

***MANDERLAY*: UM PRETEXTO PARA REFLETIR SOBRE ESCOLA, IDENTIDADE E DIFERENÇA**

Antonio Flávio Barbosa Moreira

Resumo

Apoiando-me em leitura própria do filme *Manderlay*, dirigido por Lars Von Trier, apresento reflexões sobre a escola e sobre questões de ensino, identidade e diferença. Dois temas são privilegiados na leitura: o primeiro é o tema do *estranho*, tal como Bauman o emprega. Procuo situá-lo na *escola*, que termina por constituir o segundo tema. Busco ocupar-me desses temas de forma utilitária, como o fez Veiga-Neto em discussão de outro filme. Minha escolha é, como a dele, arbitrária. Valendo-me do filme e dos autores que subsidiam a discussão, situo a escola moderna como espaço de ordem, controle e homogeneização. Sem abandonar de todo as utopias e os ideais da modernidade, apresento princípios que considero capazes de desestabilizar a organização tradicional dessa escola.

Palavras-chave: escola, orden, identidade, estranho, diálogo

***MANDERLAY*: A PRETEXT FOR REFLECTING ON SCHOOL, IDENTITY, AND DIFFERENCE**

Abstract

Based on my own reading of Lars Von Trier's *Manderlay*, I have reflected on school and on issues regarding teaching, identity, and difference. Two themes of the film have been privileged: one regards what is *strange*, in the way Bauman puts it. I have aimed at relating it to *school*, which ends up becoming the second theme. I have tried to deal with these themes in a utilitarian way; Veiga-Neto did the same in the discussion of another film. Both choices, his and mine, were arbitrary. Based on the film and on the authors that support the discussion, I view modern school as a space where order, control, and homogenization take place. I have presented some principles which can destabilize this traditional school organization without giving up modern-day utopia and ideals completely.

Key-words: school, order, identity, strange, dialogue.

Introdução

Abordo, neste texto, questões concernentes às temáticas da ordem, da identidade e da diferença na escola valendo-me, inicialmente, do filme *Manderlay*, dirigido pelo dinamarquês Lars Von Trier, um dos membros do movimento Dogma 95, cuja filmografia inclui também *Dogville* e *Dançando no Escuro*. Em *Manderlay*, acompanham-se os esforços, as conquistas e os fracassos de uma jovem – Grace – em sua luta por garantir que todos os negros que trabalham em uma plantação venham a desfrutar da liberdade a que tinham direito.

Na década de 30, Grace, seu pai e um grupo de gângsteres chegam ao Alabama, particularmente à propriedade dominada por uma velha senhora, na qual os empregados são ex-escravos. Grace, já prestes a partir, é chamada por uma negra para ajudar a evitar que um dos homens seja chicoteado por ter roubado vinho. Para seu pai, não há por que interferir: trata-se de problema local. Para Grace, contudo, é preciso apoiá-los: “Foi nossa brutalidade que os transformou em escravos”. Deixa, então, o pai seguir viagem e, acompanhada pelos gângsteres e por um advogado, permanece em Manderlay.

Abolida há 70 anos, a escravidão é preservada em Manderlay pela Velha Senhora, que solicita a Grace que, após sua morte, queime o livro que se encontra embaixo do colchão e no qual se explicitam as regras seguidas no controle dos negros. Grace nega-se, afirmando não querer ajudar a apagar “os pecados do passado”. Com o falecimento da Senhora, Grace anuncia que todos na plantação terão os mesmos direitos, a despeito dos protestos de um negro idoso, Wilhem, que diz: “Não estamos preparados para uma vida totalmente nova”.

A jovem consegue, com a ajuda dos gângsteres, que se desarmem as forças da plantação. O pai, antes de seguir viagem, alerta para as conseqüências dos atos da filha, acentuando que “quando o empurrão é demais, você só piora as coisas”. Mas Grace retruca: “Nós abusamos deles. Nós os tornamos o que são”. Propõe-se, então, a auxiliá-los a se tornarem os homens livres que já deveriam ser, como todo e qualquer cidadão norte-americano. Em suas tentativas, faz valer sua autoridade, recorrendo à emoção, à razão, à democracia, ao ensino, à punição, aos castigos físicos.

Talvez uma rápida passagem pelas aventuras e desventuras de Grace possa nos ajudar a refletir sobre como temos, em nossas escolas e salas de aula, recebido e tratado o “estranho” que nelas se vem instalando. Talvez nos auxilie também a pesar os resultados que temos

obtido, uma vez que, com frequência, esse estranho tem frustrado iniciativas de docentes bem intencionados, permanecendo refratário a apelos e procedimentos que pretendem lhe fornecer os instrumentos necessários à sua liberdade, à sua emancipação, à sua conscientização.

Ao mesmo tempo, a defesa do controle do estranho ainda é feita com razoável frequência. Em *Manderlay*, por exemplo, Victoria, uma das empregadas, meio que se referindo ao marido, afirma: “O negro é violento por natureza”. Fez por ser escravizado. É válido, assim, controlá-lo, levá-lo a restringir-se ao “seu lugar” e fazê-lo internalizar os comportamentos “adequados”, como, por exemplo, desfilar diariamente, em parada, ao meio-dia, embaixo da janela da Velha Senhora.

Em *Manderlay*, a “Lei da Senhora” determinava as formas de manter a ordem na plantação. Os escravos eram classificados por números, em função de suas características psicológicas: havia os negros fracassados, os negros que resmungavam, os negros palhaços, os negros arrogantes, os negros amáveis. A cada um deles se atribuía um número, o que contribuía para designar seu lugar, para manter sua posição de escravo. Instituiu-se, conclui Grace, “um cativo com o apoio da Psicologia”. Segundo ela, “era uma ofensa dividir as pessoas assim”. Mas, segundo os que conduziam a propriedade, e mesmo segundo alguns dos conduzidos, tratava-se de garantir comida e abrigo para todos, em vez de uma vida sem esperanças fora da propriedade. Tratava-se de manter a ordem. Tratava-se, dizia Wilhem, do “menor dos males”.

Não há indícios, antes de Grace, de qualquer intenção de desassociar o negro de sua “identidade herdada”. Ao contrário, procurava-se reforçar sua condição, seus hábitos e sua conduta de escravo, a despeito do término da escravidão.

Grace, um pouco irritada com a preservação de determinadas atitudes, resolve ensinar aos moradores da propriedade o valor da liberdade. Pede aos gângsteres que os *convoquem* para as aulas que se dispõe a dar: todos precisavam aprender e seguir as regras e as condutas apropriadas à vida em um mundo livre. Os vestígios da escravidão deviam desaparecer. Em conversas com os negros, estimula-os a utilizarem a madeira disponível no campo para consertarem suas casas, mesmo que isso acarrete mexer no sagrado jardim da Velha Senhora. Nas aulas, busca ensinar-lhes o que é democracia, como se decidem questões importantes para a comunidade por meio de votações e como se enfrentam problemas que atingem a todos. Aplicando a recente aprendizagem, os negros decidem, por votação, a hora pela qual deverão

guiar-se, já que ninguém se preocupara em dar corda no velho relógio, já que ninguém estipulara o responsável pela tarefa.

Em uma lição para os brancos, antigos proprietários da plantação, Grace procura conscientizá-los de sua responsabilidade. Expressa sua severidade, criticando o modo pelo qual classificavam os negros e os alimentavam. Os brancos mostram-se resistentes: Grace os admoesta e os castiga, fazendo com que utilizem maquiagem para parecerem negros.

Quando uma forte tempestade de poeira devasta a plantação, trazendo fome, prejuízos e doenças, todos, surpreendentemente, se unem contra o inimigo comum e trabalham lado a lado. Nesse cenário, a colheita de algodão revela-se, surpreendentemente, excelente. Sua venda propicia uma boa quantia à comunidade. Grace mostra-se exultante com o trabalho coletivo e os resultados alcançados. Será que, com sua ajuda, formara-se uma verdadeira comunidade?

Grace declara que os brancos não mais merecem censuras, graças ao trabalho efetuado, devendo ser considerados cidadãos americanos e ser liberados para partir quando desejassem. Os gângsteres se vão e Grace, apesar de um bilhete do pai dizendo que viria buscá-la, decide ficar. Orgulhosa, quer que seu pai tenha ciência de como as coisas mudaram em Manderlay. A liberdade, a ordem e a harmonia parecem ter chegado à plantação. Talvez seja possível acreditar em um mundo melhor, em que diferença e igualdade possam coexistir sem maiores tensões. Mas ... outros desastres não tardam a ocorrer.

Grace, encantada com o negro Timothy, que se responsabilizara pela guarda do dinheiro, faz sexo com ele. Ao acordar, é informada de que havia fogo no alojamento dos negros, de que o dinheiro sumira e de que algumas pessoas haviam morrido. Diz-lhe Wilhem: “Era cedo demais para nos livrarmos das armas”.

Grace, desiludida, resolve partir. Convoca uma última reunião para despedir-se. Leva dois presentes para o grupo: o dinheiro da colheita, devolvido por um trapaceiro que o ganhara de Timothy, durante um jogo, e o livro com as leis da Velha Senhora.

Tenta abrir o livro no trecho em que fica claro que Timothy era um negro amável, verdadeiro camaleão, e não um negro arrogante, orgulhoso, empreendedor, como se supunha. Wilhem lhe diz o número da página, confessando ter escrito o livro, há tempos atrás, quando não era possível conceber como os escravos poderiam viver livres no mundo. Estariam preparados? O mundo estaria? Para Wilhem, a

América, mesmo hoje, ainda não está pronta para olhar o negro como um homem livre. Melhor, então, regras claras de conduta, ainda que isso signifique mantê-lo na escravidão.

Alguns dos empregados sabiam da autoria do livro e haviam concordado com sua elaboração. Grace horroriza-se de vez e determina-se a partir com o pai. Mas Wilhem lhe reserva uma surpresa: o grupo desejava de fato retomar as leis da Velha Senhora e a escolhera, *por unanimidade*, para o papel da mulher que falecera, ou seja, para *guardiã da ordem na plantação*, para fazer valer as regras que designavam aos negros, mais uma vez, os lugares destinados aos escravos, aos estranhos. A Grace caberia “proteger” os que jamais teriam chances “lá fora”. Wilhem a informa de que, se não aceitasse, seria forçada a ficar em Manderlay.

Grace desespera-se e finge concordar, preparando-se, intimamente, para fugir com o pai. Conclama o grupo de moradores a castigar Timothy, o verdadeiro ladrão do dinheiro. Assume tal tarefa e o açoita violentamente.

Encontra, então, um bilhete do pai, dizendo que esperara por ela e a vira chicoteando o negro. Concluía que ela desempenhava bem seu papel de líder na comunidade e se fora, considerando o adiantado da hora. Grace verifica o descompasso entre a “*hora decidida por votação*” e a “*hora real*”, pela qual o pai se norteava. Concebe, desnorteada, uma impossível fuga, que já provocara a morte de quem a tentara. Em Manderlay, conclui, desenhara-se um retrato muito negativo do país. Consola-se: eram uns ingratos, não sabiam reconhecer a mão estendida para ajudá-los. O filme termina sem que o impasse se resolva. *Ou seja, sem esperanças. Os estranhos continuarão estranhos, segregados, apegados às velhas regras, sem evidenciar qualquer gratidão para quem tanto buscara libertá-los.*

Em leitura bastante pessoal, opto por refletir sobre temas que o filme me inspirou e que relaciono a questões de ensino, identidade e diferença.. O primeiro é o tema do *estranho*, tal como Bauman (1998) o emprega. Procuro abordá-lo e situá-lo na *escola*, que termina por constituir o segundo tema. Busco ocupar-me desses temas de forma utilitária, como o fez Veiga-Neto em discussão de outro filme (2003). Minha escolha é, como a dele, arbitrária. Os temas escolhidos não estão no filme, não são os corretos ou os melhores. Constituem minha opção, decidida no ato de ler (Veiga-Neto, 2003). Em outras leituras, outras escolhas e outros temas certamente poderão emergir, mostrando-se viáveis e desejáveis.

O estranho

Às imagens e aos acontecimentos de *Manderlay*, associo a metáfora do “estranho”, de Zygmunt Bauman (1994, 1998), que a emprega para designar a obstinada presença de pessoas, na sociedade, “que não se ajustam”, que estão “fora do lugar”, que “estragam o quadro”, que “ofendem o senso esteticamente agradável e moralmente tranqüilizador da harmonia” (1998, p. 13). Nessa perspectiva, os estranhos são os seres humanos que representam, diz ele, “um obstáculo para a apropriada ‘organização do ambiente’ ” (1998, p. 16). “O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária” (1998, p. 19), fazendo com que se rompa a idéia da unidade essencial entre “mim e o outro”.

No trato com estranhos, argumenta Bauman,

não é de surpreender que as pessoas do lugar, em toda a parte e em todos os tempos, em seus frenéticos esforços de separar, confinar, exilar ou destruir os estranhos, comparassem os objetos de suas diligências aos animais nocivos e às bactérias. Não é de surpreender, tampouco, que comparassem o significado de sua ação a rotinas higiênicas; combateram os “estranhos”, convencidos de que protegiam a saúde contra os portadores de doença (1998, p. 19).

O confinamento dos trabalhadores de *Manderlay*, nesse sentido, pode ser visto como envolvendo uma dupla ação: convencer os negros de que na plantação estariam resguardados das intempéries lá fora, impossíveis de serem enfrentadas por eles e, ao mesmo tempo, proteger os brancos da natureza incontrolável e destruidora do negro. A ordem precisava, então, ser mantida a todo custo, mesmo que envolvesse classificar, enclausurar, afastar ou aniquilar os estranhos.

A noção de ordem, para Bauman (1998), associa-se a toda situação em que cada pessoa e cada coisa se acham em seus devidos lugares, nem sempre ocupados por livre e espontânea vontade. A idéia de ordem articula-se a de pureza. As coisas “fora do lugar” compõem o oposto da pureza, correspondendo ao “sujo”, ao “imundo, aos “agentes poluidores”. As coisas são sujas ou puras, então, mais em decorrência do lugar que ocupam em uma ordem de coisas (formulada pelos que procuram definir e garantir a pureza), que por características internas. O fator determinante é, em síntese, a localização no espaço social, é a situação mais ou menos “adequada”, é a maior ou menor conformidade com regras e normas estabelecidas, empregadas para apartar indivíduos

e coisas. (Em *Manderlay*, a classificação dos negros distribuía-os pelo espaço social e determinava a conduta mais adequada a cada tipo psicológico. Daí a surpresa com o comportamento inesperado de Timothy).

Na modernidade, colocar em ordem implicava rejeitar critérios da ordem tradicional e conceber um outro modelo de pureza. Os impuros tendiam a ser, ao menos inicialmente, os revolucionários, os contestadores, os que rompiam com padrões estabelecidos, os que lutavam por novas ordens. Muitos deles, por seus esforços, conseguiram de fato influir na configuração de novas ordens no mundo em constante mudança. (Faria sentido considerarmos Grace como uma contestadora?)

Mas, nesse mesmo mundo, colocar em ordem tornava-se logo indistinguível da imediata proclamação de novas anormalidades, de novas linhas que identificavam e separavam sempre novos estranhos. Como não se conseguia uma ordem totalmente destituída de estranhos, fazer algo em relação a eles mostrava-se sempre tarefa inevitável e inadiável.

Na busca (nunca inteiramente bem sucedida) por constituir a ordem, o estado moderno procurava erradicar os poderes intermediários das comunidades e das tradições. Pretendia, com isso, “desencaixar” os indivíduos, fazê-los livres para escolherem a vida que lhes agradasse viver. O projeto moderno pretendia, assim, liberar o indivíduo da identidade herdada. Dessa forma, a identidade convertia-se em uma realização própria, em uma tarefa individual, de responsabilidade do indivíduo.

Essa identidade devia ser erigida gradativamente, etapa por etapa, conforme esquema previamente elaborado. Envolveria conceber o produto final, planejar cuidadosamente os passos necessários, bem como estimar as conseqüências de cada movimento. Implicava um forte vínculo entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto. Ou seja, cenários “de confiança” eram vistos como indispensáveis à construção de uma identidade clara, sólida e duradoura.

Em nosso mundo pós-moderno, afirma Bauman (1998), o caráter fluido, instável e inseguro da situação que se vive passa a atrair pessoas que se deleitam com sempre novas experiências, pessoas que se seduzem pela possibilidade crescente de novas aventuras, pessoas que preferem relacionamentos frágeis e opções abertas, pessoas flexíveis, exuberantes. Nesse contexto, a nova disposição é catalisada pelo mercado, que celebra as procuras do consumidor e intenta mantê-las sempre insatisfeitas. Assim o faz ao provocar constantes renovações, ao

estimular o vestir e o despir identidades, ao fomentar a perseguição de cada vez mais vibrantes sensações. Nesse contexto, carregado de eletricidade, reservam-se as periferias para os diferentes, para os “incapazes”, para os fracassados, para os que quase não conseguem sobreviver. São eles que terminam por formar a “sujeira” contemporânea. Novas grades se erguem, não para “protegê-los”, mas para mantê-los a distância.

Esses novos estranhos tendem a ser os consumidores falhos, os que não participam da festa, os marginalizados, os violentos, os que praticam atos “ilegais ou imorais” – licenciosidade, promiscuidade, desrespeito, furtos, crimes, vandalismo, terrorismo. Os novos estranhos não batem à porta, arrombam-na. Insatisfeitos com as cercas, entram sem serem convidados e não se intimidam, como ocorria com os estranhos da modernidade. Questionam a segregação territorial ou funcional, recusam-se a permanecer isolados e violam, “indevidamente”, normas, espaços e divisas. Não se satisfazem com a segurança no interior das grades, como os moradores de Manderlay.

Para que os estranhos não ameacem em demasia a ordem estabelecida, duas estratégias têm sido empregadas, segundo Bauman (1998), desde a modernidade. Por uma delas, procura-se assimilá-los, tornando a diferença semelhante. Por outra, tenta-se “vomitá-los”, rotulá-los (para que se façam bem visíveis e controláveis), afastá-los dos limites do mundo da ordem e impedi-los de conspurcar os que o habitam, confinando-os em lugares “apropriados”. Se nenhuma delas vingar, vale mesmo destruí-los, em termos morais ou físicos.

Nesse cenário conturbado, tanto a direita quanto alguns setores da esquerda parecem concordar que é preciso envidar esforços para manter os estranhos à parte. Certamente as intenções diferem, mas ambos os grupos rejeitam as ambições universalistas, imperialistas e assimilacionistas do estado moderno. Para a direita, não se deveria misturar o que as culturas, em sua sabedoria, separaram. Para a esquerda, caberia resgatar a “comunidade” há muito perdida.

Se as tentativas emancipatórias da modernidade não parecem oferecer hoje alternativas instigantes, Bauman (1998) vislumbra uma outra oportunidade de emancipação na pós-modernidade: concluir a tarefa de “desencaixe” almejada na modernidade. Em outras palavras, sugere que se estimule e proporcione o direito de escolha da identidade, considerada como a única universalidade do ser humano. Insiste em que se respeite a suprema e inalienável responsabilidade individual por essa escolha. Para isso, propõe que se explicitem, denunciem e desafiem estratégias do estado ou da tribo que visem a privar o indivíduo da

liberdade de escolha e a obstaculizar o exercício de sua responsabilidade. (Pode, então, ser útil identificar e revelar os procedimentos utilizados com essa intenção, em Manderlay, tanto por negros quanto por brancos, ainda que com propósitos distintos).

Cabe perguntar: Será possível a alternativa do “desencaixe”, em um mundo em que as polarizações e as desigualdades se têm incrementado, em um mundo que tem negado a tantos indivíduos o acesso a bens materiais e simbólicos assim como o direito à individualidade? Será essa alternativa mais frutífera que a fracassada luta de Grace? Para Bauman, não há razões para grande otimismo: não se delineiam no horizonte muitas oportunidades para que os estranhos deixem de ser vistos como “viscosos”, como “escória”. Não há, parece, qualquer certeza de qualquer vitória.

E a escola?

Que paralelos já se podem estabelecer entre o que foi dito até agora e a escola, seus propósitos, suas estratégias e seus efeitos?

Na escola moderna, instaurou-se um inequívoco regime disciplinar, por meio do qual se formavam bons cristãos, se socializavam crianças e jovens, se garantia a ordem, se controlavam gestos e comportamentos: horários, campanhas, acesso aos espaços, hierarquia, atividades seqüenciadas e previstas. Ainda: filas, exames, prêmios, castigos, trabalhos, prazos, obediência, entrega total, imersão da mente e do corpo nas atividades pedagógicas. Todos esses procedimentos buscavam favorecer a produção das identidades então delineadas como desejáveis (Alvarez-Uria, 1995). Em Manderlay, regras estabeleceram-se para favorecer a produção de identidades em harmonia com o que se considerou próprio de um homem livre e de uma sociedade democrática.

Comênio, em sua *Didática Magna*, obra que consagra a pedagogia moderna, propõe eficientes mecanismos que se vêm perpetuando nas salas de aula ao longo dos últimos séculos. Sugere a universalização da escola, cuja atuação se inicia com a passagem da educação familiar à escolarização. Todas as crianças precisam aprender e precisam aprender juntas. Precisam ser apoiadas por especialistas e encontrar um ambiente pautado pela racionalidade e pela ordem. (Observe-se a influência da psicologia nos esforços por melhor se compreender o estudante e melhor se escolherem os meios de ensiná-lo. Qualquer semelhança com Manderlay é mera coincidência.). Fomenta-

se, assim, uma aliança entre a família e a escola e estrutura-se um arranjo capaz de distribuir de forma equitativa os saberes gerados por toda a humanidade (Narodowski, 1994).

Todas as crianças devem ir à escola e, no que se refere à idade, devem fazê-lo ao mesmo tempo, à mesma época do ano e às mesmas horas do dia. Para formar a criança, não se pode estar à mercê do acaso: há que se garantir a ordem na escola e organizá-la com base em critérios de tempo. A escola deve funcionar precisa e ordenadamente como um relógio e há que se fazer uma distribuição cuidadosa do tempo para que nenhuma atividade se afaste de uma linha previamente traçada. (Relembremos as convocações, as aulas em Manderlay e a preocupação com a definição da hora).

Todo esforço escolar se sustenta por um interesse normalizador, homogeneizador. Emprega-se um só método para ensinar, recorre-se aos mesmos livros em cada disciplina, segue-se a mesma ordem e o mesmo procedimento em todos os exercícios. A pretensão universalista acompanha-se de mecanismos uniformizadores. Almeja-se, assim, uma simultaneidade em todos os níveis da vida escolar – tempo, conteúdo e métodos. Integram-se as ações que se processam horizontalmente e gradua-se o movimento no sentido vertical. Todos (inclusive os pobres) precisam ser atendidos e ensinados.

Não parece sobrar muito tempo para o ensino de saberes e comportamentos não “consagrados”. Precisamos, na escola, “só tratar de coisas sérias”, ressalta Comênio (1954, p. 214). Deve-se abrir a inteligência dos estudantes às coisas, para que dela brotem rios como de uma fonte viva. Para isso, a disciplina faz-se indispensável: (a) aos néscios e aos prudentes; (b) aos ricos e aos pobres; (c) aos que hão de dominar os outros e também aos que serão dominados. Todos, sem exceção alguma, necessitam do ensino (Comênio, 1954). (Em Manderlay, a disciplina faz-se também indispensável aos brancos e aos negros).

Comênio produziu um currículo unificado para um determinado espaço territorial. Mesmo nível de aprendizagem, mesma idade, mesmo método, mesmo conteúdo, mesmo livro didático – o mundo apresentado e representado pelos mesmos textos, pelas mesmas imagens. Vigilância epistemológica e controle cultural (Narodowski, 1994).

Aos que se desviam, mecanismos de punição aplicam-se discreta, suave e firmemente. O panorama da escola moderna não oferece muito espaço para o estranho: espera-se absorvê-lo, pois é visto como passível de “domesticação”. Acredita-se, fica claro, que o homem pode ser formado ordenada e adequadamente. Todos podem ser incluídos. Ao estranho, cabe tornar-se o homem que se espera que seja.

A escola moderna desencaixa-o de sua identidade herdada e empenha-se em conferir-lhe a identidade apropriada aos novos tempos. (Na comunidade idealizada por Grace, também se esperava que todos se tornassem o que deviam ser).

Mas a assimilação de todos na escola acaba por constituir um problema, em função do aumento e da diversificação da população escolarizável. Os alunos a serem captados formam grupos tão heterogêneos que se desenha uma linha poligonal altamente irregular (Narodowski, 1994). Não resulta fácil, à escola, criar elementos atrativos que se revelem interessantes para todos.

Nos séculos que se sucederam, a crença no indivíduo, a universalização, a ordem, o método e os conteúdos unificados não foram suficientes para transformar os estranhos, que insistiam em adentrar as escolas, nos cidadãos que se queria formar. Vendo-se incapaz de ensinar tudo a todos, a escola começou a “conjurar o estranho”.

A escola escolheu, assim, a pureza, a ordem estabelecida. Mostrou-se incapaz de assimilar as diferenças, optando por fazer-se refratária às minorias étnicas e culturais e à maioria dos alunos procedentes das classes populares. Aos insistentes estranhos, restava a rejeição à cultura imposta pela escola e a revolta por ver sua cultura de origem silenciada.

Em inúmeros e diferentes movimentos, no entanto, a escola tem-se transformado. Em muitos momentos, para continuar a garantir privilégios e pôr de parte os estranhos, sempre estabelecendo, nesses casos, novas fronteiras e novos territórios para segregá-los. Em outros momentos, para corresponder aos crescentes anseios de democratização e atender às exigências, pressões e necessidades dos que vêm rompendo barreiras e entrando sem convite. No primeiro caso, a escola tem mudado para poder permanecer a mesma. No segundo caso, a escola tem procurado incluir os estranhos, visando a tornar a sala de aula um espaço em que se possa ser igual quando a diferença promover a inferioridade e diferente quando a igualdade puser em risco a identidade (Sousa Santos, 1997).

Que resultados têm sido obtidos? Diversas conquistas, embora muito reste por ser feito. Nossas escolas revelam-se mais democráticas, nossos currículos mais atraentes, nossas salas de aula mais abertas a vozes e conhecimentos antes anulados, nossos estranhos mais respeitados, ainda que incomodando, reagindo, persistindo em desafiar a ordem, em agredir, em não se enquadrar e, muito freqüentemente, em não aprender. Muitos de nossos estranhos entram, permanecem como estranhos algum tempo e, como estranhos, acabam por “desistir” da escola.

Os avanços obtidos não parecem, ainda, ter compensado suficientemente os insucessos. O estranho que invade a sala de aula teima em nos provocar: lidar com ele continua quase um mistério insondável. Acrescentem-se aos dilemas envolvidos no trato com o estranho, as novas exigências, por vezes contraditórias, que os novos tempos em que vivemos fazem à escola. Ainda: novos espaços, atraentes e efetivos na educação de crianças e jovens, competem com a escola e fazem-na parecer insossa, desinteressante, desatualizada, inoperante. Enquanto os desafios se acumulam, a escola, a despeito de tudo, ainda se destaca como espaço insubstituível e indispensável para nutrir nossos estranhos de alimentos intelectuais e culturais que os sustentem nas lutas pelos direitos que historicamente lhes vêm sendo negados. Daí a importância de se continuar a ponderar sobre os apuros e as incertezas (inevitáveis) que perseguem os professores que procuram conhecer os estranhos, aprender com os estranhos e aprender a ensinar aos estranhos.

Para não dizer que não falei de sonhos

Em textos como este, em que não se abandonam de todo as utopias e os ideais da modernidade, apesar do flerte com as teorizações mais contemporâneas e das inevitáveis contradições daí decorrentes, costuma ser praxe a apresentação de princípios supostamente capazes de reverter a ordem estabelecida. Sem qualquer certeza de qualquer vitória, vamos a eles.

Em primeiro lugar, retomo a perspectiva, já reiterada em outros momentos, de que cabe à escola esforçar-se por **promover o diálogo entre as diferenças**. Parece ser um ganho quando se reconhece que toda identidade se constrói por meio da diferença e quando se começa a viver com a política da diferença. Mas a aceitação de que a identidade é uma construção, uma ficção, também requer seu oposto – o fechamento necessário para criar comunidades de identificação (nação, família, grupo étnico). Formas de ação política (partidos, movimentos, classes) são também fechamentos temporários, arbitrários e parciais. Não é possível existir identidade no mundo sem um fechamento arbitrário, sem o fim da sentença. O discurso é sem fim. Mas, para dizer algo em particular, é preciso parar de falar. Esses fechamentos arbitrários, não terminados, podem ser chamados de eu, sociedade, política (Hall, 1997).

O reconhecimento da diferença, da impossibilidade de uma identidade “unificada” não pode implicar uma política da dispersão infinita (que seria uma política de nenhuma ação). É possível pensar

em fechamentos contingentes, é possível supor o não-fechamento de uma identidade a outras (apesar da diferença), é possível falar em diálogo.

Especificamente preocupados com o diálogo nas escolas, Carlson e Apple (2000), sugerem que as concebamos como:

“espaços públicos”, onde diferentes grupos da comunidade podem reunir-se para dialogar, tanto para clarear suas diferenças quanto para trabalhar no sentido de alguns entendimentos e acordos em relação ao significado de equidade, liberdade, comunidade e outros construtos democráticos em situações concretas (p. 34).

Certamente os procedimentos empregados por Grace, a despeito de bem intencionados, não corresponderiam ao que Carlson e Apple concebem como diálogo. Em sua busca por consensos, Grace, ainda que cedesse em diferentes momentos, chegando mesmo a matar uma negra idosa condenada pelo grupo, certamente tentava difundir as suas visões de equidade, liberdade, democracia, comunidade.

Objeto da preocupação de diferentes autores (Burbules, 1993; Ellsworth, 1997), por mim analisados em outros textos (Moreira, 2002, 2005), o diálogo corresponde ao objetivo nuclear da teoria da tradução, tal como formulada por Boaventura de Sousa Santos (1995, 1997, 2005). Nela me amparo para pensar o diálogo na escola.

Para Sousa Santos, no diálogo entre os diferentes, há inegáveis problemas, apesar de superáveis. O autor sustenta que diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença. Sugere que as diferenças dialoguem entre si, se articulem. Ressalta a necessidade de diálogos transculturais, norteados pela visão de que todas as culturas têm concepções de dignidade humana, ainda que distintas. Acrescenta: todas as culturas são incompletas e problemáticas em suas noções de dignidade humana. As versões diferem, conseqüentemente, sendo umas mais amplas e abertas que outras.

Insiste na possibilidade de uma tradução, que permita criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, sem pôr em risco a sua identidade e autonomia, ou seja, sem as reduzir a identidades homogêneas. Para Sousa Santos (2005), os movimentos sociais e as ONGs constituem-se em torno de objetivos mais ou menos confinados, criam suas próprias

formas e estilos de resistência, especializando-se em tipos de práticas e de discursos que os distinguem de outros movimentos e organizações. A identidade cria-se com base no que os separa dos demais. Daí podem resultar fragmentação e atomização, que são o lado negativo da diversidade e da multiplicidade.

Cabe, então, buscar as articulações de práticas e de saberes no que une, não no que separa. Faz-se indispensável um amplo esforço de tradução, que propicie inteligibilidade recíproca sem destruir as identidades dos que nela estejam envolvidos.

A finalidade é criar, em todos os movimentos ou ONGs, em todas as práticas ou estratégias, em todos os discursos ou saberes, uma *zona de contacto* capaz de os tornar porosos e, portanto, permeáveis a outras ONGs, a outras práticas e estratégias, a outros discursos e saberes. Está fora de questão suprimir o que separa. O objetivo é fazer com que a diferença-hospedeira substitua a diferença-fortaleza. Através do trabalho de tradução, a diversidade é celebrada, não como um factor de fragmentação e de isolacionismo, mas como uma condição de partilha e de solidariedade (Sousa Santos, 2005, p. 121).

Como favorecer de fato a tradução de saberes e de práticas? Como promover o debate e o diálogo entre diferentes visões de mundo e de direitos humanos? Como desenvolver um diálogo intercultural? Quais as possibilidades de articulação entre diferentes lutas sociais e suas visões de mudança social? Como, nesses esforços, tornar o “outro”, o “estranho”, menos estranho, sem destruir o que caracteriza sua identidade? Como promover a tradução sem ameaçar o que se faz específico das identidades envolvidas? Como agregar diferentes “estranhos”? Será viável o exercício da tradução, visualizado por Sousa Santos para movimentos e ONGs, na sala de aula e na escola? Estaremos dispostos a promover, na escola, inteligibilidade, coerência e articulações? Estaremos dispostos a rever a posição usualmente concedida aos saberes e valores hegemônicos? Que se deve traduzir, como, quando e por quê?

Haverá esperanças na visão de Sousa Santos? A seu ver, *não sabemos se um mundo melhor é possível nem se os que insistem em por ele lutar o concebem da mesma maneira*. Em suas palavras:

o objetivo do trabalho de tradução é estimular, entre os movimentos sociais e organizações progressistas, a vontade

de criarem em conjunto saberes e práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis à globalização neoliberal, a qual não é mais do que um novo passo do capitalismo global no sentido de subordinar totalmente a riqueza inesgotável do mundo à lógica mercantil. (...) A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente, (...) tornado coerente pelo trabalho de tradução (2005, p. 133).

Em segundo lugar, proponho que se **transforme a escola em um espaço de crítica cultural, em um espaço de questionamento do existente**. Para defender meu ponto de vista, fundamento-me em Beatriz Sarlo (1999) e em sua lúcida análise da atual situação argentina. Considerando que, como outras nações da América, a Argentina vive o clima do que se chama “pós-modernidade”, no marco paradoxal de uma nação fraturada e empobrecida, a autora critica a crescente homogeneização cultural que ocorre em seu país, no qual a variada oferta de bens de consumo e uma suposta liberdade de escolha não compensam a carência de ideais coletivos e o extremo individualismo que caracterizam a realidade social.

Sarlo indica possíveis saídas para essa situação, mais a partir de perguntas que favoreçam o *ver* do que a partir de perguntas que busquem definir estratégias e receitas para uma ação imediata. Assim, perguntas referentes a *como alcançar uma perspectiva para ver* são mais desejáveis que perguntas referentes ao *que fazer*. A atividade intelectual define-se, então, pelo questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, do que nos é apresentado como natural, questionamento esse que visa, fundamentalmente, a *mostrar que as coisas não são inevitáveis*. A atividade intelectual centra-se, em resumo, na crítica da cultura em que estamos imersos.

Sustentando-me ainda em Sarlo, sugiro que a escola procure, por meio de suas atividades curriculares, *mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis*. Sugiro que procure levá-lo a compreender que a ordem social em que está inserido conforma-se por ações sociais cujo poder não é absoluto: “o dado é a condição de uma ação futura, não seu limite” (ibid., p.10). Os questionamentos que se façam devem, então, perturbar, provocar tensões, esgarçar as justificativas, celebratórias ou cínicas, do existente (Moreira, 1999). Podem permitir que desestabilizemos os critérios usados para rotular os “estranhos”. Podem permitir que venhamos a desconstruir o que temos ajudado a produzir. Para Grace, “fomos nós que os fizemos”, referindo-se aos negros e à sua

posição na sociedade. Certamente, com isso, não mudaremos o mundo, mas poderemos permitir que o aluno o compreenda melhor. Como diz Bauman (2001), “para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera” (p. 242).

A crítica do existente envolve examinar o processo de construção de diferentes manifestações e artefatos culturais, para que se percebam as relações de poder neles expressas. Envolve a desestabilização do caráter monocultural e da lógica eurocêntrica que têm norteado a escolha dos conteúdos curriculares (cotejando-a com outras lógicas, outras formas de ver o mundo). Nesse processo, o conhecimento escolar redefine-se e reorganiza-se, rompem-se fronteiras e rearticulam-se saberes. A crítica do existente envolve, em síntese, questionar como os indivíduos se relacionam com a natureza e como organizam a vida social, o que implica entender como diferentes identidades sociais vêm sendo produzidas.

Como terceiro princípio, sugiro que a escola procure se consolidar como **espaço de construção e reconstrução de conhecimentos**. Proponho que os professores assumam uma postura investigativa que lhes favoreça analisar suas práticas, entender os entraves contidos nas tentativas de evitar a exclusão dos estranhos da escola, compreender melhor as vidas, saberes, valores e culturas desses estranhos, assim como propor e testar alternativas. Dizem-nos Garcia e Alves (2002):

ao compreender o outro, [a professora] vai-se tornando mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagogicamente. Belo processo de fazer-se uma professora melhor. Por se sentir insatisfeita com o resultado de seu trabalho, comprometida que é com seus alunos e alunas, tem coragem de sair da atitude onipotente que aprendera e que a impedia de ver a sua dificuldade e avança para pôr-se em dúvida. Dúvida que a leva a pesquisar para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem. Pesquisa, reflete, descobre, cria. Pesquisar a ajuda a ver o que antes não via, simplesmente, porque não compreendia (p. 118).

Ao compreender melhor o outro, a professora pode propiciar novas formas de interação, melhor lidando com as inevitáveis tensões que se tecem nas relações com as crianças e os adolescentes reais de suas salas de aula. Pode avaliar as atividades didáticas e redimensioná-

las pelo prisma da infância, da adolescência, da juventude, contribuindo para currículos mais significativos para seus alunos concretos. Pode conferir o devido peso ao papel substantivo e crítico da cultura na pedagogia e no aprendizado dos estudantes (Giroux, 2003). Pode melhor examinar como favorecer a criação de um ambiente menos opressivo para o estranho.

Ao procurar conhecer o outro – o estranho – é conveniente levar em conta que ele é dinâmico, sempre nos apresenta novas e inesperadas características e facetas. Não se pode aplicar-lhe, sucessiva e progressivamente, um dado planejamento (Almeida, 2005). Ele não é, o tempo todo, algo que se possa definir clara e precisamente. Vale reiterar que a identidade constitui um processo, reformula-se constantemente. Acresça-se o fato de que não há identidade mestra que consiga dar conta das idiossincrasias dos membros que compõem um certo grupo. Ou seja, quem ensina precisa estar sempre aprendendo e reaprendendo quem é esse estranho a quem precisa ensinar. Precisa estar sempre refletindo sobre sua sala de aula e sua prática.

Ainda buscando consolidar a escola como espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, sugiro que se resgate a importância do conhecimento escolar. Reconheço que o foco na criança, em seu desenvolvimento, seus interesses, suas experiências e suas habilidades, propiciou inegáveis avanços no desenvolvimento de currículos. Sugiro, todavia, que ao foco na criança se associe uma *aguda preocupação com o conhecimento*, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo que bem conhece e ensina determinados conteúdos curriculares. Não basta elevar a auto-estima do estranho quem vem sendo subjugado. Não basta oferecer-lhe um espaço em que possa conviver e socializar-se. Não basta procurar favorecer a construção de identidades que caminhem na contramão dos padrões hegemônicos. Não basta tornar a escola agradável, acolhedora e receptiva a diferentes manifestações culturais. *Se isso é indispensável, não é suficiente.*

Associo o ponto de vista que estou expondo ao alerta de Bauman (1998) sobre as possibilidades de emancipação na contemporaneidade. Também nos currículos, argumento eu, há que se retomar a obra do “desencaixe” da modernidade. Em outras palavras, trata-se, no currículo, de evitar guetos, de ficar restrito aos artefatos culturais familiares ao aluno, de evitar que se passe da essencialização de padrões hegemônicos para a celebração de padrões minoritários. Trata-se de garantir ao aluno o direito de escolher sua identidade. Trata-se de impedir que o estado ou a tribo acabe por retirar do estudante essa

liberdade de escolha e essa responsabilidade. Trata-se de alargar horizontes, oferecer perspectivas.

Para que a liberdade se exerça, a escola precisa ampliar-se, abrir-se, aumentar as oportunidades de acesso às ciências, às artes, a novos saberes, a novas linguagens, a novas interações, a outras lógicas, à capacidade de buscar conhecimentos, ao aprofundamento, à sistematização e ao rigor. Precisa considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem, contudo, secundarizar o intelecto e a aprendizagem. O que estou defendendo, em síntese, é que o conhecimento escolar seja visto como um útil instrumento para o resgate da tarefa de desencaxe proposta por Bauman.

Finalizando

Outros princípios poderiam ser propostos. Restringi-me a três, convidando todos os leitores a formular, em suas realidades concretas, alternativas tanto à assimilação quanto à expulsão do estranho em nossa escola. Nos princípios que defendi, incluem-se dúvidas e inseguranças. Há neles, contudo, a crença de que talvez seja possível criar uma pedagogia e uma escola inspirada pelos princípios da Liberdade, da Diferença e da Solidariedade (Bauman, 1998). Nessa escola, talvez o estranho não seja vítima da mesmice egocêntrica e hegemônica da educação (Skliar, 2005). Para construí-la, todavia, há que correr riscos, abandonar as certezas e acompanhar cuidadosamente as realizações. Há que conviver com a angústia derivada da inevitável incompletude de nossas lutas. (O desespero final de Grace revela-se, então, inaceitável). Há que vislumbrar perspectivas em um futuro incerto ou, como sugere Jameson (1997), há que prever o futuro com um baralho imperfeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. L. *Da igualdade de direitos ao direito à diferença: interfaces no cotidiano de uma escola Plural*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

ALVAREZ-URIA, F. A escola e espírito do capitalismo. In: COSTA, M. V. (org.) *Escola básica na virada do século*. Porto Alegre: FAGED/UFGRS, 1995

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

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BURBULES, N. C. *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press, 1993
- CARLSON, D. & APPLE, M. W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A. M. & GANDIN, L. A. (orgs.) *Educação em tempo de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- COMÊNIO, J. A. *Didática magna*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954
- ELLSWORTH, E. *Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press, 1997
- GARCIA, R. L. & ALVES, N. Conversando sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. (Orgs.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GIROUX, H. A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HALL, S. Minimal selves. In: GRAY, A & MCGUIGAN, J. (eds.) *Studying culture: an introductory reader*. London: Arnold, 1997.
- JAMESON, F. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. A escola e o desafio da crítica cultural. *Cadernos de Educação*, n. 13, p. 19-34, 1999.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (ORG.) *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.
- SKLIAR, C. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R. L., ZACCUR, E. & GIAMBIAGI, I. (Orgs.) *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1995.
- SOUSA SANTOS, B. Toward a multicultural conception of human rights. *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, n. 18, p. 1-14, 1997.
- SOUSA SANTOS, B. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA-NETO, A. Usando *Gattaca*: ordens e lugares. In: TEIXEIRA, I. A. C. & LOPES, J. S. M. (Orgs.) *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Antonio Flavio Barbosa Moreira é doutor em Educação pela Universidade de Londres. Professor titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Foi professor titular da UFRJ, instituição na qual se aposentou. Atualmente é Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e professor titular da Universidade Católica de Petrópolis.
E-mail: afmcju@infolink.com.br

Submetido em: dezembro de 2007 | Aceito em: julho de 2008