



4094 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT13 - Educação Fundamental

ENTRE FRONTEIRAS: SENTIDOS E PRÁTICAS PARA DIFERENÇAS CULTURAIS EM NARRATIVAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Helena da Silva Reis Santos - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

O texto é parte da dissertação de mestrado que buscou compreender como professores/as do Ensino Fundamental significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas. A pesquisa é qualitativa apoiada na abordagem (auto)biográfica. Utilizou-se como dispositivos de colheita de informações: entrevista narrativa, diários das práticas educativas e ateliê biográfico. O estudo apontou que os sentidos atribuídos pelos docentes às práticas educativas no trabalho com as diferenças culturais desvelam limitações e potencialidades nas quais se isentam de confronto e conflito, primam pelo caráter monocultural, homogeneização, negação ou conformação das diferenças. Além disso, buscam promover espaços em que diferenças sejam acionadas, confrontadas e problematizadas; criam brechas para que ocorram possibilidades de deslocamento de sentidos e representações; reconhecem a heterogeneidade de formas de ser e estar na escola. A experiência com as diferenças culturais na escola se articula em um movimento de mudanças sociais e culturais nos quais os/as professores/as estão inseridos/as em uma teia de significados trançada por embates e conflitos, afirmação e negação, negociações das diferenças.

Palavras-chave: Diferenças Culturais; Práticas Educativas; Narrativas (auto)biográficas.

ENTRE FRONTEIRAS: SENTIDOS E PRÁTICAS PARA DIFERENÇAS CULTURAIS EM NARRATIVAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Helena da Silva Reis Santos- UNEB

GT13 - Educação Fundamental

Agência Financiadora: CAPES

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado defendida em junho de 2018 que objetivou compreender como professores/as do Ensino Fundamental significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas. Inspira-se nos Estudos Culturais, a partir da metáfora negociação de Bhabha (2003), discute a produção das identidades e diferenças como um construto inter-relacional, linguístico, social, cultural e dinâmico de negociação; na interface com a abordagem intercultural crítica, reflete perspectivas e práticas educativas em educação, considerando o caráter aberto e interativo das diferenças culturais, no cenário contemporâneo heterogêneo, de identidades híbridas (HALL, 2003) e fluidas (BAUMAN, 2005). A pesquisa é qualitativa, apoiada no método (auto)biográfico, como ênfase nas narrativas docentes. Utiliza-se como dispositivos metodológicos para colheita e análise de informações: entrevista narrativa; ateliê biográfico, intitulado *Um olhar sobre si e os "outros"*, inspirado no ateliê biográfico de Delory-Momberger (2008), e diário das práticas educativas, analisados a partir das contribuições fenomenológicas interpretativas de Schütze (2010), sobre a análise das narrativas, articulado com os Estudos Culturais. A opção metodológica favoreceu observar aspectos científicos que embasam a docência, subjetividades, saberes, experiências, posicionamentos e negociações, percepções e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos a suas práticas educativas, pois convém questionar não apenas a maneira como são desenvolvidas tais práticas, mas como elas são significadas nos interstícios das diferenças culturais na Educação Básica.

O estudo das narrativas docentes desvelou sentidos atribuídos pelos professores/as às experiências pedagógicas na relação com as diferenças culturais e campos em que se situam as diferenças culturais na dinâmica escolar. A experiência com as diferenças culturais no interior da escola se articula em um movimento de mudanças sociais e culturais nos quais os/as professores/as estão inseridos/as, fazendo parte de uma teia de significados trançada por embates, conflitos, afirmação, negação, negociações entre as diferenças. O respeito emerge nas narrativas docentes como lugares de fronteiras das práticas educativas no âmbito das diferenças culturais, situado ora como limite-fronteiras rígidas, ora como potencialidade-fronteiras deslocadas, no campo da convivência, aceitação, tolerância e, em algumas situações, como construção política de sentido sobre a realidade. No escopo dos Estudos Culturais em educação, respeito implica deixar que o outro seja a diferença em sua alteridade, o diferente da identidade, e não para que o outro seja a mesmidade, um referencial de fixidez, uma diferença entre identidades. (SILVA, 2013) Desse modo, os sentidos atribuídos às práticas educativas no trabalho com as diferenças culturais, observados a partir dos Estudos Culturais, desvelaram limitações e potencialidades.

Com a compreensão de prática educativa como um campo de produção de sentidos atribuídos pelos docentes, e não uma coisa em si, que provoca experiências, mobiliza e desloca posicionamentos (social, cultural e pedagógico) e negociações no processo educativo, na alteridade, os sentidos foram observados a partir de três nuances propostas por Candau (2008): essencialista, que é descrita pela autora

na abordagem assimilacionista, diferencialista e intercultural. O essencialismo de raiz biológica surge pela naturalização da identidade de gênero, tida como normal, quando a professora Nea (Entrevista, 2017), cujo nome é fictício em atendimento ao Comitê de Ética de Pesquisa, diz: *eu tenho a concepção de que as pessoas já nascem pré-dispostas [...], lido com isso com naturalidade[...] não é só a questão do homossexual, qualquer diferença [...]*. A prática diferencialista se desvela também na narrativa de Nea pela definição e classificação, ao indicar posições rígidas das identidades e diferenças, para manutenção de grupos isolados e separados em comunidades específicas, quando enuncia: *alguns são mais espalhafatosos [...]o aluno que estuda se sobressai muito mais [...] de maneira positiva, porque os outros veem ele como aquele que é inteligente [...]*. Ao reportar-se ao *espalhafatoso*, a referência é o aluno inteligente. Constrói-se uma identidade natural; a normalização se expressa no sentido de inferioridade e adequação à hegemonia cultural, no campo comportamental. Nea é contundente quando narra sobre seu papel como professora de matemática, qual seja, o de ensinar o conteúdo escolarizado. Referindo-se à homossexualidade, a docente nos diz: *tenho que respeitar isso [...] eu vim para trabalhar matemática em sala de aula [...]*. O respeito surge como limite-na fronteira rígida na prática educativa que normaliza, promove o efeito de mesmidade e o silencia a diferença. A escola é um tempo/lugar para se aprender apenas o conteúdo escolarizado, no dizer de Rios (2011), torna-se um espaço mais homogêneo e menos ambivalente possível. Enfim, a prática educativa de perspectiva essencialista neutraliza, pela naturalização, e situa a diferença cultural no campo da normalização; a diferencialista se dá pela classificação, pela normalização e adequação à hegemonia cultural. A classificação, pela polarização, é sempre redutora ao legitimar processos excludentes, sustenta estereótipos, discriminações, preconceitos e nega a diferença cultural, que não se enquadra ao modelo construído pela escola elitista; expõe modos do poder de: excluir/incluir, entre outros, e demarca fronteiras fixas (SILVA, 2013). Ambas reforçam a prática educativa monocultural. Todavia, a noção unívoca de cultura ou a polarização, que segrega, anula e silencia as diferenças, pode ser problematizada e até superada quando sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e suas posições enunciativas (FLEURI, 2003). A aproximação com a nuança intercultural (CANDAU, 2008) se desvela pelo reconhecimento e o diálogo entre diferenças, com sentidos de direito e liberdade de expressão, na discussão da temática diferenças a partir da identidade de gênero para compor o conteúdo curricular, quando o professor Nino (Diário das práticas, 2017) narra: *Essa é a separação que a gente faz dos gêneros. [...] machismo não é só do macho, machismo é da mulher também. Só o homem faz isso. Isso é o tipo de mentalidade incutida que a gente vem tendo com o passar do tempo. [...] Também quando trata o machismo com ênfase em papéis sociais nas relações de gênero: Eu estou discutindo com os meninos do 8º ano [...] status e papel social, e um dos tópicos da unidade é a questão de gênero [...] tenho que dá liberdade para eles pensarem e etc. e tal[...]*. Supõe-se abertura para que alunos/as pensem e se posicionem acerca da temática e o reconhecimento não da oposição entre identidades e diferenças, mas do processo de interdependência existente entre elas. Enfim, “supõe analisar as raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder neles presentes” (CANDAU, 2008, p. 32). Os sentidos atribuídos às diferenças não são dados como naturais, mas como os são: frutos da história e da cultura. Contudo, é prudente situar essa prática docente no “entre-lugar” (BHABHA, 2003), em deslocamento, como potencialidade, já que a perspectiva intercultural, no que se refere à escola, “afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre outros” (CANDAU, 2008, p. 53). Não se refere à situações específicas, a um trabalho pontual ou isolado, nem se restringe a abordar exclusivamente a temática de determinados grupos, trata-se de um enfoque sistêmico, envolvendo todas as personagens no campo das práticas educativas e das diferenças culturais na escola. A politização implica em problematizar binarismos em torno dos quais se organizam a produção de identidades e diferenças (SILVA, 2013) e como elas são negociadas. O deslocamento da unidade cultural relacionado à perspectiva intercultural crítica abre espaço para prática pedagógica na perspectiva de negociação cultural.

O estudo das narrativas docentes indicou também que situar-se na zona de negociação expõe fronteiras significativas na produção das identidades e diferenças culturais no espaço escolar. A resistência surge como uma estratégia contra-hegemônica relacionada às questões étnico-raciais, sugerindo uma brecha para desestabilizar problematizar padronização e “autoridade cultural” (BHABHA, 2003). Anna Sophia (Diário, 2017) narra um fato ocorrido na escola em junho de 2017: *a única aluna de cabelos claros (loira) da sala de aula postou nas redes sociais (Facebook) que infelizmente estava saindo de casa para aquela sala repleta de gente feia e “pobre” [...]*. A repercussão foi: *de tal forma que eles assumiram o discurso dela em forma de revolta [...]*. As meninas disseram: *“sou foveira, favelada mesmo, somos pobres, mas limpinhas, venho por causa da merenda”, enfim [...]*. A experiência desembocou em produção de redação na segunda unidade *sobre tolerância/intolerância* e na terceira unidade *sobre gentileza gera gentileza, visando conscientizar a comunidade escolar sobre como viver melhor, respeitando o outro em toda a sua diversidade [...]*. O confronto entre sujeitos e interpelações por uma série de posicionamentos enunciativos são deslocados em conformidade com os contextos e interesses em que se dão as relações culturais. O estado conflituoso, mas produtivo, no interior das fronteiras reguladoras do discurso social, expõe a arbitrariedade da significação cultural (BHABHA, 2003). No jogo político de posicionamentos e de sentidos, as diferenças culturais fazem com que as negociações não ocorram de maneira uniforme. As identidades e diferenças são sempre negociadas (BHABHA, 2003).

Em síntese: o estudo indicou que a prática educativa no âmbito das diferenças culturais dá-se na tensão entre os princípios pautados na formação familiar e na docência; implica-se em ambiguidade; dá-se na tensão entre os princípios pautados na formação familiar e na docência; confronta-se com limitações na dinâmica desta prática cultural; promove espaços em que as diferenças sejam acionadas, confrontadas, problematizadas, criando brechas para deslocamentos de sentidos. Situa-se na fronteira fixa, como limite, quando: desconsidera relações de poder; promove a acomodação; naturaliza; inferioriza; silencia; estabelece imposição e hierarquização; isenta-se do conflito e confronto; reforça a prática educativa monocultural. Desvela-se na fronteira deslocada, como potencialidade, quando: politiza as diferenças e dar-lhe direito e liberdade de expressão; propicia diálogos, compreensão de sentidos das ações e posicionamentos diante do outro; promove embate e confronto de representações; reconhece e valoriza a heterogeneidade cognitiva e as diferentes inteligências em sala de aula. Além disso, estar na zona de negociação impulsiona descolamentos e redefinição de fronteiras; questiona essencialismo e hegemonia cultural. Ao fim, as narrativas evidenciaram a interdependência existente entre identidades e diferenças e imbricação de relações de poder. É no espaço de busca por posicionamentos políticos e culturais que se abre possibilidade de objetivos híbridos de luta. Esse “local político”, que Bhabha (2003, p. 20) denomina fronteira, não é onde se separa, mas é onde se articulam diferenças e identidades culturais, “[...] fronteira é o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente [...]”. É onde reside a força e a riqueza das diferenças culturais e das práticas educativas escolares. Não faz sentido, portanto, demarcar lugares tão “rígidos” (BHABHA, 2003) e sólidos (BAUMAN, 2005) entre elas. Daí a razão de ater-se às fronteiras significativas nos interstícios das diferenças culturais no contexto das práticas educativas nesta investigação, a partir das narrativas docentes. Isso implicou nos objetivos específicos: identificar os sentidos que os/as professores/as do ensino fundamental atribuem às experiências pedagógicas na relação com as diferenças culturais e analisar os movimentos de negociação que esses docentes constroem diante das diferenças culturais no contexto escolar.

Ademais, assevero que a complexidade do trabalho com as diferenças culturais no contexto escolar não deve rumar na busca de salvação, superação ou uma suposta resolução do problema. Exige-se uma disposição política, ética e estética constante para que as diferenças sejam acionadas, em uma espécie de enfrentamento, que busque a construção de espaços fronteirícios capazes de questionar, inverter, subverter, hibridizar, enfim, espaços para a criação de outras representações e deslocamentos de sentido. Isso ocorre quando os discursos e as práticas educativas no contexto das diferenças culturais assumem um lugar de crítica, contestação e negociação. Talvez nesta confluência, considerando as singularidades de cada contexto e o potencial de reinvenção dos sujeitos, a escola rume para um horizonte ainda mais promissor, no trabalho com as diferenças.

Referências

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera M. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação).

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, mai./jun./jul./ago. 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Ser e não ser da roça, eis a questão* Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (Orgs.) *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.