

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

ESTHER PINHO DA SILVA

AMBIVALÊNCIAS IDENTITÁRIAS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA
PERSPECIVA SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NO
CURRÍCULO ESCOLAR

Niterói

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

ESTHER PINHO DA SILVA

AMBIVALÊNCIAS IDENTITÁRIAS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA
PERSPECTIVA SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NO
ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como parte dos requisitos para a obtenção do
grau de Licenciado em Ciências Sociais pela
Universidade Federal Fluminense

Orientador: Prof.º Dr.º Fabio Reis Mota

Niterói

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA

ESTHER PINHO DA SILVA

AMBIVALÊNCIAS IDENTITÁRIAS NA CONTEMPORANEIDADE: UMA
PERSPECIVA SOBRE A INSTITUCIONAIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NO
ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabio Reis Mota (Orientador)

Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Niterói

2015

RESUMO

O trabalho chama atenção para a desarticulação das identidades e a pessoalização das relações no espaço público escolar. Observando, assim, as práticas dos atores diante das diferentes identidades sociais, de modo questionar como a instituição visa atender estas demandas identitárias. Isto se dará a partir da análise dos termos e propostas feitas pelo PNE – Plano Nacional de Educação – e o currículo mínimo de sociologia em diálogo com as experiências etnográficas vividas no período de 2013 à 2015 em uma escola pública na cidade de São Gonçalo.

Palavras-chaves: identidade, espaço público, conflitos, currículo mínimo

SUMÁRIO

1. Introdução 6

A escola no papel ou o papel da escola? **6**

A escola em seu campo de ação **9**

Relação sujeito e currículo **13**

Considerações finais **15**

Referências Bibliográficas **16**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado da etnografia realizada no período de 2013 a 2015 em uma escola pública de São Gonçalo no Estado do Rio de Janeiro. Isto se deu, em detrimento da minha participação como bolsista de Iniciação Científica de dois Projetos contemplados pela Faperj, seriam eles: (1) “*Formas de Administração Institucional dos Conflitos no Espaço Escolar*” inserido no projeto Programa de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas Públicas, aprovado pela FAPERJ pelo edital FAPERJ-Melhorias da Escola. (2) “*Conflitos de gênero no ambiente escolar: repensando as formas de administração de conflitos*”, aprovado pela FAPERJ no Programa Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro.

A partir dos dados levantados na pesquisa etnográfica acima mencionada e na análise do Currículo Mínimo de Sociologia (2012) em corroboração das novas metas da educação, propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2014); temos como objetivo refletir e compreender como a instituição escolar tem contribuído para a inclusão das diferentes identidades sociais e “harmonizado” seus conflitantes pertencimentos dentro de um mesmo espaço, sendo este público, laico e igualitário, por excelência.

Tomando a construção identitária como oriunda do contraste, o espaço público escolar pode ser encarado como uma arena pública (Cefai; Mello; Reis; Berocan, 2005) em que os jovens vivenciam disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações entre grupos e pessoas. Com isso, a lógica da escola moderna torna-se ainda mais complexa, pois o seu papel não se restringe ao de internalizar as *maneiras de agir* e *maneiras de ser* (Durkheim, 1895), mas também de administrar os conflitos identitários, oriundos de uma gramática do reconhecimento.

A escola no papel ou o papel da escola?

No ano de 2011 tivemos a primeira versão do currículo mínimo de sociologia, disciplina obrigatória, prevista pela LDB¹. O currículo mínimo é construído com a finalidade de proporcionar um eixo comum de ensino-aprendizagem nas escolas

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Esta Lei tem como fim definir e organizar princípios gerais para a Educação brasileira.

estaduais, como também, um mecanismo de luta, por parte dos docentes, na consolidação de uma legitimidade disciplinar.

O currículo também é perpassado por uma disputa política e ideológica entre uma perspectiva crítica-reflexiva e tecnicista, devido sua “recente” obrigatoriedade. Logo, esta falta de “tradicionalidade” do conteúdo, ainda abre espaço para uma disputa de poderes e contradições em seus fins úteis. Ou seja, o currículo mínimo será tomado como instrumento necessário para a “invenção da tradição” sociológica escolar.

“Esse exemplo mostra como a Sociologia aplicada no Ensino Médio, apesar de sua obrigatoriedade garantida pela LDB, precisa “inventar sua tradição”, inclusive em relação ao reconhecimento de conteúdos fundamentais e um conjunto de habilidades e competências que sirvam como referências. Esse seria um passo importante na tarefa de legitimar a Sociologia no Ensino Médio, pois como disciplina de obrigatoriedade ainda recente na grade curricular, ela ainda enfrenta obstáculos para sua consolidação definitiva, como o discurso tecnicista que insiste em questionar sua relevância, bem como a importância da reflexão e do senso crítico para o exercício da cidadania.” (currículo mínimo 2012).

Em meio a essas disputas e enfrentamentos internos (especialistas da educação e docentes), ainda há expectativas e interesses do governo. Considerando que a escola é uma instituição estatal, esta deve flexibilizar seus objetivos internos, quiçá particulares com as demandas sociais. Pode-se pensar na construção de um sujeito ideal, não em seu sentido filosófico de perfeição, mas na formatação de um pensamento social que tem suas diferenças harmoniosamente relacionadas. Com isso, o currículo visa:

“estabelecer **harmonia** em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo – que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.” (grifos nossos).

Os interesses governamentais vão ser mais explicitados no PNE – Plano Nacional de Educação - foi resultado de movimentações em prol da reforma da educação (1932 – Manifesto dos Pioneiros da Educação), tendo sua primeira versão em 1962, mas apenas como proposta do Ministério da Educação e Cultura. Em 1965 sofreu uma revisão em que introduzia normas que incentivavam a produção de planos estaduais. No ano seguinte, uma nova revisão é feita com importantes alterações na distribuição de recursos federais. Apenas cinquenta anos depois da proposta oficial é que surge a ideia do plano prolongado e com força de lei (art. 214).

Em colaboração com as demandas estaduais e atuando segundo a Lei 13.005 o Plano Nacional de Educação consiste em um conjunto de estratégias, metas e diretrizes que perduram dez anos para a educação do país, ou seja, transcende os propósitos do

governo em gestão, o que implica na sua incorporação nos Planos Plurianuais. Este se divide em quatro grupos, os quais contribuirão para o seu fim último que “é a garantia constitucional do direito à educação, com equidade e valorização das diversidades que compõem a riqueza social e cultural do nosso país.” (Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014). Seus grupos de metas seriam:

- 1- “metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais.”
- 2- “redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade.”
- 3- “valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas.”
- 4- “e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior.”

O PNE e o Currículo Mínimo explicita o caráter de uma sociedade preocupada em garantir um “Brasil, país de todos”, o qual procura assegurar os direitos individuais nos espaços públicos, já que este é apropriado de forma pessoal, garantindo assim uma igualdade fundamentada na diferença (Kant, 2011).

A lógica da apropriação particularizada do espaço público no Brasil é um dos principais obstáculos à conformação de um universo de relações fundamentadas pelo princípio da universalidade e igualdade, como previsto pela esfera pública. Sendo assim, esta lógica contrastante que perpassa o pensamento social brasileiro pode ser percebida nas categorias utilizadas nos documentos aqui citados.

Uma vez que o âmbito jurídico é pensado universalmente, quando ele é apropriado no espaço público sua lógica se dissolve, dando margem para uma interpretação particularizada, como a noção de política pública como privilégio. Atendo-nos a categoria “discriminação positiva” que tem um sentido universal, quando transmitida para um contexto local seu entendimento será transversalmente perpassado pela lógica da igualdade fincada na diferença. Nessa direção, as regras de pertencimento ao universo cívico não são universais e equânimes, já que em muitas circunstâncias os atores laçam mão de mecanismos jurídicos e políticos para assegurar-lhes uma visibilidade política, jurídica e pública.

Portanto, os documentos propagam uma “ideologia da harmonia” (DAMATTA, 1979; KANT DE LIMA, 2001) que ambicionam estabelecer nas relações hierárquicas existentes no espaço público, a partir da identificação das diferenças, enquanto as igualam por meio de categorias homogeneizantes, com fim na evitação dos conflitos. Deste modo, as identidades diferenciadas devem ser configuradas a partir “do olhar dos dominantes para construir sua identidade pessoal, os indivíduos oriundos das camadas populares urbanas brasileiras não compartilham uma identidade coletiva autônoma e forte.” (Ricardo Mayer, 2008).

A escola em seu campo de ação

Os sistemas classificatórios são expressões impregnadas da lógica condutora da sociedade a qual ele está inserido, “mas desde que esta organização da mentalidade coletiva exista, ela é suscetível de reagir à sua causa e de contribuir para modificá-la” (Durkheim; Mauss, 1981). Eles estão submetidos a incerteza, fluidez e instabilidade das ações sociais, diante das operações críticas que permitem múltiplas leituras sobre as categorias sociais e múltiplos usos das mesmas pelos atores nas situações de conflito e controvérsia (Mota, 2011).

A partir das incursões a campo foi notável como vocábulos como “viado” e “piranha” estão presentes e transitam numa linha tênue entre o insulto moral (Cardoso de Oliveira, 2011) e um simples vocativo, entre os jovens.

Durante uma das aulas de sociologia, enquanto a professora aplica o conteúdo no quadro, os alunos aproveitam para conversar e contam como foi o final de semana. No meio do falatório uma aluna grita do fundo da sala, para que todos da turma pudessem ouvir, algo sobre um rapaz sentado na primeira fileira: “Sabem quem eu vi na igreja domingo, ao lado do padre? Lucas¹. Aqui na escola ele é filho de satã”. A risadaria toma conta da turma e uma outra aluna acrescenta: “aqui ele é viado, lá ele é homem.” A aluna que incitou o assunto pede que a colega fale baixo, a respeito da suposta homossexualidade do Lucas. A notícia tomou conta da aula, os alunos só falavam sobre isso, enquanto zombavam do Lucas, ele mantinha-se o tempo todo calado, até que uma das meninas volta a alterar a voz dizendo: “o problema não é ele ser coroinha e sim viado.” Em contrapartida os alunos costumam chamar uns aos outros de “viado” frequentemente, ao invés de chamar pelo nome, “viado, chega aqui”, “piranha, o que a professora escreveu ali.”

Nota-se que um mesmo vocábulo compartilha ambíguas moralidades, o qual a priori, numa sociedade patriarcal como a brasileira, era sinônimo de insulto a condição sexual masculina, mas que com a emergência de discursos e vocabulários políticos e simbólicos que enfatizam positivamente o reconhecimento de identidades diferenciadas nos espaços públicos, a categoria vem sendo ressignificada, por influência desta disputa por direitos. Com isso, a categoria “viado” encontra-se em seu processo de atomização (Durkheim; Mauss, 1981) tornando-se uma classificação em movimento, devido seus significados serem atribuídos de acordo com o contexto, refletindo as ambivalências identitárias existente na contemporaneidade, advindas da ideia curricular de que a “diferença e a identidade só existem numa relação mútua de dependência do que não é (a diferença) e vice-versa” (SILVA, Tomaz Tadeu, 2007).

“Isto porque o pressuposto aqui é de que qualquer cultura se realiza na permanente atualização e recriação deste sistema de diferenças, o que inclui as diversas possibilidades de sua própria modificação e a alteração permanente de suas fronteiras simbólicas, só podendo ser cristalizada e isolada analiticamente.” (Lahud, 1997, p.25).

O multiculturalismo liberal que perpassa o atual modelo educacional, explicitado no currículo mínimo, deixa intacta as relações de poder com a suscitação das diferenças. Explícita, assim, a precarização da reforma escolar numa dimensão moral dos conflitos que perpassa a institucionalização da igualdade, perceptível no modo como os atores coordenam seus discursos e flexibilizam as categorias em detrimento da cordialidade. Mecanismo utilizado nos discursos para silenciar os conflitos, de modo denegar a diferença.

Durante uma aula de sociologia, atentamo-nos para a conversa de um grupo de rapazes, da turma do 1º ano, conversavam sobre os homossexuais. Foi notável o modo debochado a que se referiam aos que tinham esta opção sexual, ao ponto de comentarem em tons agressivos e até mesmo situações em que agiram com violência. No decorrer da aula, que tinha como tema a diferença cultural, a professora pediu exemplos dos quais precisávamos conviver que diziam respeito ao assunto. Um dos rapazes que estava na conversa mencionada anteriormente diz que é preciso aceitar/convivermos com hábitos e famílias diferentes e para completar faz uma citação bíblica: “Amai ao próximo como a ti mesmo”. Após esta aula, ao conversar com a professora sobre este aluno, ela confirma que ele e o seu grupo frequentemente demonstram desconforto, através de brincadeiras, pela presença de um homossexual na turma. Este, senta-se longe dos demais e não interagi com o grupo de estudante de sua turma, tanto que quando um

exercício foi passado, os alunos se mobilizaram para ficarem ainda mais próximo de seus colegas e ele continuou sozinho.

“Estes alunos se incomodam com a presença dele – aluno homossexual – costumam fazer piadas com ele durante as aulas. Já havia notado.” (Professora de Sociologia).

Os atores acionam mecanismos de exclusão/negação da identidade do outro, nos espaços de interação e isto não é visto como um conflito. As diferenças identitárias, quanto ao sexo, aspecto físico, local de moradia, dentre outros, espelham as distinções espaciais no interior do espaço escolar.

A organização espacial das salas de aula, por exemplo, aponta para o modo como os grupos se organizam e interagem, não se restringindo ao fato de sentarem ao lado uns dos outros, mas também procuram se afastar dos demais, ao arrastarem suas cadeiras para ao lado de seus colegas. Com isso, formam-se fronteiras simbólicas, sendo esta mais uma das diversas formas com que os alunos operam suas ações e críticas em situações de controvérsia. Quando questionados sobre esta dinâmica espacial, negam a existência da mesma, alegando:

“tem isso não! Pelo menos comigo! Me dou bem com todo mundo da sala! Só não falo com...”.

A partir do Projeto “*Conflitos de gênero no ambiente escolar: repensando as formas de administração de conflitos*” pude ter contato com outra instituição pública escolar, em um bairro da zona Sul de Niterói. Aplicamos questionários que abarcavam três eixos – convivência; infraestrutura; formação escolar – bastante comprometidos, na educação, segundo pesquisas empíricas já realizadas pelo grupo, de modo atender as demandas reivindicadas pelos alunos. A atividade foi realizada em escolas estaduais, em 5 diferentes cidades, chegando a um total de 830 questionários.

Antes de aplicarmos os questionários, assistíamos a aula de sociologia, faltando cerca de 15 minutos para findar a aula o professor apresentava eu e minha colega à turma e pedia a colaboração deles com a nossa atividade, embora, não fossem obrigados a participar. Todos participavam.

Em uma das turmas, deste professor, novo na instituição, o tema “gênero” foi abordado por meio de um seminário, ao qual os alunos não fizeram a devida pesquisa para que pudessem discuti-lo. Mesmo sem os alunos terem realizado a tarefa, o professor provocou o debate. A dinâmica era que o professor fazia perguntas para cada

aluno que ficou responsável pela apresentação, podendo, o professor, transferir o poder de resposta para os demais da turma, quando lhe convinha.

Primeiramente o professor lança uma pergunta para a turma: “quem é a favor do casamento gay?” os votos foram majoritariamente positivos. Os que foram favoráveis logo começaram a acusar os colegas que eram contra: “fala sério, qual o problema deles casarem? Você não tem nada ver com isso.” O professor pede que se acalmem para que todos possam ser ouvidos e segue perguntando para uma aluna favorável a união matrimonial entre homossexuais “por que você concorda com o casamento gay?” a aluna responde: “porque eu não tenho nada ver com isso, se eu posso casar, porque os gays não podem? O que importa é você estar com quem você gosta.” Enquanto ela expressa sua opinião a turma fica em efervescência, com gritos em prol de seu discurso, outros contra e até expressões de nojo.

O professor segue questionando a um dos alunos que ficou responsável por apresentar o trabalho e que visivelmente era contra o matrimônio entre sexos iguais. O aluno diz: “é nojento, professor, ver dois caras se agarrando. Duas mulheres até vai – sorri – mas dois homens? Eles podem até se pegar, mas não na minha frente. E, pra que casar? Esse negócio de gay é errado.”. Um outro aluno acrescenta: “Deus criou homem e mulher, então isso é pecado.”. A maior parte da turma que se incomodava com os argumentos do rapaz, eram as meninas, que o acusava de preconceituoso incessantemente. O professor tentou argumentar com o aluno, deixando claro, que ele tinha o direito de ser contra, tendo em vista que o Brasil é um país livre e a pluralidade de opiniões trazia a reflexão.

Nos casos relatados, é possível visualizar as consequências das contraditórias matrizes que conformam o sistema brasileiro, no espaço escolar. Os alunos acionam mecanismos legitimados socialmente – discursos cristãos – e os flexionam na intenção de defender² ou acusar³ a diversidade de gênero. O modo como os conflitos foram administrados caracteriza a dificuldade da conciliação do legal e moral, logo, na ineficácia da concretização de um espaço público escolar democrático e inclusivo.

² “Amai ao próximo como a ti mesmo” o aluno se utiliza de uma passagem bíblica, mecanismo reconhecido socialmente, para não expor sua opinião contrária, evitando assim o conflito, a partir de um discurso legal. Houve uma denegação da diferença em virtude do discurso igualitário que une os indivíduos: humanidade.

³ “Deus criou homem e mulher, então isso é pecado” utilizando-se da gramática cristã o aluno lança mão deste discurso para salientar/reconhecer a existência da diferença, mas em contrapartida, deslegitima sua prática.

Ao contrapor a realidade das duas escolas nota-se o conflito do cidadão ideal, o qual lança mão de discursos cordiais em prol da evitação dos conflitos em nome da harmonia social, enquanto que no segundo caso o conflito é suscitado levando os atores a uma formação mais crítica, reconhecendo a existência das diferenças, podendo se dar explícita ou subjetivamente, isto dependerá do modo como os atores agenciarão as categorias/discursos contextualmente.

Com isso, mesmo com um Estado tutelar, que trata como hipossuficientes os alunos, de modo propagar uma pedagogia que naturaliza categorias, os conflitos se fazem presentes, como explicitado na etnografia. Estes ocorrem em detrimento dos atores agirem e coordenarem seus recursos simbólicos, discursivos, jurídicos e políticos na demanda de direitos vinculados às reivindicações de “identidades diferenciadas”, ainda que paradoxalmente, evidenciando a emergência dos diferentes sentidos e moralidades atribuídos pelas distintas arquiteturas da vida em comum. Assim, a educação toma para si o status de cordial, o qual tem como fim desconhecer seus conflitos em prol de uma igualdade anti-igualitária (Mota, 2005).

Relação sujeito e currículo

Os teóricos funcionalistas acreditavam no poder coercitivo social sobre os indivíduos, por meio das estruturas. Sendo assim, as instituições sociais (estado, escola, igrejas, etc) seriam peças primordiais para a garantia de um bom funcionamento da engrenagem social, na qual estariam estabelecidas. Seguindo esta lógica a escola seria dentre todas as instituições sociais a mais privilegiada, local de aprendizado, por definição.

Historicamente, o espaço escolar foi constituído para socialização das camadas dominantes, fincada em princípios humanistas. Com a expansão da escolarização, este ensino elitista precisava ser combatido, para que as demandas advindas da industrialização fossem atendidas, nascendo movimentos educacionais como: tecnicista – viés econômico – e o progressista – valorização da infância e experiência. Com isso, ideias da escola como “aparelho ideológico” (Althusser, 1971) começam a ser comumente disseminadas, juntamente com a noção do “currículo oculto”.

O currículo oculto seria a proliferação subjetiva de determinada ideologia para fins próprios, ou seja, um tipo de dominação.

“o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.”

A partir deste pano de fundo torna-se explícita a relação de poder que o sistema educacional exerce socialmente, mas isto não impossibilita, como acreditavam os funcionalistas, a liberdade do sujeito para desenvolver sua subjetivação. Entende-se por subjetivação, a compreensão que o sujeito tem a respeito de si mesmo na relação sujeito-objeto (Foucault, 2004). O que acontece são conflitos entre estas propostas contrativas de formulação da identidade, as quais não são excludentes.

Tomemos como exemplo, a categoria “discriminação positiva” utilizada no currículo mínimo de sociologia. Quando apresentado o conteúdo programado para a 1 série do Ensino Médio – regular – o 4 bimestre tem como tema: “Preconceito e Discriminação” tendo como um dos subtópicos a seguinte discussão: “Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira e identificar a emergência das políticas de ação afirmativa como formas de **discriminação positiva.**”

A categoria “discriminação positiva” tem sua lógica oriunda de uma matriz liberal, onde a noção de igualdade é fincada no princípio de universalidade⁴. Isto quer dizer que os cidadãos restringem suas individualidades aos âmbitos da vida privada, pois o contrário colocaria em risco a igualdade social. No contexto brasileiro o “privado” e “público” não possuem fronteiras efetivamente rígidas entre um e outro; educação familiar e educação escolar, por exemplo. Por isso, ao mesmo tempo em que o estado trata os alunos sob tutela, através de políticas públicas, a diversidade e a inclusão não é incorporada às lógicas internas e de interação. Logo, se apropriar de categorias universais para incluir as identidades marginalizadas suscita ideias equivocadas, como no caso das ações afirmativas, ou seja, esta não é vista como política pública, mas como um privilégio social.

As disputas entre as “práticas discursivas” e as “práticas institucionais” desencadeiam conflitos, os quais precisam ser harmonizados para que não haja uma desestabilização das posições sociais já estabelecidas e para isso lançam mão da objetivação do sujeito. Em outras palavras, os documentos oficiais trazem um conceito

⁴ Para melhor compreensão de cidadania universal ler “Cidadãos em toda parte ou cidadão à parte? Demandas de direitos e reconhecimento no Brasil e na França” (Mota, 2014)

do que é ser diferente, de modo, a priori, normatizar as nuances advindas do processo de subjetivação. Ao conceituar os saberes das diferentes identidades (étnica, gênero, religiosa, etc.) tratá-lo-ás como dispositivo político, e a uma dinâmica cíclica do poder, na medida que os ofícios inclui a diversidade, com sua ideologia harmônica, os sujeitos tornam-se mais livres para reagir com novas manifestações de suas identidades, fugindo das ideias conceitualmente disseminada. Portanto, “se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade em todo lugar.” (FOUCAULT apud MAGALHÃES, 2008, p.13).

Considerações Finais

Procurei ao longo deste trabalho, compreender como lógicas ambivalentes são acionadas para a justificação de uma noção que se pressupõe unitária: identidade. Em primeira instancia é preciso entender que as contrariedades não são relações exclusivas, mas construtivas, atribuindo mobilidade a identidade do sujeito, logo, esta não é estável e univalente.

Para haver congruência entre os sujeitos, ocorrerá uma relação dialética entre as “práticas discursivas” e a “práticas institucionais”, resultando em conflitos, que segundo Marilene Chauí é uma característica da sociedade democrática; estes não resultam em exclusão para com o outro, mas na metamorfose social.

Por meio da dialética o ser entra em contato com o objeto e modifica a si (Hegel, 1807). Pode-se dizer, então, que as relações contrastivas, por intermédio do conflito, propiciam aglutinação e o exercício democrático, resultando em uma autonomia dos sujeitos; por isso, a necessidade de uma ideologia oculta, a qual induz o sujeito acreditar que suas necessidades e interesses estão representados institucionalmente, impedindo a independência dos mesmos.

Referências Bibliográficas:

- MOTA, Fabio Reis. *Cidadãos em toda parte ou cidadãos à parte? Demandas de direitos e reconhecimento no Brasil e na França*. Tese de doutorado em Antropologia no PPGA/UFF, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Diferença e identidade: o currículo multiculturalista. In: _____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.

DAMATTA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: *Relativizando*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. Você sabe com quem está falando ? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: Roberto DaMatta. *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1979 pg, 139-193

_____. Quanto custa ser índio no Brasil. In: *Dados*. Rio de Janeiro: IUPERJ, n. 13, 1976.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

KANT DE LIMA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: o dilema brasileiro do espaço público. In: Laura Graziela Gomes, Livia Barbosa e José Augusto Drummond (orgs.). *O Brasil não é para principiantes*. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2000, pg 105-124.

_____. *Antropologia da Academia: quando os índios somos nós*. Niterói: Eduff, 1997.

FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade.” In: *Ética, sexualidade e política*, por Michel FOUCAULT, 264-287. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.