

Conflitos urbanos e políticas da diferença

Urban conflicts and dissension policies

Aristóteles de Paula Berino ^{I *}; Luis Antonio dos Santos Baptista ^{II **}

^I Professor Adjunto do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

^{II} Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

Debates na educação hoje destacam a importância do reconhecimento da diferença. Também o Estado, através das políticas públicas, demonstra interesse pela questão. Neste trabalho desejamos discutir como as políticas para o currículo na rede pública municipal do Rio de Janeiro estabelecem uma relação entre a elaboração pedagógica do reconhecimento da diferença com o problema das condutas e da regulação da vida na cidade. O bom governo da cidade exige localizações identitárias claras, bem delimitadas e configuradas desta forma onde as identidades culturais poderão realizar suas naturezas. Como política de localização, o elogio à diferença presente em um programa curricular multicultural constitui uma estratégia para regular os conflitos identitários na cidade. Uma essencialização do sujeito e da diferença fabrica identidades acomodadas a uma determinada noção de ordem pública e paz na cidade. Nossa análise incide sobre a implementação do Núcleo Curricular Básico Multieducação, orientação para o projeto pedagógico de cada escola.

Palavras-chave: Cidade, Políticas identitárias, Currículo, Multieducação, Zonas de guerra.

ABSTRACT

Debates on education emphasize the importance of the recognition of the difference nowadays. The State, through public policies, demonstrates the interest on the subject. The aim of this work is to discuss how the policies for curriculum on the municipal public network of Rio de Janeiro establish a relation between the elaboration of the pedagogical recognition of the difference and the problem of the conduction and regulation of the life in the city. The good govern of the city requires clear, well delimited and configurated identity localizations where the cultural identities will be able to accomplish their natures. As a policy of localization, the praise of the difference present on a multicultural curricular program becomes a strategy to guide the identity conflicts in the city. An essentialization of the subject and of the difference creates identities accommodated to a specific notion of the public order and peace in town. Our analysis falls upon the implementation of the Basic Curricular Nucleus Multieducation, a guidance for all pedagogical projects of each school.

Introdução

Neste trabalho desejamos discutir como as políticas da diferença podem ser reativas à emergência de conflitos que, no território da cidade, estão relacionados com os desarranjos (e novas ordens) contributivos da atual globalização. Analisamos como o ideal de uma cidade integrada ao circuito econômico da globalização hoje dominante produz resistências, que são enfrentadas através de políticas que visam a ensinar como viver convenientemente as diferenças. Trata-se de uma reflexão sobre a cultura, vista como lugar de regulação, e a educação, imaginada como uma ação eficaz na constituição de indivíduos assentados à ordem branda de uma cidade idealizada. A cidade em questão é o Rio de Janeiro. O estudo particulariza-se examinando as políticas da diferença do Multieducação, Núcleo Curricular Básico da Rede de Ensino do Município. Interessa-nos discutir como o reconhecimento da diferença encontra-se aí relacionado com o problema do governo da população e o anúncio de um currículo que pretende respeitar a diversidade cultural visa a enfraquecer o que existe de ameaçador nos conflitos identitários que se desenvolvem na cidade.

A idéia de que o currículo precisa refletir a diversidade cultural está hoje estabelecido no debate educacional e nas políticas públicas para o ensino. A questão da diferença encontra-se presente nos principais eventos científicos que discutem a educação hoje no país. Trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) ou a realização de eventos específicos como o I Seminário Internacional Educação e População Negra, acontecido na UFF (Universidade Federal Fluminense), em 2005, constituem exemplos significativos desse interesse. As publicações e os periódicos acadêmicos refletem cada vez mais esse reconhecimento também. Poderíamos citar os seguintes autores que têm contribuindo para o debate sobre as diferenças culturais e a educação no Brasil: Tomaz Tadeu da Silva (1996), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2002), Azoilda Loretto da Trindade (1999), Marisa Vorraber Costa (2001), Vera Maria Candau (2002), Iolanda de Oliveira (2003), Ahyas Siss (2003) e Reinaldo Fleuri (2003). Trata-se de uma lista parcial, apenas indicativa da atenção que hoje esta questão recebe. Nota-se a existência de uma bibliografia recente e constantemente atualizada.

Mas também o Estado tem demonstrado interesse pela questão. Nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), lançados pelo MEC a partir de 1997, a pluralidade cultural vai constituir um dos chamados temas transversais. Isto significa que, nas escolas, a produção do Projeto Pedagógico receberá dos PCN's, entre outras contribuições, a orientação de que a diversidade cultural precisa ser observada na prioridade do currículo. Lei sancionada pelo presidente Lula (BRASIL, 2003) acrescenta à LDB um artigo que define a obrigatoriedade, durante os níveis fundamental e médio, do ensino da História da África e a necessidade de estudar a presença do negro na formação da sociedade brasileira, inclusive registrando suas lutas e culturas. Didática de uma política educacional refletida ainda na edição de livros relativos ao tema. Publicados recentemente pelo MEC e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, podemos destacar as seguintes obras: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (2005), Superando o racismo na escola (2005) e História da Educação do Negro e outras histórias (2005).

Tema controverso, a reserva de cotas para negros e/ou estudantes das redes oficiais de ensino vai se tornando também uma parte do processo seletivo de algumas instituições públicas estaduais e agora é debatida para adoção também nas Universidades Federais, a partir do Projeto de Lei 73/1999. A adoção das cotas já acontece na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), na UNB (Universidade Nacional de Brasília) e na Uneb (Universidade Estadual

da Bahia). Uma questão controversa porque alguns setores da sociedade defendem que isto elimina o mérito como critério para aprovação no vestibular. Mas é controverso também em razão das polêmicas sobre a natureza das cotas criadas. Mesmo admitidas como necessárias, as cotas devem ser também raciais ou apenas reservadas aos estudantes egressos da rede pública de ensino, compensando uma trajetória social e escolar difícil?

Para o melhor entendimento das políticas públicas do reconhecimento da diferença é importante apontar o alcance deste debate. Não se trata de uma discussão limitada à vida universitária ou ao circuito escolar. Trata-se de um debate vivamente relacionado aos movimentos sociais. A partir da década de 90, assistimos à multiplicação de iniciativas como a criação de cursos pré-vestibulares para segmentos específicos da população. Pessoas que, em razão das características do ensino e da marginalização produzida pela escola, terminaram o ensino médio sem condições de prestar vestibular com sucesso para as melhores universidades (públicas). Frei David dos Santos (2000, p. 63), criador do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, contabilizou a existência de 150 cursos comunitários na periferia do Grande Rio de Janeiro. Demanda que sinaliza uma crescente consciência a respeito das características históricas das desigualdades produzidas na sociedade brasileira. Manifestação que o Estado não poderia deixar de reconhecer, senão com o preço de deixar em risco sua própria legitimidade. Ainda em 1991, por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro, a SEAFRO (Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras) organiza o 1º Fórum Estadual Sobre o Ensino da História das Civilizações Africanas na Escola Pública (NASCIMENTO, 1993).

No âmbito desse conjunto de questões, gostaríamos de analisar o interesse da Rede de Ensino do Município do Rio de Janeiro em incluir no currículo o princípio educativo da diversidade cultural. Nosso primeiro passo será refletir sobre algumas visões da diferença na cidade. Depois, vamos discutir o Multieducção, Núcleo Curricular Básico, proposta pedagógica adotada pela Secretaria Municipal de Educação para orientar o ensino nas escolas da rede.

Cidade

Na cidade do Rio de Janeiro existe a preocupante impressão de que uma constelação que reúne a pobreza, a exclusão social e/ou os maus costumes é ameaçadora. No documentário *Notícias de uma Guerra Particular*, de 1999, dirigido por João Moreira Salles e Kátia Lund, um jovem capitão da PM oferece o seguinte depoimento: “Às vezes eu chego aqui de manhã (no quartel), eu boto essa farda, eu estou me sentindo invencível, dá vontade de ir para o morro e tudo mais [...]”. Mais adiante, conta-nos: “Eu tive a oportunidade de chegar no quartel pela madrugada. Estava na varanda da unidade, olhando para os morros, quando percebi a munição traçante voando de um morro para o outro [...], eu fiquei pensando comigo: Qual outra capital do mundo, se pode ver uma cena dessas que não esteja em guerra?”. Assim, mesmo vista do interior de um quartel, a cidade não faz bem.

É o risco do contato que nos provoca hoje a narrativa de que vivemos a idiossincrasia da diferença e a produção de uma cartografia urbana, que delimita através do reconhecimento das culturas. Desta forma, as identidades distinguem e nos ajudam a estimar cada um dos habitantes da cidade acomodados a um lugar. São os sinais indicativos do pertencimento que nos deixam ver as pessoas, dizendo quem são e como vivem. No dia 3 de julho de 2003, o jornal *O Dia* estampou na sua primeira página a fotografia de uma escavadeira, com uma identificação da Prefeitura abrindo caminho até um muro utilizado pelo tráfico como trincheira. A razão desta foto na primeira página do jornal está na descoberta das imagens pintadas no muro: “Desenhos de Saddam Hussein, Che Guevara, Bin Laden e a imagem de um traficante estavam por trás do Morro de São Carlos [...]”. Faz-se notícia a revelação de que o tráfico também simboliza o modo de vida dos seus integrantes, criando artefatos culturais para o cultivo da sua existência. Neste caso, essa localização atrai a nossa atenção enquanto procura distinguir as pessoas de “bem” das pessoas do “mal”. No dia 17 de novembro de 1999, *O Dia* noticiou “Um brinde do tráfico”. A matéria conta-nos que “traficantes estão vendendo cocaína

e maconha e dando como brinde um CD com raps de apologia ao crime e ao uso de drogas". Há uma foto com o CD, em que é possível ler a mensagem de "Feliz Natal e Um Próspero 2000". No dia 1º de fevereiro de 2002 (Marta), é O Globo que noticia a apreensão dos CDs da série "Proibidão": "Repletas de palavões, as músicas ensinam como 'desovar' corpos e zombam da relação promíscua entre traficantes e policiais".

A credulidade da mídia é a de que informa o que é socialmente relevante. Mas ela faz mais do que isto, é claro. O que nos interessa observar aqui é a fabricação, através do arranjo discursivo que dispõe, de uma consciência apropriada ao embaraço provocado pelas "novas razões de pobreza [que] se estabelecem nas grandes cidades". Nas condições atuais da globalização, dizem Milton Santos e Maria Laura Silveira (2002, p. 286), há "uma produção ilimitada de irracionalidade e escassez". À medida que a economia política da cidade faz da fluidez a principal via de afluência do capital, sua pretendida viscosidade sobrepõe-se à oportunidade de uma lógica própria para os lugares. Enfaticamente, a velocidade é alcançada submetendo todo o território a uma mesma rede de ações e objetos. Na eventualidade da lentidão, quando pessoas e coisas não podem ser inseridas com o mesmo proveito no processo econômico dominante, produz-se uma desordem que a globalização existente não pode responder solidariamente.

Ao longo dos anos 90, no Rio de Janeiro (e em outras metrópoles também), o conceito de Planejamento Estratégico traduziu a noção de uma cidade globalizada e em condições de ser bem sucedida. Amparada pelo suposto sucesso da experiência catalã (Barcelona), uma nova questão urbana é urdida com os parâmetros empresariais do neoliberalismo (VAINER, 2000). A cidade é concebida para reunir no território a densidade técnica e informacional requerida pelas empresas integradas mundialmente e constituir uma identidade apreciável, competitiva, para o mercado dos negócios e oportunidades globais. Nesse cenário, participar da vida da cidade exige a capacidade de desfazer-se de toda a consistência anterior, ligando-se à propriedade instável e fugaz dos novos domínios da existência. Para as pessoas, a vida liquefaz-se em um movimento irregular de necessidades, propósitos e esperanças. Entropia que não pode ser evitada e particularmente custosa pelo aborrecimento do contato. No dia 19 de novembro de 2000, o jornal O Globo prevenia (CASTELO BRANCO, 2000, p. 26): "Jovens das classes média e alta adotam cada vez mais a linguagem criada em favelas e subúrbios do Rio". A notícia é a de que, freqüentando bailes nos morros da cidade ou conversando em casa com a empregada doméstica, patricinhas e mauricinhos aprendem um vocabulário diferente. Uma mistura consciente dos seus inconvenientes: "Parei de subir morro quando recuperei um neurônio perdido", diz uma moça.

O problema é que o contato não pode mesmo ser evitado. Nas palavras de Toni Negri e Michael Hardt (2001, p. 153), "a era da globalização é a era do contágio universal". O território utilizado da cidade é uma seqüência arranjada de informação, comunicação, moradia, transporte, trabalho e consumo, que a globalização atual apresenta como um estágio particular. São inequívocos os processos de submissão das faculdades da vida cotidiana e da produção da existência a uma base técnica comum e de modelagem dos valores e ideais a uma só propriedade relevante. A finalidade é o abraço estudado dos recursos e capacidades, reais ou virtuais. Uma apropriação intensificada do mundo e das pessoas. Deste modo, os encontros são mais freqüentes e menos casuais, porque decorrem da presença nas mesmas redes de socialidade, ainda que o resultado não seja inteiramente imaginado. Em um CD do Proibidão do Rap, encontramos o seguinte texto:

[...] Cyclone não perde a fama/ Porque não tem outra igual/A peça mais barata
custa/cinqüenta real/ Cyclone é da Vila Kennedy/ Na Vila Kennedy só vende o que está na
moda/ [...] Fábrica de roupa é na Vila Kennedy/ [...] Comando Vermelho é da Vila Kennedy/
Desde de pequeno tem que respeitar.

Uma marca, produzida para um consumo seletivo (custa "cinqüenta real"), não fica restrita a um universo comum de jovens com algum dinheiro para possuir uma roupa mais cara. É desejada também pelo segmento mais pobre da população e transforma-se em um objeto não só de distinção social, mas também de identidade no crime. Os combatentes do tráfico utilizam roupas que são exclusivas para cada uma das organizações criminosas. Uma roupa

apropriadamente fabricada para sugerir o pertencimento a um universo juvenil e estimulante para ser amplamente cobiçada. A letra da música nos permite ver como o preço da roupa aguçou uma identidade que entrelaça a difusão do consumo (“Vila Kennedy só vende o que está na moda”), o cultivo do lugar (“Fábrica de roupa é na Vila Kennedy”) e o domínio da diferença (“Comando Vermelho é na Vila Kennedy”). No verso, é particularmente notável a percepção que o lugar vive a ambigüidade de dividir o mundo do trabalho (a fábrica) com o abrigo de uma organização criminosa. Olhar que inclui o crime no mesmo circuito de exclusão do trabalho. O crime é aqui uma terminação “nervosa” de uma rede que reúne a riqueza produzida, o fluxo da mercadoria, o local em que se vive e a desigualdade social.

Nos últimos anos, a metáfora da cidade partida cobriu os episódios de embrutecimento da cidade com uma imagem sintética da população, descrita morfológicamente. Uma cidade disputada pela favela e pelo asfalto, por exemplo. Ou ainda, uma cidade separada pela inclusão e pela exclusão. Alegoria que não explica a índole cambiante das identidades e a inclinação das cidades globalizadas pelo movimento, transferências, fluxos, atravessamentos etc. Nada diz sobre a aptidão (e o apetite) pela conversão. Mais recentemente é a metáfora da guerra que dá inteligibilidade ao fenômeno cortante da escassez. Como em toda guerra, é preciso determinar as contrariedades, dizer o que se está defendendo e definir o inimigo. Através do suposto caráter atributivo da cultura, é possível construir estas respostas, ainda que a estratégia da luta aposte também na maleabilidade das condutas. É aí que entram as escolas.

Escolas

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro é a maior da América Latina. Possui 1.054 escolas, além de 203 creches. São 757.074 mil alunos (dados de 2006). O *Multieducação* (RIO DE JANEIRO, 1996) foi produzido para orientar o trabalho pedagógico nas modalidades de ensino Educação Especial, Educação Infantil e o 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental (respectivamente da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série). Formulado ao longo da primeira gestão do Prefeito César Maia (1993-1996), adotado também durante a gestão de Luiz Paulo Conde (1997-2000) e agora no segundo mandato de César Maia (a partir de 2001), é a atual referência curricular para o professor planejar as suas aulas. No *Multieducação*, identidade e cultura constituem tópicos que destacam o reconhecimento da diferença como elemento necessário do currículo.

Para o *Multieducação*, (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 30),

respeitar a diversidade é uma condição necessária para que o ensino seja efetivo. Mas há a advertência de que isto não significa que o educando deveria sofrer um processo educativo circunscrito a sua cultura de origem.

É preciso conhecer “outras formas de cultura presentes na sociedade”, afirma-se. Esta concepção é precedida de uma metáfora criada a partir do testemunho de um astronauta que contempla a terra e diz: “A terra é azul!”. Para o *Multieducação*, esta afirmação é um registro da própria relatividade do conhecimento. Critica então a formação do educador, responsável pela dominância de um saber hegemônico, que prega a verdade como resultado de procedimentos definitivos e únicos. Por outro lado, a vida escolar e o cotidiano são fragmentados, proporcionando uma experiência parcelada da existência e um desencontro entre a aula e o viver. O desafio pedagógico é o de constituir uma visão do mundo articulada a partir dessas frações. Mas para isso “é importante que façamos da escola um grande espaço social, um lugar onde caibam a ousadia, a criatividade, sonhos e diferentes falas” (p. 29). A escola é assim valorizada através da oportunidade de proporcionar possibilidades de novos caminhos e entendimentos da vida.

A narrativa de que pretende romper com as características pedagógicas dominantes no ensino, concebendo outro proveito para a aprendizagem, no *Multieducação* não elimina a espécie de poder que um programa curricular permite manipular. Uma leitura atenta do Núcleo Curricular

Básico leva-nos à percepção de que não deseja evitar a recorrente prática de controle social através da escola. Neste caso, o problema da nossa investigação é refletir sobre os virtuais objetos de uma ação pedagógica que se deseja modificada. Logo no início do texto, o Multieducação deflagra o problema, ao anunciar a suspeita arte de reconhecer a multiplicidade na unidade, afirmando que se trata de uma

[...] prática que não é dada, mas construída a partir de um outro olhar sobre o nosso trabalho, um olhar que incorpora a simultaneidade de verdades, simultaneidade que deve conviver com o compromisso, com a totalidade, com uma concepção mais unitária e orgânica do homem, da escola e do conhecimento (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 31).

Um olhar perigosamente implicado com a retórica da multiplicidade e a interessada prática da condução dos modos de sentir e de viver do educando. Efeito que se realiza através da noção de totalidade que pretende alcançar.

No Multieducação, a valorização das diferentes culturas (p. 36) na educação é compreendida como o resultado da abertura da escola para a diversidade dos saberes. Afirma-se uma preocupação com a teoria, mais particularmente com a necessidade de uma teorização que aceite a contribuição de diferentes autores e áreas do conhecimento. Somente deste modo a teoria pode responder a um diálogo com a prática. É com esta perspectiva que quatro autores são particularmente destacados: Em um primeiro momento, Jean Piaget (1886 – 1980) e Lev S. Vigotsky (1896 – 1934) são apropriados para a elaboração de uma reflexão que solicita do professor uma especial atenção ao processo de aquisição do conhecimento. O Multieducação enfatiza a perspectiva de que o conhecimento está circunscrito à relação que o educando mantém com o próprio mundo da sua experiência (físico e subjetivo), questionando a postura de educadores que exigem dos seus alunos uma produção independente da cultura e do social vivido.

Afirma-se a necessidade de reconhecer a vivência da diferença como um aspecto relevante para o desenvolvimento da aprendizagem. As diferenças constituem – com as parcelas da vida social que trazem consigo – elementos com os quais configuramos nosso olhar, nossa maneira de perceber e entender as coisas. Admitir isso é considerar o próprio educando na elaboração do conhecimento escolar. Portanto, é preciso realizar uma leitura do trabalho pedagógico que enxergue no aluno os traços de seu pertencimento a uma realidade cultural e social concreta, explorando particularmente as tensões dessa localização. Diferença que não deve ser observada na sua suposta originalidade, mas discutida a partir da sua propriedade social. Com este cuidado, o desafio de todo educador

deve ser o de instaurador de desequilíbrios, de conflitos entre concepções assumidas, desafiando as bases em que estão fundamentadas as experiências dos alunos, ao problematizarem as maneiras contraditórias e múltiplas em que se entrecruzam (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 74).

Deste forma, o Multieducação propõe reconhecer as diferenças, mas tornando objeto do conhecimento escolar as condições da diversidade, problematizando os acontecimentos que produzem as identidades, ao lado das desigualdades. Para ensinar, a escola precisa realizar uma ruptura com as práticas educativas que marginalizam e excluem.

Paulo Freire é outro autor destacado. Lembrando o seu significado para o pensamento pedagógico, o Multieducação chama atenção para o princípio de que o universo cultural do educando constitui o ponto de partida necessário para uma educação que tem como finalidade realizar uma leitura crítica do mundo. A escola se transforma assim em um “centro produtor de cultura” (p. 97), receptiva que é à história de vida dos alunos, mas estimulando também a criação de novos conceitos e interesses. O quarto autor especialmente citado é Célestin Freinet (1896 – 1966). A questão aqui exposta é a da relação da educação com o cotidiano e as situações pedagógicas proporcionadas pelo contato e a manipulação de objetos que podem interagir com a aprendizagem. Fora da sala de aula, um passeio pelos arredores dispunha de muitas possibilidades originais, que a classe não oferecia. Estimulava a correspondência entre alunos de escolas diferentes com a finalidade de expandir os conhecimentos e os interesses. Seus alunos também fabricavam o material escolar, explorando o apego e a motivação como

propriedades do conhecimento. Com os autores selecionados e outros que são oportunamente lembrados ao longo do texto, o Multieducção apresenta suas principais influências e ampara a intenção de reformular a orientação curricular da rede.

O Multieducção não pretende ser simplesmente um documento a ser adotado em todas as escolas. Afirma ser um “roteiro” que deverá ser discutido e recriado pelos professores em cada local de trabalho (RIO DE JANEIRO, 2006, p. 107/108). Mas reconhece que mudanças precisam ser realizadas em razão das transformações que o mundo opera em uma velocidade cada vez maior. Entende que o conteúdo a ser ensinado não pode ser arbitrário, depois de criticar a sedimentação tão comum na prática curricular: é preciso saber “que tipo de conhecimento está em sintonia com o tempo em que vivemos e com os alunos que temos” (p. 107). Observamos que em alguns momentos do texto há esta ênfase em apontar para a necessidade de constituir uma proposta para os “dias de hoje” e para o “mundo moderno”. Também merece ser particularmente identificada a preocupação em atender a “multiplicidade de situações da cidade” (p.108). A chamada interação “escola/vida” existe para o Multieducção como um problema original na escala geográfica e política da cidade. Discutir uma rede de ensino municipal é expor o seu lugar na ordem da população e do governo. Neste sentido, sugerir a existência de “múltiplas idéias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares” (p. 108), antes de ser uma questão pedagógica, é uma questão relativa à condução política da vida na cidade.

O conceito que relaciona o Multieducção a um programa político para a cidade é o de *cidadania*. Quando indaga sobre a espécie de educação que deve ser promovida – “Ensinar o quê? Ensinar para quê? Em que sociedade?” (p. 110) –, o Multieducção afirma ser a “vida cidadã” seu objetivo. Com isso, indagamos também: ensinar o reconhecimento da diferença para construir qual concepção e prática de “vida cidadã”? Através da apresentação do princípio educativo *cultura* e do núcleo conceitual *identidade*¹, analisamos como o interesse pela diferença no Multieducção exhibe uma preocupação com a dimensão pública da vida na cidade. Preocupação que não deixa de ser anunciada:

Reitera-se através do MULTIEDUCAÇÃO que a relação entre o professor e seus alunos nas escolas públicas configura o tempo e o lugar por excelência para a discussão, a compreensão e a ação a respeito da sociedade que desejamos, nas cidades e lugares onde vivemos (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 112).

Desse modo, é possível construir particularmente esta outra questão: qual a concepção de diferença e identidade cultural que o Multieducção deseja ver ensinada nas escolas da rede e qual a de cidade?

Na apresentação do princípio educativo *cultura*, enfatiza-se a compreensão de que a cultura é uma experiência segmentada nos diferentes grupos que existem na sociedade: “Cultura é o modo pelo qual as pessoas criam símbolos, vivem e aprendem no seu grupo social e nas relações com outros grupos” (p. 123, grifo nosso). Assim, a cultura é, sobretudo, percebida como uma propriedade da vivência no interior de uma comunidade específica. Mesmo quando se refere a uma dinâmica (as “relações”), destaca-se a comunicação com outros grupos. A expressão da cultura é produto do pertencimento a um “grupo”. Chamando atenção para esta realidade no Rio de Janeiro, afirma-se: “Quem mora em Madureira tem códigos próprios, bem distintos dos que moram em Ipanema, na Ilha ou na Gamboa. E mesmo em cada bairro, a ‘galera’ de uma rua pode ser bem diferente da ‘galera’ de outra” (p. 124). Portanto, para o Multieducção, mesmo com o contato, cada “grupo” tem a sua própria cultura caracteristicamente definida. Neste exemplo, um bairro ou uma turma pode constituir o âmago das identidades. No entanto, quando apresenta o núcleo conceitual *identidade*, a perspectiva adotada é a de que há uma corrente mais fluida para a experiência da diferença cultural.

A modernidade, diz o Multieducção, tornou a identidade “móvel, múltipla, pessoal, auto-reflexiva e sujeita a mudança” (p. 135). Se nas sociedades tribais a identidade se configurava sem a autonomia do sujeito (“os papéis eram pré-determinados”), a vida social mais complexa permite a experiência diversificada do pertencimento e até a escolha das relações. Com efeito, a identidade é dinâmica e transfigura-se intensamente: “Pode-se dizer que a identidade é um

conceito que se define na prática, no cotidiano vivido” (p. 135). Esta compreensão de que as identidades podem ser desfeitas ou movidas, isto é, que o sujeito pode despir-se da sua identidade ou integrar diferentes conjuntos compondo uma identidade multifacetada, desequilibra a concepção, recorrente em todo o Multieducação, de que os “grupos” constituem práticas culturais que distinguem de modo marcante seus membros de outros “grupos” constituídos. Na verdade, partindo de uma visão restrita sobre as práticas culturais – destacando a suposta alteridade da experiência do pertencimento – trata-se de um desvio necessário se existe a determinação de não subscrever um olhar consolidado sobre a vida dos mais pobres ou dos grupos marginalizados.

Crianças de famílias ou contextos de baixa renda, negros, pobres, migrantes de outras regiões são muitas vezes, vistas como ‘carentes’. Cria-se no imaginário social uma falsa visão que carrega dentro de si uma grande dose de negatividade (p. 136).

Portanto, retornando à questão proposta - qual a concepção de diferença e identidade cultural que o Multieducação deseja ver ensinada nas escolas da rede - pode-se perceber, portanto, esta contradição: em muitas passagens do texto afirma-se que as identidades são unificadas pelo pertencimento e a diferença se constitui no contato entre modos de vida e visões de mundo distintos. Mas existem também alguns momentos em que afirma que o contato contagia, mistura e cria identidades que resultam de diversas vivências e relações. Contradição que não significa a inexistência de uma conduta claramente indicada.

Que conduta é essa? Quando admite o caráter inacabado das identidades, o Multieducação observa a oportunidade pedagógica aberta: “Se a identidade se forma nas diferentes relações estabelecidas, o contexto escolar adquire grande importância como um espaço de criação e recriação de identidades” (p. 136, grifo nosso). Deste modo, a escola demonstra ser um lugar conveniente para a elaboração das identidades. Para o Multieducação, se as identidades são especialmente distinguidas, marginalizando populações e grupos sociais, a escola tem a possibilidade de atuar, para que as diferenças constituam uma experiência com o proveito de uma vida mais desenvolvida. O reconhecimento da diferença, portanto, não é apenas uma postura de acolhimento ou recepção crítica das identidades. Há também uma proposta de modelagem. Aqui a cidadania como um conjunto de bens sociais e direitos compartilhados é também uma construção do trabalho escolar. O reconhecimento da diferença é um objeto desse esforço para atingir uma concepção de vida cidadã.

À luz das análises de James Holston (1996) sobre vida social nas cidades modernas, análises que não descolam as concepções de cidadania da conflitualidade política das metrópoles do capitalismo. Propomos não a “vida cidadã”, mas a construção de uma cidadania insurgente. Segundo Holston (1996, p.249),

A condição de membro do estado nunca foi uma identidade estática, dada a dinâmica das migrações globais e das ambições nacionais. A cidadania muda à medida em que novos membros emergem para fazer suas reivindicações, expandindo seu alcance, e em que novas formas de segregação e violência se contrapõe a esses avanços, erodindo-a. Os lugares da cidadania insurgente são encontrados na intercessões desses processos de expansão e erosão.

Entendemos que essa proposta de cidadania, caracterizada como uma conquista produzida por um processo conflitual nunca finalizado, porque histórico, aproxima-se de uma concepção de cidade pertinente aos objetivos deste artigo. Holston afasta-se do entendimento da cidade como locus, ou cenário, no qual o humano desenvolveria sua natureza social, ou um assentamento racional necessário para o alcance das idéias civilizatórias. Para este autor, a cidade seria “uma zona de guerra”; lugar no qual a violência se daria pela inexistência da conflitualidade política que coloque em análise formas ou conceitos universais de se fazer política.

Essa zona de guerra contemporânea compreende não só o terror dos esquadrões da morte e das gangues, mas também o terror das fortalezas corporativas e dos enclaves suburbanos. Os últimos são também formas insurgentes do social, subvertendo as proclamadas igualdades e princípios universais da cidadania nacional. Assim, a cidade-come-zona-de-guerra ameaça a equação da condição de pertencimento ao estado como a principal norma universalizadora

para administrar a simultaneidade das identidades sociais modernas. Com a escalada da guerra, essa ameaça desencadeia ansiedades profundas sobre a forma que tal coordenação pode tomar se a cidadania nacional deixa de ter esse papel primário. Tanto quanto o otimismo pode ser irradiado pelos movimentos sociais da cidade, essa ansiedade para sobre a zona de guerra, estruturando seus possíveis futuros (HOLSTON, 1996, p. 251).

Conclusão

A ação da educação pública sobre as diferenças, ou seja, a criação de um território pedagógico para o cultivo de sentimentos e de condutas vinculados à noção de pertencimento, nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, faz parte de um cuidado assumido com a população da cidade. Cuidado com uma população que, não obstante viver a inquietude da desigualdade e do afastamento, compõe uma rede de transferências e trocas constantes. Fenômeno que confere à cultura uma centralidade substantiva na vida das pessoas e um objeto privilegiado do poder. O contato desestabiliza nossas histórias e nos obriga a novas narrativas. Nesse acontecimento, é o conceito de cultura que nos permite recortar seus principais atos, deflagrando suas pertinências e vigiando suas contingências. No Multieducado, o interesse pedagógico pelas identidades é o de estipular a experiência da diversidade na cidade e conferir-lhe uma existência calculada, estimada pelo Estado. Neste sentido, o reconhecimento das diferenças convém não ser admitido como um fim em si mesmo. É preciso analisar sua produção como uma resistência, posta pelos movimentos sociais, mas também como um trabalho do poder.

Entendemos que a despolitização da produção da diferença no contemporâneo, além de descuidarmos dos desafios da globalização que atravessam o espaço escolar, oferece-nos o risco de compactuarmos com modalidades sutis de intolerância:

Diferenças culturais, de gênero, étnicas, entre outras, são elogiadas compondo o mosaico multicultural das sociedades movidas pela onipotência mercadológica. O diverso brilha nas cidades contemporâneas ofuscando a possível incompatibilidade entre tolerância e solidariedade. Tolerância-se o outro mas decretamos a sina predestinada da sua diferença impossibilitada de ultrapassar suas fronteiras (BAPTISTA, 2000, p. 64).

Referências Bibliográficas

BAPTISTA, L. A. Sujeitos e subjetividade na contemporaneidade: reflexões sobre o anestesiante espetáculo da diferença. In: CANDAU, Vera Maria. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 55–65.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 jan. 2003

CANDAU, V. M. (Org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELO BRANCO, A. Gírias aproximam cariocas ricos e pobres. **O Globo**, Rio de Janeiro, 19 de nov. 2000. Rio, p. 16.

- COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GONÇALVES, L. A. O.; GONÇALVES e SILVA, P. B. (Org.). **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e os seus contextos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HOLSTON, J. Espaços de cidadania insurgente. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. s/l., n. 24, p. 243-253, 1996.
- MARTA, F. Sexo, drogas e funk. **O Globo**. Rio de Janeiro, 1º fev. 2002. Rio, p. 11.
- NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Relatório A África na Escola Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1993.
- NEGRI, T.; HARDT, M. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- OLIVEIRA, I de (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Núcleo curricular básico**. Rio de Janeiro, 1996.
- SANTOS, D. R. Multiculturalismo e processos educacionais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 63–76.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.
- TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- UM "BRINDE" DO TRÁFICO. **O Dia**. Rio de Janeiro, 17 de Nov. 1999. Polícia, p. 11.
- VAINER, C. B. Os liberais também fazem planejamento urbano? Glosas ao "Plano Estratégico da Cidade do Rio de Janeiro". In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. (Orgs.). **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 105 – 119.

Endereço para correspondência

E-mail: berino@uol.com.br; baptista509@hotmail.com

Recebido em: 05/03/2007

Aceito para publicação em: 14/06/2007

Notas

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense

** Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo

¹ A organização curricular do Multieducação é construída a partir da definição dos seus Núcleos Conceituais (Identidade, Tempo, Espaço e Transformação) e Princípios Educativos (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens).