

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISCURSIVIDADES AUTORAIS SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO
DOCENTE: um olhar a partir da produção acadêmica brasileira**

GHISLAINE DIAS DA COSTA

Dissertação de Mestrado

BELÉM
2005

GHISLAINE DIAS DA COSTA

**DISCURSIVIDADES AUTORAIS SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO
DOCENTE: um olhar a partir da produção acadêmica brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

BELÉM

2005

GHISLAINE DIAS DA COSTA

**DISCURSIVIDADES AUTORAIS SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO
DOCENTE: um olhar a partir da produção acadêmica brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Orientador

Examinador

Examinador

Data: ____ / ____ / ____

Com amor e grande gratidão,

Aos pequenos Venessa Giovana e João Miguel,
meus filhos, que são minha vida e minha
inspiração.

Ao Miguel, meu marido, incentivador e grande
amor.

A Iraides, minha mãe, querida amiga e
colaboradora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força espiritual na qual acredito e busquei refúgio nos momentos difíceis desta caminhada.

Ao término deste curso de Mestrado em Educação, gostaria de agradecer a algumas pessoas e instituições que foram fundamentais para a realização deste trabalho de dissertação.

Aos pequenos Vanessa e João Miguel meus filhos que suportaram minhas ausências, que me ensinaram que é possível conciliar minhas identidades de mãe e pesquisadora e que são minha inspiração, razão da minha vida.

Ao meu marido Miguel, com seu companheirismo, apoio e dedicação incondicionais que tornaram possível a realização deste trabalho.

A minha mãe Iraídes mulher lutadora, minha grande incentivadora que me ensinou, dentre outras coisas, a valorizar os estudos e a lutar pela realização de meus ideais. Obrigada mãe pelas suas orações, pelas palavras amigas que me encorajaram a seguir em frente; obrigada por ter sido a avó e mãe de meu pequeno João Miguel, nos necessários momentos de minha ausência. Sem sua fé, apoio e colaboração este trabalho, certamente, não seria possível.

A todas aquelas que foram também um pouco mãe de meus filhos: Gorete, Naíde, Mary e especialmente a Irena (Gita) cuja ajuda foi fundamental nos momentos finais da conclusão desta Dissertação.

À minha irmã e amiga Gilcilene e seu marido Valdinei que mesmo estando distantes fisicamente, com simpatia, sabedoria e humildade que lhes são próprios sempre se fizeram presentes com suas sugestões e incentivos e não me deixaram desistir de meus objetivos.

Ao Paulo Sérgio, meu orientador, a quem devo a acolhida simpática como sua orientanda. Agradeço especialmente por ter apostado em minha proposta inicial de estudo e as inúmeras contribuições e incentivos. Elogio à forma amiga e simpática com que sempre me tratou.

Aos colegas da turma do Mestrado pela forma carinhosa e respeitosa com que sempre me trataram, especialmente aos colegas da linha de pesquisa (Célia, Selma, Afonso, Jadson e Ivanildo) pelas contribuições e incentivos dispensados e pelos momentos agradáveis que nossa convivência, que resultaram em boas amizades.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e a todos os seus professores pela formação acadêmica e profissional proporcionada. À Conceição, secretária do Programa pela paciência e simpatia com que sempre me tratou e respondeu às minhas solicitações. Agradeço especialmente aos professores que compõem a linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores pelas valiosas contribuições advindas dos seminários de dissertação e dos eventos organizados.

Às professoras Josenilda Maués e Sílvia Chaves, por terem aceitado o convite em participar da avaliação final desta dissertação e pelas importantes contribuições durante o momento da qualificação de meu projeto.

À Universidade Federal do Pará (UFPA) e a CAPES pelo incentivo à produção intelectual e cuja ajuda financeira também viabilizou a realização desta pesquisa.

Se assumirmos a assertiva de que linguagem, texto, palavras, discursos constroem a realidade, há um imenso vazio a ser preenchido, há uma enorme tarefa política a ser realizada no campo da pedagogia e do currículo. Como eu disse antes, ‘é preciso encher o mundo de histórias’, histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir após instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula.

Marisa Vorraber Costa

RESUMO

Ao partir de discussões que tomam como eixo central a temática da identidade, a presente dissertação busca problematizar as aproximações entre identidade e formação docente, os modos como estas se cruzam, interpenetram. Situando a produção acadêmica brasileira, encontrada na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – corpus de análise desta pesquisa – no campo das produções acadêmico-educacionais recentes referentes a formação docente, analisa os modos de ver, de articular a temática da identidade com a da formação docente. Os aportes teóricos da pesquisa partem das contribuições de diversos autores/as que transitam por diversas teorias que discutem modernidade, pós-modernidade, identidade, formação de professores. As análises da pesquisam apontam para a importância de se articular estudos sobre identidade e formação docente como forma de se contemplar uma formação para a diferença, que permita ao professor assumir-se como educador crítico que enfrenta e busca respostas para os problemas que seu tempo lhe coloca, tais como: identidade, diferença, multiculturalismo, interculturalismo. Ao finalizar aponta para as possíveis características que o tempo mundo pós-moderno diante da questão da identidade e diferença demandam para a formação e prática docente. Isso torna necessário o reconhecimento de se re(pensar) a formação docente de modos a romper com concepções (como as de identidade e diferença) muito presas ao pensamento educacional moderno que tem gerado um grande número de “excluídos”.

ABSTRACT

When leaving of discussions that take as central axis the thematic of the identity, to present dissertation it looks for to problematize the approaches between identity and educational formation, the manners as these they cross, interpenetram. Placing the Brazilian academic production, found in the National Association of Research and Masters degree in Education (ANPED) and in the National Encounter of Didacticism and Practice of Teaching (ENDIPE) - corpus of analysis of this research - in the field of the recent academic-educational productions referring the educational formation, analyzes the manners of seeing, of articulating the thematic of the identity with the one of the educational formation. The theoretical contributions of the research leave of the contributions of several autores/as that for several theories that discuss modernity, powder-modernity, identity, teachers' formation. The analyses of the they research they point for the importance of pronouncing studies about identity and educational formation as form of contemplating a formation for the difference, that allows to the teacher to assume as critical educator that faces and it looks for answers for the problems that your time places him/her, such as: identity, differentiates, multiculturalism, interculturalismo. When concluding it appears for the possible characteristics that the time powder-modern world before the subject of the identity and it differentiates they dispute for the formation and educational practice. That turns necessary the recognition of if re(pensar) the educational formation of manners to break with conceptions (as the one of identity and it differentiates) very arrested to the modern educational thought that has been generating a great numbers of "having excluded".

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 DO CAMINHO METODOLÓGICO	12
1.2 SOBRE ALGUNS DADOS QUANTITATIVOS.....	15
2 IDENTIDADE NO TEMPO-MUNDO MODERNO	19
2.1 A LÓGICA CULTURAL DA MODERNIDADE E SEU PROJETO CIVILIZATÓRIO	19
2.2 A IDENTIDADE NO CONTEXTO DA MODERNIDADE	26
2.3 A IDENTIDADE DO SUJEITO NAS NARRATIVAS DE CRISE DA MODERNIDADE	34
2.4 AS ENTRADAS DA NOÇÃO DE IDENTIDADE DO SUJEITO MODERNO NA EDUCAÇÃO	36
3 MAPEANDO A IDENTIDADE NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE...	42
3.1 OS SENTIDOS DO PÓS-MODERNO	43
3.2 A IDENTIDADE NA TEORIZAÇÃO PÓS-MODERNA	46
3.3 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA	56
4 PERCORRENDO O TERRITÓRIO DAS DISPUTAS SOBRE IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA PAISAGEM CULTURAL PÓS-MODERNA....	61
4.1 DA IMPORTÂNCIA DE ARTICULAR IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	62
4.2 DISCURSIVIDADES AUTORAIS SOBRE A IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	65
5 E... AS ÚLTIMAS PALAVRAS... QUE SÃO TÃO PRIMEIRAS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Dissertação apresenta-se estritamente vinculada às atividades desenvolvidas ao longo de minha vida pessoal e profissional, de quem exerceu e tem exercido a docência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, uma prática que cotidianamente está sendo (re) construída.

Nesta trajetória de vivências, algumas inquietações e preocupações sobre formação docente, currículo e identidade, se tornaram constantes e chegaram à sua materialidade em alguns trabalhos acadêmicos, como no trabalho de conclusão de curso, no qual foi articulado currículo e formação docente ao ser tematizada a formação docente para o ciclo básico de alfabetização e, no trabalho final do curso de especialização, no qual foi abordada a questão da formação e identidade docente, frente à perspectiva da sociedade/escola inclusivas. Sustentam ainda o desenvolvimento desta pesquisa o manifesto interesse pelas teorias pós-críticas articuladas ao campo educacional – o que me tem feito acompanhar as produções teóricas especialmente as relacionadas à questão da identidade.

Some-se a isto, as importantes contribuições advindas do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Pará, o qual contribuiu de forma decisiva para a delimitação do tema-problema desta pesquisa.

Assim, durante o percurso do curso de Mestrado a aproximação com a literatura referente às teorias pós-críticas, as valiosas contribuições dos seminários de dissertação e as sessões de orientação me fizeram perceber outras possibilidades de abordar, discutir e compreender a formação docente. Tudo isto permitiu uma melhor compreensão do fato de que a questão da identidade e da formação docente constituíam o cerne de minha pesquisa. É, pois, o eixo que, teoricamente, investi, procurando tratar os recentes estudos que articulam formação docente e identidade, esta última entendida sob os aportes de teorias pós-modernas.

Também são problematizados os modos de ver, narrar e articular identidade e formação docente nos textos que o GT 08 (Formação de Professores) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED e os Painéis do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE fizeram circular recentemente.

Além disso, contribuíram para o encaminhamento da pesquisa a atitude de estranhamento que, com frequência, é manifestado diante de algumas das principais características da modernidade, especialmente aquela que pretendeu unificar a(s) diferença(s) em torno da identidade, que tentou igualar e juntar diferentes indivíduos em torno de identidades pretensamente unitárias, fixas, estáveis e universais (HALL, 2000).

O estranhamento manifesto, parte de alguém que busca olhar o mundo situando seu olhar a partir de referências teóricas que possibilitam pensá-lo de forma não absoluta num cenário pós-moderno onde a “ciência não segue um estilo unidimensional [...] possui pluralidade metódica [...] e sugere um movimento no sentido da maior personalização do trabalho científico” (SANTOS, 2001, p. 49). Esta é, portanto, uma pesquisa que se propôs investigar a problemática da identidade e formação docente.

É bem verdade que já se travam discussões teóricas bastante consistentes sobre os modos de se conceber a identidade. Entretanto, as discussões das identidades no campo de teorizações da formação docente é relativamente recente e pouco expressivo – se comparado, por exemplo, às numerosas produções destes estudos no campo do currículo. Desse modo, apesar do grande número de trabalhos direcionados à questão da identidade, bem poucos têm se ocupado em articulá-la às discussões sobre formação docente.

Diante disso, surge a decisão de olhar para a produção brasileira, especificamente para a da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação - ANPED e, para o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, por considerar que os materiais produzidos para a ANPED e ENDIPE têm sido, nos últimos anos, de grande importância na circulação e difusão

de idéias educacionais, especialmente das ligadas ao campo da Formação de Professores, a fim de identificar como articulam as discussões sobre identidade e formação docente. Dessa forma, o direcionamento se deu para a construção de um caminho metodológico que possibilitou uma melhor investigação e análise dos dados desta pesquisa, o qual agora passa a ser descrita.

1.1 DO CAMINHO METODOLÓGICO

É importante destacar, inicialmente, que a questão central sob a qual este estudo se assenta, levou à realização de um estudo teórico, de caráter descritivo, respaldado numa abordagem qualitativa de pesquisa. Para tanto, inicialmente surgiu a opção por discutir a identidade no contexto da modernidade e pós-modernidade. Este investimento surgiu do entendimento de que as possíveis aproximações entre a discussão da identidade e da formação docente, necessariamente, estariam assentadas em pressupostos teóricos, os quais sentia necessidade de um maior aprofundamento em termos conceituais. Diante disso, o mergulho em leituras sobre identidade, diferença, pós-modernidade, modernidade, foram fundamentais para o prosseguimento no percurso desta caminhada.

Neste sentido, foi realizado um levantamento e um estudo bibliográfico referente à temática, por considerar esse procedimento indispensável para quem se propõe a desenvolver um trabalho de natureza científica, como mostram Lüdke & André (1986, p. 2):

Toda pesquisa nasce a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

Assim, a perspectiva teórica que mais se aproximou do desenvolvimento desta pesquisa foi orientada por entendimentos que consideram o conhecimento científico como construção marcada por seu caráter de provisoriedade; que as pretensas buscas por grandes verdades absolutas deixam de ser um imperativo e um objetivo a alcançar e que, portanto, a “verdade é

um provisório e momentâneo da negociação de sentido que tem lugar na comunidade científica.” (SANTOS, 1989, p. 97).

Com base em tais pressupostos, o propósito se deu em direção ao desenvolvimento desta pesquisa, a qual buscou nos textos da produção acadêmica brasileira da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação — ANPED e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, seu *corpus* de análise.

No que se refere à seleção dos textos de análise, foi considerada a *formação docente* como problemática valorizada nas discussões sobre identidade desenvolvidas pelos referidos textos. Por isso, foram selecionados somente os textos que tomaram a formação de professores como problemática vinculada à discussão da identidade (entendidas do ponto de vista de teorias pós-modernas) nos quais buscou-se verificar como Identidade e Formação Docente vem sendo articuladas na produção acadêmica brasileira; como a identidade é concebida destacando os desdobramentos dessa concepção para o campo da formação docente; e mais, evidenciar os enfoques teórico-metodológicos os quais estes se vinculam e, quais desafios, contribuições e possibilidades são apontados para a formação de professores.

Durante o processo/percurso da pesquisa, alguns caminhos foram se delineando, se mostrando, dentre eles a possibilidade de analisar a temática em questão a partir da produção de livros publicados nos últimos anos. Contudo, foram avaliadas as possibilidades e dificuldades que isto demandaria e então escolhida a opção pelo caminho que seria mais viável e exequível: o de analisar o que tem se produzido sobre a formação docente no contexto das discussões da identidade – sob aspectos de teorizações pós-modernas – em dois dos eventos mais significativos do campo educacional: a Reunião Anual da ANPED e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Esta escolha se deu pelo fato de que os materiais produzidos para a ANPED e ENDIPE têm tido, nos últimos anos, de grande importância na circulação e difusão de idéias

educacionais, especialmente das ligadas ao campo da Formação de Professores. A consideração aqui é de que os trabalhos desenvolvidos/veiculados nesses dois eventos científicos são indicadores de representações, concepções e opções teórico-metodológicas dos pesquisadores, e representam um reflexo do que se discute em termos de pesquisas e que os encaminhamentos ali propostos revelam/constituem diferentes visões que, de certa forma, acabam entrando nos cursos que formam professores.

Assim, da produção da ANPED foram selecionadas, do total de 101 textos apresentados neste período no GT 08 formação de professores, 06 trabalhos, o que corresponde a, aproximadamente, 6% do total. Do ENDIPE, de um total de 1.320 painéis apresentados nas duas versões deste evento, foram selecionados 09 textos para análise (7% do total), sendo destes 07 no XI Encontro e 02 no XII. Chegou-se a esses números após uma leitura detalhada dos resumos de trabalhos e pôsteres da ANPED¹ e dos painéis do ENDIPE². A partir de então, foi possível selecionar os resumos que demonstravam estar diretamente relacionados a problemática da formação docente no bojo das discussões da identidade.

Após este levantamento, foram imprimidos os textos completos selecionados, que foram encontrados nos CD-ROMs (24^a, 25^a e 27^a reuniões) e também no *site* da ANPED e nos CD-ROMs dos Encontros do ENDIPE. Foi construída uma ficha de leitura para cada texto objetivando: descrever a percepção dos autores sobre identidade; identificar como articulam as discussões sobre identidade com a formação docente; e, qual a importância dessa articulação para a formação docente; perceber o que deve orientar esta formação (que referenciais teóricos) e, verificar qual o perfil de professor que deve emergir nesse cenário e que desafios são apontados.

¹ Inicialmente pensei em tomar para análise textos das sessões especiais, e de trabalhos encomendados, com a intenção de ampliar o corpus da pesquisa, contudo, devido a dificuldade de acesso a todos os textos completos, pois muitos deles não se encontram disponíveis, decidi não utilizá-los como fonte de dados.

² No ENDIPE a opção foi pela modalidade painel por considerar que reúne um número maior de textos com maior densidade teórica.

Desse modo, esta pesquisa toma como foco de investigação as discussões, as proposições em torno da formação docente no âmbito dos estudos que consideram a Identidade sob os aspectos de teorizações pós-modernas, priorizando como foco analítico a produção teórica encontrada nas edições da 23ª a 27ª Reunião Anual da ANPED e nos painéis do XI e XII ENDIPE, entre os anos de 2000 a 2004, por este período concentrar um número mais crescente de textos referentes a temática analisada.

1.2 SOBRE ALGUNS DADOS QUANTITATIVOS

A partir da organização dos dados foi possível encontrar alguns indicadores interessantes da produção acadêmica da ANPED e do ENDIPE sobre a temática tomada para investigação por esta Dissertação. Além disso, essa organização permitiu um melhor tratamento analítico dos dados. Assim, uma primeira análise desse primeiro material revelou dados importantes, os quais são descritos a seguir.

QUADRO 1: Trabalhos apresentados nas edições da Reunião Anual da ANPED no período de 2000 a 2004

ANO	REUNIÕES ANPED	TOTAL				
		TRABALHOS APRESENTADOS (TA)				
		Nº	S	%	N	%
2000	23ª	18	01	0,56	17	99,44
2001	24ª	29	01	0,35	28	99,65
2002	25ª	16	01	0,63	15	99,37
2003	26ª	18	02	1,12	16	98,88
2004	27ª	20	01	0,5	19	99,5
	TOTAL POR REUNIÃO	101	06	6	95	94

LEGENDA:

Nº : Número de textos

S : Sim = Textos selecionados, relativos a temática investigada

N : Não = Textos não selecionados

Conforme se observa no quadro 1, a presença de textos relacionados à problemática em questão foi uma constância ao longo das cinco reuniões tomadas por esta investigação, apesar

do número reduzido de trabalhos focalizando a temática proposta. Um maior percentual de produção foi encontrado na 26ª reunião com 2% do total de trabalhos apresentados.

QUADRO 2: Trabalhos apresentados sob a forma de painéis nos Encontros do ENDIPE no período de 2000 a 2004

ANO	ENCONTROS ENDIPE	TOTAL				
		TRABALHOS APRECIADOS (PAINÉIS)				
		Nº	S	%	N	%
2002	XI	409	07	1,47	403	98,53
2004	XII	911	02	0,34	908	99,66
	TOTAL POR ENCONTRO	1320	09	0,67	1311	99,33

Como se percebe na relação do número de trabalhos apresentados, o XI ENDIPE reúne um maior percentual com relação ao encontro de 2004. Isto pode estar relacionado ao fato de que o primeiro dos dois encontros analisados trouxe como temática central *Igualdade e Diversidade na Educação* o que, de certa forma, influenciou na seleção de temáticas afins, como a da questão das identidades culturais híbridas e seus nexos com a formação docente. Deste ponto de vista este é, portanto um referencial significativo que converge com nosso propósito de investigação.

QUADRO 3: Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED e nos Painéis do ENDIPE no período de 2000 a 2004.

PERÍODO	EVENTOS	TOTAL		
		TRABALHOS APRECIADOS		
		Nº	S	%
2000 á 2004	ANPED	101	06	6
2002 á 2004	ENDIPE	1320	09	0,34
	TOTAL POR ENCONTRO	1421	15	1,06

Assim, nos dois eventos, foram ao todo avaliados os resumos de 1.421 trabalhos. Destes, tomamos como corpus de análise 15 textos (06 da ANPED e 09 do ENDIPE) o que

correspondeu a 1,06% do total de trabalhos, conforme descritores do quadro 3. Isto pode parecer pouco expressivo diante de um número grande de trabalhos apresentados pelos pesquisadores nestes dois eventos. Entretanto, de outro modo entendo como um número representativo, se considerarmos que se buscou selecionar apenas os trabalhos que, de alguma forma articulassem identidade e formação de professores e assim, me ajudassem a discutir as perguntas formuladas no projeto de pesquisa. Desse ponto de vista, são avaliados como significativos o número dos 15 textos que foram avaliados.

Assim, no contato com os textos analisados, percebe-se a necessidade de fixar alguns critérios que favorecessem, da melhor forma possível, a análise dos dados. Diante disso, a decisão foi para a discussão da análise dos dados a partir de alguns tópicos interpretativos que emergiram através de um permanente movimento caracterizado por aproximações e distanciamentos entre o campo teórico e o corpus de investigação da pesquisa. Foram os seguintes os Tópicos analíticos : da necessidade de articular identidade e formação docente e discursividades autorais sobre a identidade e formação docente.

Tendo em vista tais considerações apresenta-se, de forma resumida, como a presente dissertação encontra-se organizada:

No primeiro capítulo, é situada uma discussão sobre identidade no contexto da modernidade. São discutidas algumas das características que marcaram a modernidade e seu projeto civilizatório, e como estas se fizeram presentes nas formas de pensar a identidade neste tempo-mundo. Em seguida, é destacada a noção moderna de identidade nas narrativas de crise da modernidade. Finalizando, são apresentadas as formas de entrada da noção moderna de identidade no campo educacional em geral e na formação docente em particular.

No segundo capítulo é situada a discussão da identidade no contexto da pós-modernidade. Inicialmente, são tematizados os sentidos do termo pós-moderno, e lançada à compreensão acerca do que consiste pensar a identidade na perspectiva teórica pós-moderna.

Essa investida teórica gerou a possibilidade de problematizar e perceber, neste cenário, os desdobramentos desta forma de pensar a identidade para a educação e a formação de professores.

A organização dos capítulos I e II que discute a identidade na Modernidade e Pós-modernidade, respectivamente, possibilitou melhor organização didática do trabalho, o que não significa que os esteja tratando como espaços/tempos lineares e, embora separados será possível perceber articulações entre os mesmos no interior de cada capítulo.

No terceiro capítulo são traçadas algumas aproximações entre a temática da identidade e formação docente. É discutida a importância da aproximação entre esses dois campos teóricos para a educação. São expostas analisadas as discursividades autorais presentes na produção acadêmica brasileira da ANPED e ENDIPE sobre a articulação entre identidade e formação docente, através das aproximações e distanciamentos entre o campo teórico e o *corpus* de investigação da pesquisa.

2 IDENTIDADE NO TEMPO-MUNDO MODERNO

“[...] é que Narciso acha feio o que não é espelho”

(*Caetano Veloso*)

Neste capítulo é situada a questão da identidade no contexto do tempo-mundo moderno. O objetivo não é simplificar ou linearizar o pensamento moderno ou discutir em detalhes seu projeto filosófico, mas tomar para apreciação alguns de seus aspectos-chave, selecionando aquilo que faz referência aos discursos e seus “*efeitos de verdade*” sobre a questão da identidade, permitindo desvelar suas condições de emergência, invenção, imposição bem como, os modos que estas se revelam na educação em geral e na formação docente em particular. Dessa forma, acredita-se que, uma discussão acerca da identidade, a partir desta perspectiva, gera a aquisição de pressupostos teóricos para pensá-la e discuti-la no contexto da pós-modernidade.

2.1 A LÓGICA CULTURAL DA MODERNIDADE E SEU PROJETO CIVILIZATÓRIO

A modernidade possui tantos sentidos quantos são os seus pensadores, sendo comum vê-la na literatura como realidade definida por contrastes tais como, “antigo-moderno”, “vencidos-vencedores”, numa inferência a passagem do tempo, sinalizando ainda para mudanças, rupturas, revoluções que deram cabo a antigos regimes ou os aperfeiçoaram. Assim, ao trazer para este debate o termo modernidade, tem-se a clareza de colocar em questão a discussão de um termo envolto em grande impasse e desacordo, não tanto com relação a sua possível periodização e mais, ainda, ao exercício de conceituá-la.

Pode-se dizer que a modernidade, nascida com a ilustração, privilegia o universal e o racional, acredita na continuidade temporal da história, aposta no progresso linear da civilização, investiu na padronização dos conhecimentos e foi uma revolução que desencadeia outras transformações. É uma revolução no pensar, no agir, no fazer, como enfatiza Kuman

(1997, p. 94) “a modernidade é tanto uma questão de idéias e atitudes quanto de técnicas. [...] dessa maneira, a ligação entre modernidade e revolução mais uma vez sugere-se por si mesma tanto na esfera econômica como nas esferas política ou intelectual”.

A modernidade é um tempo-mundo de revoluções, descontinuidades, rupturas. Há uma certa unanimidade entre os teóricos que a tomam como temática de análise, ao afirmar seu caráter revolucionário em relação à sociedade medieval no que diz respeito aos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Cambi (1999, p. 96-98), ao referir-se a este aspecto revolucionário proposto pela modernidade, avalia que a ruptura proposta constitui-se numa revolução em muitos âmbitos, inclusive, no pedagógico. Para ele a modernidade:

Como revolução geográfica, desloca o eixo da história do Mediterrâneo para o Atlântico, do Oriente para o Ocidente [...] coloca em contato bastante estreito diferentes áreas do mundo, etnias e culturas. [...] Como revolução econômica, acaba com o modelo feudal, ligado a um sistema econômico fechado baseado na agricultura, para ativar, por sua vez uma economia de intercâmbio, baseada na mercadoria e no dinheiro. [...] Nasce o sistema capitalista. [...] Como revolução política, a modernidade gira em torno do nascimento do Estado moderno, que é um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência [...] Como revolução social, promove a formação e afirmação de uma nova classe: a burguesia, que nasce nas cidades e promove o novo processo econômico (capitalista), assim como delinea uma nova concepção de mundo (laica e racionalista) e novas relações de poder [...] Do ponto de vista ideológico-cultural, a Modernidade opera uma dupla transformação: primeiro de laicização, emancipando a mentalidade – sobretudo das classes altas da sociedade – da visão religiosa do mundo e da vida humana; segundo, de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão [...]. Tudo isso implica e produz uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos [...].

Giddens (1990, *apud* HALL, 2002, p. 54) também descreve o alcance da mudança proposta pela modernidade em relação ao período medieval, enfatizando o nível das descontinuidades e rupturas impostas por essa nova época histórica:

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana.

Mas, se a modernidade significou revolução, ela também assumiu ares de profunda contradição e ambigüidade, desenvolvendo crenças, discursos que assumiram “efeitos de verdade” na tentativa de consolidar seu projeto social, político, econômico e cultural marcando profundamente a sociedade.

E, como já mencionado no início deste texto, a periodização desse processo histórico não é tarefa simples. Por isso, busca-se no “encontro” e no diálogo com autores como Giroux (1999) e Habermas (2000) os elementos necessários para entender este tempo-mundo e suas caracterizações.

Giroux (*apud* SANTOS FILHO, 2000, p. 24-7), propõe distingui-la em três aspectos, quais sejam: “uma modernidade social, uma modernidade estética e uma modernidade política.”

A modernidade social é marcada pela crença no progresso e nos benefícios da ciência e da tecnologia como forma de melhoria da sociedade humana; valorização da razão – que se constitui no grande valor da sociedade moderna; e a visão utilitária do conhecimento – o pragmatismo de inspiração norte-americana – que marcará profundamente a visão de ciência moderna ao defender o uso de tecnologias e a criação de produtos e técnicas para dominar a natureza e melhorar a vida humana.

A modernidade estética argumenta que há desprezo para com os valores burgueses, taxados como sendo de mau gosto e, por outro lado, destaque e privilégio a alta cultura – a cultura erudita – numa nítida valorização do erudito em detrimento do popular, seja nas artes ou na cultura em geral.

E a *modernidade política*, que tem como ícone de referência a Revolução Francesa, trouxe significativos avanços para a sociedade destacando-se a conquista do poder político pela burguesia, a instalação da democracia no governo e a criação dos Estados Nacionais.

Dialogando com Habermas (2000), aprendi algumas lições, entre elas a de que a Modernidade também pode ser pensada como a consciência crítica que marcou a história de nossa cultura ocidental.

Deste ponto de vista, o conceito de Modernidade se introduz como um termo técnico no século XVIII e se caracteriza como um enfoque teórico, intelectual, científico, tecnológico e filosófico no âmbito acadêmico. O termo “moderno” expressa a transição entre o velho e o novo, e se funda no desenvolvimento de uma ciência objetiva, de uma moral universal, de uma lei e de uma arte autônomas reguladas por lógicas próprias. Na atualidade “a modernidade é um projeto inacabado” (HABERMAS, 2000, p. 9), e configura-se como um “paradigma de produção e de privatização”³.

Modernidade quer dizer tempo novíssimo, atualidade, aparecimento de coisas novas, modo de viver, ruptura com o passado, renovação contínua, tempo de inovações e objetividade, abertura para o futuro, desejo de novidades. “A modernidade se converte agora em atualidade que se consome em si mesma, que ocupa a extensão de um tempo em trânsito, novíssimo” (HABERMAS, 2000, p. 20). Juntamente com a expressão “época moderna” associam-se os conceitos de revolução, progresso, emancipação, desenvolvimento, crises, espírito de época atual.

“A modernidade é positivista”⁴. É positividade do intelecto, da razão instrumental, por causa da primazia do *logos* técnico no campo do conhecimento. Ela projeta para si mesma uma utopia de liberdade, culto à razão instrumental onde “a razão ocupa agora o lugar de um destino”⁵. “A sociedade moderna se pergunta a si mesma por sua racionalidade”⁶. “A razão

³ Idem, p. 9.

⁴ idem, p. 40.

⁵ idem, p. 59.

⁶ idem, p. 443.

pode ser usada tanto para o bem como para o mal”⁷. “A razão é poder e vontade de poder”⁸. A razão torna-se o princípio fundante que deve presidir a formação cultural do sujeito.

Certamente, a modernidade tem seus aspectos positivos, ela se reveste de uma “capacidade de resolver problemas”⁹, de um aumento de capacidade de auto-reflexão. O direito da crítica é universalizado e a autonomia do agir é tolerada.

“O reconhecimento da liberdade subjetiva dos indivíduos. A religião, o Estado, a sociedade, a ciência, a moral, a arte se tornam encarnação do princípio da própria subjetividade” (HABERMAS, 2000, p. 30-1). Isto permite-nos inferir que ela se torna também o centro e a fonte de sentido do ser e do conhecer na metafísica da subjetividade moderna, através do acordo de procedimentos da primazia do *logos* técnico. A razão técnico-científica passa a determinar os fins e os valores da época.

Habermas (2000) ainda, oportunamente nos lembra de que “na modernidade os sujeitos conscientes podem intervir como agentes críticos transformadores” (Ibidem, p. 80). Sujeitos que realizam objetivos de acordo com procedimentos operacionais estabelecidos por eles mesmos e cujo “trabalho assegura à modernidade a relação com a razão instrumental produtiva”¹⁰.

Assim, “com a racionalidade instrumental coisificante, surge o desencantamento do mundo”¹¹, o desnudamento do corpo, de um corpo sem rosto, sem cabeça, sem alma, onde a subjetividade foi rasgada. “A racionalidade moderna é coisificante onde predomina a manipulação, a regulação da verdade e a destruição da liberdade. O excesso de racionalidade instrumental levou a dominação do homem e da natureza a coisificação. A coisificação

⁷ idem, p. 73.

⁸ idem, p. 75.

⁹ idem, p. 434.

¹⁰ idem, p. 88

¹¹ Idem, p. 139.

produziu a desumanização do homem, ao atrofiamento da razão”¹², “a destruição da capacidade crítica”¹³.

A Modernidade “renuncia à idéia de emancipação”¹⁴, “a razão perde o poder de contemplação”¹⁵. A ciência e a técnica convertem-se em ideologia a serviço da dominação e doutrinação do homem. A técnica é o desdobramento máximo da tendência objetivante. A dominação da técnica termina fazendo do próprio homem a sua principal vítima.

A modernidade é contradição. E, neste sentido, Santos (2003), oportunamente, nos apresenta com um importante exemplo desta característica contraditória da Modernidade. Para ele, o projeto sócio-cultural da modernidade e sua complexidade esteve sujeito a movimentos contraditórios, bastando o exame de seus dois pilares fundamentais: o da regulação e o da emancipação.

Desta forma, entende que a modernidade por sua riqueza e infinitas possibilidades, implicou concomitantemente em excessos e déficits no cumprimento de suas promessas. O excesso surgiu atrelado ao desejo da compatibilização extremada de vincular os pilares da regulação e emancipação em vistas a realização global da vida coletiva e individual.

Penso que aí reside a tão falada utopia do projeto moderno e sua falência. Falência que se mostra com bastante nitidez a partir do final do século XVIII, cujo momento coincide com a emergência do capitalismo como modo de produção dominante em muitos países da Europa por ocasião da primeira onda de industrialização. O projeto moderno começa a se desfazer no momento em que nem todos os países e sociedades seguiam os mesmos passos através da história e, quando as esperanças de um progresso contínuo das ex-colônias e países periféricos aos níveis e padrões de desenvolvimento dos países mais ricos começaram a se fragmentar.

¹² Idem, p. 1

¹³ idem, p. 130.

¹⁴ idem, p. 142.

¹⁵ idem, p. 359.

Além disso, o Projeto Moderno exagerou nas promessas de liberdade individual, estimulando o individualismo que se constituiu num obstáculo para outra de suas promessas – a igualdade, utilizada como justificativa para negligenciar a pluralidade cultural, o respeito, a celebração da diferença.

Isso, ao nosso ver, estimula o preconceito, ao tratar as diferenças como desvio da identidade ‘normal’ [a do branco euroamericano] e, encobrir uma ideologia de assimilação que pretende simplesmente “autorizar” os nomeados “Outros” a que continuem sendo “esses Outros”, porém, sob a égide de uma certa “legalidade” assegurada pelo Estado Moderno regulador. Isso, de certa forma, criou um sem número de “Narcisos” (homens brancos europeu e norte-americanos) – aqueles que acham feio o que não é espelho, ou seja, aqueles que olham o ‘outro’ tomando a si mesmos como referência – e um sem números de “Outros”, os “exóticos”, os “feios” – aqueles que não se enquadram na “imagem padrão” daquela imagem/identidade dita “normal”.

Pode-se, assim, dizer que a tradição moderna, manifesta, portanto notável apelo para a superioridade da cultura elevada sobre e contra a cultura popular, afirma a existência de um sujeito centralizado e unificado, portador de uma mente consciente e altamente racional e acredita e faz acreditar que este sujeito poderia moldar seu próprio futuro na busca de um mundo cada vez melhor. A pretensa idéia de igualdade fez emergir a imposição de um grande silêncio, silêncio de vozes negadas, esquecidas. Mas seria errado inferir aqui que estes silenciados (pelo menos alguns) não resistiram e que o silêncio não foi rompido.

Esta tradição moderna promove uma cultura cujo Ocidente Moderno (e depois, também a América do Norte) exerce um poder imperial suficiente para impor a esfera de sua cultura em todos os espaços geográficos. Diante disso, é possível dizer que hoje quando usamos o termo “mundo” é como referência é à geografia política da terra física porque a cultura modernista euroamericana conseguiu brutalmente impor-se ao espaço global de forma que esta se tornou

um símbolo cultural, até mesmo para aqueles que a ela se referem para atacar sua arrogância ou demonstrar seus limites.

E isto acaba se refletindo nos modos como o sujeito passa a pensar os “outros”, sua cultura e sua própria identidade, entendida neste contexto como única, fixa e estável. Desse modo, na próxima seção busca-se aqui explicitar esta forma de conceber a identidade.

2.2 A IDENTIDADE NO CONTEXTO DA MODERNIDADE

Não se pode falar em Identidade sem a referência ao sujeito, portanto, julga-se ser importante, para entender os modos como a modernidade pensou a identidade, recuperar na discussão de alguns autores a concepção de sujeito. Entende-se que não são poucas as dificuldades para se pensar o sujeito no âmbito da ciência da educação, pois, embora se trate de conceito importante na filosofia, na psicanálise, ele aparece no campo educacional através de uma importação desses saberes dando abertura para outras análises.

De acordo com o vocabulário crítico da Teoria Cultural em educação organizado por Silva (2000, p. 102) a palavra sujeito, etimologicamente, significa “sub-jectum, substância que está subjacente”, sendo, pois “na Tradição da Filosofia ocidental, que culmina com Descartes e Kant – na chamada ‘filosofia da consciência’, o conceito de sujeito é utilizado para expressar a idéia de que o ser humano é constituído de um núcleo autônomo, racional, consciente e unificado no qual se localiza a origem e o centro da ação”.

Santos Filho (2000, p. 29) oportunamente nos lembra que:

O paradigma da modernidade teve como motivo unificador a celebração do indivíduo e a supremacia da liberdade individual e da razão em oposição à autoridade estabelecida. O indivíduo passou a ser figura fundamental na sociedade moderna. Não podemos esquecer que na pré-modernidade o indivíduo não existia, segundo a concepção moderna deste termo, pois ficava diluído na sociedade, no poder da igreja, não atuando como um sujeito livre e independente.

Do mesmo modo Cambi (1999, p. 224), numa inferência a esse homem que deixa de ser passivo [medieval] para converter-se em sujeito-ativo, [moderno], afirma que:

Em aberta polêmica com a tradição medieval e escolástica, toda propensa a valorizar o papel da transcendência religiosa e a colocar o indivíduo dentro de uma rígida escala social, a nova civilização concebe o homem como ‘senhor do mundo’ e ponto de referência da criação, ‘cópula do universo’ e ‘elo de junção do ser’. Um homem não irreligioso, portanto, que não exclui Deus, mas que volta as costas aos ideais da ascese e da renúncia, pronto para imergir no mundo histórico real com o intento de dominá-lo e nele expandir sua própria humanidade. O homem da nova civilização, uma vez adquirida a consciência de poder ser o artífice de sua própria história quer viver intensamente a vida da cidade junto com seus semelhantes; para isso mergulha na vida civil, engaja-se na política, no comércio e nas artes exprimindo uma visão harmônica e equilibrada dos aspectos multiformes dentro dos quais se desenvolve a atividade humana.

A partir dessa perspectiva, considera-se que para que o homem pré-moderno e ligado à idéia de submissão, subordinação, sujeição, determinado por ações que lhe são exteriores pudesse chegar a tornar-se sujeito, uma categoria antropomórfica, filosófica, jurídica, sociológica e porque não pedagógica, foi necessário fazê-lo sofrer operações discursivas e ideológicas passando do papel de paciente à categoria de agente. A esse respeito temos diversas teorias que se ocupam com a constituição do sujeito e que nos dão importantes reservatórios de tematizações, desde o cogito cartesiano, passando pela consciência de si de Hegel, pelo imperativo categórico de Kant ou pela morte do sujeito de Nietzsche¹⁶, não cabendo aqui tais análises.

Assim, é em meio a acontecimentos e movimentos como o surgimento do Capitalismo, renascimento, Humanismo, Iluminismo, o nascimento da Ciência Moderna, a Revolução Científica dos séculos XVI e XVII, Revolução Francesa, Criação dos Estados Nacionais, que o indivíduo surge com força autônoma. E a expressão prática deste indivíduo emancipado é o cidadão, que é legislador e sujeito responsável pelo seu sucesso/fracasso.

A revolução científica dos séculos XVI e XVII, por sua vez, destaca-se como um dos principais fatores desencadeantes do pensamento da modernidade a partir da ‘nova’ ciência que se constitui nesse momento. Esta nova ciência, que questiona as teorias tradicionais, impacta não só na concepção de método científico, mas também na visão de mundo, da natureza e do lugar do homem neste mundo. O paradigma moderno de ciência desconfia dos conhecimentos

¹⁶ À esse respeito ver a obra de Jürgen Habermas, O Discurso Filosófico da modernidade onde procura reconstruir o discurso filosófico da modernidade detalhando o pensamento dos autores ora mencionadas.

que chegam até nós pela experiência sensível, considerando-os como falhos sujeitos a erros e caminha em busca da definição de um método capaz de garantir o caráter de verdade inquestionável. Agora as evidências do conhecimento não advêm da mera contemplação, mas da experimentação, da observação rigorosa e metódica. Neste sentido, Descartes, Bacon, Comte foram alguns dos teóricos da modernidade que empreenderam um projeto à procura do verdadeiro método, um único método capaz de chegar ao conhecimento de todas as coisas.

Então, foi na concepção de indivíduo criado/inventado pela modernidade que estes pensadores assentaram as bases, os fundamentos para novas teorias científicas. É este homem racional, “despido de seus ídolos”, crenças e preconceitos que produzirá conhecimentos e teorias universalmente válidas. O centro do conhecimento passa a ser o sujeito dotado de uma consciência subjetiva que é capaz de criar/construir o objeto do conhecimento.

Pode-se, também, com efeito, considerar que o Iluminismo contribuiu para a consolidação da noção de sujeito moderno à medida em que nas palavras de Marcondes (1995, p. 23):

O grande instrumento do iluminismo é a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real, suas armas são, portanto, o Conhecimento, a Ciência, a Educação [...] seu pressuposto básico é, portanto, que o homem, todos os homens, são dotados de uma luz natural, de uma racionalidade capaz de permitir que conheçam o real, e que ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins.

A noção de sujeito que se constituiu na modernidade deve ser entendida, a partir do estigma da promessa de liberdade. Uma liberdade que assume ares de fábula à medida em que se propõe como “maioridade, como emancipação, como autonomia, como a propriedade de um sujeito que se libertou de todo tipo de submissão e se converteu em causa sua, em dono de si mesmo e de sua história” (LARROSA, 2002, p. 81-2).

Convém insistir que esta concepção de sujeito moderno, marcada, sobremaneira, pelas influências do Iluminismo, chega ao campo educacional, constituindo nos ideais da escola moderna, suas práticas, currículos e na própria atuação/formação docente. A escola moderna tocada pelo viés pedagógico do iluminismo assumirá a tarefa de promover uma educação que valorize, liberte e torne autônomo o sujeito.

A modernidade, entretanto, não se constitui num todo homogêneo. E apesar de todas as críticas que se faça ao tempo-mundo moderno, devemos reconhecer que ela foi a única sociedade que colocou entre seus valores a possibilidade de crítica [de si mesma], sendo conservadora e progressista ao mesmo tempo. Por isso, encontramos no seio da própria sociedade que criou o sujeito moderno outras possibilidades de entendê-lo, inclusive com severas críticas ao ideal de sujeito proposto pelo iluminismo.

Na perspectiva da abordagem do materialismo histórico-dialético o sujeito moderno é coletivo como também é coletiva a possibilidade de emancipação e libertação. Neste sentido, argumenta-se com Marcondes (1995, p. 27) que:

Contrariamente à posição iluminista, para Marx a libertação do homem só será possível na medida em que se transformar a própria sociedade, eliminando-se o domínio de uma classe sobre as demais, e não apenas pela Educação e pela Ciência, que permanecem no campo do pensamento, sem atingir a base material da sociedade que gera o trabalho alienado e, em consequência, a consciência alienada. O conceito de alienação, enquanto conceito crítico, opõe-se assim ao pressuposto iluminista da racionalidade.

O sujeito da modernidade nasce, pois, num cenário tonalizado por ambivalências, contradições, que vão marcar profundamente sua própria constituição. Portanto, não é tarefa fácil [apesar de necessária] teorizar a respeito do sujeito. Por isso acredita-se ser fundamental recorrer a Hall (2002, p. 10-1) no sentido de se tentar definir o que se elucida, neste estudo, por sujeito moderno. Este autor trabalha com três concepções de sujeito: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo [...] a noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para os sujeitos os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitavam.

Como podemos observar para estas duas perspectivas o sujeito ainda tem uma essência interior, contudo, para o iluminismo ela é fixa, enquanto que na perspectiva sociológica ela se modifica no diálogo com o mundo cultural.

É justamente a concepção de sujeito do iluminismo que vai marcar o projeto pedagógico da modernidade. É com base neste sujeito que nasceu masculino, branco europeu, que a escola, instituição moderna por excelência, e seus dispositivos pedagógicos vão estimular e construir diferenças: de classe, raça, etnia, gênero, nomeando e anulando o outro, o estranho em nome de uma noção de identidade também fixa e única. No caso do Brasil, estudos realizados sobre o livro didático nos dão a necessária dimensão desta realidade onde vozes foram silenciadas, “estranhos” foram criados e discursos circularam e circulam no interior de textos que revelam racismo, preconceito, com o índio, a mulher, o negro...

A modernidade buscou, assim, construir uma concepção de sujeito, estável, racional que ia de encontro ao suposto abandono sofrido pelo indivíduo na pré-modernidade. De acordo com Bauman (1998, p. 30) “o projeto moderno prometia libertar o indivíduo da identidade herdada”. Contudo adverte o autor:

Não tomou, porém, uma firme posição contra a identidade como tal, contra se ter uma identidade, mesmo uma sólida, exuberante e imutável identidade. Só transformou a identidade, que era questão de atribuição, em realização – fazendo dela, assim, uma tarefa individual e da responsabilidade do indivíduo.

A identidade do sujeito moderno assumiu ares de projeto de vida submetida ao esforço individual e que deveria ser erigida sistematicamente num processo estável, com início, meio e fim para que fosse então duradoura e passasse sem mudanças por todas as vicissitudes da história. Pode-se, portanto, dizer que a preocupação com a busca da auto-identidade é um problema moderno que surge, talvez do individualismo ocidental, pois, que na pré-modernidade a preocupação com a individualidade estava ausente, uma vez que na Idade Média os aspectos relevantes da identidade como gênero, status social, linhagem eram fixos, sendo a vida do indivíduo governada pelas instituições, especialmente a igreja.

Neste sentido, Sousa Santos (2003, p. 136) oportunamente nos lembra que:

A preocupação com a identidade não é, obviamente, nova. Podemos dizer até que a modernidade nasce dela e com ela. O primeiro nome moderno da identidade é a subjectividade. O colapso da cosmovisão teocrática medieval trouxe consigo a questão da autoria do mundo e o indivíduo constituiu a primeira resposta. O humanismo renascentista é a primeira afloração paradigmática da individualidade como subjetividade.

Neste mesmo sentido Hall (2002, p. 24-25) observa que “a época moderna fez surgir nova e decisiva forma de individualismo, no centro da qual erigiu-se nova concepção do sujeito individual e sua identidade”. Entretanto, adverte-nos o autor que:

Isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto “vívida” quanto “conceptualizada” de forma diferente. As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O status, a classificação e a posição de uma pessoa na “grande cadeia do ser” – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano.

Portanto, há momentos na história em que se verifica um maior interesse sobre a questão da identidade, como registrado na Antigüidade clássica, em que predominava uma valorização da vida individual e do mundo interno. Em contrapartida, constata-se um declínio acentuado no feudalismo devido à influência da concepção cristã de homem e do corporativismo feudal, sendo, pois na modernidade – época do movimento romântico – que o egocentrismo e a introspecção atingiram o seu apogeu, fornecendo condições para que se propagassem as produções teóricas sobre a identidade, inclusive no âmbito psicológico.

Diante disso, podemos dizer que “a importância conferida ao estudo da identidade foi variável ao longo da trajetória do conhecimento humano, acompanhando a relevância atribuída à individualidade e às expressões do eu nos diferentes períodos históricos” (JACQUES, 1998, p. 159).

Especificamente, a modernidade buscou fixar e estabilizar a identidade dentro de uma visão essencialista na qual segundo Hall (2000) o eu permanece “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Visou ainda a unificação das identidades nacionais tomando como

protótipo do sujeito europeu, branco, masculino que serviu ao projeto moderno na medida em que a formação da identidade nacional obscurece diferenças de classe, gênero, raça, étnicas.

Buscou-se, no projeto moderno a constituição de *uma* identidade explicativa universal em grande parte como forma de justificar as desigualdades sociais. É neste sentido que as diferenças biológicas servirão tanto ao nível do sendo comum quanto científico para explicar/justificar desigualdades, diferenças e apontar os lugares sociais, principalmente para os que passam a ser considerados o Outro, o estranho e que por isso experimentam práticas de discriminação e subordinação. A identidade do sujeito moderno é, portanto, definida biologicamente de modo a levá-lo a construir uma imagem de si mesmo como um ser que possui uma [única] identidade do nascimento até a morte.

Pode-se dizer que a cultura do mundo moderno, pautou-se de modo geral, numa visão essencialista da identidade. “Um essencialismo biológico e natural, ou histórico e cultural, que trazem em comum uma concepção unificada de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 37).

O essencialismo biológico e natural trata a identidade como algo fixo, natural, uma categoria biológica, evidenciando o aspecto pessoal em detrimento do social e do político. Por sua vez, o essencialismo histórico e social baseia-se na classe social e constitui o chamado ‘reduccionismo de classe’.

Essa concepção baseia-se na análise que Marx fez da relação entre base e superestrutura, na qual as relações sociais são vistas como determinadas pela base material da sociedade, argumentando, assim, que as posições de gênero podem ser “deduzidas” das posições de classe social (WOODWARD: op.cit, p. 40).

Desse modo, inicialmente, o termo identidade significou o que hoje se entende por personalidade, privilegiando não só a perspectiva individualista, mas também uma visão em que os princípios da ciência médica sustentavam toda proposta de compreensão. Ao priorizar-se o ser biológico e individual baseados no princípio de “normalidade” e estrutura psíquica invariante, aplicado a todos indistintamente, institui-se uma dicotomia entre o indivíduo e o grupo, entre o

homem e sociedade e alimentou-se a idéia da existência de personalidades “normais” ou “patológicas”. Não havia interesse em considerar ou investigar a história social do indivíduo.

Em meio a este desequilibrado cenário instala-se, então, uma dicotomia em que “a identidade passa a ser qualificada como identidade pessoal (atributos específicos do indivíduo) e/ou identidade social (atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias)” (JACQUES, 1998, p. 161).

Para Giddens (1991, p. 122), na modernidade, a comunidade sofreu uma destruição, no que se refere às marcas deixadas pelo homem na constituição da vida social. Embora os “lugares”, enquanto espaços apareçam cada vez mais integrados, revelam-se territorialmente fragmentados, genéricos e iguais. Há como que um “estranhamento”, onde o homem não se reconhece como constituinte desse processo. Segundo ele, na modernidade, outras transformações são observadas no âmbito das relações interpessoais: “as rotinas que são estruturadas por sistemas abstratos têm um caráter vazio, amoralizado – isto vale também para a idéia de que o impessoal submerge cada vez mais o pessoal”. A preocupação de Giddens (1991) é a de mostrar não uma ruptura entre o pessoal e o social institucionalizado, mas explicitar novas bases sobre as quais se desenvolve essa relação, onde situações tão diferentes e localizadas estão diretamente interligadas.

Infere-se, pois, que a falsa dicotomia entre *identidade pessoal (atributos específicos do indivíduo) e/ou identidade social (atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias)* deve ser superada a fim de se mostrar que é na articulação destas que se tece a identidade. Nesse sentido, o pessoal é social e a identidade é, sobretudo, uma categoria advinda de uma série específica de eventos político-culturais e, portanto, não pode ser entendida como uma categoria apenas em termos individuais. E é essa abordagem da identidade como tópico disseminado de interesse político-cultural que contribuirá para desestabilizar o mundo moderno.

O silêncio foi quebrado! Digamos que se perdeu o domínio sobre ele e pessoas que tendo sofrido a indignidade da imposição cultural por parte de uma cultura dominante, tenham rompido as fronteiras: feministas, rebeldes étnicos, gays e lésbicas, estudantes, intelectuais e trabalhadores... começaram a falar! Os protagonistas silenciados enunciaram palavras e começam a criar o espaço social de que a imposição do silêncio pretendia excluí-los. E a concepção moderna de identidade entra em crise, abalam-se certezas e a própria noção do sujeito que ela, com seus mecanismos disciplinadores, ajudou a produzir.

2.3 IDENTIDADE DO SUJEITO NAS NARRATIVAS DE CRISE DA MODERNIDADE

A modernidade poderia assim, ser definida como a época em que o sujeito aparece como centro de tudo e o momento em que a noção de sujeito (iluminista) começa a ser questionada e a se “dissolver”. A modernidade é, pois, época de humanismos e de anti-humanismos, de pluralismos, porém, também de dogmatismo, de totalitarismo, pois, para fazer triunfar a razão e a ciência abafar o sentimento e a imaginação tornando o homem submisso à sua razão. Esta razão passou a ser instrumento de dominação e poder sobre o homem. Mas se quer propor aqui uma escolha entre sujeito e razão, mas destacar a importância do diálogo entre esses dois princípios que por muito tempo ignoraram-se e combateram-se.

Assim, o Projeto moderno, assumidamente hospitaleiro à crítica e portador de dilemas como emancipação x regulação, indivíduo x Estado, começou a ser duramente combatido. Questiona-se a impossibilidade de realização de muitas das promessas enunciadas no discurso da modernidade, tais como a do progresso social e econômico para todas as sociedades, e o próprio ideal de emancipação que esbarrava no desejo de normalização, conformação do Estado. Some-se a isto a expectativa de que as sociedades modernas fossem realmente democráticas, que garantam as liberdades individuais e que proporcionem a seus cidadãos, segurança, educação e bem estar.

Desse modo, o otimismo iluminista sustentado pela modernidade foi atacado tanto por pensadores mais conservadores quanto por formas radicais de crítica presentes em seu próprio ceio, que vão do marxismo à psicanálise, passando pela literatura e artes que são partes constituintes da discursividade modernizante.

Então a própria noção de sujeito moderno é duramente questionada e juntamente com ela a concepção moderna de identidade que o acompanha. De acordo com Hall (2002, p. 34), “cinco avanços ocorridos nas teorias sociais e nas ciências humanas contribuíram para o processo de descentramento do sujeito cartesiano”, colocando em “crise” a noção de identidade. Segundo este autor fazem parte destes avanços:

A releitura e redescoberta do trabalho de Marx; a descoberta do inconsciente por Freud; o trabalho do lingüista estrutural, Ferdinand de Saussure; a genealogia do sujeito moderno do filósofo e historiador francês Michael Foucault; e o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social¹⁷.

Diante disso, podemos dizer que uma das mais importantes conseqüências desse processo tem sido a erosão da confiança daqueles que antes consideravam sua posição no mundo segura dessa maneira. Era a posição no mundo dos membros da classe dominante da Europa e da América do Norte, isto é, elites, principalmente, masculinas, quase inteiramente brancas, educadas, em boa situação econômica e presumivelmente heterossexuais. Eles

¹⁷ Para Hall (op.cit) esses avanços significaram: a releitura e redescoberta do trabalho de Marx [...] especialmente no que se refere a afirmação de que “os homens fazem história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” [...]; b) a descoberta do inconsciente por Freud..A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formados com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito deferente daquela da razão, arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes [...]; c) o trabalho do lingüista estrutural, Ferdinand de Saussure que argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua [...] observa-se que existe analogia entre a língua e a identidade [...] Como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, “está estruturada como a língua”. Os modernos filósofos da linguagem – como Jacques Derrida, influenciados por Saussure e pela “virada lingüística” – argumentam é que, apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca fixar, o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade [...]; d) O quarto descentramento principal da identidade e do sujeito ocorre no trabalho do filósofo e historiador francês Michael Foucault [...] para a genealogia do sujeito moderno Foucault destaca um novo tipo de poder “o poder disciplinar” [...] cujo objetivo básico consiste em produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil [...]; e o quinto descentramento é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social [...] o feminismo questionou a noção de que homens e mulheres eram em parte a mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual (Ibidem.p.34-4).

inventaram e promoveram a idéia da cultura mundial como uma idéia que era para eles uma verdade evidente para todos os homens. Uma cultura mundial em que todas as pessoas, em todos os lugares sociais, estariam partilhando uma identidade nuclear comum, estável. Essa foi a cultura do silêncio às vezes cruel, às vezes brando, uma cultura que marcou profundamente o cenário da Escola/educação modernas.

2.4 AS 'ENTRADAS' DA NOÇÃO DE IDENTIDADE DO SUJEITO MODERNO NA EDUCAÇÃO

Com a modernidade e o nascimento do Estado Nacional o indivíduo aparece com o protagonista central necessitando de uma escola que o transforme no sujeito autônomo, consciente, empenhado na construção de si e de seu mundo exterior, mas que obedece aos limites e normas imputadas pelo Estado, o qual preconizava uma identidade unificada e normalizada.

Desta forma, os ideais iluministas da modernidade também se fizeram presentes no interior das escolas, nas orientações curriculares e nas práticas pedagógicas. Para Cambi (1999, p. 89),

Duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização na modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade.

Assim, pode-se assinalar que a escola moderna encontra-se diretamente envolvida em processos de *produção* de sujeitos, constituindo suas identidades e marcando diferenças – que, em geral, tomam como parâmetro de referência determinados padrões de normalidade. Podemos dizer que entre os mecanismos disciplinadores mais marcantes de difusão e legitimação do ideário dominante, a partir da modernidade está a escola. Neste sentido, “a escola tende de forma espontânea ao monoculturalismo” e a transmissão de saberes com pretensão de universalidade “reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão” (GRIGNON, 1995, p. 180).

A concepção de sujeito moderno e sua identidade manifestou-se fortemente sobre indivíduos e grupos no contexto escolar onde foram comuns entendimentos do tipo: a nacionalidade é dada e deve ser transmitida, ou ser brasileiro significa algo monolítico, sem diferenças entre regiões e grupos étnicos.

Na modernidade, especialmente, no contexto da Revolução Francesa, os diversos grupos humanos são considerados como “povos”, como “nações”. Buscava-se um pretense coletivo, considerava-se uma “universalização” no conceito de povo e de nação, subordinando-se e excluindo-se as especificidades e diferenças culturais. E o processo educacional foi pensado em razão dessa universalização.

Na perspectiva iluminista, o sistema educacional deveria submeter-se ao controle estatal, tomando-se como referência a visão de “moderno e “laico”, termos, que deveriam ser entendidos como “civilizados” e “iluminados”, respectivamente.

O processo escolar foi, portanto, pensado em função da perspectiva de laicidade e de universalização. Nesse sentido, podemos dizer que a escola retratou muito pouco a pluralidade e a complexidade tanto dos indivíduos como das culturas.

O discurso moderno [nacionalista] nos permite perceber que as políticas de homogeneização cultural – ao impor espaços e ao autorizar a palavra/discurso ou negá-la – promoveram exclusão, silenciamentos. Hobsbawn (1990) ressalta esta perspectiva ao considerar que, com os nacionalismos étnicos, institucionalizou-se uma língua em detrimento de outras, criando-se centros de identificação básica para a nacionalidade, inventando formas de adesão e de exclusão. A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo simultaneamente um elemento de incentivo à exclusão de conflitivos processos identitários étnicos.

Um exemplo bem característico de como, com base no discurso iluminista, a escola foi acionada para a afirmação e legitimação de uma determinada formação étnico-cultural, temos

na proposta do Diretório de 1758, que se tornou referência para as escolas públicas no Brasil, na segunda metade do século XVIII. O Diretório é um exemplo marcante de como um governo, disposto a organizar a nação com base em princípios da Ilustração tinha dificuldades para lidar com o culturalmente diferente. Os povos dos aldeamentos foram tratados como se estes se encontrassem num estado de barbárie e rusticidade. Por isso era preciso eliminá-los, começando pela língua que falavam. Os religiosos missionários haviam permitido a manutenção da língua destes povos indígenas.

Mas, a dificuldade de lidar com as diferenciações étnicas manifestou-se além do campo religioso, filosófico, político e educacional, também na concepção de ciência. Desse modo, a Biologia tornou-se a base para a teorização sobre o étnico e sua diferenciação nos grupos humanos. A diferenciação cultural foi, portanto pensada à luz do discurso biologizante evolucionista. Nesse sentido, o reflexo da cultura escolar na modernidade manifestou-se fortemente sobre indivíduos e grupos quanto à concepção de identidade e de reconhecimento da diferenciação étnico-cultural. Nessa perspectiva, o ser brasileiro, por exemplo, presume a existência de um sujeito monolítico, sem diferenças entre regiões e grupos étnicos.

A escola moderna pauta-se na aquisição de saberes fragmentados, e a disciplina domina o tempo e o espaço escolar. Esta escola, também se interessa pouco pelo mundo em que a criança e a família estão inseridas; leva pouco em conta os diversos componentes de seu meio, é o lugar de racionalização instrumental, um espaço em que o sujeito dificilmente encontra seu lugar.

Nesse contexto histórico, era necessário o disciplinamento da formação: docentes disciplinados. Assim, a formação de professores no contexto da modernidade alicerçou-se na concepção epistemológica da racionalidade técnica, um modelo de formação que privilegia a linearidade, a rigurosidade cartesiana. A cientificidade moderna propunha a formação do

técnico, do não questionador daquele que supervaloriza o conhecimento científico em detrimento dos saberes construídos na prática do professorado.

Neste sentido, a formação de um quadro docente foi considerada enquanto necessária para a manutenção dos interesses estatais, assegurando o controle e a regulação social. Era preciso recrutar um corpo de professores que se submetessem à disciplina. A ação docente passa a ser vista como importante mecanismo para responder às novas demandas da sociedade moderna e capitalista que se pretendia consolidar.

O Estado Moderno, portanto, buscou formas e mecanismos para criar e fixar a identidade do sujeito, utilizando-se da prática docente, criando, para tanto, espaços de formação como as Escolas Normais, estabelecendo quem, onde e como deveriam ser formados os professores e estabelecendo ainda quanto estes deveriam receber pelo “trabalho” realizado, trabalho este que deveria representar os interesses do Estado. Um Estado que ao disciplinar a formação docente o faz no sentido de também fixar e instituir a identidade do sujeito moderno.

O sujeito da educação moderna é um sujeito racional, que na/pela escola deveria tornar-se maturo, formado. Assumiu a função de humanizar (no sentido de aperfeiçoar a condição humana) através de uma cultura objetivada, criando expectativas de uma educação para a autonomia, liberdade e independência inclusive para o desempenho da função docente. A escola moderna ao postular uma noção de identidade estável, produz um sem-números de sujeitos, “anormais”, “fracassados”, excluídos.

De outro modo, se esta foi/é uma prática histórica, não é inevitavelmente um destino. E, dentro deste mesmo contexto, pôde-se perceber o desenvolvimento de ações, discursos, práticas que criticaram e romperam com a lógica monocultural e eurocêntrica presente no contexto educacional.

Há de se considerar, portanto, que entre as inúmeras transformações postas pela Modernidade, está o fato desta provocar transformações radicais na estrutura e na vida da família ao deslocar para a escola, responsabilidades antes restritas á família. Há ainda, que se reconhecer – dentre méritos e deméritos – que no contexto do mundo moderno olhou-se com certo cuidado para a infância, na medida em que esta foi libertada do trabalho. Neste contexto, mesmo quando a identidade foi tomada apenas como categoria essencialista, biologizada que contemplava somente o pessoal e estava ligada diretamente ao termo personalidade, abriu-se no campo educacional espaço para inúmeras teorizações – que mesmo com suas limitações – vislumbraram que a educação deveria promover desenvolvimento do indivíduo-criança em condições específicas, favorecendo o bem-estar psicológico.

E, ainda, se por um lado à modernidade é o tempo da neutralidade científica iluminada, ela também é o tempo em que estas pretensões são duramente abaladas, sendo considerado o marxismo um dos grandes responsáveis por outros modos de se pensar o mundo, o indivíduo, a escola e a formação docente. O tempo em que se reconheceu o papel político da educação e do professor – “O tempo de politizar radicalmente a educação” (CORAZZA, 2002, p. 46).

A modernidade, portanto, também é o tempo de grandes lutas em prol de uma sociedade menos excludente, e de uma educação mais crítica. “Esse é o tempo das pedagogias e dos currículos críticos, radicais, emancipatórios, progressistas, cidadãos. É tempo de Paulo freire e de sua potente produção mundial de educação libertadora” (CORAZZA, 2002, p. 46).

É, pois, o tempo que suspeita de tudo, da “*escola da suspeita*”¹⁸ de uma formação docente e de uma escola que não consideram o contexto sócio, político e social em que estão inseridos.

Tempo de desconstruir a anterior neutralidade da pedagogia e do currículo e o presumido papel do educador como iluminado. De relacionar a educação a questões de poder, saber e identidade. De compreender os processos de controle e regulação pelos quais as pessoas tornam-se aquilo que são. De retirar todo o papel ingênuo, universalista e eterno da pedagogia, dando-lhe o ela sempre mereceu: a dimensão de ser irredutivelmente, um campo político, socialmente interessado, território de culturas em luta e muitíssimo forte para construir uma ou outra realidade, uma ou

¹⁸ Idem.

outra sociedade, um ou outro valor, um ou outro tipo de sujeito. É o tempo da revolução em educação (Idem).

Assim, se o projeto moderno de educação forjou e estigmatizou identidades ele foi também profundamente marcado por práticas discursivas interessadas em instituir outros modos de pensar e fazer a educação, de pensar e construir subjetividades. E, é neste sentido que os professores não apenas se submeteram ao controle ideológico do Estado dentro do contexto histórico da modernidade, eles também construíram formas de resistência, pois, parafraseando Nóvoa (1995) os professores além de agentes culturais são também, inevitavelmente, agentes políticos. E são esses professores, que assumiram o seu tempo com todos os seus desafios que como profissionais engajados, militantes prepararam “ao longo do caminho para o tempo eu veio depois. Este tempo que é este nosso” (CORAZZA, 2002, p. 46).

E este nosso tempo, que é outro mudaram não apenas as relações sociais, mas os espaços, as identidades. E é neste tempo [que é nosso] que temos que buscar as respostas para as questões que têm sido colocadas. “Hoje, somos educadores que educam em tempos pós-modernos” e isso nos coloca diante de buscarmos outras respostas para a questão da identidade e da diferença, exemplo, especialmente se considerarmos as formas como estas questões tem estado presentes nos diferentes arranjos escolares. Assim, considerando tal perspectiva, é que passamos a discutir, no próximo capítulo, a identidade no contexto pós-moderno.

3 MAPEANDO A IDENTIDADE NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE

“Precisamos rever nossa necessidade de desejar o outro conforme nossa imagem, mas respeitá-lo numa perspectiva não narcisista, ou seja, aquele que respeita o outro, o não eu, o diferente de mim, aquele que não quer catequizar ninguém, que defende a liberdade de idéias e crenças.”

(*FREUD, 1914*)

Apresentamos, nesse capítulo, discussões referentes à teorização pós-moderna e os modos como a identidade tem sido pensada nesse novo cenário discursivo. Inicialmente, discutimos os sentidos dos termos pós-modernidade/pós-moderno e seus desdobramentos para o campo educacional. Considera-se que este investimento foi fundamental, pois, possibilitou a percepção, dentre outras coisas, que a visão homogênea da identidade tem sido contestada por uma perspectiva [pós-moderna] que a considera plural, pois “a pós-modernidade é marcada por uma visão do mundo humano como totalmente pluralista” (BAUMAN, 1992, p. 35) que entende as identidades como multifacetadas e com um vocabulário próprio onde identidade, diferença, fragmentação, pluralidade, diversidade são palavras-chave. E, finalmente, é estabelecida uma discussão em torno do conceito de identidade.

Assim, através do dialogo com teóricos como Canclini, Giroux, Hall, e Sousa Santos. Contudo, o propósito aqui é esclarecer que no processo de seleção destes autores, a intenção não foi a de caracterizá-los/enquadrá-los como autores pós-modernos, mas por acreditar que suas formulações teóricas sobre identidade enquanto objeto de estudo se aproximam do que se entende por pós-modernidade, ao questionarem, por exemplo, os pressupostos modernos que concebiam-na como fixa, estável, de viés essencialista e biologizante e edificarem um entendimento considerando o viés cultural na sua construção.

3.1 OS SENTIDOS DO PÓS-MODERNO¹⁹

Se a pós-modernidade significa colocar a Palavra no seu lugar...se significa a abertura ao discurso crítico da linha de investigação que era anteriormente proibida, da evidência que era previamente inadmissível para que questões novas e diferentes pudessem ser formuladas, e novas e outras vozes pudessem começar a apresentá-las; se significa a abertura de espaços institucionais e discursivos dentro dos quais podem se desenvolver identidades sociais e sexuais mais fluidas e plurais; se significa a erosão das formações triangulares do poder e do conhecimento com o especialista no ápice e as “massas” na base; se, em suma, ela melhora o nosso sentido coletivo (e democrático) da possibilidade, então eu, por minha parte, sou um pós-moderno (DICK HEBDIGE *apud* GIROUX, 1999, p. 65).

Julgamos que o comentário acima nos dá a necessária dimensão de que se trata de um tema/termo (pós-modernidade) que carrega em si polissemias, divergências, resistências, mas que veio para ficar na sua condição de produto cultural. A literatura que trata da pós-modernidade é vasta e vem crescendo em alta velocidade, sendo suas contribuições advindas de uma ampla variedade de vocabulários, perspectivas e disciplinas.

E, dada a existência de concepções, abordagens e opiniões um tanto divergentes que percorrem as matizes teóricas da pós-modernidade recorreremos a Ribeiro (2001) para, resumidamente, destacar algumas de suas versões.

Uma compreensão é oriunda do termo pós-moderno que paradoxalmente tem sido utilizado por alguns teóricos no sentido de ruptura – uma operação moderna por excelência. Neste sentido, as discussões iniciais se deram em torno da existência ou não de ruptura com o período moderno ocorrendo a este respeito, tanto atitudes de aceitação como de negação, posturas otimistas e/ou apocalípticas.

A visão do pós-moderno enquanto ruptura é defendida a partir de filósofos e sociólogos como Lyotard, Baudrillard, sem falar daqueles que mesmo não se ocupando diretamente desta

¹⁹ Quando utilizar os termos pós-moderno ou pós-modernidade, estarei fazendo referência ao cenário de um tempo-mundo marcado por transformações nos campos econômico, político, científico, social, cultural e que nos dá a possibilidade de pensar e questionar as bases do pensamento moderno assentado na tradição iluminista; a uma cultura que acredita na existência de um mundo melhor que o moderno, que põe em questão a cultura euroamericana como culturas universais em que todas as pessoas do mundo têm de acreditar e que prefere decompor as coisas, respeitar as várias partes do mundo social e em vez de falar em cultura, prefere falar de culturas.

questão (Heidegger, Nietzsche, Deleuze, Foucault e Derrida) foram adotados por adeptos da pós-modernidade por efetuarem uma leitura da modernidade enquanto crítica da razão.

Nesta perspectiva, o termo pós-modernidade é empregado como uma nova época histórica marcada pelo pós-modernismo que é considerado o movimento nas artes, arquitetura, na teoria social e na filosofia e que promove transformações sociais e culturais. Nesse sentido, Pós-modernidade tem sido utilizada como uma época que se distingue da modernidade e apresenta características como incredulidade relativa as metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais; crise da representação e predomínio de simulacros, fragmentação e descentramento das identidades culturais e sociais, dentre outras.

O pós-modernismo, por sua vez, está ligado a perspectivas teóricas que assinalam "mudanças culturais que vêm ocorrendo desde o pós-guerra, com o progresso da tecnociência e da economia multinacional [...] refletem uma crença de que a atual condição social cria uma lógica cultural social bem diferente da que se expressou no passado." (RIBEIRO: 2001).

Por outro lado, há um grupo de autores que mesmo reconhecendo que vivemos uma condição social marcadamente diferente da anterior, se propõem a entender a pós-modernidade não como o esgotamento ou a morte da modernidade, mas como continuidade. Deste grupo de teóricos fazem parte, dentre outros, Anthony Giddens (que fala em alta modernidade), Sigmund Bauman (que adota a terminologia modernidade tardia).

Apesar de aparentemente distintas, pensamos que estas versões apresentam visíveis aproximações teóricas entre seus representantes mais significativos, o que torna possível um esforço no sentido de sintetizar que ambas (apesar das divergências) acreditam que estamos vivendo num contexto/condição cultural e social com características marcadamente diferentes daquilo que se convencionou chamar de modernidade.

Não precisaríamos ser considerados pós-modernos para admitir que o mundo mudou, está mudando e, mais ainda, que este mundo que por longo tempo foi considerado “moderno” passa por uma crise de graves proporções, uma crise global. Se é difícil sabermos o alcance dessas mudanças, por outro lado está claro que elas estão desintegrando as mais fundamentais promessas²⁰ editadas pelo discurso moderno – que se mantiveram até agora.

De fato o mundo mudou. E seja qual for o nome que se use para defini-lo (pós-moderno pode ser um) ele é hoje um espaço marcado pelo aumento extremo das desigualdades econômicas e sociais [e isto está acontecendo nos Estados Unidos o lugar que o mundo moderno considera o país do progresso, da oportunidade], por conflitos sociais [que vão da violência contra crianças e mulheres aos desentendimentos étnicos, de classes e raciais que podem ser vistos por toda parte].

Diante disso, consideramos que a crítica pós-moderna é importante,

[...] porque levanta questões cruciais com respeito a certos aspectos hegemônicos do modernismo e, por consequência, da forma como eles têm afetado o significado e dinâmica da escolarização contemporânea. A crítica pós-moderna é importante, além disso, porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo ao mesmo tempo numa política de diferença racial, étnica e de gênero (GIROUX, 1993, p. 42).

A pós-modernidade nos dá o que pensar, fala de pessoas, do “Outro” (mulher, negros, índios, crianças, idosos, religiosos, homossexuais, sem-teto). Ela nos possibilita ferramentas para questionar os discursos proferidos pela modernidade especialmente no que se refere a desconstrução²¹ dos princípios e concepções do pensamento ocidental dentre os quais estão categorias como Razão, Ordem, Estado, Sociedade, Ciência, Sujeito...

²⁰ Referimo-nos ao fato de que o mundo moderno prometera progresso econômico, igualdade social, libertação da miséria e paz e na falta disso hoje as pessoas com razão se perguntam por que enfrentam tanta pobreza, desigualdade, fome, doenças e discórdia civil.

²¹ Segundo o vocabulário crítico da Teoria cultural e educação elaborado por Silva (2000) este termo, em sentido estrito, refere-se ao procedimento de análise empregado pelo filósofo francês Jacques Derrida.

A Teorização pós-moderna põe em cheque as grandes teorias explicativas criadas pela modernidade. Para Lyotard o pós-moderno²² é uma condição da cultura nesta era que se caracteriza exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, seja de caráter especulativo ou emancipador, com suas pretensões atemporais e universalizantes da verdade histórica.

Mesmo considerando todas as divergências do que venha a ser a pós-modernidade, acreditamos na possibilidade de realizar um exercício de aproximação entre estas em torno de algumas idéias com as quais concordo: a) assenta-se na perda do sentimento de certezas; b) reconhece o caráter instável de todo conhecimento; c) não se afirma em paradigmas próprios e absolutos; d) questiona/rompe com a cisão sujeito/objeto; e) resgata o valor da cultura local; f) traz para a arena do debate teórico, temas antes esquecidos ou silenciados pelo projeto moderno tais como raça, etnia, gênero, sexualidade; g) abala a crença numa essência universal de homem e de identidades fixas, completas, estáveis, universais.

Gostaríamos, ainda, de enfatizar que as idéias ora apresentadas que envolvem as críticas pós-modernas direcionadas a modernidade atingem o campo da teoria educacional. Esta perspectiva aponta, portanto, para necessárias repercussões no cenário educacional uma vez que, no contexto destas crises/mudanças encontra-se a escola, projeto moderno por excelência que no bojo das críticas á modernidade vê-se profundamente abalada. Diante disso, como pensar a educação e a formação docente a partir de enfoques teóricos pós-modernos?

3.2 A IDENTIDADE NA TEORIZAÇÃO PÓS-MODERNA

Inicialmente, gostaria de considerar que hoje, no campo da educação há uma crescente abertura para o tema Identidade, o que se dá num contexto de ampliação do horizonte de

²² O *pós-moderno*, para Lyotard, designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Essas transformações são situadas em relação a crise dos metarrelatos de legitimação do saber científico e das instituições universitárias.

diálogo com outras áreas do conhecimento. E mais, que as discussões sobre essa problemática, apesar de ganharem força e destaque na teorização pós-moderna não se constituem numa questão “nova” e tampouco numa prerrogativa da contemporaneidade. Franco (2003, p. 8) oportunamente nos lembra da Herança platônica deixada pela antiguidade que “associa ao ser os atributos uno, eterno, imutável, uniforme, indissociável” e de como estas concepções se fizeram presentes na base discursiva do modelo identitário moderno evidenciando um ser portador de uma essência universal, dotado de uma identidade fixa e imutável.

Assim, as sociedades contemporâneas marcadas pela emergência de outros/novos cenários sociais, políticos e culturais [globalização, neoliberalismo, movimentos culturais...], nos levam a crer que neste tempo pós-moderno é cada vez mais difícil pensar na constituição de um sujeito que tem por base referenciais culturais únicos, estáveis.

Conceber o Sujeito nesta perspectiva necessariamente implica em outras formas de pensar a identidade, pois à medida que é:

Conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente [...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente [...] e se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos uma confortadora ‘narrativa do eu’ (HALL, 2002, p. 12-3).

A concepção moderna de identidade é duramente questionada em prol de identidades flexíveis, contraditórias, fragmentadas. Para Hall (2002) as cinco grandes mudanças²³ ocorridos na teoria social e nas ciências humanas, na segunda metade do século XX contribuíram decisivamente para esta diferente forma de entender as identidades.

A respeito destas mudanças que atingiram as sociedades modernas, Hall (2002, p. 9) acertadamente nos lembra que:

[...] Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

²³ Estas cinco grandes mudanças identificadas por Hall já foram abordadas no capítulo I desta Dissertação

Estamos, pois, submersos numa “aldeia global” onde o local é cada vez mais desvalorizado frente ao global, onde homens e mulheres sentem-se cada vez mais sem rumo, num mundo que cada vez mais se fragmenta e que nos convida a pensarmos sobre nós mesmos, sobre nossas identidades.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 2001, p. 88).

A identidade tem sido tratada na pós-modernidade sob diversas perspectivas [antropológica, sociológica, psicológica, jurídica...], mas é, sobretudo sua abordagem do ponto de vista cultural que aqui particularmente me interessa destacar, haja vista que os processos de globalização, mundialização – que acometem as sociedades atuais – não se dão apenas em termos econômicos, mas, e, sobretudo, em termos culturais evidenciados, por exemplo, no acirramento de conflitos étnicos-raciais e por outro lado, de movimentos sociais em torno de *políticas de identidade*²⁴.

Com isso, estamos considerando que a conceptualização de identidade na pós-modernidade está fortemente entrelaçada pela dimensão cultural.

E, tal como acontece com relação à cultura, Hall (1996) propõe pensar a Identidade como uma produção que nunca se completa, que está sempre em processo e é permanentemente constituída interna e não externamente à representação, ou seja, do discurso. Nossas identidades são construídas, portanto em meio a práticas discursivas na relação com o outro.

²⁴ Estou entendendo por *política de identidade* a luta pela aquisição de um lugar social que vem sendo travada por vozes étnicas, raciais, sexuais... após o colapso do Império ocidental e do colapso de sua bem praticada e difundida teoria da cultura mundial.

É definida por Silva (2000, p. 92) como o conjunto das atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas.

Deste ponto de vista, não há um momento de definição, as identidades são sempre construídas, devendo por isso ser entendidas histórica e não biologicamente. Para Hall, a identidade única, fixada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois, ela está diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólicos.

Hall (2000, p. 68) situa o problema da identidade na mesma configuração da *diferença*, considerando que Identidade e diferença são construções *relacionais* e simultâneas que se distinguem conforme a época histórica, o lugar e o espaço onde são produzidas.

Neste sentido, demarcar a identidade, não deve necessariamente implicar na negação ou anulação da diferença mas, como algo que contribui, desestabiliza e cria condições para sua própria existência. As identidades são, portanto, constantemente desestabilizadas pela diferença, e sua existência depende de processos de que nunca se completam. Nas palavras de Hall (2000, p.130):

As identificações não são, nunca, plenamente e finalmente feitas; elas são incessantemente reconstituídas e, como tal, estão sujeitas à lógica volátil da interabilidade. Elas são aquilo que é constantemente arregimentado, consolidado, reduzido, contestado e, ocasionalmente, obrigado a capitular.

Podemos dizer, então, que as identidades culturais são os pontos de identificação, constituídos no interior de discursos culturais e históricos. Não uma essência, mas um *posicionamento*.

Isto leva-me a inferir que nesta perspectivas de identidades culturais necessariamente deve se considerar a importância da *diferença*. Contudo, considerar a importância da diferença tem levado a alguns equívocos como o de pensar que a marcação da diferença anula a identidade e ainda, separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, etnocentrismos.

Canclini (1999) ao tratar das identidades na contemporaneidade, afirma que hoje ela [a identidade], mesmo em amplos setores populares, é poliglota, multiétnica, migrante, feita com

elementos mesclados de várias culturas. O autor se refere aos indivíduos e grupos que transitam em diferentes locais e diferentes culturas desde o seu local e cultura de origem, e que passam a estabelecer inter-relações com outros locais e culturas. Ao saírem de seus lócus cultural natural, passam a adotar, de alguma forma, os costumes, as tradições e línguas diferentes. Sobre isto, Hall (2000) salienta que ocorre um movimento, que chama de tradução, caracterizado pelo fato de o sujeito habitar, se transferir e se transportar entre fronteiras, vivendo na fronteira de duas culturas diferentes.

Entretanto, Woodward (2000) ao tratar da homogeneidade cultural, afirma que a tendência homogeneizadora que se verifica atualmente, não é construída com tranquilidade nem mesmo acontece de forma linear. Para ele, a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local, isso não deve significar forçosamente o abandono da referência identitária.

Aliás, essa demarcação da diferença pode/tem levado a todo tipo de fundamentalismo e práticas preconceituosas e discriminatórias, que tem excluído aqueles/as que supostamente não “cabem” nos padrões identitários “desejáveis” e sobre isso nós professores necessariamente devemos ter conhecimento – se exilar na diferença é negativo. É preciso evitar a diferença como lugar de exclusão, de negação do diverso, como fatalidade, que tem levado a fundamentalismos, xenofobias, colonialismos, imperialismos que acirram diferenças e desigualdades sociais, sem admitir possíveis confluências, inter-relações.

A partir dessa perspectiva, para Hall (2000) as identidades no mundo contemporâneo constituem-se em um espaço onde um conjunto de novos discursos teóricos se interseccionam e onde um novo grupo de práticas sociais emerge. Trata-se de uma categoria política e culturalmente construída em que a diferença é elemento constituinte, a hibridação deixa sua marca e há o entrelaçamento de outras categorias socialmente construídas, além das de classe,

raça, gênero. A identidade, portanto, é pensada não por pontos fixos e determinantes, mas por pontos de incertezas, por intermédio da diferença.

Para Néstor García Canclini (1999, p. 148), “a identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra”. A identidade é uma busca permanente de uma constante construção, trava relações com o presente e com o passado, tem história e por isso mesmo não pode ser fixa, determinada num ponto para sempre. Implica movimento. E, neste sentido, tem sido freqüentes os conflitos entre o local e o global.

Isto pode ser observado, por exemplo, quando se considera que com o processo de globalização a suposta relação estável entre identidade cultural nacional e Estado-Nação começa a mudar, isto é, a idéia de que uma formação nacional possa ser representada por uma identidade nacional passa a ser tensionada. Para Hall (2000) esse novo tipo de globalização que é norte-americano em termos culturais tem a ver com uma nova forma de cultura de massa global. A cultura de massa global é dominada pelos meios modernos de produção cultural, dominada pela imagem que atravessa fronteiras lingüísticas muito mais rápida e facilmente e fala através da linguagem de um modo muito mais imediato. Busca-se uma certa homogeneização que quer absorver as diferenças dentro de uma extensa estrutura que é essencialmente uma concepção americana de mundo.

Nesse sentido, a contemporaneidade coloca-nos diante da experiência do “*entre-lugar*” o que pode possibilitar pensar as identidades e as diferenças culturais para além dos binarismos (normal/anormal, homem/mulher, branco/negro...). Para Fleuri (2003) isto nos coloca diante da necessidade de ultrapassar a perspectiva multicultural em direção à interculturalidade, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos.

Para Henri Giroux (1999, p. 71-75), o discurso da pós-modernidade tanto teórico quanto político, coloca em cena novos agentes sociais aqueles considerados como “o *Outro*” possibilitando-lhes reivindicar suas próprias histórias e vozes, oferecendo “novas oportunidades para produzir vocabulários políticos e culturais através dos quais podem definir e estruturar suas identidades individuais e coletivas”. Além disso, “um dos avanços teóricos e políticos mais importante da pós-modernidade é sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais é preciso repensar as questões de significado, identidade e política”.

A teorização pós-moderna, especialmente a teoria cultural feminista, ao realizar a crítica do sujeito moderno, propõe pensá-lo a partir de uma nova concepção de subjetividade que se distancia da compreensão defendida pela modernidade.

A teoria cultural feminista pós-moderna rompe com a visão humanista dominante [...] em que o sujeito é ainda considerado um indivíduo autônomo com um self estável, coerente, constituído por um conjunto de elementos naturais e pré-concedidos, como o sexo biológico. Teoriza como produzido através de práticas significativas que a precedem, e não como a origem do significado. A pessoa adquire posições específicas do sujeito – ou seja, a existência no significado, nas relações sociais –, sendo constituída em atos discursivos ideologicamente estruturados. Assim, a subjetividade é o efeito de um conjunto de práticas de indicadores ideologicamente organizados, através dos quais os indivíduos está situado no mundo e em cujos termos o self do mundo e o seu próprio self tornam-se inteligíveis (EBERT *apud* GIROUX, 1999, p. 76).

Apesar de concordar com a necessidade da emergência desta nova concepção de subjetividade, Giroux (1999, p. 100) mostra-se bastante comedido ao recusar-se colocar essas tendências teóricas “algumas características conservadoras da modernidade, o apoliticismo de alguns discursos pós-modernos e versões separatistas do pós-moderno” (grifo meu) uma contra a outra.

Em vez disso, tento criticamente adequar os aspectos mais importantes desses movimentos teóricos, levantando a questão de como eles contribuem para criar as condições para aprofundar as possibilidades de uma pedagogia radical e de um projeto político que visem à reconstrução da vida pública democrática para assim estender os princípios da liberdade, da justiça e da igualdade a todas as esferas da sociedade (EBERT *apud* GIROUX, 1999, p. 89).

Para este autor, portanto a identidade na pós-modernidade pode ser pensada a partir de subjetividades plurais que devem ser forjadas em meio a lutas e movimentos sociais criando

“oportunidades para uma política de expressão, que mais uma do que divida o relacionamento entre o pessoal e o político como parte de uma luta mais ampla por justiça e transformação social” (Ibidem, p. 90).

Além desses entendimentos, Santos (1995, p. 119) também traz importantes contribuições pra pensarmos a respeito da dimensão cultural da Identidade, ao considerar que as identidades são “identificações em curso [...] são plurais, dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções”.

Santos (1999) entende ainda que no mundo globalizado observa-se um capitalismo desorganizado, no qual o homem está obcecado pela diferença procurando por distinção. Para ele, a fase denominada de *capitalismo desorganizado*, para circunscrever o momento atual do mundo globalizado, responde por novas configurações do homem, expondo perspectivas que devem ser objeto de investigação dos cientistas sociais. Inúmeras são as incertezas que se colocam hoje. Marcado por pressões de um mundo cada vez mais complexo e desorganizado, a natureza dos problemas humanos se redimensiona, obrigando todos a um investimento pessoal, por vezes demasiado pesado.

Perdido por exigências do mundo, onde a divisão entre público e privado manifesta-se com doses generosas de ambigüidade, a identidade do homem transforma-se rapidamente, sem que a ciência e o universo consensual possam dar conta dessas metamorfoses. Desconsiderar, portanto, as questões que apresenta em relação ao mundo globalizado, seriam assumir uma ignorância intencional, uma recusa prévia em perceber a realidade como complexa e contraditória.

O homem que emerge em meio a este cenário é um sujeito multifacetado e ambíguo, cuja flexibilidade é responsável pela capacidade de reorganização da vida cotidiana, é dono de uma plasticidade que sugere sempre novas expectativas, novos domínios, novos “vir-a-ser”.

Dessa forma, Santos (2003, p. 270), ao tratar das situações da realidade social que configuram o homem na pós-modernidade admite que, no atual momento em que vivemos há a prevalência de uma subjetividade individual e abstrata. Mas, faz também uma proposição, denunciando os dilemas que devem ser objeto de preocupação de todos. No entanto, a superação desse dilema, exige segundo este autor:

Uma nova teoria da democracia que permita reconstruir o conceito de cidadania, uma nova teoria da subjectividade que permita reconstruir o conceito de sujeito e uma nova teoria da emancipação que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social levada a cabo pelo campo social da emancipação.

Neste sentido, considera que a nova subjetividade, para se constituir precisa dar prioridade ao particular, ao momentâneo, ao efêmero, ao transitório e ao local, desejando construir um outro lugar, desenvolvendo-se de dentro para fora, do próximo ao distante; tem de conhecer a si própria e ao mundo por intermédio do conhecimento-emancipação, devendo ainda ser capaz de conceber alternativas sociais que transformem as relações de poder vivenciadas, alterando as ordens jurídicas despóticas em ordens jurídicas democráticas. É preciso, portanto produzir subjetividades com o objetivo de desenvolver alternativas de luta, a fim de se reverter o quadro que hoje tem se tornado nítido em alguns países, como a falta de vontade individual e coletiva de lutar para transformar a realidade (SANTOS, 2003).

Este nosso tempo pós-moderno, portanto, nos propõe a pensar as identidades com sendo fragmentadas – não temos uma única identidade, mas várias; contraditórias – nossas múltiplas identidades estão constantemente sujeitas a contradições; processuais – as identidades não são fixas, estão sempre em processo, se modificando nas mais variadas práticas discursivas.

Nesse novo contexto histórico, pode-se dizer também que identidades são, portanto, construções sociais e por isso estão envolvidas em processos discursivos de relações marcadamente de poder. E, em meio a condições sociais, culturais e históricas ações discursivas vão definindo o nosso lugar, o nosso modo de agir no discurso; vão conferindo uma certa “autoridade textual”, uma certa hegemonia discursiva para alguns dando-lhes o

poder de falar e representar o que melhor lhe convier. Contudo, esta não é uma via de mão única havendo, portanto espaço para a construção de resistências, de contra discursos que questionem a “ordem estabelecida”.

No entanto, o tempo-mundo pós-moderno – marcado por significativas mudanças, pela globalização e seus efeitos – também nos desafia a pensar a identidade também a partir de uma perspectiva política que implica em processos de lutas, em movimentos sociais, políticos, históricos em prol da construção [e engajamento] de projetos que possibilitem a (re) escrita de “outras histórias”, romper com a imposição do silêncio que calou e excluiu certas vozes, reinventar/ocupar novos espaços/territórios sociais através de *políticas de identidade* e, que por fim, nos permita rever nossa necessidade de desejar o outro conforme nossa imagem, mas respeitá-lo numa perspectiva não narcisista, ou seja, aquele que respeita o outro, o não eu, o diferente de mim, aquele que não quer catequizar ninguém, que defende a liberdade de idéias e crenças” (FREUD, 1914)²⁵.

E isto tudo, nos desafia a colocarmos em questão a função social e cultural da escola e mais ainda o papel social e cultural do professor, problematizando-os considerando não somente processos sociais, históricos, políticos e econômicos, mas, sobretudo culturais em prol, quem sabe, de romper com práticas sexistas, seletivas e racistas ainda existentes, especialmente no cotidiano de nossas escolas.

Os (as) educadores(as) não poderão ignorar [...] as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os(as) estudantes devem ser ensinados(as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (GIROUX, 1999, p. 88).

Esta realidade, o contexto pós-moderno em que vivemos não pode ser ignorado pela educação, pois ele coloca não apenas em questão o papel e a relação da escola com a

²⁵ Esta obra de Freud, não consta nas referências por tratar-se de um fragmento de um texto seu encontrado em uma “apostila” que não trazia os dados bibliográficos.

sociedade como também o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais, culturais vistas cada vez mais de forma híbrida. Diante disso, como pensar, então, a educação e a formação docente numa perspectiva pós-moderna?

3.3 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

A modernidade impôs à escola um tempo-espaço baseado em um determinado ‘modelo’ de formação humana que privilegiou a homogeneização, a normatização, a idealização de identidades universais, e isso está sendo profundamente questionado pela pós-modernidade. Sobre isto, Skliar (2002, p. 9) oportunamente nos lembra que:

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

A partir desta perspectiva, o que se questiona é a validade de um modelo educativo assentado, ainda em fundamentos do saber científico, de uma noção de ciência que estão em crise e, de acordo com Lyotard (2000), o que caracteriza o cenário de crise atual do saber científico e das instituições universitárias é justamente a impossibilidade de legitimação ou enquadramento de um metadiscurso metafísico de justificação da ciência moderna em tempos atuais.

Neste contexto, Ghiraldelli Jr. (2000, p. 11) no que se refere a entrada desta discussão no campo educacional afirma que a educação estaria passando por uma “revolução” que propõe um certo rompimento com a modernidade: “a revolução em filosofia da educação e ‘teoria educacional’ – a transformação pós-moderna – é em parte a reformulação de temas que não foram nem puderam ser resolvidos na modernidade e, em parte, a elaboração de temas nunca vislumbrados antes”.

Em linhas gerais, a educação na perspectiva pós-moderna coloca, portanto, em cena temas antes silenciados pelo projeto da modernidade [raça, etnia, gênero, sexualidade...], defende a pluralidade de doutrinas, resgata a importância do senso comum, do cotidiano, da cultura popular (rompendo com o conceito acadêmico de cultura; envolve-se com causas mais locais e pontuais, questiona estereótipos e propõe a íntima articulação entre educação e cultura que ficou perdida nos idos do projeto moderno; proporciona a crítica ao currículo moderno-monocultural defendendo a pluralidade cultural, como alternativa para uma educação que contemple a diferença e relativize a cultura).

Apesar das importantes contribuições desta perspectiva teórica considero pertinente que a entrada desse discurso no contexto educacional impõe-nos o desafio analisá-los de forma crítica, pois, seus desdobramentos afetam o contexto educacional brasileiro, nas discussões sobre a questão da Identidade o que tem exigido da escola e do docente “competências” culturais para ensinar, exige ainda, que se (re) defina sua formação e se (re) pense o seu papel social e cultural.

No contexto de uma educação pós-moderna fala-se, do ponto de vista dos Estudos Culturais²⁶ na necessidade de emergência de uma Educação/Pedagogia Cultural. “A pedagogia é entendida cada vez mais em termos culturais”. É uma pedagogia que busca romper, ‘desconstruir’ com os discursos que estabelecem relações binárias entre as chamadas “alta” e “baixa” culturas, que aponta a [...] “necessidade de se resgatar as ditas ‘subculturas’:

²⁶ De acordo com pesquisa realizada por Gilcilene Costa (2003) Trata-se de um campo teórico, integrante da perspectiva pós-moderna em educação, de estudo sobre a cultura, cujas primeiras manifestações, situam-se a partir da segunda metade do século XX, especialmente por volta da década de 1950 - momento em que começam a emergir estudos em diferentes países, inspirados na tentativa de romper com análises habituais da cultura como tradição e civilização, sob a perspectiva da tradição arnoldiana - A análise cultural de Mathew Arnold, que se manteve em debate desde 1860 até a metade do século XX, corresponde a uma noção de cultura como um *corpo de conhecimento* que contenha “o melhor que se tenha pensado e dito no mundo”. O intercâmbio intelectual estabelecido com diferentes campos de estudos, asseguram aos Estudos Culturais, sua impossibilidade de definir ou estabelecer *um* objeto central de pesquisa, muito menos *uma* metodologia investigativa, a partir da qual se possa desenvolver análises sobre diferentes focos de estudo. São inúmeras as discussões levantadas pelos Estudos Culturais em relação aos estudos sobre cultura, poder, linguagem, discursos, representações sociais, políticas de identidade e diferença cultural.

subordinadas, desqualificadas, sub-representadas, excluídas, negadas e tornadas abjetas” (CORRAZA, 2001, p. 28).

A educação, nesta perspectiva, põe na cena do debate acadêmico-social, além das questões de classe, temáticas como identidade, gênero, etnia... e desafia [a nós professores] ao exercício de uma:

[...] docência artística [...] que modifica a formação do intelectual da educação na direção de constituí-lo menos como um “professor” e “pedagogo” e mais como um “analista”, “crítico” e “artista” cultural [...] artistas culturais”, comprometidos e implicados ns relações de poder, formas de saber e modos de subjetivação produzidos pela dinâmica social e pelos quais são sempre responsáveis em seus locais de trabalho e de vivências (CORAZZA, 2001, p. 28-9).

Os tempos pós-modernos, da pluralidade cultural nos convidam a pensar a educação numa perspectiva “antidisciplinar” e “hipercrítica” que questiona discursos culturais tidos como hegemônicos e capazes de moldar, forjar identidades; que extrapola os muros escolares e acontece nos mais variados espaços pedagogicamente tidos como culturais (ruas, televisão, igrejas...); e que, desse modo, estimula uma docência:

[...] que, ao se exercer, cria e inventa. [...] Que ao educar, reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas pedagógicas ainda inimagináveis e, talvez, nem mesmo possíveis de serem ditas.[...] Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado [...] que promove op autodespreendimento, implicado no questionamento dos próprios limites. [...] Que busca instituir novos destinatários, novas significações, novos referentes para que “os sem” possam expressar-se e para que “os queixosos” deixem de se considerar “vítimas”. Que recupera e reformula os saberes locais, as línguas caladas, os sujeitos maltratados. Que, mais do que dialogar com as diferenças, trabalha e segue trabalhando com elas [...]. (CORAZZA, 2001, p. 30).

Além disso, consideramos que o mundo pós-moderno nos desafia a pensar a educação e a docência também como um aspecto que deve ser entendido/vivido necessariamente do ponto de vista político, que nos leve a questionar continuamente a relevância do nosso “que fazer” educativo a fim de atribuir significado, quem sabe trabalhar buscando o “senso comum emancipatório” como nos sugere Sousa Santos; ou como nos propõe Giroux (1999, p. 49) ao acreditar que é:

[...] essencial que os educadores e os trabalhadores culturais tratem das questões que se apresentam na nova política cultural da diferença como preocupações pedagógicas e políticas. Essas preocupações precisam ser assumidas dentro de articulações mobilizadoras mais amplas, como a vida pública, o nacionalismo e a cidadania. A questão pedagógica que está aqui é articular a diferença como parte da construção de um novo tipo de política, linguagem e sujeito, os quais seriam, ao mesmo tempo, múltiplos e democráticos.

A pós-modernidade, portanto, é a cultura que prefere decompor as coisas, respeitar as várias partes do mundo social; que acredita na existência de um mundo melhor que o moderno; que ao falar de cultura e identidade, prefere falar de culturas e identidades; que coloca as coisas fora de ordem, se bem que de uma maneira dotada de sentido; que defende que as metanarrativas já não são consideradas completamente legítimas.

Com isso, não se está afirmar que este contexto histórico pós-moderno é melhor que o moderno, pois, pensamos que se este mundo é pós-moderno ele é também, de algum modo, moderno. O que se entende, conforme propõe Veiga-Neto (2002, p. 29) é que:

O que caracteriza esse novo estado da cultura não é propriamente a refutação das noções totalizantes do Iluminismo mas, antes, as tentativas de se articular sem apelar para elas. O pós-moderno não é um antimodernismo. Para o pensamento pós-moderno, não se trata de tentar demonstrar que não existem a razão e o sujeito transcendentais, ou que a linguagem não é transparente na sua tarefa de representar. Mas que se trata apenas de pedir para aqueles que proclamam essas noções totalizantes (e sobre elas constroem teorias e interpretações) que demonstrem a existência delas.

O pensamento moderno instituiu a idéia de haver um modo único e verdadeiro de olhar para as coisas (o olhar científico, com base no método científico). Com o pensamento pós-moderno percebemos que não há um lugar privilegiado por onde se deva olhar e compreender o mundo e suas relações; que não há um único e verdadeiro modo de se “fazer ciência” ou “produzir conhecimento”; que desse modo o professor não é aquele de quem deve “emanar todo o conhecimento científico” – aquele que deveria ser “transmitido” ao aluno. O professor passa a ser entendido como aquele que possui seus próprios saberes e é capaz de falar com sua própria voz e oportunizar isso, também para seus alunos, como aquele cuja constituição identitária se processa em práticas discursivas dentro e fora do espaço escolar e isso tudo

implica em novos modos de fazer e pensar o trabalho, a formação de educadores e educadoras. Assim, nas palavras de Veiga-Neto (op.cit, 37):

Para nós, envolvidos com a educação, o pensamento pós-moderno nos coloca em cenários de múltiplos propósitos e múltiplas razões. Seja mais como investigadores e investigadoras, seja mais como militantes pedagógicos, esses novos cenários se apresentam como muito mais inquietantes e desafiadores do que os precedentes cenários iluministas. Na ausência de metanarrativas – que tanto serviam de ceticismo para alguns quanto prometiam utopias para todos – e na ausência de tribunais externos – epistemológicos, éticos, metodológicos –, o que temos para apelar, pela frente, está em nós mesmos.

É com base nesta visão de mundo pós-moderna que considera as identidades como multifacetadas, híbridas que pretendemos entrar no território de disputas discursivas da produção acadêmico-científica de autores brasileiros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) de modos a perceber como a identidade e formação docente vêm sendo concebidas e articuladas no mais recente contexto histórico.

4 PERCORRENDO O TERRITÓRIO DAS DISPUTAS EM TORNO DA IDENTIDADE E DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PAISAGEM CULTURAL PÓS-MODERNA

“O mundo, as relações e as identidades mudaram, assim como as concepções e as práticas educacionais. Em função dessas mudanças, não podemos mais pensar nem praticar a pedagogia e o currículo como antes”.

(Sandra Corazza, 2001)

Neste último capítulo procuramos tratar os recentes estudos que articulam formação docente e identidade, esta última entendida sob os aportes de teorias pós-modernas. Há uma problematização dos modos de ver e narrar a formação docente nos textos que o GT 08 (Formação de Professores) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED e os Painéis do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE fizeram circular no período de 2000 a 2004.

Num mundo em que as Pedagogias e a Educação são vistas cada vez mais em termos culturais entendo que problematizar essa produção de saberes, é científica e socialmente pertinente se considerarmos que por diversos motivos eles acabam ganhando status de “verdade” em nossas práticas discursivas educativas e culturais, pois, na medida que se confere uma certa “autoridade” àqueles sujeitos [e seus textos] que são selecionados, autoriza-se certos discursos, certas vozes, certas pessoas a divulgar seus enunciados ao mesmo tempo em que desautoriza e interdita outros.

Assim, os aparatos produtivos da ANPED e do ENDIPE²⁷ tomados para análise foram entendidos como textos, como uma disposição de discursos que não apenas “expressam” e “comunicam”, mas também “constroem” e “constituem” a realidade.

²⁷ Na continuidade deste texto estas siglas serão utilizadas para designarem, respectivamente, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

4.1 DA IMPORTÂNCIA DE ARTICULAR IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

A leitura da epígrafe contida neste capítulo nos dá a necessária compreensão da pertinência de se pensar a formação de professores a partir da concepção pós-moderna de identidade. O nosso tempo coloca-nos diante do desafio de educar para a diferença, para a pluralidade Identitária. No contexto em que vivemos, novos grupos ou *tribos* surgem a todo instante, desprezar a diferença como elemento da cultura, é relegar boa parcela da comunidade à exclusão social e acadêmica. Nesse sentido, tem-se difundido com grande força a idéia de que a formação docente deve ter, como política de formação, a diferença como eixo cultural durante seu processo.

À primeira vista o tema formação de professores – que já ocupa lugar de destaque no cenário das discussões e pesquisas do campo educacional – pode parecer como já bastante discutido. No que se refere às pesquisas desenvolvidas no Brasil, Marli André (2001) realizou um trabalho denominado *Pesquisas sobre Formação de Professores no Brasil - 1990-1998* no qual operou um balanço sobre a produção teórica nos programas de pós-graduação e, onde afirma que “o tema identidade e profissionalização docente é um tema emergente no conjunto das pesquisas, configurando cerca de 10% do total de 410 dissertações e teses sobre formação de professores”. Contudo, no que diz respeito especificamente aos conteúdos culturais (questões de raça, etnia, identidade cultural) constata como sendo, naquele momento, muito tímido no número de pesquisas que articulavam a temática da identidade com a formação docente.

É bem verdade que já se travam discussões teóricas bastante consistentes sobre os modos de se conceber a identidade. Os debates, em geral, têm apontado para a necessidade de se concebê-la como uma *construção* histórica, cultural e híbridas. Entretanto, esse abordagem no campo de teorizações da formação docente é pouco expressivo quando comparado com as numerosas produções destes estudos nos mais variados campos. Apesar disso, há de destacar sua reconhecida importância por isso, concordo com Costa (2002, p. 65) quando afirma que

A contribuição deste tipo de análise para a escolarização, o currículo, a pedagogia é inestimável, uma vez que nos alerta para a necessidade de conceber estes campos como territórios de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades. É nesse espaço que se afirmam e fortalecem as diferenças utilizadas como argumentos lógicos, naturais, que têm funcionado como justificativa para a desigualdade e a exclusão.

Atualmente, questões relacionadas à temática identitária vêm ocupando um considerável espaço em debates acadêmicos, educacionais que tem, em geral difundido a idéia da necessidade de práticas culturais/educacionais multiculturais.

A contemporaneidade tem nos colocado diante de situações antes impensadas. De acordo com Miranda (2003), a família e a escola, tidas como instâncias tradicionais e fundamentais no processo formativo, hoje, não são considerados como os únicos locais onde esta formação acontece. No bojo de uma sociedade com notável avanço tecnológico, centros formadores emergem por toda parte. Fala-se em formação inicial, formação continuada, estágios, aperfeiçoamento, complementação pedagógica, que permite capacitar qualquer um para o exercício da função de professor; em educação à distância, pela Internet; na necessidade de otimização da formação docente e de reduzir-se o tempo destinado para esta formação; altera-se o lugar onde esta deve acontecer – agora a universidade não é mais o único lócus de formação docente; aparecem os Institutos Superiores de Educação... e as dúvidas: o professor pode ser formado em qualquer lugar, em qualquer tempo? Que pressupostos deveriam orientar esta formação? Qual o perfil do educador deste [nosso] tempo de identidades híbridas?

As atuais circunstâncias requerem novas abordagens sobre a formação de professores. Não é que antigos temas tais como valorização do magistério, condições de trabalho devam ser abandonados, mas outras dimensões devam ser incluídas tais como raça, etnia, sexualidade, gênero pois, estas estão presentes no cotidiano escolar. Isso nos coloca diante da tarefa de atentarmos [enquanto docentes] para o fato de que as práticas discursivas que

ocorrem em nossas escolas e no cotidiano de nossas salas de aulas atuam na constituição subjetiva do que os alunos são e serão.

Em minhas vivências acadêmicas tenho tido chances de observar o quanto a escola opera e influi diretamente na constituição de identidades, sujeitos e diferenças sem muitas vezes nos darmos conta disso. A esse respeito, lembra-nos oportunamente Louro (1997, p. 64) que:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, *locus* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam o nosso trabalho (incluindo aqui até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui.

Se estas são questões postas por nosso tempo, então elas nos dizem respeito sim. Se atitudes, silêncio, palavras atuam na constituição de nossas identidades, temos muito a fazer, visto que as práticas discursivas, através das histórias que contam, dos discursos que veiculam participam da constituição identitária dos alunos. E

Se assumirmos a assertiva de que linguagem, texto, palavras, discursos constroem a realidade, há um imenso vazio a ser preenchido, há uma enorme tarefa política a ser realizada no campo da pedagogia e do currículo. Como eu disse antes, é preciso encher o mundo de histórias’, histórias de sujeitos não nomeados, histórias de pessoas e lugares que só passam a existir após instituídos por uma câmera de televisão, registrados por fotografias ou narrados em filmes, revistas, jornais, novelas, livros. O mundo, as vidas de pessoas, as identidades são construídos, reinventados, instituídos a cada nova história que circula (COSTA, 2002, p. 66).

Assim, o nosso tempo coloca na cena do debate acadêmico-educacional sobre formação docente, reflexões em torno da raça, do gênero, da sexualidade, das políticas de identidade, da diferença.

Este é um tempo babélico de mapas plurais dos povos diferentes, em que estamos tão desfiados, como educadores, que chegamos a nos sentir encurralados. Em educação, é tempo dos estudos culturais, feministas, gays e lésbicos, pedagogia quer, pensamento pós-estruturalista, pós-colonialista, pós-modernista, filosofias da diferença, pedagogias da diversidade (CORRAZA, 2002, p. 47).

É um tempo que nos convoca ao enfrentamento de outros e novos desafios, como o de articular as discussões da identidade e formação docente; que ressalta a importância das práticas discursivas na formação de professores para a superação de preconceitos em prol da pluralidade cultural. O tempo que estamos vivendo nos impele a considerar, como educadores atentos e curiosos, as voluptuosas mudanças, pois,

Ou a diferença pura torna-se, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, á deriva, fora de nosso tempo. E o que é mais grave: não estaremos educando nossos alunos para um porvir plural e criativo, em que a educação faça diferença (CORRAZA, 2002, p. 47).

É, em meio a este mundo cada vez mais entendido como plural, múltiplo, de culturas híbridas que as identidades têm sido pensadas cada vez mais em termos da diferença. Também, a busca de respostas para as interrogações colocadas pelo debate em torno da identidade tem posicionado na cena do debate educacional o multiculturalismo – um dos campos teóricos que se propõe a discutir criticamente os processos de produção de identidades culturais na educação e, que acaba tencionando o campo da formação docente. Diante disso, consideramos relevante lançar um olhar sobre a produção acadêmica brasileira a fim de perceber, dentre outras coisas, como a identidade e a formação docente vêm sendo articuladas.

4.2 DISCURSIVIDADES AUTORAIS SOBRE A IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de abordar especificamente as concepções sobre formação docente que os textos trazem acreditamos ser importante destacar a apropriação dos mesmos sobre os modos de conceber a identidade.

Inicialmente, importa inferir que há entre os autores certa unanimidade em conceber que as identidades só se definem por meio das diferenças, estabelecendo como principal aspecto da construção identitária a diferenciação. Ela é entendida não como algo constituído,

naturalizado, mas, é percebida como processo não como herança, mas como movimento em que não há um momento de definição, pois, são sempre construídas. Nas palavras expressas pelo texto de Xavier (2002, p. 2) “as Identidades são resultados de variadas práticas culturais e discursivas, construídas historicamente em relações interculturais, dinâmicas e híbridas”.

As Identidades também aparecem como culturalmente marcadas, plurais, que vão se (re)constituindo e (re)configurando ao longo do processo histórico. E, mesmo a identidade quando aparece como marginalizada, excluída, não é uma realidade muda, simples objeto de interpretação. Ela é fonte de sentido e de construção do real. Constituem práticas discursivas e são por elas constituídas. As identidades se constituem em práticas discursivas, formam e são formadas pelo discurso. Esta visão vai de encontro com a visão essencialista, tanto biológica quanto social, da cultura moderna a qual fez crer num sujeito que possuía uma única identidade que o acompanhava do nascimento até a morte e que a entendeu como pertencendo a uma única classe social.

Os textos que apontam para esta perspectiva, apóiam-se, preferencialmente, nas formulações teóricas de Stuart Hall, compreendem que as identidades que emergem no cenário das teorias pós-modernas fabricam e são fabricadas em meio a diferentes práticas discursivas onde os sujeitos “falam” e são “falados”, “narram” e são “narrados” e isto tem colocado à formação docente inúmeros desafios. Dentre estes o de se pensarem capazes de contar suas própria histórias, narrar-se e, concedendo essa mesma oportunidade a seus alunos. Entendo que isso, questiona a tradição moderna que ajudou a construir uma cultura de silêncios, de vozes negadas; uma cultura que vislumbrou a formação do professor técnico, do não questionador.

É com base nesse entendimento que alguns dos trabalhos analisados reclamaram a necessidade dos processos formadores, contemplarem uma formação docente que permita aos professores perceberem a si mesmos e aos alunos como sujeitos que sabem, que possuem

histórias e que são capazes de “pensarem-se”, “descreverem-se” representarem-se” de outras e novas maneiras. E, além disso, são capazes de agirem e atuarem modificando a si mesmos e ajudando a modificar práticas sociais injustas.

Nesse sentido, a identidade é possível pensada como constituída e constituinte de narrativas²⁸ [de histórias, de discursos] através das quais falamos e somos falados. Isto é importante porque, enquanto professores, validamos e/ou desprezamos certas vozes, certas histórias, mas, também as podemos questionar. E os professores precisam [devem] perceber que isso está imbricado em suas práticas [discursivas] dentro e fora da escola e, que diante disso compreendam que,

Usamos tipos diferentes de narrativas para contar tipos diferentes de histórias, mas também sancionamos certas narrativas e desconsideramos outras por razões políticas e ideológicas. Num sentido amplo, nossas identidades narrativas determinam nossa ação social como agentes da história, bem como as restrições que colocamos nas identidades dos outros. (MCLAREN, 2000, p. 163).

Considerando estas perspectivas, o Texto de Freitas²⁹ (2002, p. 8) tomando por base os aportes teóricos dos Estudos Culturais propõe-se a discutir a participação dos professores nas formas como os alunos se percebem, como constituem suas identidades. Evidencia a prática pedagógica docente como um importante dispositivo na construção de identidades, que através de suas narrativas são capazes de instituir maneiras específicas de ser homem ou mulher, gaúcho ou gaúcha e, que, por isso, deve abrir espaços que permitam que se contem diferentes histórias e se ouçam diferentes vozes. Histórias, que de acordo com suas intenções de pesquisa, rompam com a “fixação de uma identidade gaúcha homogênea, que desestabilizem um possível sentido único para a “gauchidade” e, que dessa forma possibilitem uma educação para a diferença, para a diversidade cultural.

²⁸ Ao abordar este termo estou apenas assumindo-o enquanto relacionado a discussão específica da identidade, não pretendendo, portanto, travar uma discussão conceitual específica sobre este termo.

²⁹ FREITAS, Leticia Richthofen de, Trabalhando com a diversidade em sala de aula: gauchismo, práticas pedagógicas e a construção das identidades, XI ENDIPE.

Esta compreensão é importante porque nos permite inferir que, deste ponto de vista, as identidades não podem ser fixadas dentro de sistemas de significação fechados, em torno de padrões únicos [um único modo de ser brasileiro, gaúcho] estabelecidos biologicamente. Ao contrário, entendidas enquanto processo histórico, a identidade:

[...] seria formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, de tal forma que à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2002, p. 3).

É neste sentido que em geral, apesar de algumas especificidades³⁰, os textos analisados revelam a importância de pensar as identidades por intermédio das diferenças, buscando outros modos de ver e narrar o “outro”. Isto permite evocarmos outros olhares, produzirmos outras escritas sobre as diferenças que não deve considerá-la partir de visões negativistas (como “desvio” da norma), mas como vivências singulares de pessoas, grupos e culturas em sua experiência de estar sendo. Mas, para que isso se torne uma presença nas práticas docentes é fundamental que o professor tenha clareza do que é educar para a diferença. É preciso identificar e considerar o que eles sabem, como compreendem-na para buscar outros modos de pensá-la.

Tal fato revela a impossibilidade de realização de um dos pressupostos da modernidade, tal seja aquele que o indivíduo é considerado o único responsável para moldar o seu próprio futuro, sua identidade. Ao contrário, é no encontro com o “outro”, com a diferença, com a cultura que, em grande parte, nós constituímos nossa pluralidade identitária.

O texto *Professores de licenciaturas: concepções sobre aprender*, Giesta (2000, p. 8), aponta para este entendimento ao vislumbrar a importância de os profissionais que formam docentes contemplarem discussões em torno das diferenças. A autora chegou a esta conclusão através de um estudo no qual procurou ouvir os professores a fim de perceber de que modos

³⁰ Refirmo-nos aos textos analisados que colocam a identidade numa relação direta com a diversidade cultural e não com a diferença. Estes textos serão evidenciados no decorrer destas análises.

consideravam que as *diferenças* podiam influenciar no desempenho dos futuros profissionais docentes na escola e na sociedade.

A intenção de explicitar essa concepção foi de provocar a reflexão do que constitua(m) a(s) diferenças. Alguém que se dedica a educar e, especialmente, que se propõe a formar um profissional docente não pode deixar de considerar essa questão como fundamental [...] Saber das diferenças para valorizá-las e desenvolver seu potencial sempre mais, é positivo para um educador [...] e estimula a tornar significativa a sua prática.

Contudo, apesar de reconhecer a pertinência desta análise e de seus resultados como importante indicador para se repensar a formação docente gostaria de destacar que o trato com esta questão merece um certo cuidado para que diante da perspectiva de se educar para a diferença, de valorizar e fazer ouvir outras vozes, não se recaia numa forma simplista de pensar a diferença – a partir da supervalorização do aspecto afetivo no trabalho docente.

Dessa forma estou entendendo, de acordo com as formulações teóricas de McLaren (2000, p. 135), que o professor necessita de uma formação que lhe possibilite “examinar criticamente o desenvolvimento de discursos e práticas pedagógicas que demonizam os outros que são diferentes, ao transformá-los em ausentes e perturbados/as”.

Neste contexto pós-moderno, o educador é impelido, desafiado a construir “novas narrativas”, capazes de possibilitar ao educando produzir suas próprias leituras. Segundo McLaren (2000, p. 146), isto exige que a escola, os currículos e os educadores percebam que é:

[...] preciso reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas.

Esta perspectiva tem colocado na cena do debate educacional o tema relativo à diversidade, contudo alguns entendimentos têm recaído em simplificações que a tomam a partir de uma perspectiva harmônica, sem que sejam questionados os discursos que as constituem e/ou interditam, bem como os processos de hibridização cultural ou conflitos e sínteses culturais realizadas.

Desse modo, a formação do docente para a diversidade cultural foi apontada como possibilidade de resposta para a problemática da identidade e diferença dentro do conjunto de textos investigados. Trata-se do trabalho apresentado por Lade (2004, p. 2067) que, ao discutir os impasses e perspectivas da formação continuada de professores no atendimento à diversidade, identificou a diversidade cultural como expressão da “celebração da diferença”. Contudo, não a interpela sobre os mecanismos de opressão e discriminação cultural e interdição de identidades culturais plurais. Esta autora escreveu:

Perceber a diversidade como uma gama imensa de diferenças raciais, de gênero, culturais, físicas, mentais, religiosas entre os seres humanos, nos desafia a pensar em múltiplas possibilidades de construção de um projeto de mundo em que as nossas diferenças estabeleçam um diálogo solidário entre os sujeitos [...] A escola é um fórum onde a diversidade cultural sempre foi negada e assim como para a sociedade o desafio também está posto. Dar atenção pública à diversidade e fazer a importante equação entre diversidade, direitos humanos e cidadania: este é o nosso grande desafio.

Mesmo percebendo a relevância das proposições sobre a diversidade, concebo que esta questão comporta e remete-nos a outros olhares, outras possibilidades de análises. Assim, no diálogo com outros autores foi possível perceber novos prismas sobre o perigo que cerca a adoção da tese da diversidade cultural como resposta para as questões colocadas pela pluralidade cultural e identitária. Desse modo, Duschatzky e Skliar (2000), nos chamam atenção para os riscos de se converter a diversidade cultural em um almanaque que apenas serviria para engrossar a lista de festejos escolares.

Nesse sentido, Duschatzky e Skliar (2001) nos oferecem importantes pistas para entender o por que das críticas lançadas a forma de entender a questão da diversidade por alguns referenciais teóricos multiculturais, lembrando-nos das diferentes maneiras com que estes têm enfrentado a pluralidade cultural, ou seja, o modo como se tem lidado com o ‘outro’: ‘o outro como fonte de todo o mal’, ‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’, ‘o outro como alguém a tolerar’. Eles nos mostram que o multiculturalismo busca romper com o primeiro enunciado, mas que certamente tende a se identificar ora com o

segundo, ora com o terceiro, pois ao aceitar ‘o outro’ como sujeito pleno de um marca cultural implica uma concepção de cultura, onde uma dada comunidade é homogênea nas suas crenças e estilos de vida e, portanto, a compreensão em nome da tolerância e da diferença sugere aceitar grupos, cujos comportamentos são agressivos ou anti-sociais.

Canen e Grant (2001, p. 182) também discutem que este enfoque – que reduz a pluralidade cultural à temática da diversidade cultural na educação, afirmando que o mesmo pretende “trazer a diversidade cultural em termos folclóricos, fenomenológicos, assumindo que as informações sobre costumes, ritos, tradições, etc. serão suficientes para o respeito à pluralidade cultural”.

Das proposições de McLaren (2000) observamos que, ao focalizarmos meramente a “diversidade”, estamos na realidade, reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais que ocupa os contextos dos privilégios sociais. E, com os aportes teóricos do Pós-Colonialismo compreendi a necessidade de pensar a insuficiência da retórica da diversidade cultural frente ao problema da diferença, pois a idéia de que as culturas são diversas – devendo ser respeitadas e “toleradas” –, acaba criando a falsa ilusão de uma convivência “pacífica” entre as culturas - e negando as diferenças existentes entre elas.

Contudo, como já mencionei anteriormente a identidade vista em relação com a diferença, esteve presente em muitos dos textos estudados vinculando-se a enfoques teóricos pós-modernos. Pensadas em relação direta da com a diferença evidenciou-se que as identidades se constituem na e pela diferença; que se constroem nas práticas sociais, num processo de relação, no encontro com o ‘outro’.

Essa importância de valorizar a diferença, o encontro com o “outro” pode ser resgatada no dizer de Semprini (1999, p. 103):

É o encontro com o outro, sempre renovado, que permite entrever a evolução e a transformação da identidade individual e de conceitualizar uma evolução – ou eventualmente, uma verdadeira liberação – das condições iniciais de pertença dentro das quais havia tomado forma o núcleo mesmo da identidade. [...] Se a identidade individual fica definida por sua inscrição num quadro de pertença, esse

quadro representa o mesmo tempo o potencial e os limites da experiência identitária do sujeito. É somente pelo encontro com o outro que esta experiência pode ser enriquecida e transcendida e que nas palavras de Mead, o “o indivíduo pode tornar-se objeto de si mesmo.”

Mas, o processo de encontro com o outro não envolve o mero contato entre identidades diferentes e tampouco se limita a mera atitude contemplativa ou comparativa a fim de se observar as diferenças que os constituem. O que ocorre é um processo de interação no qual nos descobrimos no “outro” e vice-versa. E essa “dinâmica pode afetar profundamente os personagens da interação e provocar uma alteração de identidades” (SEMPRINI, 1999, p. 104).

O desdobramento deste entendimento pode ser considerado, no mínimo, enriquecedor para as análises sobre os processos formativos do educador, haja vista que o cotidiano das instituições educacionais é marcado por sucessivos ‘encontros’ entre professor x aluno, aluno x aluno. Isso implicaria na necessidade do professor ter clareza que esse processo está ligado à sua própria constituição identitária e de seus alunos, às formas como estes vêem e narram a si e aos ‘outros’, pois dependendo dos modos como esse encontro com o “outro” acontece, essa interação pode assumir ares de uma experiência marcadamente positiva ou extremamente negativa contribuindo para a construção de identidades tidas como ‘anormais’, ‘desviantes’.

Sobre isto, Semprini (1999, p. 105), também nos lembra que:

[...] quando acontece a interação, um indivíduo pode sentir que sua auto-imagem retransmitida pelo outro – por meio de palavras, atitudes, comportamentos – é uma imagem desvalorizante, discriminatória, ou até agressiva. Esta experiência pode perturbar o sujeito e instalar no âmago de sua identidade uma dúvida sobre o seu real valor e o valor das metas que ele estabeleceu para si mesmo.

De outro modo, entendemos que este tipo de experiência, também pode provocar no sujeito um sentido de repulsa que o mobilize a buscar estratégias que modifiquem os estereótipos criados a seu respeito ou sobre os ‘outros’.

Assim, considerar a identidade como uma construção histórica, social e política indissociável da diferença é considerar ambas coexistindo em relação e compondo uma mesma

configuração, como resultado do encontro com o ‘outro’; um encontro que tanto o ‘eu’ quanto o ‘outro’ são sujeitos que sabem, que são capazes de narrar suas próprias histórias e que possuem experiências culturais diferenciadas que estão presentes na constituição de suas identidades.

Esta perspectiva nos coloca diante da relevância de se valorizar e reconhecer outras culturas e, até mesmo, de outros modos de compreender o próprio conceito de cultura. Esta, portanto, também constitui nossas identidades e, isto foi tratado de forma bastante clara em três dos textos analisados.³¹ De acordo com estes “nossas identidades vão sendo construídas nos diferentes espaços/ locais culturais pelos quais circulamos e não apenas nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares” (COSTA, 2002, p. 6).

No texto de Costa (2002) tal compreensão pode significar uma verdadeira revolução na teoria cultural. Significa a busca pela reconfiguração e desnaturalização do conceito de cultura como suposto “conhecimento universal”, “patrimônio da humanidade”³² – que tem historicamente orientado a organização dos saberes e das práticas educativas e culturais. Isto envolve suspeitar do monoculturalismo e da transmissão de saberes com pretensões universalizantes que transformam a cultura dominante em cultura hegemônica e, questionar a tradição iluminista que legitimou determinadas culturas em detrimento de outras.

Concebida como prática de significações e valores que se corporificam nos modos de vida das pessoas e dos grupos no interior de cada sociedade, a cultura passa a ser compreendida como uma das condições constitutivas de existência de toda prática social e um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas as divisões desiguais no que se refere a etnia, raça, classe, sexo, gênero, enfim nossas identidades.

Nesse contexto, as análises sobre as relações entre *cultura* e *poder* constituem um nexo crucial para o entendimento das dinâmicas sociais e dos mecanismos institucionais

³¹ Estamos considerando os textos de Reinaldo Matias Fleuri (2002), Marisa Vorraber Costa (2002) e Monique Andries Nogueira (2002), ambos do XI ENDIPE.

³² De acordo com Costa (Ibidem) isso corresponde a compreensão arnoldiana de culturas, já referidas no capítulo II desta dissertação.

responsáveis pela produção e legitimação de discursos e práticas de significação culturalmente “recomendadas”. É assim que do ponto de vista dos Estudos Culturais emerge a expressão *pedagogia cultural*, que segundo Silva (2000, p. 82) em sido utilizada para referir-se a “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexo com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus, etc.”.

Desse modo, tomando como aportes teóricos os Estudos Culturais, Costa (2002, p. 29) propõe-nos pensar o professor enquanto um *Educador ou Pedagogo Cultural*. Para ela os educadores:

[...] os intelectuais da educação não são técnicos ou especialistas neutros, e nem transmissores de conhecimentos legitimados. Antes são “pedagogos culturais”, comprometidos e implicados nas relações de poder, formas de saber e modos de subjetivação produzidos pela dinâmica social e pelos quais são sempre responsáveis em seus locais de trabalho e de vivências.

Portanto, isso coloca a formação docente diante do desafio de formar um docente que compreenda que *não há uma única forma de fazer educação*, uma vez que os domínios da pedagogia se ampliam para além do universo escolar. Neste sentido, Kincheloe (1997, p. 23) ao discutir a importância de uma formação docente a partir da dimensão cultural da pedagogia, do ato educativo também, contribui para o enriquecimento desta compreensão ao considerar que:

É particularmente perturbador que muitos programas de educação de professores mantenham um silêncio virtual sobre a influência dos padrões sócio-culturais que modelam o pensamento dos professores. [...] Nossas subjetividades são formadas pelas forças culturais de raça, classe, gênero e local [...] nossas interações com nossas famílias, igrejas [...] e naturalmente com as escolas ajudam a moldar as nossas identidades.

Do ponto de vista de tais concepções, o professor passa a ser valorizado como sujeito que sabe, que possui saberes que não advém exclusivamente do ambiente escolar institucionalizado, mas, também, de outras esferas culturais das quais participa. E, se o que se pretende é a constituição de um profissional capaz de ter voz própria e de romper a

compreensão equivocada de que uns pensam e outros fazem, isto precisa estar presente em seus processos formadores. Entretanto, isso não me parece algo que se realize facilmente, pois envolve, ao meu ver, o repensar da educação do professor, pois, enquanto os educadores dos professores acreditarem que a sobrevivência do inexperiente é o objetivo central da educação profissional e que os professores aprendem para ensinar melhor engajando-se em experiências como aprendizes, pouca mudança significativa ocorrerá (KINCHECLOE, 1997, p. 23).

No texto apresentado por Fleuri (2002, p. 6), essa necessidade de repensar a formação docente implica um salto lógico de qualidade; envolve ultrapassar a dimensão das singularidades da cultura e assumi-la numa dimensão intercultural. Implica, portanto, em novas formas de se pensar a concepção de educação e de educador. Nas palavras do próprio autor:

Tal salto lógico torna possível aprofundar a concepção de educação, entendida como a promoção de 'contextos e processos relacionais estratégicos que permitam a articulação entre diferentes contextos culturais. Nesta linha, a própria concepção de educador pode ser elaborada em uma nova óptica, pois 'se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações [...] que se articulem em diferentes níveis de organização.

Diante disso, apoiando-se nos princípios que orientam o paradigma da complexidade³³, ele pensa o educador como um sujeito:

[...] que se insere num processo educativo e interage com os outros sujeitos, dedicando especial atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem (FLEURI, 2002, p. 6)

Para ele a *complexidade* garantiria uma visão crítica do conceito de intercultural, através do qual vislumbra a educação e a formação do *Educador Intercultural*. Através das contribuições da complexidade seria possível

³³ Para maiores esclarecimentos a respeito do saber complexo cf. Edgar Morin. Introdução ao pensamento complexo. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

[...] entender que a relações transversais, que se desenvolvem nos diferentes contextos sociais e dimensões culturais, configuram padrões de significação plurivalentes, híbridos, em relação aos quais as ações e manifestações dois agentes adquirem simultaneamente múltiplos significados, no mais das vezes paradoxais (FLEURI, 2002, p. 3).

Neste sentido, a perspectiva intercultural possibilita pensar as Identidades culturais como híbridas, que vão além da “simples” diversidade. Além disso, reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas sócio-culturais que promovem e geram exclusão, discriminação, sujeição entre os diferentes grupos sociais.

Desse modo, tanto a educação – entendida como contexto integrador entre diferentes sujeitos e seus respectivos contextos culturais – quanto à própria formação do educador devem considerar o “hibridismo da identidade dos sujeitos e de seus contextos culturais”³⁴. E mais, os cursos que formam professores deverão considerar na elaboração de seus referenciais teórico-metodológicos *uma* “educação intercultural pertinente à realidade brasileira, que evidencie a importância da “intercultural nas relações entre etnias, entre gerações e entre movimentos sociais”(FLEURI, 2002, p. 3).

Nesta perspectiva, vislumbra-se uma formação pautada na “superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar em situações concretas” (FLEURI; SOUZA, 2002, p. 14). Uma formação que aborde outras modalidades de pensar, propor, produzir e dialogar com o processo de aprendizagem, e que rompa com uma educação que nos ensinou a separar e isolar as coisas em prol, quem sabe? de uma visão sistêmica, complexa do conhecimento, que contemple a diversidade na unidade e vice-versa.

Esta perspectiva critica tanto os modelos de formação de educadores assentados numa visão monocultural quanto àqueles referenciais multiculturais, acusando estes últimos de que

³⁴ Idem.

– mesmo questionando a forma etnocêntrica e monocultural das práticas pedagógicas e propagando a necessidade de uma educação para a diversidade, para a incerteza – apresentam tendência ao mecanicismo, à rigidez.

Desse modo, a perspectiva intercultural, implicaria mudanças na prática educativa pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando a diversidade dos sujeitos e seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodológicos e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores.

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

Desta forma, a *intercultural* vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, que tematiza e teoriza a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnia, de gerações e de ação social. E isto tem entrado no campo da formação docente, conforme já mencionado.

Além disso, acrescento que a leitura analítica dos textos evidenciou o uso de outra terminologia nas discussões sobre identidade e formação docente. Trata-se do multiculturalismo crítico, cujas discussões pautaram-se, especialmente nas contribuições teóricas de McLaren (1999) e Giroux (1999).

Dessa forma, considerando que alguns dos textos analisados utilizaram com grande ênfase o termo multiculturalismo, nesse momento considero importante levantarmos algumas discussões para que possamos entender com mais clareza as proposições presentes nos textos que a ele se referem. Para tanto, recorreremos a pesquisa realizada por Gilcilene Costa (2003 b), para apresentar sinteticamente a abordagem/classificação da temática do multiculturalismo na perspectiva de Peter McLaren.

Assim, de acordo com os estudos realizados pela citada pesquisadora, o multiculturalismo, de modo geral, pode-se dizer que como corpo teórico, se propõe analisar o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras de cultura (escolas, mídia...), procurando identificar etnocentrismos, preconceitos e visões estereotipadas de determinados grupos étnico-culturais. Com isso, tem buscado conquistar aberturas para a incorporação de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir e interpretar a realidade.

Em termos educacionais, o multiculturalismo tem se colocado a necessidade de uma educação que valorize e respeite as diferenças que esteja vinculada aos interesses de movimentos sociais e étnicos, ao incentivo de práticas culturais que possibilitem “dar voz” aos chamados grupos excluídos, às lutas políticas pela afirmação de identidades coletivas e plurais desses grupos e aos sonhos por uma sociedade sem injustiças, discriminações e desigualdades sociais.

Desse modo é que o multiculturalismo tem aparecido como resposta educacional para a problemática da identidade e diferença o que de certa forma o tem levado a ocupar um considerável destaque em debates educacionais, pesquisas e eventos científicos, inclusive naquelas que tratam da formação docente, em prol de propostas educacionais politicamente comprometidas com as lutas dos movimentos sociais³⁵ e culturais.

³⁵ Em que pese o poder desestruturador presente nas políticas e ações conformadas na lógica que preside o modelo econômico capitalista inspirado na ideologia neoliberal, a fratura provocada sobre os movimentos sociais, não tem sido capaz de eliminar poder de luta e resistência presente nessas organizações. No âmbito da categoria docente, continuam atuantes e combatentes as seguintes entidades históricas: Associação Nacional dos

Contudo, para Costa (2003 b) se há um certo consenso sobre a relevância desta questão para o campo educacional, o mesmo não se pode dizer sobre as formas de conceber as matizes teóricas do multiculturalismo que são ao seu ver bastante divergentes. De acordo esta autora, para McLaren (1997) o campo educacional conta com pelo menos quatro versões de multiculturalismo: o Conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o crítico.

O *multiculturalismo conservador* corresponde às visões coloniais que estiveram fundamentadas nas atitudes auto-elogiosas, autojustificatórias e marcadamente imperialistas dos europeus e norte-americanos que propõem dentre outras coisas que o inglês seja a única língua oficial no mundo; que estabelece para toda a juventude, padrões de desempenho que estão previstos no capital cultural da classe média anglo-americana.

O *multiculturalismo humanista liberal* argumenta que existe uma “igualdade natural” entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais – o que permite que todas as raças possam competir “igualmente” em uma sociedade capitalista. Esta visão resulta freqüentemente em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista, no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas.

Por sua vez, o *multiculturalismo liberal de esquerda* enfatiza a diferença cultural, mas adverte que a ênfase na igualdade das raças pode suprimir importantes diferenças culturais e sociais entre os grupos em termos de comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais. Defende as diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade dentro do multiculturalismo, porém, as compreende como formas de significação deslocadas de um contexto histórico e cultural.

Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN) com suas representações regionais no interior das Universidades Federais – as AD's; a Associação pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e suas afiliadas regionais. No âmbito científico, a Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) têm produzido fortes críticas ao conjunto de reformas educacionais e suas repercussões sobre a formação dos professores brasileiros, apresentando proposições no sentido de fortalecer a identidade docente.

E, finalmente, o *multiculturalismo crítico e de resistência*, o qual, a partir de uma perspectiva pós-crítica, pós-estruturalista de resistência, enfatiza o papel que o discurso e a representação desempenham na construção de significado e identidade. Esta perspectiva também compreende as representações de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, porém as trata a partir dos contextos e relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Além desses entendimentos, Santos (2001) também contribui para essa discussão. Este autor define-se por trabalhar com o conceito de multiculturalismo emancipatório onde questiona o multiculturalismo conservador e advoga um multiculturalismo, decididamente, pós-colonial. Na opinião de Santos (op. cit, p. 21) trata-se de um multiculturalismo:

[...] que se assenta fundamentalmente numa política, numa tensão dinâmica, mas complexa, entre a política de igualdade e a política da diferença; isso é que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito o princípio da igualdade. [...] É fundamental que o multiculturalismo emancipatório parta do pressuposto de que as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, diferença.

Assim, os textos que utilizaram-se do termo multiculturalismo definiram-se pelo seu viés crítico e destacam ainda, que num mundo de identidades culturais híbridas, é premente a necessidade de uma formação docente que reconheça e valorize as diferenças tanto dentro como fora do espaço educacional. Isto fica evidente nas proposições do texto de Frangella e Pontes (2002) que ao pensar as identidades como plurais e o processo educacional a partir da pluralidade cultural, destacam a importância da construção de práticas pedagógicas multiculturais.

O texto de Xavier (2001, p. 3), por sua vez, também, destaca a importância das contribuições do multiculturalismo crítico para a formação de uma *Identidade Docente Multicultural*. Neste sentido, escreveu que esta formação:

Consistiria na formação de indivíduos conscientes do caráter híbrido, provisório e em permanente construção das identidades, sensíveis aos processos de representação das diferenças, capazes de desenvolver uma relação de alteridade, na qual a existência do “outro” é legitimada e humanizada.

No que se refere à necessidade de se formar um profissional crítico – que além de considerar os saberes, as vivências e memórias de seus alunos, construa novas formas de intervenção e atuação na sociedade – esta autora, propõe, embasada nas formulações teóricas de Giroux (1997, 1999) uma formação que favoreça aos futuros professores atuarem como “*trabalhadores culturais*”, permitindo-os perceberem-se [mas também atuarem] como “*Intelectuais Transformadores*”.

Neste sentido, considera como necessário privilegiar a formação de docentes como ‘*intelectuais transformadores*’, capazes ‘de desenvolver práticas pedagógicas que não somente aumentam a possibilidade de consciência crítica, mas também de ação transformadora. Os professores são assim visualizados, não como meros executores ou técnicos, e sim como “*trabalhadores culturais*”, e seu trabalho deve ser realizado através de sua inserção na esfera pública, da valorização dos universos culturais de seus alunos, de suas atividades de contestação e da sua luta para clarificar e modificar as redes de poder existentes, demonstradas sob as formas de conhecimento, práticas, valores e relações sócio-econômicas e culturais.

Esta concepção de “intelectual transformador”, de educador crítico, vai de encontro com a “racionalidade instrumental da modernidade” que coisifica o homem e destrói sua capacidade de crítica, conforme nos fala Habermas (2000). Assim sendo, não há mais espaço para uma formação de um professor pretensamente neutro, “iluminado”, apolítico, descomprometido com as lutas sociais.

Diante deste “chamado multiculturalista crítico” – que pensa o professor como educador crítico – ao campo da formação docente, os textos também demonstraram que o futuro docente necessita de uma formação que o permita questionar as relações de poder construídas/impostas na esfera sócio-política (GOMES, 2000 *apud* FRANGELLA; PONTES, 2002, p. 12).

[...] discussões como essas deveriam ser incorporadas a formação de professores/a. Quem sabe os educadores/as se dispõem a aprender a pedagogia dos movimentos sociais! Essa pedagogia nos ensina que antes de pensar o como fazer (um traço marcante da pedagogia tradicional!) há que se considerar que um dos fatores que pode nos ajudar a construir uma educação para a diversidade e a mudança da mentalidade sobre o diverso e sobre o semelhante. Isso resulta em rever valores, preconceitos e posturas. Significa entender a educação como processo de humanização e não somente de transmissão de conteúdos e de politizado de consciências.

Desse modo, evidenciou-se de forma mais enfática uma tendência, entre os autores deste grupo de textos, em articular a dimensão política à dimensão acadêmica e cultural, tidas como fundamentais aos processos de formação, de modos que se forme um docente, enquanto intelectual, que é capaz de atuar crítica e politicamente em sua realidade.

Entendemos que, nesta mesma direção corroboram os argumentos de McLaren (2002, p. 103), que ao considerar o mundo marcado pelos efeitos da globalização e pela emergência de identidades plurais, ressalta a necessidade da formação de um educador/a revolucionário/a que se compromete política e culturalmente, que contesta e ajuda a transformar os regimes sociais excludentes. A esse respeito escreve que:

É crítico lembrar que, como educadoras e educadores revolucionários, necessitamos identificar posições alternativas subjetivas que podemos assumir, ou contranarrativas e contramemórias que podemos colocar à disposição de nossos/nossas estudantes, para contestarem os regimes existentes de representação e de prática social. No entanto não podemos nos contentar em permanecer aqui. Ao contrário, devemos trabalhar para contestar, através de “nossas práticas, aquelas condições que se tornam impossíveis para certos grupos terem tais posições, e falar conjuntos particulares de discursos que servem a interesses específicos.”

Assim, na esteira do multiculturismo crítico e respaldados, principalmente nas contribuições teóricas de McLaren e Giroux um grupo de textos apontaram para a necessidade da formação do Educador Crítico tendo por base uma Pedagogia que demande táticas políticas e culturais que possam orientar a luta contra as múltiplas formas de opressão – a Pedagogia Crítica ou Revolucionária (McLAREN, 2000, p. 142). Sobre esta questão McLaren (op.cit, p. 155-6) considera, ainda, que:

Como educadoras(es) multiculturais, informadas(os) por pedagogias críticas feministas, precisamos manter as alunas e os alunos conectados ao poder do inaceitável e confortáveis como o inimaginável ao produzir formas críticas de análises políticas e de pedagogia. [...] É importante que como educadora(es)

críticas(os), nós simplesmente não , manipulemos as alunas e os alunos a aceitem nossas posições intelectuais e nem tenhamos a intenção de ao mesmo tempo, falar por eles [...] se queremos motivar as alunas e alunos para uma práxis transformadora, os estudantes devem não apenas ser encorajados a escolher uma linguagem de análise que esteja apoiada num projeto libertador, mas devem investir afetivamente neste projeto.

Quanto à indicação da importância de se investir na formação do educador crítico, Kincheloe (1997, p. 212-22) também nos ajuda a pensar sobre esta questão. Segundo o que escreve este autor, em tempos pós-modernos há necessidade de uma *educação crítica pós-moderna ou pós-formal* para a formação docente; é preciso formar *professores críticos pós-formais*, isto é aqueles que:

[...] indagam como as relações de poder contribuem para a produção do conhecimento e a construção da consciência [...], transcendem as restrições dos papéis tradicionais, estilizando estereótipos, encorajando o desenvolvimento da consciência crítica, gerando novas interpretações, ajudando a criar novos conhecimentos e sacudindo a confortável hierarquia das escolas [...] questionem o tempo, mantendo viva a possibilidade de autotransformação e transformação social.

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

No conjunto do material analisado, destaca-se, ainda, sobre outros estudos que também ressaltaram aspectos importantes sobre a formação docente e que, portanto, devem ser considerados. Em *Formação Cultural do professor* Nogueira (2002, p. 06) compreende a formação docente a apoiado nas formulações teóricas de Adorno. No texto o autor considera que vivemos em um período onde os limites entre as diferentes modalidades de cultura são tênues, configurando aquilo que tem sido denominado de “culturas híbridas”. Contudo, ressalta que é preciso termos cuidado com “*as armadilhas que a indústria cultural*

apresenta”, pois mesmo “os professores estando imersos em um mundo permeado pela cultura de massa” a sua formação não deve se reduzir a ela.

Assim, define-se por uma idéia de formação docente concebida do ponto de vista cultural e que se pauta em princípios que rompem com a dicotomia entre cultura erudita x cultura popular, entre a identidade pessoal e a identidade social do professor, entre aqueles que pensam e aqueles que fazem, pressupostos estes da tradição cultural moderna. Com a Palavra, Nogueira (2002, p. 7).

A idéia de formação cultural que defendo [...] procura ir além da dicotomia cultura erudita x cultura popular. Ir além não no sentido de ignorar as diferenças, mas sim promover um processo de enriquecimento pessoal que abrace todo esse campo, que inclua tanto o conhecimento das práticas culturais locais, quanto das obras primas universais. No caso específico da formação cultural do professor, o desejável é que ele consiga travar, ao longo de sua vida profissional, contato com o mundo da cultura de forma intensa e diferenciada: que vá ao cinema, ao teatro [...] que leia livros literários. E que a partir das visões de mundo e interpretações do real que essas obras de arte expõem, amplie seus próprios referenciais, alargue seus conceitos, coloque em dúvida suas convicções. Penso que um professor assim formado teria condições de exercer uma prática docente melhor, que possibilitasse também o enriquecimento cultural de seus alunos.

Suas proposições são muito interessantes e relevantes, porém não podemos desconsiderar as reais condições de trabalho em que vive hoje os profissionais do magistério [desvalorização profissional, baixa auto-estima...] por isso entendo que é preciso considerarmos uma questão fundamental: como garantir aos professores acesso aos bens culturais, tendo em vista suas reais condições de trabalho? A resposta a esta interrogação não é [e nem pretendia ser] vislumbrada nos limites desta pesquisa, contudo a sua busca deve acompanhar nossos fazeres e dizeres diários, se, o que buscamos é uma docência responsável e culturalmente envolvida com as questões sociais de nosso tempo.

Tendo em vista a multiplicidade de leituras que podem ser feitas desses textos, penso que talvez seja o momento de apresentar algumas conclusões mais pontuais que o meu ver os textos revelaram. De certo modo, pode-se dizer que os textos analisados apontaram para a importância das discussões de identidade e diferença para o campo da formação docente – (re)

pensando e (re) definindo práticas – evidenciadas, sobretudo, a partir das contribuições de referenciais teóricos críticos e pós-críticos no cenário pós-moderno.

Neste cenário [pós-moderno] a formação docente emerge enquanto um campo/território de disputas ideológicas que abriga teóricos críticos e pós-críticos que buscam afirmar suas discursividades autorais no campo das produções veiculadas pela ANPED e ENDIPE. Neste território de disputas encontramos uma multiplicidade de terminologias e concepções utilizadas para referir-se e definir a formação e identidade docente, tais como: “Pedagogo/Educador Cultural”, “Intelectual Transformador”, “Pedagogo Crítico/Revolucionário”, “Educador/Professor Crítico Pós-Formal”, “Educador Intercultural”. Os títulos dos textos analisados oscilaram, em sua maioria, entre dois eixos temáticos um que propunha pensar/discutir a formação docente para a multiculturalidade e outro para a interculturalidade.

Também, as noções de hibridismo cultural foram identificadas como importantes para a constituição de novos espaços culturais onde as identidades e as diferenças culturais sejam pensadas para além das polaridades branco/negro, homem/mulher. Nessa perspectiva, os processos de hibridação cultural foram apontados como os modos pelos quais as culturas migram e se misturam em movimentos ininterruptos de *travessia*.

Desse modo, pode-se dizer que, apesar dos diferentes modos de articular identidade e formação docente e de nomeá-los, houve um certo consenso em apontar que as culturas e as identidades não possuem uma essência que as fixe. As identidades são, definidas como “os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história. Não uma essência, mas um posicionamento” (HALL, 1996, p. 70). As identidades são inseparáveis da diferença, isto é são mutuamente determinadas. Outras compreensões de identidade, diferentes destas, não se fizeram presentes nos textos.

O multiculturalismo foi à resposta mais apontada nos textos para as questões colocadas para a formação docente pela temática da identidade, com predominância da perspectiva do

multiculturalismo crítico. Isto se refletiu nos referenciais teóricos utilizados pelos textos que, em sua maioria, utilizaram as contribuições teóricas de autores críticos como Peter McLaren e Henri Giroux. Contudo, nenhum deles relatou experiências sobre modos de trabalhar a formação docente em termos multiculturais³⁶.

A grande maioria dos textos se autodefiniram como estudos qualitativos e diante das discussões apresentadas abriram espaço para novos modos de pensar e fazer pesquisa com destaque para os estudos que trabalharam com Histórias de vida³⁷, Saberes Docentes³⁸, Análises de discursos³⁹, Representações⁴⁰.

A formação docente foi, de modo geral, tratada tendo em vista a construção de uma identidade capaz de levar o “eu” a descobrir-se no “outro”, possibilitando torna-lo “aberto” ao diálogo sensível às diferenças (XAVIER, 2002, p. 2). Assim, anunciou-se uma perspectiva de formação docente que tome o professor enquanto sujeito social crítico e questionador, que se posiciona diante da realidade. Enfim, processos formativos que:

[...] possam levar a um repensar e a uma revalorização do papel do professor como ator social, crítico e questionador, e que consciente do caráter múltiplo de sua identidade, seja capaz de promover práticas pedagógicas não-discriminadoras emancipadoras (CANEN & MOREIRA, 1999). Um profissional que por intermédio de uma ação comprometida política e pedagogicamente, possa contribuir no desenvolvimento de uma educação pública problematizadora e desafiadora de padrões homogeneizadores e práticas monoculturais e universalistas, para o alcance de uma ordem social mais justa e eqüitativa (XAVIER, 2002, p. 02).

Assim, entendo que de muitos modos essas discussões contribuem para pensarmos a formação de um docente que não apenas saiba lidar pedagogicamente com a pluralidade identitária, com a

³⁶ Há de se ressaltar que um texto realizou uma avaliação de um curso de formação de professores a fim de perceber se estes estavam formando o docente para a perspectiva do multiculturalismo, tal seja *Formação de professores/as, multiculturalismo e ensino de história: desafios e possibilidades*, de autoria de Regina Célia do Couto.

³⁷ Refiro-me ao trabalho de Reinaldo Fleuri, que discutiu a Educação intercultural: a construção da identidade e diferença nos movimentos sociais, a partir das histórias de vidas dos próprios sujeitos a fim de perceber a formação cultural de professores de escolas articuladas ao MST – Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra.

³⁸ O texto de Nágila Caporlândia Giesta: Professores de Licenciaturas: concepções sobre aprender, que objetivou entre outras coisas, perceber que saberes os docentes possuem sobre a questão da diferença.

³⁹ O trabalho de Letícia Fonseca de Freitas analisou o Movimento Tradicionalista Gaúcho a partir dos discursos por ele produzidos, veiculados a fim de mostrar como estes constroem identidades e privilegiam certos significados identitários que se fazem presentes no ‘mito do gaúcho’

⁴⁰ Adélia Simão Koff procurou investigar as representações de estudantes e professores de cursos de licenciatura sobre os modos de ver a questão da diferença em seus ambientes de trabalho e estudo.

diferença, mas que, também, se comprometa política e culturalmente com a construção de projetos emancipatórios. Essas discussões, por sinal são extremamente importantes para a compreensão dos cenários culturais que se descortinam em nosso tempo, servindo, inclusive, de abertura no campo da formação docente para práticas pedagógicas que olhem a diferença para além da ótica do “anormal” do “exótico”, percebendo as relações de força e poder que a envolve.

Dentre indicações reveladas pelos textos sobre aquilo que se espera que se contemple na formação do professor no contexto histórico da pós-modernidade, destaco algumas perspectivas apontadas, segundo as quais o docente necessita:

- Ser formado para que valorize a discussão acerca da constituição das identidades plurais, da pluralidade e que se perceba com ser plural, mas que não fique preso a uma postura de mera tolerância e reconhecimento do múltiplo;
- Pensar-se como sujeito híbrido, de uma pluralidade identitária que é, ao mesmo tempo, dominador e dominado; um sujeito que se insere no processo educativo, e interage com outros sujeitos dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando;
- Considerar o hibridismo das identidades que constituem os sujeitos e de seus contextos culturais, vendo-se “articulador de mediações”;
- Engajar-se nas lutas políticas, sejam *elas políticas de crítica e políticas de esperança* como denomina Giroux (1999), e nos movimento sociais que lutam por melhores condições de trabalho e vida;
- Desenvolve processos dialógicos, criativos, que possibilitem a participação democrática, ligada à defesa da justiça, tendo presente a cooperação, envolvendo o *poder compartilhado* (SANTOS, 1994) por todos os sujeitos;
- Aprender a ser coerente no seu modo de pensar, sentir, agir, o que exige mudança de linguagem, no trato com o outro, deixando de ser discriminador e intolerante;

- Enfim, compreender o contexto em que vive, na sua complexidade operante e sua hibridização cultural.

Ao finalizar, acrescentamos que as análises dos textos apresentadas nesta pesquisa são importantes porque revelam que em um mundo marcado, sobretudo, por outras formas de conceber as identidades, necessariamente somos levados a buscar outros modos de pensar a escola, a docência.

Porque indicam que os caminhos da identidade e da formação docente se inter cruzam, interpenetram de modo que tanto a(s) Pedagogia(s), as práticas docentes estão intimamente ligadas com as concepções de identidade, com a sua constituição como as discussões sobre identidade os modos de concebe-la marcam profundamente a prática, os fazeres, os dizeres e os próprios docentes no(s) seu(s) encontro(s) cotidiano com o “outro”.

Porque, conforme mencionado na epígrafe deste capítulo “o mundo, as relações e as identidades mudaram, assim como as concepções e as práticas educacionais. Em função destas mudanças, não podemos mais pensar nem praticar a pedagogia e o currículo como antes. Neste contexto, a Pedagogia Cultural impele a novas concepções, fazeres, dizeres” (CORRAZA, 2001, p. 27), a novas docências. Pois, conforme Xavier (2002, p. 1) enfatiza:

A “velha” figura do professor tecnicamente competente e “neutro”, tem se mostrado cada vez mais incapaz de atender à realidade que assola o cotidiano escolar. Mais do que nunca se faz necessária a formação de professores capazes de empreender ações educativas que compreendam e valorizem a diversidade e que rompam com estereótipos, preconceitos e expectativas negativas acerca das diferenças.

E ainda, porque como educadoras/es deste nosso tempo é fundamental e urgente considerarmos que as identidades são construídas em meio a relações de poder, de disputas o que nos desafia a “possibilitar que outras representações identitárias, além das hegemônicas, circulem e sejam problematizadas tanto na sala de aula quanto nas mais diversas atividades escolares”, conforme sugere Freitas (2002, p. 10).

5 E ... AS ÚLTIMAS PALAVRAS ... QUE SÃO TÃO PRIMEIRAS⁴¹

O texto faz ver, exprime certos sentidos(Nietzsche)

Chegado este momento em que me vejo na condição de escrever mais algumas palavras, não as últimas, mas àquelas que poderiam ser as primeiras, optei por construir um texto que, ao invés de pretender apresentar as últimas palavras como uma espécie de síntese, de conclusão, na qual se expõem os resultados encontrados pela pesquisa, preferi incorporá-lo como o texto que faz ver, que exprime sentido e assim escrevê-lo a partir do que estou considerando como as primeiras palavras, aquelas que focalizam a(s) leitura(s) que fiz dos textos selecionados, o movimento de construção desta pesquisa – que focalizou como as discussões sobre Identidade e Formação docente se inter cruzam na produção acadêmica brasileira –, as perspectivas de novos estudos que foram se apresentando nesta caminhada, bem como as provocações que este olhar sobre os textos provocou em mim, como educadora, pesquisadora, mulher, mãe, esposa, e iniciante no ofício de pesquisadora.

Gostaria inicialmente de dizer o quanto esta investida de pesquisar a questão da identidade e seus nexos, interligações com a formação docente possibilitou-me dialogar com diversos autores vinculados a diferentes perspectivas teóricas e isso foi ao mesmo tempo algo desafiador e fascinante; desafiador porque experimentei sensações de medo, fragilidade, angústia; e fascinante porque os desafios me moveram, me fizeram forte, corajosa, me fizeram olhar para “os outros” e para mim mesma de outros modos,

[...] voltar ao meu corpo.Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma. Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra realidade (LISPECTOR, 1998, p. 68).

⁴¹ Frase extraída do livro Água Viva de Clarice Lispector.

Foi fascinante poder pensar no ‘outro’ e no que ele significa para mim, a partir de sua experiência de estar sendo diferente; poder me descobrir de outros modos, de outras realidades; poder perceber que não somos ou isso ou aquilo, mas que estamos sempre sendo um tudo isso ao mesmo tempo, que esta condição de estar sendo nos permite viver a/na contradição, contradição que nos possibilita estarmos sendo ao mesmo tempo moderna e pós-moderna, sim e não, começo e fim, feminino e masculino, inteira e partida, novo e velho, singular e plural...

Que este diálogo foi também importante porque... Verifiquei que discursos veiculados por entidades acadêmico-científicas não apenas veiculam e produzem certas formas de representação do mundo, certas formas de conceber a educação, mas, também, se revelam na própria constituição da identidade docente, nas formas como estes pensam o ‘outro, a si mesmos, a educação, uma vez que grande parte dos textos veiculados por estas entidades (ANPED e ENDIPE) entrecruza-se com a literatura educacional utilizada como o material de fundamentação dos cursos de formação de professores. São, pois, discursos veiculados que buscam consolidar suas próprias formas de conceber a formação docente abrigando teóricos críticos e pós-críticos que apesar de algumas divergências teóricas acreditam que estamos vivendo num tempo mundo (pós-moderno) marcadamente diferente de outras épocas históricas.

Constatarei que nossas identidades são construídas em processos históricos e culturais marcados por práticas discursivas e pelo encontro com o “outro”; no dizer de Kincheloe (1997, p. 22):

[...] nossas subjetividades são formadas pelas forças culturais de raça, classe, gênero e local; tais fatores estão além de nosso poder de reverter-las, assim como elas constroem limites e possibilidades em nossas várias relações. Elas ajudam a moldar o tipo de amigos que nós temos, o trabalho que nós fazemos e as companhias que nós escolhemos. Nossas interações com nossas famílias, igrejas, grupos de companheiros, locais de trabalho e, naturalmente, com as escolas ajudam a moldar nossas identidades.

Entendi que tais perspectivas [a da existência de múltiplas construções identitárias e discursivas] são determinantes para a construção do olhar que professores têm de si e das diferentes identidades de seus alunos. E que, também, por isso é tão importante para nós professor termos consciência do caráter híbrido e provisório da constituição de nossas próprias identidades para que assim, possamos promover relações de encontro com o outro considerando-o como legítimo.

Apreendi que este nosso tempo em que vivemos, nos impele a novos fazeres e dizeres, que não comportam mais uma formação docente para uma sociedade pretensamente homogênea; que como educadores estamos constantemente sendo convocados, desafiados a enfrentar diferentes questões como as da identidade e diferença e diante disso, ou assumimos o compromisso de nos posicionarmos criticamente e aprendemos as lições de nosso tempo e fazemos os diferentes e suas culturas entrarem efetivamente em nossos currículos e práticas pedagógicas, ou acabaremos cedendo nosso lugar de educadores críticos para os a-críticos (CORAZZA, 2001).

Percebi que como educadores temos, sim, uma função política a cumprir e esse aspecto também é constituinte da identidade docente, e que se já não é possível mudarmos o mundo ao menos nossa realidade mais próxima já seria um bom começo; que os aportes teóricos pós-modernos, especialmente o pós-colonialismo – que permearam várias discussões dos textos apresentados – têm trazido importantes contribuições para se pensar a identidade principalmente por entendê-las em relação à diferença indicando que é preciso ir além dos discursos que apontam para a importância de se formar o professor para a diversidade e formá-los para as diferenças.

E mais, que esta pesquisa acenou para algumas possíveis características do perfil de profissional que está sendo demandado para o campo da formação docente em meio à problemática da identidade [e da diferença] no campo educacional. Assim, indicou a

necessidade de se formar o Educador Crítico, o Pedagogo Cultural, o Intelectual Transformador, o Educador Intercultural. Entretanto, considero que a decisão de identificar-se com uma dessas perspectivas, cabe ao professor. No entanto, devemos oferecer as ferramentas, os subsídios teórico-práticos para que os docentes tirem, eles mesmos, suas próprias conclusões e construam suas próprias respostas para tais questões. E que, por fim, há uma correlação de forças no campo dos discursos que têm sido proferidos pelas entidades acadêmico-científicas analisadas que pretendem, de certa forma, legitimarem-se enquanto discursos hegemônicos no cenário educacional que oscilam entre discursos teóricos críticos e pós-críticos, apresentando cada um a seu modo pressupostos teóricos orientadores para a formação docente.

Além disso, a pesquisa contribuiu para evidenciar que termos como Educação multicultural e Educação intercultural, tem sido utilizados, muitas vezes, de forma indistinta. No contexto acadêmico brasileiro o debate tem ganhado forma sobre o termo multiculturalismo, tendo sido incorporado como objeto de estudo, especialmente a partir da última década do século XX. Fortemente influenciados pelos debates da academia norte-americana, as produções buscam diferenciar os vários tipos de multiculturalismo sem apresentar, em geral, preocupações distintas no que diz respeito a interculturalidade.

Assim, na perspectiva intercultural formação docente deve considerar o estabelecimento de redes de intercâmbio cultural. Isto coloca a formação docente, a escola na perspectiva da fronteira, pois de um lado deve promover uma educação que valorize as características culturais tradicionais locais e, de outro deve ser a representação de um instrumento que se apresente em condições de prover a tradição local o acesso a informações e instrumentalizações tão desejadas para sua plena circulação no mundo, sem que as diferenças exclua, estigmatize. Mas esta, me parece que ainda é uma perspectiva (intercultural) ainda muito ligada ao campo dos desejos do que aos dos encaminhamentos práticos.

Ressalto, contudo que com isso não estou querendo dizer que esta pesquisa conseguiu traçar um “verdadeiro” perfil deste docente que está sendo reivindicado por este “novo cenário” ou que as análises que fiz dos textos são a única e a mais correta “verdade histórica” presente nos textos. O que quero dizer é que estes foram alguns entendimentos, algumas características resultantes do meu olhar, da leitura que fiz do encontro com os aportes teóricos com os textos analisados. Foi, portanto, a leitura que fiz dos textos e, neste sentido, as minhas pretensões foram de um modo geral, abrir outros horizontes de compreensão sobre os textos e estimular a emergência de tantos outros, pois como professores-pesquisadores nossa tarefa é continuar as perspectivas que se abrem a partir da “conclusão” de uma dada pesquisa.

E que venham novos diálogos e novas perguntas que contemplem a formação de um docente que, independente da terminologia que utilize para se conceituar, esteja comprometido com uma educação para a diferença, que de acordo com Bhabha (1998) vai além da simples consideração da diversidade cultural, que refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

Mas, para isso aconteça [e é preciso que aconteça], precisamos pensar uma formação docente em que tais discussões sejam contempladas, pois, querendo ou não, de forma consciente ou não temos que lidar com elas em nossas práticas cotidianas. E sendo assim, é melhor que estejamos ‘preparados’, aptos a tomar nossas próprias conclusões, traçar nossos próprios caminhos e construir uma educação que também favoreça essas possibilidades aos nossos alunos. Desta forma, penso que é possível evitar que se caia no risco de se adotar o discurso multicultural, ou da diferença por acreditar que ele está na moda ou porque é o discurso do politicamente correto.

Isto, pode, quem sabe? favorecer que cursos de formação docente repensem sua estrutura e organização curricular dando espaço para discussões que contemplem, por exemplo, questões referentes a pluralidade identitária e a diferença, pois para se trabalhar na/com as diferenças é necessário uma sólida formação, que extrapole os muros das instituições formadoras, que promova a possibilidade do futuro professor vivenciar em outros espaços formativos o encontro com o “outro”, com a diferença, com a pluralidade identitária que os constituem e aos ‘outros’, pois, de acordo com o que propõe Canen (1999, p. 100):

[...] Em tempos de projetos neoliberais excludentes, racismo, indiferença e violência contra o “outro”, a formação de professores sensíveis à pluralidade identitária e forjadores de práticas discursivas desafiadoras da homogeneização e da cristalização das diferenças torna-se urgente.

Diante disso, é que compreendo como relevantes, as pesquisas e preocupações que têm sido desenvolvidas e veiculadas que abordam e articulam as discussões sobre identidade e formação docente num momento em que as dinâmicas do cotidiano escolar e sua multiplicidade de práticas têm sido cada vez mais exigidas a dar respostas para questões relativas à temática da identidade e diferença. Além do mais, percebo que tais pesquisas têm contribuído, de certa forma, para a incorporação de outros modos de fazer pesquisa as que se pautam nas as Histórias de Vida, Memórias e Saberes Docentes, Estudos de Representações, Análise de Discurso.

Contudo, apesar de sua reconhecida importância e contribuição, esta ainda não é uma temática amplamente abordada por muitos professores formadores de professores nas discussões que se travam dentro dos cursos de formação de docentes⁴², mas penso que isso não diminui sua importância, ao contrário coloca-nos diante do desafio da necessidade de novos estudos que realizem tais aproximações e que socializem experiências nesse campo de estudo que a cada dia me parece mais fascinante e desafiador.

⁴² Essa foi uma conclusão apontada por Xavier (2002) após pesquisa realizada.

É, por falar em desafio, penso ser relevante resgatar aqui a pergunta central que orientou esta pesquisa, qual seja: como Identidade e Formação Docente vem sendo articuladas na produção acadêmica brasileira? , uma vez que ao assumi-la como desafio investigativo, ela foi me mostrando a relevância dos desdobramentos das discussões sobre identidade para a formação docente, especialmente daquelas concepções de identidades entendidas sob os aspectos de teorias pós-modernas; e ainda, de certa forma, recuperou e contemplou a minha primeira indagação levantada durante o processo de seleção para o mestrado que versava sobre os desafios para a formação docente em tempos pós-modernos, haja vista que conceber a identidade, do ponto de vistas de teorias pós-modernas, coloca a formação docente frente a novos desafios.

Assim, o decidir estudar a identidade e seus nexos com a formação docente, minha preocupação inicial foi considerar elementos da modernidade e da pós-modernidade e assim estabelecer uma articulação entre as preocupações, antagonismos com os quais se defrontam modernistas e pós-modernistas sobre este debate, possibilitando-me pensar, interrogar para conservar e/ou (re)formular concepções, princípios, valores que nos foram [são] inculcados por meio da cultura ocidental, branca, (européia) .

No entanto, cabe esclarecer que, discutir a identidade na modernidade e na pós-modernidade em capítulos separados não pretendeu apresentá-los como perspectivas que não se cruzam, pois, entendo claramente que tais abordagens se fazem presentes simultaneamente em nossos fazeres e dizeres. Mas, entendê-los como dois tempos-mundos diferentes que desenvolveram [e desenvolvem] concepções teóricas próprias, inclusive educacionais, de acordo com a especificidade do contexto histórico.

E isso foi importante porque possibilitou no diálogo com os pressupostos teóricos da modernidade, por exemplo, perceber que somos frutos de uma pedagogia moderna que nos ensinou – e nos ensina – a ver a diferença com indiferença, a construir nossas identidades

ancorados em certos parâmetros de normalidade onde aquele que foge à “normalidade” é o “exótico”, o “anormal”, o “engraçado”. E isto, se materializou em discursos e práticas excludentes que privilegiam certas vozes e silenciam outras. E como os aportes teóricos pós-modernos têm sido um importante insight para pensarmos e concebermos esta e outras questões de outros modos.

Com isso não estou supondo que um é melhor que o outro, pois além de não podermos desconsiderar as contribuições de cada uma destas perspectivas, acredito que eles convivem ao mesmo tempo em nós, em nossos atos, modos de pensar, de falar, portanto, nenhum substitui o outro. O que estou entendendo, junto com Corraza (2002, p. 47), é que o:

tempo em que as concepções educacionais até então predominantes, como as de poder, sensibilidade, linguagem, utopia, realidade não deixam de ter importância e, inclusive de funcionar na sociedade e em nós. No entanto – e este é o diagnóstico – não dão mais conta deste outro mundo e de seu tempo, bem como das experiências que neles vivemos. Apesar disso, todas essas concepções convivem entre si, circulam de uma a outra: o que éramos e o que somos, o que pensávamos e o que pensamos, o que sentíamos e o que sentimos, o que desejávamos e o que desejamos.

E, esse nosso tempo de identidades em construção e híbridas, de diferenças nos desafia a uma docência que rompa com como pretensa separação entre saberes teóricos e saberes práticos, e entre o seu eu profissional e o eu pessoal⁴³, pois quando se consideram as identidades plurais, múltiplas não há lugar para isto; que se ultrapasse a compreensão de que alguns pensam para que outros façam, alguns mandam e outros obedecem e que se assuma a condição de ser que possui saberes e que, portanto pode se fazer ouvir; que, enfim seja de outro modo. Pode até ser uma docência artística⁴⁴; que sejamos, então, “artistas”, mas, artistas

⁴³ refiro-me as proposições de Nóvoa (1995) que busca nesta forma de conceber a docência a reconceitualização do sujeito-professor, considerando sua vida, suas crenças, atitudes, valores e ideais, e que diante disso considera que não é possível separar sua ação profissional de sua ação como pessoa.

⁴⁴ Essa terminologia é proposta por Sandra Corazza (2001) ao propor que este nosso tempo a Pedagogia deva ser entendida cada vez em termos culturais e que demanda a formação de Pedagogos Culturais, do exercício de uma *docência artística cujo artífice poderia ser chamada ‘artística’*. *Que, ao se exercer, cria e inventa* (p. 30).

de nosso tempo; O que não podemos é deixar de ser comprometidos com um projeto de emancipação, com as causas sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil. In: CANDAU, VM. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

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

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. 3 ed. São Paulo: USP, 2000.

CANEN, Ana. **Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas**. EDUCAÇÃO & REALIDADE – Revista Semestral de Ciência da Educação. *Das Diferenças*. Porto Alegre, V. 24, n.2, Jul/Dez de 1999.

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

CORAZZA, Sandra. **Na diversidade cultural uma docência artística**. Revista Pátio, Mai/Jul/ 2001, nº 17.

_____. **Docência em três tempos**. Revista Pátio, Mai/Jul/ 2002.

COSTA, Marisa V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, M. V. (org) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____ (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

_____. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: _____. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

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

COSTA (b). Gilcilene Dias da. **Entre a política e a poética do texto cultural- A produção das diferenças na revista nova escola**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2003.

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

_____. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

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

FONTE, S. S. D. & LOUREIRO, R. **Indústria cultural e educação em tempos pós-modernos**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

GRIGNON in SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

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

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

JACQUES, M. G. C. Identidade. In: M. N. Strey et al. **Psicologia social contemporânea,** Petrópolis: Vozes, 1998.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar.** Cadernos de Pesquisa, Julho/1999. n. 107.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à sociedade pós-moderna:** novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

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

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

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

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

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

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

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

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

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. Rj: José Olympio, 2000.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

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

_____. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MIRANDA, José Valdeinei Albuquerque. **Horizontes da pesquisa na política de formação de professores**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2003.

MORAES, S. (Org). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

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

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

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**: Ivani Fazenda (org.). Campinas, SP: Papirus, 1995.

RIBEIRO. Joyce Otânia Seixas. **Teorização curricular crítica e pós-modernismo**: elementos para o currículo como política cultural. Dissertação de Mestrado, apresentada ao PPGEDU/UFPA, Belém, 2001.

SANTOS, B. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1995.

_____. Dilemas de nosso tempo: uma entrevista com Boaventura de Sousa Santos. **EDUCAÇÃO & REALIDADE** – Revista Semestral de Ciência da Educação. **Políticas do global e das singularidades**. Porto Alegre, V. 26, n.1, Jan/Jul de 2001.

_____. Souza. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Porto, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: **Escola e Universidade na pós-modernidade**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

_____. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

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

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos.** Ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan./abr., 2002.

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

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.