos docentes, uma visão moderna que se combina, de modo nem sempre consistente, com aspectos de uma concepção mais contemporânea. Há, por vezes, uma nítida tensão entre distintos aspectos das duas perspectivas. Inicialmente, por um lado, a identidade é vista como processo, como uma construção individual (que envolve o percurso de caminhos preparados pela escola), como adoção de valores pré-definidos. O caráter processual da identidade, típico de uma concepção pós-moderna, é visivelmente aceito.

A presença do outro e o diálogo também se divisam no discurso dos docentes, no qual se representa a escola como espaço discursivo, capaz tanto de contribuir para reverter posicionamentos ideológicos quanto para estimular atitudes criativas, que se manifestariam em um poder de decisão mais livre e autônomo. Faltaria, no entanto, segundo um dos docentes, a escola “dar o salto” para que isso pudesse ocorrer.

Quem faz a identidade é o próprio. Não sou eu quem dou ... Eu organizo caminhos para que ele forme a sua identidade, para que ele aprenda a construir a sua identidade. (...) esses caminhos correspondem ao que a gente vai percebendo junto com o professor, ao longo do tempo. São caminhos que ele tem necessidade de conhecer (diretora, no grupo focal).

(...) é uma construção diária. O planejamento dos professores é sempre nessa preocupação, baseado nessa preocupação da inserção dos valores humanos (vice-diretora, no grupo focal).

(...) para mim não é algo estanque. Eu não tenho “a identidade”. A minha identidade se forma a cada dia, dialogando, construindo, fazendo escolhas e eu acho que é nessa questão de escolha que a mídia, que a escola, ainda não deu o salto – o poder de decisão. (profª. Elza, de História, no grupo focal)

Por outro lado, associada à concepção da identidade como processo, encontra-se o ponto de vista de que a identidade é centrada e unificada, bem próprio de um enfoque moderno. A profª. Beatriz (Língua Portuguesa) chega a comentar como seria bom que nossa identidade pudesse ser mais integrada, menos dividida. Nessa fala, a nosso ver, mais que uma aceitação plena de uma identidade centrada, essencial e imutável, o que parece emergir é a perspectiva de que, na escola, cabe agir no sentido de se promover razoável grau de centramento no processo de construção das identidades discentes.

se a gente tivesse a capacidade de administrar vários pertencimentos; sim, eu sou carioca, eu sou brasileira; mas, como a Terra é bonita, como existem outras coisas. Então,

nós teríamos uma identidade, não fragmentada, mas uma identidade com várias nuances, como se fosse um globo, com diferentes facetas (profª. Beatriz, no grupo focal).

Em outras falas, todavia, vai-se destacar a crença em uma identidade universal, unificada. Contradições, portanto, de fato marcam os discursos dos membros do grupo entrevistado. Uma visão de identidade, de caráter universal, centrada em valores humanos universais, a ser adquirida por todos os alunos, percorre o imaginário de alguns membros da equipe escolar. “Por isso eu digo que esse segmentado não existe (...) porque o objetivo final, que é o de cidadania, de identidade, ele é de todos” (diretora, para a equipe de pesquisa).

(...) nós estabelecemos os valores humanos como meta, como princípio ativo, aquilo que a gente segue e elabora. (...) são os valores humanos que são o tema da nossa gestão, que perpassam até hoje. No fundo, são os valores humanos universais que a gente estabeleceu (diretora, para a equipe de pesquisa).

Verifica-se, ainda, nas concepções evidenciadas na escola, o foco no que Larrain (2000) denomina de *auto-reconhecimento*, decorrente da internalização do reconhecimento de outros. Para o autor, o auto-reconhecimento inclui três formas: auto-confiança, auto-respeito e auto-estima. Segundo depoimentos colhidos na escola, parece ser essa a diretriz do trabalho com os estudantes.

(...) para essa construção da identidade, é preciso que eu reúna o valor maior e máximo e que eu goste de mim – auto-estima – porque se eu não gosto de mim, nenhum outro valor fica baseado em nada. (diretora, para a equipe de pesquisa)

(...) para você construir, primeiro você tem que sonhar. Então os alunos daqui têm que sonhar, eles sonham e eu falo muito dos sonhos. Porque nos sonhos eu vou construindo mentalmente aquilo que eu quero, depois eu passo para o papel e do papel para a vida, não é? (diretora, para a equipe de pesquisa)

Os sonhos, assim, incutem confiança, delineiam horizontes, orientam ações, projetam respeito, alimentam o amor que devemos sentir por nós mesmos. Os sonhos correspondem, ideologicamente, às mudanças que se pretende acelerar. Contudo, o processo de realização dos sonhos parece assumir, por vezes, um cunho individual. O inevitável papel do outro secundariza-se, nesse momento, como se pode depreender da fala da diretora Elvira.

Mas é exatamente nessa relação com o outro que formamos nossa identidade. É nos distinguindo do outro que nos tornamos "nós". Identidade e diferença são, assim, indissociáveis. Para Woodward (2000), a identidade é relacional, constituindo-se a partir da diferença, a partir do que ela não é. As diferenças compõem os sistemas sociais e simbólicos que marcam a inclusão e a exclusão em grupos identitários.

Comparando-se tal ponto de vista e os discursos que se enunciam na escola, tensões e ambigüidades podem ser notadas nos discursos. As tensões entre inclusão e exclusão, assim como entre centramento e descentramento, marcam algumas falas, apresentadas a seguir.

A inclusão é destacada pela prof^a. Beatriz: "para mim, há uma definição de identidade: é o pertencimento". A seu ver, há que se transcender as classificações para que se evitem exclusões.

(...) Mas a gente vive segmentando, a gente segmenta, nós temos a identidade do carioca, que é diferente da identidade do paulista, nós temos a identidade do brasileiro, que é diferente da identidade do argentino. E a gente acaba criando (...) uma cultura desfavorável à globalização, porque a gente perde a noção de identidade como pertencer. (...) Acaba não podendo transitar, como se a gente tivesse uma proibição de transitar, um no outro, porque eu não pertença à sua tribo (prof^a. Beatriz, no grupo focal).

Na mesma direção, a diretora acrescenta, reafirmando sua crença em uma identidade essencial: "você ia chegar em uma identidade do planeta (...) seria uma identidade universal? (...) essa identidade, ela é infinita" (no grupo focal).

Na Escola Jardim do Norte, portanto, associam-se, na concepção de identidade explicitada nos discursos, as idéias de

processo, de construção por meio do diálogo, de sonhos e desejos que se deve realizar, de valores universais a serem adotados por todos, de promoção de auto-estima e de exemplos positivos. Se todos esses aspectos compõem um mosaico não muito consistente com uma visão mais contemporânea, entende-se perfeitamente que uma escola como essa seja tida como capaz de “fazer diferença” para o aluno.

(...) a escola, ela faz sempre diferença. A mídia, ela é aparentemente mais forte, mas a escola fica guardada na consciência, no interior de cada um. Ela vai se apresentar no tempo certo, na hora certa que você quer. Eu não sou capaz de me lembrar de algumas novelas famosas (...), mas eu me lembro, exatamente, do que alguns professores falaram para mim, como se eles estivessem falando hoje. (...) é sempre muito mais forte do que qualquer programa de televisão (diretora, para a equipe de pesquisa).

(...) as mães falam assim. A D. Elvira merece isso o que você está fazendo? O compromisso que eu tenho com a mãe e com o aluno não permite que ele tenha uma ação errada. Então, essa forma de ensinar (...) transcende qualquer televisão, qualquer tecnologia, porque é uma aprendizagem verdadeira, uma prática (diretora, para a equipe de pesquisa).

De que modo essa escola “faz diferença” ? Que caminhos oferece? Que práticas pedagógicas organiza para cumprir as metas referentes ao processo de construção das identidades dos alunos? Como se configura sua cultura escolar?

PRÁTICAS PROMOVIDAS, NA ESCOLA JARDIM DO NORTE, NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES — ELEMENTOS DA CULTURA ESCOLAR

Realçamos, inicialmente, o foco no desenvolvimento da auto-estima do aluno, já por nós mencionado. Essa auto-estima é vista como favorecida tanto pelas opções que a escola oferece quanto pelos bons exemplos fornecidos. Vale reafirmar, entre eles, o exemplo de auto-estima que a própria diretora disponibiliza. “(...) a questão é

que como eu me amo, as pessoas me amam, porque eu passo amor para todo mundo". A prof^a. Elvira acrescenta: "(...) eu digo isso para eles: eu me amo. Eu me quero muito bem. Eu consigo porque eu me amo. As pessoas me respeitam porque eu me respeito"

Todo mundo foi trabalhar a auto-estima dos alunos, dos meninos, e a minha figura na escola, como uma negra de sucesso, é o exemplo vivo de que eles têm condições. Uma mulher negra que consegue conviver com uma mulher branca, com uma irmã, com muito amor [Clara, vice-diretora] ... eles estão vendo que é capaz dessa relação dar certo. (...) Eles sabem que a gente se ama muito, (...) eles têm certeza de que eu não fico sem ela e ela não fica sem mim. (...) não é só negro de um lado e branco de outro, é negro junto com branco resolvendo (diretora, para a equipe de pesquisa).

O trabalho conjunto, a amizade entre a diretora (Elvira) e a vice (Clara), a convivência produtiva das duas, exemplificam, para o aluno, a possibilidade de ascensão social, assim como de superação de conflitos raciais, reafirmando a potencialidade de um discurso de cunho afetivo na modificação da realidade preconceituosa em que estamos inseridos. Presente nesse discurso encontra-se a crença em uma escola e em uma cultura escolar capazes de compensar a suposta ausência de carinho e afeto nos lares e nas famílias dos estudantes.

(...) a gente tem aquele afeto, a gente chega, a gente abraça, (...) o aluno às vezes não tem isso em casa, não tem isso onde ele mora. (...) o aluno sente falta desse carinho, desse afeto, desse amor que a gente passa para eles, a gente tem muita empatia com eles, porque a gente gosta deles mesmo. (prof^a. Telma, Língua Portuguesa, no grupo focal).

A gente vai pelo convencimento, pela sedução mesmo, para mostrar a valorização dele enquanto pessoa. (...) a minha primeira preocupação foi fazer com que ele se sinta bem dentro daquilo que ele vai fazer e não uma imposição de normas da escola. Não. Eu disse para ele: você tem valor! E nós vamos estabelecer com ele essa

mudança, com a vontade dele. Não é com a minha imposição (prof^a. Elvira, diretora, no grupo focal).

(...) com o aluno, criando uma estratégia diferente de entrada, de chegada à escola. Nós temos uma chegada à escola todos os anos, eles quando chegam, há um projeto de recepção, de chegada. (...) os professores trabalham, elaboram uma série de atividades de que eles participam durante um dia inteiro, uma semana, de acordo com o que os professores estabelecerem. E aí eles vivenciam isso. (...) é o prazer: chegando, (...) aquele trabalho que a gente se dedicava a fazer com os professores, a gente também fazia com os pais. Então a gente tinha em uníssono, todo o campo da escola, vibrando com a gente, no mesmo tom, digamos assim. (prof^a. Clara, vice-diretora, no grupo focal)

No processo de sedução e de convencimento vivido na escola estabelecem-se relações de poder, entendidas como relações entre parceiros nas quais certas ações modificam as ações dos outros. Para que as transformações sejam bem sucedidas, há que se organizar o espaço, o tempo, distribuir os alunos, planejar atividades e rituais, estabelecer normas, promover exercícios constantes, conhecer bem os estudantes. Trata-se, em uma perspectiva foucaultiana, de formas de governo, que contribuem para que os indivíduos construam seus eus e suas identidades, pela aceitação e pela internalização das medidas e das regras a que são submetidos (Marshall, 1994). Trata-se, conforme os estudos sobre as culturas escolares, de articular os fatores intervenientes que configuram e materializam uma dada cultura escolar.

Mas as ambigüidades e as contradições presentes na sociedade, nos discursos, bem como na cultura escolar, ressurgem em algumas falas. Verifica-se, em certos depoimentos, uma razoável consciência de que a "identidade universal" não é fácil de ser alcançada, assim como se reafirma o papel central da alteridade na construção identitária.

(...) como eu vou conversar com meu aluno negro, mestiço? Como eu vou conversar com o meu aluno que mora em uma determinada comunidade? Eu também sou uma matriz,

um padrão. (...) essa desconstrução envolve manifestações culturais, às quais eu não tenho acesso (prof^a. Beatriz, no grupo focal)

Entra em cena, com clareza, o reconhecimento de que o preconceito pode ser vislumbrado na equipe docente e se sugere mesmo “trabalhar o preconceito do professor também, não é?” (prof^a. Telma). Em outra fala, renova-se a crença na importância do outro, do diálogo, do discurso, do confronto, na construção da identidade.

(...) eu sou filha de portugueses, eu fui criada na Igreja Católica Apostólica Romana. É claro que depois eu fui dissidente. Então, todas essas questões fazem parte do momento na sala de aula, do diálogo com o aluno. O aluno me conhece e, provavelmente, percebe também os meus limites, as minhas dificuldades. Ele aprende a falar, a contar os casos e eu acho que é o momento de diálogo, de interlocução, quando, quem sabe não pode surgir aí, pelo confronto, pela diferença, ... pode surgir a identidade do aluno. Puxa, mas a professora é assim, ela se veste assim, ela fala assim, ela estudou isso, ela teve a vida tal, ela fala da infância, da juventude e eu sou diferente. Então, pelo confronto, ele de repente pode começar a criar uma identidade (prof^a. Beatriz, no grupo focal).

A presença do outro é vista, então, como fator central na determinação de quem somos. Nas práticas discursivas com os outros construímos nossas identidades. Nas interações com os outros, transbordam tensões entre inclusão e exclusão. A pertença ao grupo familiar parece corresponder à primeira inclusão, indispensável para que a identidade se defina. Esclareça-se, contudo, o quanto é também a interação com o outro que se está valorizando na família, o quanto é também a diferença afetando a identidade, permitindo, por exemplo, que se distinga a identidade do menino da identidade da menina. Mas, ao mesmo tempo, é na vinculação ao discurso familiar que nos vinculamos ao nosso próprio discurso.

(...) se você tem a sua identidade, é porque você passou por um processo de auto-conhecimento, você foi se conhecendo, conhecendo as suas raízes, conhecendo a sua família. Quem sou eu? De onde vim? Quem são

as pessoas que me antecederam? Qual é a minha carga genética? Qual é a minha carga cultural? Agora, isso não impede que eu vá expandindo a minha identidade, sem segmentar, sem fechar as outras, sem colocar barreiras ao que é de outro grupo (prof^a. Beatriz, no grupo focal)

Eu preparei uma folha, de identidade, com dois poemas, um deles era do Mário Quintana, e esse trabalho seria um trabalho que teria a sua continuidade com a discussão sobre família, sobre escola, sobre sociedade, enfim, círculos concêntricos, e que a gente desenvolveria uma discussão mais ampla com o aluno. O segundo passo, depois da folha e da discussão, era que o aluno voltasse para casa, mostrasse a folha e pedisse ao responsável, pedisse para a família fotos, fotos de si e dos antepassados. Em uma turma de quarenta e tantos alunos, apenas uma criança trouxe uma foto, inclusive uma foto muito interessante, porque mostrava a ascendência, os avós negros, os bisavós. (...) mas apenas uma criança trouxe. (prof^a. Beatriz, no grupo focal)

(...) essa questão da identidade é da família. E muitas vezes eles não sabem o nome da avó ou o nome do avô, às vezes nem chegaram a conhecê-los, não tiveram possibilidade nenhuma. E ainda tem essa ausência de pai e de mãe, é muito complicado mesmo (prof. Décio, no grupo focal).

Supervaloriza-se a importância do ambiente familiar na construção da identidade? De que família se está na verdade falando? Que preconceitos estão subjacentes à visão de família que se menciona? Que identidade se espera que essa família ajude a produzir? Levantamos a hipótese de que se está almejando por uma identidade centrada, uma identidade "adequada" às práticas da escola, uma identidade mais em consonância com os valores que se quer difundir e os conhecimentos que se quer ensinar. Uma identidade em razoável consonância com a cultura escolar que se "fabrica" na Escola Jardim do Norte.

Todo o trabalho em torno das emoções, do afeto e dos valores parece ser facilitado pelo horário integral da escola, importante de ser destacado, por propiciar mais tempo para que se conheça o aluno e se trabalhe com ele. "O ponto de partida é a história de vida

que a gente conhece da criança. Então o ponto de partida sempre é o aluno mesmo. É a história de vida” (vice-diretora Clara, para a equipe de pesquisa).

Como se conhecem as histórias de vida dos alunos?

(...) convivendo com eles, perguntando, se interessando, sabendo. Quando um aluno passa mal aí nós perguntamos: cadê sua mãe? O aluno responde: eu não moro com a minha mãe, moro com o meu pai. Isso aí já é um dado. (...) quando a 5ª série chega, ainda é muito desconhecida para nós. Você começa a conhecer aqueles casos que despontam, as crianças que despontam por A ou B, despontam por insucesso ou, às vezes, por indisciplina. (...) Mas quando eles chegam na 8ª série nós temos um conhecimento estabelecido deles muito grande, muito consistente (vice-diretora Clara, para a equipe de pesquisa).

Conhecer, para melhor governar, para melhor favorecer a auto-disciplina, o auto-controle. Afeto, conhecimento e tempo associam-se para garantir o sucesso dos propósitos estabelecidos e para conferir à Escola Jardim do Norte uma dada cultura escolar, certamente distinta das de outras escolas de ensino fundamental da rede pública do Rio de Janeiro. (É nessa perspectiva que Viñao Frago (2001) prefere a aceção *culturas escolares*, por considerar que não existem duas escolas exatamente iguais, não obstante as semelhanças que possamos encontrar entre elas). O conhecimento do aluno, que tanto se valoriza, é bastante viabilizado pelo horário integral da escola, pelo tempo dedicado às atividades pedagógicas.

(...) isso também eu atribuo não só ao bom trabalho, mas ao horário integral. (...) a gente tem tempo aqui para desenvolver laços de afeto (...) o tempo de uma relação afetiva e pessoal que é construído em um outro tempo, que não é o tempo da carga horária, fica muito mais difícil (...) tempo, sabe, conhecer o nome se leva tempo (profa. Elza, no grupo focal).

(...) o horário integral acontece. As coisas acontecem também por conta desse horário integral, porque outras escolas não têm esse espaço e nem esse tempo. (...) o

espaço e o tempo são outros dois conceitos importantes que são necessários de serem falados aqui (vice-diretora Clara, no grupo focal).

A diretora Elvira mostra-se um pouco reticente quanto ao valor atribuído ao horário integral e proclama a continuidade dos esforços como sendo o elemento de fato desencadeador do processo.

(...) eu acho que é a continuidade que dá a efetivação do processo. Porque (...) se nós não tivéssemos todo o tempo ocupado com o mesmo objetivo, não adiantaria nada. (...) eu não acredito somente no tempo. É o momento de cada um (diretora, no grupo focal).

Evidenciam-se resistências ao trabalho proposto? Adaptando frase de Foucault, bastante conhecida, consideramos que uma escola sem relações de poder e sem resistências só pode ser uma abstração. Ouçamos, contudo, a opinião da diretora:

(...) essa resistência não fica com o pai ou o aluno, fica no professor (...). recebíamos todo mundo com abraços, com amor, com carinho, e (...) eu tive muita resistência, nesse período, de alguns professores, (...) que começaram a tentar deteriorar o trabalho, porque (...) o movimento negro que me ligava a algumas pessoas que tinham atuação política naquela época, que eram a Benedita, a Jurema, porque aí eu já fazia parte do movimento, mas (...) o movimento não tinha nenhuma ligação com a escola. (diretora Elvira, no grupo focal)

As resistências foram vencidas e hoje, segundo Elvira, “a pessoa diz: eu quero trabalhar lá porque a filosofia é assim, porque eu quero isso. Então, aquece o trabalho”. Clara acrescenta “elas pensam assim: lá as coisas acontecem”. Para vencer as resistências, trabalha-se primeiro e intensamente com o professor. Essa perspectiva é mesmo estratégia central na gestão da escola.

Porque a gente não abre mão disso, não abre mão de trabalhar a autoconfiança, a auto-estima, primeiro com o professor. E aí, quando ele estabelecia aquilo, ele

poderia começar a trabalhar com seus alunos, que são os alunos da escola. (...) Os professores começaram a sentir a necessidade de também ficar como eu estava – feliz – feliz no que estava fazendo (diretora Elvira, no grupo focal).

Observamos outro elemento central nas práticas pedagógicas – os rituais –, intensamente empregados no esforço por convencer e propiciar distintas escolhas e atividades para o aluno. Intensamente empregados, pode-se afirmar, no esforço por governar os alunos. Intensamente empregados, no esforço por significar o mundo, por construir e constituir o mundo em significado (Fairclough, 2001). Como afirma McLaren (1991), “as raízes do ritual em qualquer sociedade são os significados destilados, encarnados em ritmos e gestos. Eles variam, enormemente de cultura para cultura e, no entanto, são imperecíveis” (p. 70). O autor acrescenta: “a humanidade não tem opção contra o ritual” (p. 70), embora reconheça que os rituais podem inverter as normas e os valores da ordem social dominante, pois possibilitam aos participantes a reflexão sobre os processos de interpretação bem como sobre sua localização na cultura dominante. Atentemos, então, para o que diz a vice-diretora sobre os rituais da escola.

(...) Então hoje de manhã eu estava dizendo assim, na meditação, porque a gente trabalha também dentro dessa outra linha, não uma meditação religiosa, mas uma meditação de construção de vida. Então eu digo para eles: hoje o seu dia vai ser o melhor, com certeza você vai ter sucesso, você vai estar próximo do seu professor com sabedoria. (...) eu jogo dentro de todo o ambiente escolar uma música ao fundo, no microfone. Então ali está participando o aluno, o professor sentado aqui, a comunidade em volta, eu acredito que esteja estabelecendo o inconsciente coletivo. E aí eu digo: vamos pensar na família, vamos jogar essa energia de pensamento ... em cima de nossa família. (diretora Elvira, para a equipe de pesquisa).

(...) um grande marco é a festa “Consciência Negra”, que dura uma semana, quer dizer, a festa Consciência Negra é o clímax, porque isso vem sendo trabalhado

desde o início do ano. Então a semana da Consciência Negra inclui palestras, a gente recebe convidados, eles mostram o que produziram durante o ano (vice-diretora Clara, para o grupo de pesquisa).

(...) outra grande festa é a formatura da 8ª série. Nós percebemos que, ao longo desses anos, que isso era muito importante para eles, porque era um marco. (...) é como se fosse um ritual de passagem para uma vida adulta lá no ensino médio. E aí nós também fazemos esse ritual de passagem, porque aqui eles têm uma maneira de viver a escola, diferente dos outros lugares. (...) aqui eles são conhecidos nominalmente e uma das reclamações maiores que eles têm, quando chegam ao ensino médio, eles são números e os professores não os conhecem (vice-diretora Clara, para a equipe de pesquisa).

(...) O Dia Internacional da Mulher a gente sempre comemora. (...) geralmente são algumas palavras na hora da entrada, distribuição de mensagens, no Dia das Mães há distribuição de mensagens e no Dia dos Pais também há distribuição de mensagens (vice-diretora Clara, para a equipe de pesquisa).

Na Páscoa nós temos sempre o encontro ecumênico. (...) e aí a gente traz um expoente de cada credo religioso e ele fala. Tem o evangélico, o padre, o espírita, nós fazemos uma cerimônia muito bonita. (...) nós compramos (...) treze broas, colocamos na mesa, enfeitamos, quando cada pessoa vai falar, o coral apresenta as músicas, nós fazemos a simulação do pão e do vinho (nós compramos groselha), cada professor vai para trás da broa, reparte a broa com a mão, eles tiram um pedaço, simbolizando aquele conagraçamento e eles tomam um copinho de groselha pequenininho. (...) depois eles saem, cada um recebe um bombom. (...) isso é muito importante, porque traz a religião para eles, porque às vezes os pais podem até ter religião, mas não freqüentam os templos religiosos, não usam a religião, se distanciam da religião e distanciam os filhos também. (vice-diretora Clara, para a equipe de pesquisa).

Aos rituais incorporam-se comissões de estudantes escolhidas pela direção. A atuação dessas comissões parece confirmar o que afirma Foucault: “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência” (1988, p. 158).

(...) os monitores em geral trabalham junto à direção, fazendo pequenas coisas. Eles trazem informações, eles entregam as carteirinhas. (...) Então, existe um monitor, um determinado monitor, um menino ou uma menina, que está mais próximo à direção, auxiliando nessas pequenas coisas, no recado, no Conselho de Classe ele é muito importante porque traz a palavra da turma, passa os recados para os professores e aí ele traz algumas informações para o Conselho de Classe (vice-diretora Clara, para a equipe de pesquisa).

(...) Os alunos da 8ª série são componentes das comissões. (...) Somente aqueles que se dispõem a participar. (...) temos a equipe de recolhimento das cadernetas, (...) na parte da manhã tem uma equipe grande que providencia a abertura das salas, enquanto as pessoas ainda não chegaram. (...) eles , em geral, chegam um pouco mais cedo. (...) eles retiram o equipamento do almoxarifado, ligam esses equipamentos, colocam direitinho para funcionar, tem o microfone. Quando nós chegarmos às 7h15min, o sinal bate, aí os outros alunos sobem e existe a formatura [a meditação]. Aí dizemos algumas palavras, colocamos a música “Te ofereço paz”, para eles começarem o dia (vice-diretora Clara, para a equipe de pesquisa)

Às vezes nós temos um aniversário. Aí a gente canta parabéns e o aniversariante se sente muito agraciado, porque quando ele passa a gente dá um abraço e cumprimenta. Então, essa é a comissão da entrada. Temos a comissão do almoço, que também é muito importante, eles ajudam a organizar a fila do almoço. (...) uma comissão fica na fruta, outra na porta e a outra fica no outro portão chamando a próxima turma. (vice-diretora Clara, para a equipe de pesquisa).

OS ESPAÇOS DE CONFINAMENTO

Não nos parece que as práticas e as mudanças que a escola se propõe a desencadear delineiem uma cultura escolar conformista; muito pelo contrário, há claros indícios de acenos a uma cultura que se mostra rebelde aos parâmetros hegemônicos que preservam a submissão de estudantes de grupos subalternizados. Há claros indícios de práticas que se inclinam para fortalecer a escola como "agência de modelagem" (Faria Filho, 1996) de um social mais democrático e menos injusto. Mas, alerta-nos Gore (1994), todas as pedagogias funcionam como regimes de verdade. A pedagogia não está fora do poder nem circunscrita por ele. Se as relações de poder se dispersam e se fragmentam ao longo do espaço social, o mesmo ocorre com as resistências ao poder. Reiteremos: não há produtos garantidos. Vejamos, então, alguns aspectos que talvez venham a produzir resultados opostos aos esperados.

Os docentes da Escola Jardim do Norte procuram aproximar a cultura escolar da cultura da população estudantil, tomando o cuidado evidente de socializá-los, de inculcar regras, normas, hábitos e perspectivas pessoais que propiciem a convivência na escola e na sociedade mais ampla, facilitando a aprendizagem do que a escola valoriza e ensina, assim como compensando, em certa medida, as "falhas" e os "vícios" do ambiente familiar e das comunidades em que vivem. Os discursos pedagógicos assimilados pelos docentes e empregados para falar sobre sucesso ou fracasso, disciplina ou indisciplina, ensino e aprendizagem, são historicamente construídos e inscrevem certa seletividade no modo como pensam e falam sobre os alunos (Popkewitz, 1998). É nossa hipótese que essas formas de raciocinar e de perceber os estudantes inserem o poder na cultura escolar de modo tal que se corre o risco de desqualificar os alunos para a cidadania e para o trabalho.

Observemos as próximas falas. Nas duas primeiras, encontra-se, de forma velada, uma categorização negativa da origem social do aluno e de sua capacidade de aprender.

(...) uma pequena meditação para eles se centrarem mais e poderem receber os ensinamentos do dia com

mais tranquilidade e até mesmo de se desligar um pouco da casa, da família, da comunidade que, às vezes, está em polvorosa (vice-diretora Clara, no grupo focal).

Onde eles moram também, não é? É uma coisa bem diferente do que nós vivenciamos e talvez até bloqueie um pouco o nosso trabalho, em todos os sentidos (prof^o. Jandira, no grupo focal).

Com base nas falas registradas (da diretora, da vice-diretora e mesmo de alguns docentes), pode-se formular a hipótese de que, mais do que o conhecimento, priorizam-se os valores no trabalho pedagógico da Escola Jardim do Norte. Segundo Carvalho (2005), o aligeiramento do conteúdo e a ludicidade do método "proletarizam" o processo de ensino-aprendizagem, afastando ainda mais o aluno da inclusão de que ele tanto carece. Respeitam-se sua cultura, seu modo concreto de pensar, seu modo de ser – enfim, sua identidade – pela inclusão em uma escola que o prepara para a exclusão fora dela. O problema, acrescenta a autora, é que é sobretudo na área do conhecimento que se dá hoje a luta pela inclusão sócio-econômica-cultural. Estará a escola criando espaços de confinamento para seus alunos, a despeito do trabalho sério que realiza e dos propósitos emancipatórios que a norteiam? Reflitamos sobre as falas que se seguem.

Porque aqui na escola a gente tem essa liberdade de não ter que perseguir só o conhecimento científico (diretora Elvira, no grupo focal).

(...) mas é muito difícil para o professor. Eu costumo dizer assim: em cinqüenta minutos de aula, eu costumo dar apenas vinte minutos de aula. Eu gasto cerca de trinta minutos tentando organizar a sala de aula (prof^o. Telma, no grupo focal).

(...) em conteúdo, às vezes, quinze minutos, vinte minutos de conteúdo, apenas. Porque eu tenho que trabalhar esse lado, porque eu não consigo nada dos alunos se eles não tiverem hábitos e atitudes, se eles não tiverem princípios, valores que eles não trouxeram

da família. Então, (...) aqui nessa escola, é primordial trabalhar os valores (prof^a. Telma, no grupo focal).

Ao mesmo tempo, a diretora garante:

o aluno que é mais importunado pelo professor, aquele por quem o professor vai lá e briga, é o aluno que tira conceito baixo. O aluno que tira conceito baixo é muito olhado pela escola, ele é muito atendido, ele é muito reverenciado, a gente não desiste (diretora Elvira, no grupo focal)

ALGUMAS (BREVES) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos, neste texto, com base nas categorias identidade, discurso, cultura escolar e espaço de confinamento, compreender como docentes e gestores de uma escola de ensino fundamental afirmam lidar com a temática da identidade. Procuramos perceber as práticas sobre as quais falam e os saberes que dizem ensinar. O foco das falas incidiu mais nas práticas que nos saberes. O foco incidiu mais nos hábitos, valores e condutas que nos conhecimentos a serem adquiridos. Ao mesmo tempo, revelou-se com nitidez a seriedade do trabalho efetuado e a preocupação com a oferta de escolhas que pudessem construir identidades autônomas e conscientes, bem como cidadãos produtivos e trabalhadores. Diferentes estratégias e metodologias são empregadas para motivar o aluno e garantir seu sucesso na escola.

Estará a cultura escolar tecida pelos sujeitos participantes do processo pedagógico facilitando as pequenas mudanças capazes de modificar o interior do sistema, como propõe Julia? Os discursos por nós analisados levaram-nos a formular hipóteses sobre concepções e práticas vivenciadas na escola, sobre sua cultura e sobre possíveis resultados dessas práticas. Levaram-nos a argumentar a favor de uma maior preocupação com os conhecimentos que se ensinam e se aprendem. Levaram-nos, finalmente, a defender o desenvolvimento de estudos, de cunho etnográfico, em que concepções, saberes, práticas e sujeitos possam ser examinados em suas complexas interações no espaço escolar. Tais estudos certamente possibilitarão o aprofundamento de questões referentes às conexões entre identidade e cultura escolar.

ABSTRACT

In this paper, we attempt to verify if and how the themes of difference and identity are considered in one secondary school in Rio de Janeiro. We also aimed at understanding if and how pedagogical ideas that ground the way these themes are dealt with suggest norms and values that contribute to exclude the children from participation. The notion of identity is derived from theories by Stuart Hall, Moita Lopes and Bauman. Taking into account Popkewitz's research, it is argued that the categories and language employed by teachers embody ways of reasoning that justify how they approach the children. Drawing on Fairclough, discourse is associated with the use of language as a social practice. The conception of school culture is based on Julia, Chervel and Viñao Frago. Methodological procedures included interviews and focal groups with teachers and school administrators, as well as observations and documents analysis. The main focuses of the discourse were on practices, habits, attitudes and values, rather than on school knowledge and its acquisition. We suggest that this perspective can contribute to intern and enclose children.

Key words: identity; school culture; pedagogical discourse.

RESUMEN

El artículo tiene la finalidad de evaluar si y cómo las cuestiones de la diferencia y la identidad se consideran en una escuela de la escuela elemental en Río de Janeiro. También quería entender si y cómo las ideas de orientación pedagógica nel tratamiento de estas cuestiones sugiere normas y valores en los que los niños serán excluidos de la participación. La visión de la identidad guiadas en las ideas de Stuart Hall, Moita Lopes y Bauman. Popkewitz Popkewitz dio las razones de la opinión de que las categorías utilizadas por los profesores para dar una forma específica son para los estudiantes. Fairclough sostuvo que la combinación de palabra a utilizar el idioma como una práctica social. Hizo un llamamiento a Julia, y Viña Chervel Frago categoría para la comprensión de la cultura escolar. Los procedimientos metodológicos incluyó entrevistas con los maestros y administradores, grupos focales, observaciones y análisis de documentos escolares. Se encontró que el enfoque del discurso de la educación profesional se

Identidades em... - Antônio F. B. Moreita e Regina C. O. da Cunha

centra más en los conocimientos prácticos en los que, en los hábitos, valores y conductas que los conocimientos que se adquieren. Fue este discurso que puede ayudar a limitar los niños.

Palabras clave: identidad; la educación cultural; la enseñanza del habla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, M. S. *Identidade e escola: reflexões sobre a concepção de identidade – e questões afins – presentes na escola e no pesquisador*.

Trabalho apresentado em encontro do Núcleo de Estudos de Currículo, Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2005 (mimeo).

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.

FARIA FILHO, L. M. "Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica". In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G. & PAULILO, A. L. "A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira". *Educação e Pesquisa*, 30 (1), pp. 139-159, 2004.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GORE, J. "Foucault e educação: fascinantes desafios". In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HALL, S. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo". *Educação & Realidade*, 22 (2), p.15-46, 1997a.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

HALL, S. "Minimal selves". In: GRAY, A & MCGUIGAN, J. (eds.) *Studying culture: an introductory reader*. London: Arnold, 1997c.

HALL, S. "Quem precisa da identidade?". In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade*

Identidades em... - Antônio F. B. Moreita e Regina C. O. da Cunha

e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora

UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JULIA, D. "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, 1, p. 9-45, 2001.

LACLAU, E. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LARRAIN, J. *Identity and modernity in Latin América*. Cambridge: Polity Press; Oxford: Blackwell, 2000.

MARSHALL, J. "Governamentalidade e educação liberal". In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras., 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003

MOREIRA, A. F. B. "Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades". In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005a.

MOREIRA, A. F. B. "O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende". In: GARCIA, R. L., ZACCUR, E. & GIAMBIAGI, I. (orgs.) *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b.

MOREIRA, A. F. "Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades". In: MOREIRA, A. F. & PACHECO, J. A. (Orgs.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F. B., MACEDO, E. F. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidade*. Porto: Porto Editora, 2002.

PESSANHA, E. C. *Da história das disciplinas à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo*. Trabalho apresentado na XXVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004, mimeo.

POPKEWITZ, T. *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998.

Identidades em... - Antônio F. B. Moreita e Regina C. O. da Cunha

POPKEWITZ, T. "Reconstituting ethnography: social exclusion, post-modern social theory, and the study of teacher education". In: GRANT, C. A. (Ed.). *Multicultural research: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*, London: Falmer Press, 1999.

VALDEMARIN, V. T. & SOUZA, R. F. Apresentação. *Cadernos CEDES*, Campinas, 20 (52), pp. 5-9, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. "Fracasan las reformas educativas?" In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

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, 2000.

Recebido em 10 de março de 2009.

Aceito em 30 de março de 2009.