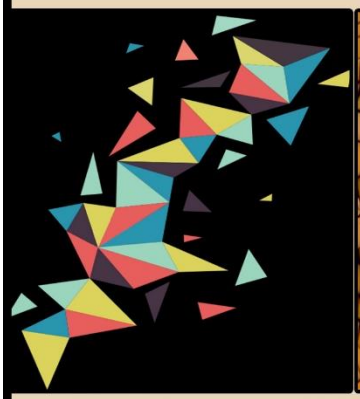
ENTRE FRONTEIRAS

DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)



MARIA HELENA DA SILVA REIS SANTOS

PPGEduC/UNEB Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC

MARIA HELENA DA SILVA REIS SANTOS

ENTRE FRONTEIRAS:
DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Salvador
2018
MARIA HELENA DA SILVA REIS SANTOS

ENTRE FRONTEIRAS:
DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, no âmbito da Linha de Pesquisa II- Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profª. Drª. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Salvador
2018

Ficha Catalográfica elaborada CDI/UNEB

S237 Santos, Maria Helena da Silva Reis
Entre Fronteiras: Diferenças Culturais e Praticas Educativas em Narrativas de Professores/as do Ensino Fundamental (anos iniciais) / Maria Helena da Silva Reis Santos
Salvador-2018.
129f.

Orientadora Pra. Drª Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1.Práticas Educativas. 2. Diferenças culturais. 3. Educação Básica 4. Narrativas (Auto) biográficas

CDD 370

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa Dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

TERMO DE APROVAÇÃO

ENTRE FRONTEIRAS: DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

MARIA HELENA DA SILVA REIS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 14 de junho de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Doutorado em Saúde Pública
Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Brasil

Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

Dedico e consagro este trabalho a Deus que, de forma tão material,
cuidou de mim, dando-me ânimo e coragem, desde sempre.
A ti, Senhor, toda honra e gratidão!

Ao professor Rosier (in memoriam),
pelo exemplo e pelas orientações para a vida.

Dedico, ainda, à família, aos amigos, em especial, aos professores
e às professoras protagonistas desta investigação.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, neste momento, é apenas um ato simbólico de gratidão às pessoas que contribuíram para que eu chegasse até a escrita deste texto e, de algum modo, para que eu não me sentisse sozinha, ainda que a escrita seja, finalmente, uma prática solitária. É o momento de também revisitar o baú de memórias e recordar as experiências tecidas na relação com os outros, na produção e nas negociações das diferenças culturais que, de algum modo, foram se configurando enquanto possibilidades para enfrentar tensões, criar afetos e relações fraternas e duradouras.

A Deus, pelo fôlego de vida e pela oportunidade de ouvir os/as protagonistas deste trabalho. Sobretudo, pelo cuidado comigo e com as pessoas que me cercam, pelas bênçãos derramadas em nossas vidas. A ti, Senhor, sou grata!

A Ramon, a Daniel e a Gabriel, a vocês, "presentes de Deus em minha vida", muito obrigada por me mostrarem que as diferenças, em lugar de atrapalhar, podem enriquecer e fortalecer nossas relações cotidianas e nosso amor; ainda, pela cumplicidade e as negociações nesta travessia acadêmica.

A Renilton, meu pai, por todos os incentivos. À Francisca Helena, por me trazer ao mundo e cuidar de mim também em orações. A todos e a todas da minha família, pelo amor incondicional. Obrigada família!

Às "amadamigas" Osimara Barros, Michelle Garrido, Fabiane Santana e Susiara Reis, pelo ouvir atento e os braços acolhedores. Com vocês, estarei sempre no melhor lugar! Sigamos desbravando o mundo *Lattes*!

Ao Pequeno Grupo Alpha e ao Grupo Família em Cristo, pelo amor fraternal e pelo cuidado em orações. Estar com vocês fortalece a minha espiritualidade e faz muito bem à minha pessoa.

Às professoras doutoras da Banca Examinadora Helena Amaral da Fontoura e Lívia Alessandra Fialho da Costa, pela disponibilidade e pelo olhar cuidadoso na leitura, desde o momento da qualificação, e pelos apontamentos pertinentes à escrita dissertativa.

A minha orientadora, Professora Doutora Jane Adriana V. Rios, pela sua escolha e pela confiança, pela exigência e competência acadêmica, que me levaram até aqui.

Aos amados e as amadas Diversian@s, por mostrar que a academia tem outros sabores, para além da acidez, com histórias singulares e plurais. Também aos colegas do PPGEduC, pela partilha intelectual e afetividade, em especial, aos "desbravadores intelectuais": Nivea, Albertino, Regiane, Luciana. Aos irmãos Mariana e Maximiano Meireles, pelos exemplos de generosidade e inteligência. À Rita Magalhães pelas palavras sábias e acolhedoras nesta caminhada.

Aos professores e às professoras do PPGEduC: Antônio Dias e Luciano Santos, César Leiro e Liége Maria, Elizeu Clementino e Verbena Maria, Mary Valda e Tania Hetkowski, pelas experiências, cuidadosamente articuladas com diálogos e tensionamentos no decurso desta travessia formativa, eivadas pela educação e a contemporaneidade. Em especial, à professora Jane Adriana Rios, pela oportunidade de uma significativa experiência do tirocínio docente, na turma de Pedagogia, no componente curricular Estudos Linguísticos e Educação, dando-me a responsabilidade do exercício da docência universitária, na produção individual e conjunta de atividades e de aulas. Agradeço pelos diálogos e partilhas pertinentes à docência universitária.

Um agradecimento especial aos protagonistas deste trabalho, os professores e as professoras do Ensino Fundamental laurofreitenses, representados pelos pseudônimos: Anna Sophia, Bebeco, Mar, Nea, Nino e Ro, sujeitos que se envolveram e me envolveram em suas narrativas; pela confiança em partilhar suas experiências, saberes e práticas educativas; pela disposição voluntária para colaborar e concretizar este trabalho acadêmico.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, pela bolsa de estudo disponibilizada, que colaborou para a realização desta pesquisa.

A convivência com vocês ensinou-me a estar em um movimento fluido, a procurar ser uma "metamorfose ambulante", em lugar de querer manter a "velha opinião formada sobre tudo", tal como canta Raul Seixas. A todos e a todas, obrigada pela colaboração para a realização deste desejo, antes visto como inalcançável, aparentemente longe de minha realidade cultural, hoje, concretizado.

“[...] a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...]”. (BHABHA, 2003, p. 20)

“Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens...A ponte reúne enquanto passagem que atravessa.” (HEIDEGGER, 1971, p. 152-153, apud BHABHA, 2003, p. 20)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado buscou compreender como professores/as do Ensino Fundamental (anos finais), da rede municipal de Lauro de Freitas, na Bahia, significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas. O estudo pautou-se nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, ancorado nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas docentes. Foram utilizados como dispositivos de colheita de informações: entrevista narrativa, diários das práticas educativas e ateliê biográfico, atividade inspirada em Delory-Momberger (2008), analisados a partir das contribuições fenomenológicas interpretativas de Schütze (2010), sobre a análise das narrativas, articulado com os Estudos Culturais. O estudo das narrativas docentes apontou que 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 e conflitos, afirmação e negação, negociações entre as diferenças, os diferentes. Esses sentidos docentes atribuídos às práticas educativas no trabalho com as diferenças culturais, quando observados sob o campo dos Estudos Culturais e sob a abordagem intercultural – articulação teórica desta pesquisa –, desvelam limitações e potencialidades nas quais as práticas docentes se isentam do confronto e do conflito, primando pelo caráter monocultural, por meio da homogeneização, da negação ou da conformação das diferenças. Além disso, buscam promover espaços em que as diferenças sejam acionadas, confrontadas e problematizadas, criando brechas nas quais ocorram possibilidades de deslocamento de sentidos e representações, reconhecendo a diversidade dos sujeitos nas múltiplas formas de ser e estar na escola. Esta investigação se configura uma efetiva contribuição à formação de professores da Educação Básica, na medida em que ela possibilita pensar o lugar da docência e compreender o papel da prática educativa, além de refletir de que forma está sendo realizada essa tarefa, em particular, os sentidos a ela atribuídos por docentes da rede pública, no âmbito das diferenças culturais, no exercício da sua profissão em sala de aula.

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

ABSTRACT

This dissertation sought to understand how primary school teachers (final years) of the municipal network of Lauro de Freitas, Bahia, mean the cultural differences in the context of their educational practices. The study was based on the epistemological principles of qualitative research, anchored in the presuppositions of the (self) biographical approach, with emphasis on the teaching narratives. They were used as information gathering devices: narrative interview, diaries of educational practices and biography studio, activity inspired by Delory-Momberger (2008), analyzed from the phenomenological contributions of Schütze (1987), on the analysis of narratives, articulated with Cultural Studies. The study of teaching narratives pointed out that the experience with cultural differences within the school is articulated in a movement of social and cultural changes in which the teachers are inserted, being part of a web of meanings braided by clashes and conflicts, affirmation and denial, negotiations between differences, the different. These teaching senses attributed to educational practices in working with cultural differences, when observed under the field of Cultural Studies and under the intercultural approach – theoretical articulation of this research – reveal limitations and potentialities in which teaching practices are exempt from confrontation and conflict, emphasizing the monocultural character, through the homogenization, the negation or the conformation of the differences. In addition, they seek to promote spaces in which differences are triggered, confronted and problematized, creating loopholes in which possibilities of displacement of senses and representations occur, recognizing the diversity of subjects in the multiple ways of being and being in school. This research is an effective contribution to the formation of Basic Education teachers, since it makes it possible to think about the place of teaching and to understand the role of educational practice, as well as to reflect how it is being performed, in particular, the in the context of cultural differences, in the exercise of their profession in the classroom.

Keywords: Cultural Differences; Educational Practices; (Self) Biographical Narratives.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd –Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Perfil biográfico de atores e atrizes da pesquisa.....	46
Ilustração da Cena I	Mosaico Coaching. Disponível em: <https://self-mosaico.com/sobre/>. Acesso em: 20 abr. 2018.....	13
Ilustração da Cena II	Web estudante. Disponível em: <https://www.webestudante.com.br/cubismo/>. Acesso em: 10 maio 2017.....	25
Ilustração da Cena III	Printerest. Disponível em: <https://www.pinterest.co.uk/pin/340655159292630834/>. Acesso em: 20 abr. 2018.....	53
Ilustração da Cena IV	Glaucia Riberio. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/toler%C3%A2ncia-ou-respeito-glaucia-ribeiro>. Acesso em: 20 abr. 2018.....	70
Ilustração da Cena V	Angela Zimek, mosaico. Austrália. Disponível em: <https://www.atelier.guide/home/festival-internacional-de-mosaico-rene-45-artistas-em-buenos-aires>. Acesso em: 20 abr. 2018.....	110

SUMÁRIO

	CENA I – PRELIMINAR.....	13
1.1	Conversas inicias: experiências e implicações no processo investigativo.....	14
1.2	A temática em estudo: contextualizando o objeto de pesquisa.....	18
	CENA II - TRAVESSIAS METODOLÓGICAS.....	25
2.1	Caminhar investigativo: pesquisa qualitativa e abordagem (auto)biográfica.....	26
2.11	Narrativa (auto)biográfica: aporte metodológica.....	28
2.2	Dispositivos de pesquisa.....	31
2.2.1	Entrevista narrativa: princípios e procedimentos.....	31
2.2.2	Ateliê biográfico e Diário das práticas educativas: um olhar sobre si e os "outros"	36
2.3	Cenário da pesquisa.....	43
2.4	Atores/atrizes da Pesquisa: Seleção e Perfil biográfico.....	45
2.4.1	Professores do Ensino Fundamental: apresentação de si.....	47
2.4.2	Professores do Ensino Fundamental: apresentação do outro.....	50
2.5	Análise: sistematização e interpretação das narrativas.....	51
	CENA III - POR ENTRE SENTIDOS E PRÁTICAS: diferenças culturais no contexto escolar.....	53
3.1	Diferenças culturais na escola: perspectivas essencialista, diferencialista e intercultural.....	55
	CENA IV - ZONA DE NEGOCIAÇÃO: interstícios das diferenças culturais nas práticas docentes.....	70
4.1	Entre preconceito, tolerância e respeito: lugares de fronteiras da prática educativa.....	71
4.2	Diferenças culturais na sala de aula: ambivalências e desafios docentes.....	82
4.3	Práticas educativas e diferenças culturais: zonas de negociação.....	91
	CENA V - ENTRE FRESTAS E ARESTAS: linhas finais.....	110
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICES.....	121
	APÊNDICE A – Quadro-síntese do Ateliê biográfico e do Diário das práticas educativas: um olhar para si e os "outros".....	122
	APÊNDICE B – Ficha de inscrição para o Ateliê biográfico e o Diário das práticas educativas.....	123
	APÊNDICE C – Quadro de análise das narrativas.....	124
	APÊNDICE D –Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	125

CENA I - PRELIMINAR

Não se preocupe em entender,
viver ultrapassa qualquer entendimento.
Clarice Lispector (1987)

1.1 Conversas Iniciais: experiências e implicações no processo investigativo

A epígrafe que inaugura esta cena preliminar produziu o sentido de que, em articulação com o fazer docente contemporâneo, lidar com as diferenças é ser atravessado, interpelado, por identidades múltiplas. A diferença pode ser um outro que nos é próximo, para nós compreensível e previsível, e ainda, um outro, que nos é distante, incompreensível e imprevisível. A diferença pode ser aquela que, arbitrariamente, foge ao padrão estabelecido, causando estranheza e deslocando identidades forjadas em espaços sociais e culturais.

O convívio com diferentes pessoas e grupos socioculturais impulsionou-me a deslocamentos, confrontos, possibilidades de considerar que nosso olhar e ações para com os /dos "outros" expressam posicionamentos, experiências e sentidos culturais. Com essa ideia, começo a escrita desta dissertação na perspectiva de desvelar de onde nascem minhas implicações a este trabalho investigativo. Nesta *conversa inicial*, digo que a motivação para o desenvolvimento desta dissertação está em querer compreender como os docentes do Ensino Fundamental (anos finais) significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas.

As experiências e as inquietações, neste estudo, se implicam à docência e atravessam a minha vida pessoal. A priori, elas emergem de vivências e observações na docência, no ensino fundamental, em instituições particulares e públicas, do convívio com colegas docentes e alunos/as, no município de Lauro de Freitas, Bahia. Tal cidade, acolhedora, é "cúmplice" de minhas experiências docentes, desde a iniciação à docência, no ano de 2001, e também como profissional concursada na Educação Básica. Experiências que se estenderam até 2016.2, quando pedi exoneração da função de educadora do ensino fundamental nos anos finais, por questões pessoais, período em que também ingressei como aluna regular no programa de mestrado em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia. As inquietações referidas, anteriormente, foram sendo aguçadas em diferentes espaços e tempos, a partir de conversas informais com meus alunos e alunas dos 8º e 9º anos, em especial, na Escola Municipal Nomar Silva[1], cenário desta pesquisa.

A experiência e as observações, que se seguiram às conversas com esses alunos/alunas, ressoaram pensamentos, posicionamentos e conflitos, emergidos de diferentes lugares identitários. Entre as trocas de turnos de aulas e nos intervalos, sobretudo em algumas situações

[1] Em atendimento ao Comitê de Ética de Pesquisa, o nome da escola é fictício. No âmbito do território de identidades, a escola situa-se na região metropolitana de Salvador, na cidade de Lauro de Freitas, que se apresenta geograficamente no Litoral Norte do estado da Bahia.

de sala de aula, observei que, quando narravam suas histórias de vida e experiências no espaço da escola e fora dela, os/as estudantes traziam em si toda uma forma de expressar e representar tais momentos. Suas narrativas apresentavam registros de sentido cultural e posicionamento identitário que se articulavam, ora expressando a própria afirmação diante dos "outros", ora o sentido de silenciamento da alteridade.

Estivera eu naqueles encontros diante de um público estudantil do 8º e 9º anos, sujeitos com interesses e expectativas em relação à vida e à escola, em um movimento de busca incessante de respostas para seus conflitos e confrontos, que se davam consigo mesmos e com os "outros". Como a realidade nos é dada na experiência (LARROSA, 2002), confrontei-me com a responsabilidade da docência, como professora, e da escola, quando me perguntei: como a escola tem lidado com essas diferenças? E nós, professores/as? Essa inquietação me levou a socializar essa experiência com alguns colegas de profissão, na mesma escola e o interesse pela temática em estudo cresceu no decorrer do convívio com os/as colegas docentes.

Cada relato chamou minha atenção, sobretudo porque expressava o interesse dos colegas sobre essas questões. Mas foi o teor discursivo, particularmente de quatro docentes, ao narrarem a escolha por trabalhos com as diferenças, no contexto escolar, quando evidenciaram que suas práticas educativas eram pautadas pelo estigma de que os "alunos da escola pública não aprendem e/ou se mostram desinteressados". O sentido da diferença ressoara na adjetivação de alunos "desinteressados", tornando, assim, esses sujeitos em seres distantes do saber impositivo e do perfil de estudante desejado pela escola. Pensei então: eu me deparando com uma visão estereotipada sobre as diferenças?

Ciente de que aquilo que dissemos nunca é ingênuo, pois carrega em si uma intencionalidade, considerei neste enunciado um indicativo do modo como olhamos e lidamos com os outros culturais, no cotidiano escolar, imbricado a valores, crenças, saberes, experiências e sentidos de como concebemos e agimos no mundo. Assim sendo, naquele processo enunciativo, muitos sentidos estavam sendo inscritos nas diferenças culturais. Foi, então, a partir dessas experiências e frente à jornada de incertezas daqueles alunos e alunas e frente às diferenças culturais que ali se expressavam em múltiplas facetas – de gênero, sexualidade, religião, de etnia e linguística, que me interessou investigar, no contexto escolar, os interstícios das diferenças culturais e das práticas educativas.

O interesse pela temática das diferenças sedimentou-se com o ingresso, como aluna especial, no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC - UNEB - Campus I, no âmbito do componente curricular "Abordagem (Auto)biográfica e Formação de Professores-leitores", quando fui delineando o

meu objeto e mobilizando o interesse pela pesquisa (auto)biográfica. Em especial, as implicações ao referido objeto de estudo foi ganhando corpo, forma e contornos através das experiências no Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, vinculado ao mesmo programa em que esta pesquisa se insere.

As discussões e os estudos neste espaço formativo ajudaram-me a delinear o objeto em estudo, estimulando, sobretudo, meu debruçar sobre o cotidiano das práticas educativas, na Educação Básica. Além de pensar acerca da docência e da formação, entre outras discussões que abarcam a docência, o grupo DIVERSO[2] discute as práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas e as diferenças que são construídas e reconstruídas no interior das escolas que compõem a Educação Básica. Assim, busquei estabelecer um diálogo entre os/as atores/atrizes que produzem a educação, nesta pesquisa, nos anos finais do Ensino Fundamental.

As travessias formativas no ambiente do grupo de pesquisa DIVERSO impulsionaram deslocamentos para além do espaço da minha docência, no Ensino Fundamental. Em um movimento que se desdobra entre a vida profissional e pessoal, debrucei-me para ouvir com atenção as experiências educacionais de um de meus dois filhos, adolescente, que se descrevia como "artista urbano", negro, skatista, grafiteiro, tatuador, e, assim, como produtor de uma linguagem própria, ele expunha, em nossas conversas, questões educacionais muito peculiares. Nesse deslocamento, adentrei o espaço escolar para conversar com alguns de seus professores, em um movimento experiencial em que ressoaram questões latentes de diferenças culturais, conflitivas e ambíguas, inquietantes, presentes na fala dos/as professores/as de meu filho, pois, em muitas delas, o/a docente esbarrava com a questão cultural – a pessoal e a escolar, enfim, em suas experiências pessoais e profissionais. Claro que, neste movimento, encontrei muitos professores empenhados em desconstruir práticas pautadas, ainda, na lógica homogeneizante.

Ressalto que foram as travessias realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/ PPGEduC - UNEB, particularmente como integrante do Grupo de Pesquisa Diverso, que o objeto de estudo desta pesquisa se delineou: diferenças culturais e práticas educativas. Esta pesquisa intitulada: Entre Fronteiras: diferenças culturais e práticas educativas em narrativas de professores/as do Ensino Fundamental (anos finais) vincula-se ao referido grupo de pesquisa.

O tema desta pesquisa me "desloca" enquanto professora-pessoa-pesquisadora. As experiências desveladas ressoaram de relações estabelecidas com o outro na dinâmica dialética da vida cotidiana, articulando a minha forma de conceber, significar e agir no mundo. Somos

[2] Informações sobre o Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO- disponíveis em: < http:// www.diverso.uneb.br>. Acesso em: 26 de março de 2018.

sujeitos que interagem e participam de um conjunto de crenças, visões de mundo e redes de significados que definem a nossa própria natureza humana.

Nesse processo de sociabilidade, constituímos e negociamos incessantemente os significados que damos às nossas experiências com os "outros", de modo particular na escola, como um espaço/tempo integrante de formação e socialização, construído por meio da produção e reprodução das diferentes culturas e da dinâmica que seus atores/atrizes estabelecem em suas experiências constituídas no âmbito social. Com esse entendimento, as práticas culturais, entre elas a prática educativa, contribuem na constituição de nós mesmos e dos outros, de modo igual nas formas como atribuímos sentidos às diferentes culturas presentes na escola.

Contudo, é uma questão que necessita ser discutida, acionada, problematizada, sobremaneira, na contemporaneidade, sendo que a docência ocupa um lugar de relevância nas pesquisas em educação, em específico, no tocante a essa temática. Em razão disso, as diferenças culturais e as práticas educativas de professores/professoras do Ensino Fundamental representam um objeto de estudo singular no contexto educacional, pelas vicissitudes que constituem a escola contemporânea, um cenário cada vez mais heterogêneo, em que múltiplas identidades entram em cena.

Isso demanda atenção aos deslocamentos, aos movimentos fluidos, às mudanças, no sentido de apurar o nosso olhar para as questões das diferenças culturais que compõem o contexto escolar na contemporaneidade: outra identidade, outra geração, outro gênero, outra etnia-raça, religião, dentre outras múltiplas formas de expressão. As consequências do processo de globalização, das tecnologias da informação e da comunicação e das políticas neoliberais provocam a necessidade de mudanças nos espaços socioculturais, entre eles a escola.

Coloca-se em questão a produção do outro como alteridade, duvidar, ao mesmo tempo, que esse outro exista naturalmente. Sobretudo porque no contexto escolar poderão estar envolvidas questões de discriminação e racismo, manifestações de desrespeito, intolerância, violência, também práticas educativas e atitudes que promovam o abafamento das diferenças, com vistas à conformidade, reforçando uma só cultura, sem que se dê espaço para a alteridade. Essa problemática, entre outras, tem impulsionado ricas e densas discussões entre pesquisadores de diferentes esferas no campo educacional, em que esta pesquisa se insere e busca ocupar um lugar. Sendo assim, ao procurar compreendê-las não cabe a pretensão de superar coisas tidas como naturais, ou metafísicas; mas, sim, de entendermos que a diferença não se trata de algo que precisa ser resolvido. As relações não surgem como uma predeterminação social, embora se reconheça a dinamicidade deste condicionante, elas se

constituem em determinados contextos, pela linguagem. Assim também são as diferenças culturais.

Tentar apreendê-las é, portanto, entrar em um campo movediço, escorregadio, que não se pode explicar, pois se trata de uma questão que não precisa necessariamente ficar clara. Lidar com a diferença requer conviver, requer experiências, requer viver, e viver não tem explicação, pois, parafraseando Clarice Lispector (1997), "viver ultrapassa qualquer entendimento".

1.2 A temática em estudo: contextualizando o objeto de pesquisa

A problemática das diferenças culturais em educação sido central, há alguns anos, nas discussões efetivadas no âmbito dos Estudos Culturais[3], que, entre outras questões, têm se preocupado com o terreno cotidiano da vida das pessoas e das práticas culturais, entre elas as práticas educativas, entendidas como um campo simbólico forjado no contexto social, cultural e relacional.

Nesta perspectiva, busquei compreender como os docentes do Ensino Fundamental, nos anos finais, significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas. Tendo em vista exercitar a curiosidade epistemológica, para dar conta de interpretar o objeto de estudo e atingir o que se deseja nesta pesquisa, tracei dois objetivos específicos, a saber: 1) identificar os sentidos que os/as professores/as atribuem às experiências pedagógicas na relação com as diferenças culturais e 2) analisar os movimentos de negociação que os docentes constroem diante das diferenças culturais no contexto escolar. Para isso, neste estudo, recorri às narrativas docentes como um modo de acessar e interpretar os sentidos que esses sujeitos atribuem às diferenças culturais em suas práticas educativas e como atuam e se posicionam em tais contextos.

Considero também importante observar, não somente os aspectos científicos que embasam a docência, mas subjetividades, saberes, experiências e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos a suas práticas educativas, pois convém questionar, sobretudo, de que maneira são desenvolvidas tais práticas, tendo em vista as questões que envolvem as identidades e diferenças culturais na contemporaneidade. Essas questões se aproximam das discussões e críticas empreendidas pelos Estudos Culturais, sobretudo no que refere à problematização da suposta "essência das coisas", às verdades únicas, à hegemonia cultural, à fixidez das identidades.

[3] Os Estudos Culturais inspiram as discussões teóricas desta pesquisa, na interface com a Interculturalidade, como subsídio para tratar das diferenças culturais e de práticas educativas no campo educacional.

Conforme enunciei na primeira seção desta Cena I- Preliminar, o discurso expressa uma carga de sentidos, nunca é ingênuo, tem uma intencionalidade. O sentido, então, nunca é algo fixo, estabelecido, mas sempre disputado e ativamente produzido. Com isso, quero dizer que não podemos pensar a produção das diferenças culturais sem considerá-las em um processo relacional, como uma produção social.

A partir dessa premissa, o/a professor/a é uma pessoa que se constitui e se define na interação, a partir do modo como significa a si e ao outro, influenciando na constituição e definição desse outro com quem interage, pela dinâmica de suas práticas educativas. Por sua vez, nesse movimento educativo, as negociações em torno do que se é, ou do que não se é, imprimem sentidos e posicionamentos, a partir do lugar em que cada sujeito é interpelado a olhar-se e a narrar-se. Assim sendo, em alguma medida, a diferença é uma condição que todos nós experimentamos. Com isso, também se coloca em evidência a relação de poder que permeia o jogo enunciativo, fazendo emergir as percepções do ser diferente. Enfim, as identidades e as diferenças são ativamente produzidas, bem como os sentidos que damos a elas estão sempre em negociação, entre tensionamentos e deslocamentos.

A circularidade do conhecimento, na contemporaneidade (conceitos, teorias, descobertas) e nas sociedades complexas, afeta, em primeira instância, o mundo social, alterando sua natureza, direitos, e, sobremodo, o reconhecimento político e cultural das diferenças. Se por um lado nos deparamos com diferentes manifestações e reivindicações de respeito aos direitos sociais e a afirmação das identidades, por outro lado, observamos uma interação entre os diferentes grupos socioculturais marcada por conflito, bem como iniciativas de negação, onde apenas os considerados iguais têm acesso a direitos. Com isso, surgem fronteiras rígidas, distâncias físicas, afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos, cujas identidades culturais se diferenciam por múltiplos modos de pertencimento. Esta é a sociedade complexa e paradoxal em que vivemos.

Como consequência, o espaço escolar pode ser visto como um território de encontro, de construção e negociação de identidades e diferenças culturais, em que as práticas educativas se configuram como um construto simbólico e político, permeado de conflitos, contradições, representações, relações históricas-sociais-culturais com interesses e sentidos múltiplos, individuais e coletivos. Do mesmo modo, tais práticas são concebidas como experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola e da sala de aula, perpassadas por relações entre aluno/a e professor/a.

Situam-se no campo simbólico, porque toda prática educativa envolve a produção de sentidos na relação com o outro e no próprio ato de produção de conhecimentos. No que

concerne ao aspecto político, a prática educativa tem a ver com as formas de se posicionar e de posicionar o outro, e com as relações de poder imbricadas aos processos relacionais que se estabelecem, bem como com o lugar e a posição que a educação ocupa neste contexto. Em relação ao campo pedagógico, podemos pensar as experiências do fazer docente no contexto da sala de aula. É neste amálgama que concebo a prática educativa.

No cerne dessa problemática, encontram-se as questões que envolvem as relações entre pessoas e grupos socioculturais, posicionamentos, sentidos, e, ainda, a cultura escolar, evidenciando-se, portanto, a complexidade que a temática abarca na dimensão teórica, nas práticas sociais e educacionais mostrando-se, principalmente, enquanto uma questão desafiadora e instigante para este estudo.

Nesse cenário, complexo e multifacetado, que envolve as diferenças culturais e as práticas educativas, este trabalho se inspira no campo teórico dos Estudos Culturais e na perspectiva Intercultural da Educação. Busco articular as discussões a partir das considerações de Bhabha (2003), em especial, no conceito de negociação, que adquire especificidade neste trabalho ao ser transposto para a percepção cultural, como uma atividade de significação simbólica, afastando-se de uma compreensão de diferença enquanto essência, fixidez. Com apoio em Silva (2011; 2013) e Rios (2011; 2015; 2016), busco discutir o processo de produção das identidades e diferenças como um construto inter-relacional, dinâmico, linguístico, social e cultural. Caminho pelo campo intercultural tecendo um diálogo com Candau (2003; 2008; 2011; 2012), tendo em vista refletir acerca de perspectivas e práticas educativas em educação, sob a vertente intercultural, considerando o caráter aberto e interativo das diferenças culturais, que julgo ser pertinente ao contexto escolar contemporâneo.

Além desses autores, os sociólogos Bauman (2005) e Hall (1997; 2003; 2011; 2013) ajudam-me a tecer reflexões sobre as sociedades contemporâneas, com os quais considerei importante o momento de liquefação das certezas, cuja questão fulcral é a convivência com o estranho e a não fixidez das identidades; também pensar a cultura como produtora de sentidos articulados ao campo social. Em especial, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, considerei que a questão das diferenças culturais não pode ser pensada fora da dinâmica das relações de poder, implicada em seu processo de produção e das identidades; relações essas que, entre outras coisas, estabelecem parâmetros de posicionamento e de normalidade ou anormalidade da vida social e das políticas representacionais. Por isso, na problematização das identidades e das diferenças, como uma produção social e relacional, os processos simbólicos, por meio dos quais os sentidos são produzidos e a negociação se estabelece - entre os posicionamentos do que se é e do que não se é -, precisam ser analisados, já que se implica ao

poder de nomear, de representar, de identificar, de diferenciar. O sentido é sempre disputado e ativamente produzido.

O conjunto teórico contribuiu para que eu pudesse pensar sobre a prática educativa em um movimento de alteridade que provoca experiências, mobiliza e desloca os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, particularmente os docentes da rede pública do Ensino Fundamental. No conceito de negociação, especificamente, encontrei oportunidade para refletir sobre os modos de estabelecimentos de sentido na negociação das diferenças culturais, a partir das narrativas que embasam as práticas pedagógicas docentes.

No campo da educação, o processo de negociação cultural em torno de significados torna-se algumas garantias legais voltadas às diferenças, evidenciando a potencialidade das discussões no âmbito das diferenças culturais. Dentre elas, o Ministério da Educação sugere iniciativas para possibilitar o direito de acesso à educação, a todos e todas, como forma de superação de preconceitos e discriminação, centrando-se nas especificidades que marcam os sujeitos como diferentes, e contribuindo para a elaboração de políticas públicas e educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1997), embora tenham sofrido severas críticas, constituiu-se um documento de referência nacional para a elaboração de currículos escolares para a Educação Básica, inserindo, explicitamente, questões relacionadas às diferenças, em uma abordagem curricular na forma de temas transversais, referendando, por exemplo, as diferenças étnico-raciais, religiosas, indígenas, de gênero e de sexualidade.

Podemos citar também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, para a Educação Básica, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, que recomendam a inserção da discussão das diferenças religiosas, sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero, e asseveram ser imprescindível: "[...] problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem". Para tanto, completa a Lei: "Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos" (BRASIL, 2013, p. 152).

Outro documento que aborda a questão das diferenças é o atual Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), limitando-se, contudo, a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação, sem citar, especificamente, as questões de gênero e sexualidade. As menções a essa questão foram feitas em planos de educação estaduais e municipais, entretanto, as metas a eles integradas acabaram sendo vetadas nas votações que ocorreram no legislativo, pois foram consideradas impróprias para abordagem no âmbito escolar. Veto ocorrido, notadamente, no Estado do Rio Grande do Sul.

O Grupo de Trabalho "Gênero, Sexualidade e Educação", vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), deu sua contribuição, em Carta Pública, ressaltando sua preocupação diante de debate político da chamada "ideologia de gênero", uma vez que, na leitura do texto, contribuiria para a negação de discussões em torno do gênero e da sexualidade em instituições de ensino, no âmbito das políticas públicas.

Anterior a esse evento, vale dizer, em 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad, hoje, denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão/Secadi, com os seguintes propósitos: 1. compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo culturalista e diferencialista de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos e 2. dar conta de colocar no centro da política em educação o valor das diferenças e seus conteúdos étnico-racial, geracional, religioso e cultural, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual. Articulada ao sistema de ensino, tal secretaria visa a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Direitos Humanos, em especial, Educação do campo, escola indígena e quilombola, e, ainda, para as relações étnico-raciais.

Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, referendado pelo Poder Legislativo, converte-se em Lei nº.12.288 (BRASIL, 2010), contemplando as áreas de saúde, educação e cultura, com 65 artigos, prevendo a punição daqueles que praticam atos preconceituosos e/ou discriminação contra pessoas negras. Com isso, o Estatuto Racial inova, juridicamente, ao estabelecer a modalidade da discriminação indireta que ocorre, por exemplo, nas políticas institucionais.

Outros documentos, além dos aqui citados, têm contemplado, nas últimas décadas, as questões das diferenças culturais. Contudo, elegi apenas alguns deles, de abrangência mais geral no campo da educação, com a intenção de evidenciar a importância desta pesquisa, que se relaciona às diferenças culturais e às práticas educativas de professores e professoras da Educação Básica. Entretanto, quaisquer que sejam as aspirações teórico-conceituais, a citação de textos e normativas legais põe em evidência a erupção das diferenças culturais e a necessidade de sua problematização em educação, especificamente, no segmento dos anos finais, na rede pública.

Enfim, as diferenças nos atravessam, interpelam, provocam e deslocam sentidos, pois lidamos continuamente com elas. Elas circulam pela sociedade, na alteridade, permeiam nossa vida cotidiana e os espaços educativos, no momento atual, que é referenciado por Bauman (2005) como incerto e transitório, e, assim, as identidades e as diferenças não podem mais ser compreendidas como elementos fixos e sólidos.

Resta-nos então saber de que modo os/as professores/as negociam com as diferenças culturais e quais os sentidos que atribuem as suas práticas educativas, no contexto escolar. Para tanto, realizei uma pesquisa de natureza qualitativa, na perspectiva da (auto)biografia, através de entrevistas narrativas, do ateliê biográfico e o diário das práticas educativas, com seis professores/as do Ensino Fundamental, em uma escola pública situada no município de Lauro de Freitas, Bahia.

Tais docentes são considerados atores e atrizes desta pesquisa, pois entendo a escola enquanto um cenário, sendo a sala de aula o espaço/tempo de sua atuação. De modo igual, considero que as cenas produzidas neste espaço/tempo educacional são multifacetadas, porque expressam culturas, posicionamentos, conflitos e disputas. Assim, este texto se encontra organizado em capítulos, chamados de cenas, que visam levantar discussões e interpretações sobre o objeto desta pesquisa.

Nesta Cena I - Preliminar, como conversa inicial, apresentei a motivação para o desenvolvimento desta dissertação e minhas implicações nesta pesquisa. Além disso, ao tratar da temática em estudo, contextualizo o objeto desta pesquisa, indico seus objetivos e situo os campos teóricos, respectivos autores e alguns conceitos que se articulam às discussões empreendidas neste trabalho.

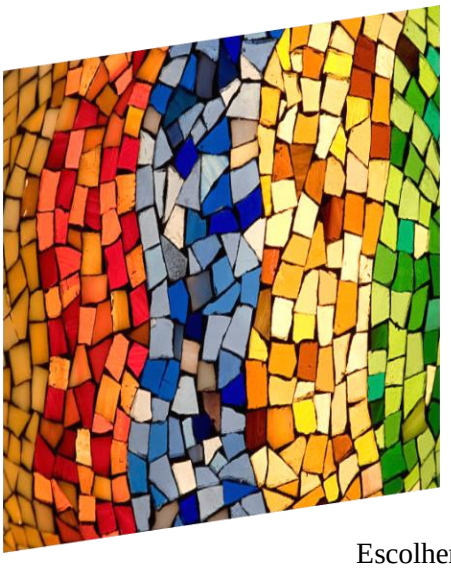
Na Cena II - Travessias metodológicas, defino os aportes metodológicos desta pesquisa, elucidando, nesse caminhar investigativo, as potencialidades da abordagem (auto)biográfica em investigações sobre educação e o modo como ela permitiu compreender melhor como os docentes do Ensino Fundamental (anos finais) significam as diferenças culturais, ao narrarem sobre suas práticas educativas no contexto escolar. Neste capítulo, delimito os instrumentos de colheita de informações e de análise de dados, os dispositivos que possibilitaram apreender as narrativas docentes; descrevo o cenário e os atores / atrizes desta pesquisa, a maneira com que foram tratadas as informações e como se deu o movimento de análise das referidas narrativas.

Na Cena III - Por entre sentidos e práticas: diferenças culturais no contexto escolar, analiso as narrativas em articulação com o campo teórico, a partir das considerações de Candau (2012). Esta cena desvela os sentidos que os/as professores/as atribuem às experiências pedagógicas na relação com as diferenças culturais presentes no contexto escolar, a partir de três nuanças que foram desvelas: perspectivas essencialista, diferencialista e intercultural.

Na Cena IV - Zona de negociação: interstícios das diferenças culturais nas práticas docentes, as narrativas docentes são analisas em articulação com o conjunto teórico, a partir das considerações de Homi Bhabha (2003), particularmente, da categoria negociação, em articulação com os Estudos Culturais e a Interculturalidade. Esta cena é desvelada segundo dois

momentos: primeiro, tensiono os sentidos de respeito situados na “fronteira” cultural e como esses sentidos se articulam às práticas educativas, no contexto escolar, pois, embora não seja categoria central deste trabalho, o respeito emerge das narrativas docentes como um elemento importante da dinâmica escolar, quando os docentes abordam as práticas educativas efetivadas no âmbito das diferenças culturais. No segundo momento, analiso os movimentos de negociação que os docentes constroem diante das diferenças culturais, no contexto escolar, relacionados a suas práticas educativas que são compreendidas não como a “coisa em si”, um fazer laboral, mas carregadas de sentidos social, cultural, político e pedagógico.

Na Cena V – Entre frestas e arestas: linhas finais, apresento considerações e uma reflexão geral dos resultados obtidos sobre o desenvolvimento da investigação, ciente de que a pesquisa não se finda neste trabalho; em sua incompletude, ela abre outros caminhos possíveis de buscas, outras possibilidades interpretativas e outros resultados.



CENA II - TRAVESSIAS METODOLÓGICAS

Escolher um caminho, a seguir, fazer de que jeito? [...] encontramos vários caminhos [...], que marca passagens, buscas, fronteiras, fazeres de distintas formas, enfim, estabelece escolhas (RIOS, 2011, p. 21).

2.1 Caminhar investigativo: pesquisa qualitativa e abordagem (auto)biográfica

As travessias necessárias ao caminhar desta pesquisa, tecidas no alcance de seu objetivo, moveram-se em fazeres e escolhas articulados à abordagem metodológica e aos instrumentos de coleta de informações, tendo em vista compreender como os docentes do Ensino Fundamental (anos finais) significam as diferenças culturais, no contexto de suas práticas educativas. Entre inúmeros caminhos, optei por uma concepção de pesquisa entendida como um campo aberto e flexível, aproximando esta investigação de uma epistemologia que adota a fertilidade da abordagem qualitativa, tendo a subjetividade e a produção de sentido como um dos seus pressupostos principais.

Tal escolha configurou uma etapa importante da interpretação de significados, uma vez que um dos seus interesses é saber "como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas", bem como compreender "em que consiste determinada situação ou visão de mundo", através de narrativas (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Esta perspectiva corrobora as intenções deste estudo, ao situar as diferenças e as práticas educativas no campo do simbólico, como processos culturais, que não são coisas naturais, mas produzidas no contexto das inter-relações, na produção dos sentidos, a partir dos posicionamentos, crenças e valores que constituem os sujeitos. Assim, este modo de pesquisa não se tece sem que se imprimam as marcas e as subjetividades dos sujeitos envolvidos, traduzindo sistemas simbólicos e práticas culturais.

Essa forma de compreender a pesquisa e a produção de conhecimento, proposta pela pesquisa qualitativa, apontou caminhos para a realização deste trabalho investigativo, concebendo professores e professoras do Ensino Fundamental como atores/atrizes sociais envolvidos nas cenas educativas, particularmente na dinâmica de suas práticas educativas, valorizando os sentidos de suas ações, experiências e interpretações, bem como as interações, os posicionamentos e as negociações.

Neste movimento investigativo, pesquisa e sujeito foram articulados em uma perspectiva dialógica, de modo que, em conformidade com Bhabha (2003), a fronteira se tornou um lugar do encontro, um movimento relacional, portanto, não há mais fixidez. Vimos, assim, as fronteiras se romperem, deixando de ser o lugar de separação, para que pudessem nascer outras possibilidades, não havendo mais como manter separados objeto-sujeito, vida-profissão, os mundos objetivo e subjetivo, conforme a prerrogativa defendida pelo paradigma moderno.

A indissociabilidade de sujeito/objeto, como um movimento da pesquisa qualitativa, possibilitou a elaboração e a definição dos limites de nossos próprios caminhos, tendo em vista a efetivação desta investigação, justificando e delimitando escolhas e categorias emergentes,

também necessárias. Para Minayo (1994, p. 21- 22), a pesquisa qualitativa é uma possibilidade de penetrar no mundo das significações e das relações humanas, respondendo a questões muito particulares, pois não se ocupa com "um nível de realidade que não pode ser quantificado." Uma de suas características é trabalhar "[...] com o universo de significações, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...]".

Outro ponto crucial da pesquisa qualitativa, importante para a nossa pesquisa, é a compreensão do discurso como uma prática social pela qual os sujeitos são posicionados e se posicionam em processos inter-relacionais. Em vista da fertilidade deste modo de investigar, no campo da educação, esta pesquisa, que se configura como qualitativa, evidencia um entendimento da realidade, conforme as características já citadas, que se confronta com o pensamento científico positivista, em busca de leis, de regularidades fundamentadas em explicações, descrições etc., na medida em que a compreensão da realidade é eminentemente interpretativa.

Inscrita na abordagem qualitativa, esta investigação exigiu "um rigor outro" (MACEDO, 2009), na busca da qualidade epistemológica, metodológica e política, que são socialmente referenciadas. Conforme Galeffi (2009), o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade deve ser corrigido pelo justo tensionamento.

Assim sendo, ao contrário de rigidez e inflexibilidade, o que se requer do/a pesquisador/a é uma atitude aguçada, um olhar ampliado dos sentidos, em sua tarefa interpretativa. A busca com atenção, o "rigor" e a ética para com a pesquisa confluem para um olhar mais cuidadoso e de reconhecimento do outro, na alteridade, favorecendo, ainda, a aproximação dos sujeitos da investigação. Dessa forma, a premissa da pesquisa qualitativa não está somente no paradigma científico, mas também no paradigma social, que se dá no nível interpretativo.

Inscrita nestes pressupostos, a presente pesquisa tem em seu objeto e seu objetivo uma travessia investigativa que passa pelas práticas educativas, no âmbito das diferenças culturais e de suas relações com o campo da educação, mais especificamente da docência, ou seja, em conexão com os processos de sentido dos/das professores/professoras do Ensino Fundamental lauro-freitense,[4] na relação com as diferenças culturais na escola. O princípio epistêmico-metodológico da abordagem qualitativa, no nível interpretativo, representou um processo de

[4] Refere-se ao município de Lauro de Freitas, na Bahia.

reflexão e análise do mundo circundante dos sujeitos, colaboradores/as desta pesquisa, como tentativa de interpretar os fenômenos em termos dos significados que estes mesmos sujeitos lhes conferem.

2.1.1 Narrativa (auto)biográfica: aporte metodológico

Este estudo pautou-se em princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, alicerçado nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas docentes. Parto da concepção de Passegi (2010, p. 116) sobre o vocábulo (auto) biografia[5], destacando o peso epistemológico e a complexidade existente na aglutinação dos elementos que o compõem: auto (eu), bio (vida), grafia (escrita). Posto que, para essa autora, é "mediante o uso de instrumentos semiótico (grafias)", que "o eu (auto) toma consciência de si e ressignifica a vida (bios) para nascer de novo: autopoiésie", assim, envolvido em um processo regressivo e progressivo, "o sujeito fala de 'si mesmo' como um 'eu refletido', reinventado pela ação da linguagem".

O ato de (auto)biografar associa-se à "capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, colocando-a no centro do discurso narrativo (autobiografar) ou [de] colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar)" (PASSEGGI, 2010, p. 111). O caráter processual da atividade (auto)biográfica fez remissão às operações simbólicas, comportamentais e verbais pelas quais a pessoa, no movimento enunciativo, inscreve suas experiências e ações em esquemas temporais orientados pela memória e finalizados em textos. Assim sendo, pelo processo de produção da narrativa, a figura do sujeito flexível e movente é dado a se compreender como autor/a e ator/atriz protagonista da própria história. A potencialidade da (auto)biográfica estende-se no diálogo que é estabelecido entre o ser individual, que narra sua vida, e o ser sociocultural, que fala de uma realidade social vivida.

A escolha da narrativa no método (auto)biográfico justifica-se, nesta pesquisa, pelo fato de tornar possível a valorização do sujeito que, ao narrar sobre si, experiencia uma compreensão que se desenrola no interior dele mesmo (JOSSO, 2010). Valorizam-se, portanto, a vida, saberes, a cultura e os sentidos produzidos pelos sujeitos que se desvelam por meio de

[5] A utilização do termo com parênteses convencionou-se no âmbito do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica - CIPA, visando atender as perspectivas de duas fontes de pesquisa em educação: as biográficas e as autobiográficas.

suas narrativas docentes, deixando entrever singularidades, subjetividades, contextos e práticas sociais.

Vislumbrei na abordagem (auto)biográfica a possibilidade de desvelar como os docentes do Ensino Fundamental, participantes desse estudo, significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas, quando narram e refletem sobre as experiências no âmbito das diferenças. Tendo a compreensão de que tais sujeitos produzem experiências e a elas atribuem sentidos, constituindo-se, de algum modo, atores e atrizes protagonistas de suas próprias histórias, além disso, como já disse nas cenas preliminares, as diferenças culturais na relação dialética cotidiana, antes de serem pensadas, precisam ser vividas, experienciadas, pois, reiterando Clarice Lispector (1987), não é necessário entender a vida, afinal, vivê-la ultrapassa todo o entendimento. Assim também é reconhecer, compreender e lidar com as diferenças culturais na dinamicidade das práticas sociais, particularmente, na escola.

A (auto)biografia é um modo especial do próprio sujeito falar de si, buscando a relação com sua vivência e com o mundo que o rodeia. Delory-Momberger (2014) afirma que essa abordagem metodológica permite que o sujeito fale de si mesmo, redescobrindo formas diversas que têm relação com a pluralidade dos objetivos enunciativos e dos tipos discursivos que cada um põe em funcionamento: descritivos, explicativos, argumentativos e avaliativos. Diante do exposto, fica evidente que a pessoa constrói seu conhecimento a partir de inúmeras referências, entre elas estão: sua história familiar, acadêmica, sua convivência no ambiente de trabalho e sua inserção cultural no tempo e no espaço social.

A utilização do método (auto)biográfico favorece então o reconhecimento de um lugar particular de enunciação e do discurso narrativo, na medida em que o narrativo, por suas características específicas, é a forma de discurso que mantém uma relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana. Nesse sentido, interessou-me, nesta pesquisa, a produção da narrativa, como nos diz Delory-Momberger (2012), para que os/as docentes se reportassem a uma forma de compreensão desde o lugar em que eles elaboram e reelaboram suas experiências e ações diante das diferenças, ou seja, na escola.

A escolha pela abordagem (auto)biográfica constitui-se, assim, como uma forma de pesquisa qualitativa que tem a narração como um modo de acessar e compreender o que os sujeitos pensam sobre si e o mundo; como eles dão sentido a suas práticas educativas/ações e aos seus processos culturais e formativos, e, neste caso, como significam as experiências com as diferenças.

A narrativa (auto)biográfica sobre as diferenças culturais, no âmbito das práticas educativas, apresentou-se, nesta pesquisa, não somente como uma escrita, mas, sobretudo,

como um modo de apreensão e de interpretação dos sentidos sobre vivências com as diferenças culturais, e, parafraseando Delory-Momberger (2012), com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras. A linguagem surge, nesse processo, como um lugar privilegiado de instituição do sujeito, de seus posicionamentos e de seus significados.

O ato de enunciação do sujeito, instituído pela narrativa, pode ser visto, nesta pesquisa, como um meio para desvelar os posicionamentos, as representações e os sentidos. Emergiram dos enunciados, sentidos que revelaram concepções e ações docentes, ao mesmo tempo que processos dinâmicos e tensos de negociação, construídos diante das diferenças, de um sujeito em devir. Deste modo, ratifico o interesse pela abordagem (auto)biográfica, na pesquisa qualitativa. Sua centralidade está na produção de sentido das narrativas docentes, onde o próprio sujeito imprime significados a suas vivências, na escola, com as diferenças culturais.

As narrativas docentes mostram-se assim potentes dispositivos metodológicos para trazer à tona sentidos de aprendizagens, saberes, experiências e representações sobre si e o outro; vivências e práticas advindas de diferentes contextos e relações, buscados pela memória, em um movimento de (auto)biografar e inscrever-se na própria história. Por sua vez, a pesquisa qualitativa de cunho (auto)biográfico, ao tomar as narrativas docentes como dispositivo metodológico, configura-se:

> [...] na contemporaneidade, em estratégias de pesquisa pessoal e coletiva, politicamente desestruturante de alguns paradigmas tradicionais de investigação e paradoxalmente estruturante de um modelo de investigar implicado na escuta da pessoa, no respeito às suas narrativas e no rigoroso fluxo do diálogo. (RIOS, 2011, p. 31)

Diante disso, uma das principais potencialidades da abordagem (auto)biográfica, nesta pesquisa, foi permitir aos atores e atrizes se (re)apropriarem de sua capacidade de reflexão e construção de suas próprias vidas, possibilitando-lhes a compreensão de como, a partir de suas experiências formativas, se incluem no exercício da docência, dão sentido ao mundo cultural e social, significando suas experiências e ações pedagógicas, no âmbito das diferenças culturais na escola. Em especial, as narrativas docentes ganharam um caráter analítico, a partir da interpretação de expressões subjetivas, culturais e sentidos desses sujeitos acerca das suas práticas educativas e das diferenças culturais na escola.

Nesse processo investigativo, portanto, as narrativas (auto)biográficas revelam-se um método de dimensões apropriadas, na fusão de subjetividade e estrutura social, permitindo fluir as experiências subjetivas desenvolvidas na relação consigo mesmo e com o outro. Tal método

levou-me a pensar o objeto desta investigação: as diferenças culturais e as práticas educativas e a escolha dos dispositivos de colheita e análise das informações, que serão apresentados a seguir. Por meio das narrativas docentes, como recurso metodológico alicerçado na abordagem (auto)biográfica, foi possível o acesso às representações e aos significados desvelados sobre práticas educativas e diferenças culturais, no contexto escolar, narrados pelos/as atores/atrizes desta investigação.

2.2 Dispositivos de pesquisa

As travessias necessárias ao caminhar pelos pressupostos metodológicos desta pesquisa conduziram-me à seleção de três instrumentos para a coleta de informações, a saber: Entrevistas Narrativas, Ateliê Biográfico e Diário das Práticas Educativas, cuja produção teve inspiração no Ateliê biográfico de Delory-Momberger (2008). Nesta seção serão apresentados seus princípios teórico-metodológicos e os contributos para o alcance dos objetivos desta pesquisa, pois entendo que esses dispositivos de colheita de informações foram relevantes e complementares, permitindo que, por meio deles, pudesse ter acesso às narrativas dos sujeitos e aos sentidos atribuídos às práticas educativas, no âmbito das diferenças culturais.

2.2.1 Entrevista narrativa: princípios e procedimentos

A Entrevista Narrativa, como um dos dispositivos de colheita e análise de informações desta pesquisa, constituiu-se em uma fonte privilegiada para a apreensão das experiências e práticas docentes, no âmbito das diferenças culturais. Esta técnica recebe o nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história, pois, por meio da entrevista, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), os/as professores/as do Ensino Fundamental "lembram o que aconteceu, colocam a experiência numa sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com uma cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social".

A entrevista narrativa, como um dispositivo metodológico da abordagem (auto)biográfica, favoreceu ao sujeito, narrador/a, a ordenação e a sequenciação de suas "experiências-referências" conectadas às práticas educativas, no âmbito das diferenças culturais no espaço/tempo escolar, desvelando acontecimentos e explicações que demarcam vivências pessoais da vida social. Isso sugere a potencialidade desse dispositivo metodológico: permitir compreender o sujeito que, ao mesmo tempo em que se narra, também se posiciona diante dos acontecimentos narrados, fazendo-o do lugar de sua consciência e capacidade reflexiva.

Para o desenvolvimento das entrevistas narrativas, busquei suporte nas orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 150), que apresentam as fases principais da entrevista narrativa sistematizadas em ações, a saber: preparação; iniciação-momento de preparação; narração central; fase de perguntas e, por último, fala conclusiva, conforme descrito nessa seção.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, busquei criar familiaridade com o campo de estudo, para, assim, explorá-lo e tomar notas concernentes ao tema específico desta pesquisa. Tal etapa refere-se à preparação da entrevista, criando questões relativas à pesquisa, que surgiram a partir de uma aproximação com o tema de estudo.

Quanto à exploração do campo, entrei em contato pessoalmente com a gestão escolar e a coordenação pedagógica da escola, cenário desta pesquisa, com o intuito de conhecer o seu funcionamento administrativo atual, e, ainda, obter autorização para adentrar o seu espaço físico, bem como, posteriormente, criar os critérios de seleção, estabelecer o contato com os colaboradores desta pesquisa.

Este momento foi importante, porque trouxe informações significativas para o conhecimento do objeto de estudo, constituindo-se em uma fase relevante para a minha atuação como pesquisadora, pois me permitiu adentrar a pesquisa com maior segurança sobre o direcionamento das ações posteriores. Neste caso, tratou-se de uma etapa exploratória que me possibilitou seguir as orientações de Bertaux (2010, p. 87): ao "[...] deparar com um terreno desconhecido, seu primeiro reflexo será procurar 'informantes centrais' que forneçam descrições sobre o conjunto social estudado [...]".

Feito isso, elaborei três eixos temáticos que tiveram a função de mobilizar a produção das narrativas docentes, no movimento de contar suas histórias. Estes foram apresentados a cada narrador, entretanto, com o cuidado para que não lhe parecesse um direcionamento, a saber: 1) entrada e formação na docência; 2) experiências com as diferenças e modos de percepção das diferenças culturais; 3) práticas educativas no contexto das diferenças culturais. Concomitante a esse movimento, durante essa fase preparatória, pontuada pelas observações de Jovchelovitch e Bauer (2002), determinei critérios e selecionei os atores e as atrizes desta pesquisa, organizando, em seguida, os encontros individuais, para o momento de preparação da entrevista com os/as docentes.

As entrevistas aconteceram no período de vinte e três de maio de dois mil e dezessete a quatorze de junho de dois mil e dezessete, com seis professores. Realizei, com cada um deles, três encontros com a duração, aproximadamente, de quarenta minutos, totalizando duas horas de entrevista individual. No conjunto das entrevistas, ocorreram dezoito encontros em um tempo total de doze horas. Ressalto que o horário, o local e o momento das entrevistas narrativas

foram acordados com os colaboradores, conforme a possibilidade e o desejo de cada um dos/as docentes, de modo a possibilitar um encontro em que pudessem realizar uma narração livre e sem interferências externas.

A princípio, procurei expor de forma sucinta e clara o objeto de estudo, almejando alcançar a confiança dos colaboradores e firmando um acordo biográfico, que resultou na assinatura da carta de cessão com a autorização de cada professor/a, voluntariamente, para o uso e publicização de suas narrativas, neste texto dissertativo, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D). Assim, a condução da entrevista narrativa partiu da explicitação do contexto, da firmação dos objetivos daqueles encontros, bem como da orientação para o procedimento da narração, que previa um fluxo sem interrupções. Nesta etapa inicial foi fundamental apontar aos/as professores/as o uso do gravador, como um importante instrumento para o pesquisador, destacando a facilidade que ele traria para uma coleta e uma análise adequadas das informações.

As entrevistas narrativas ocorreram exclusivamente no espaço da escola, em horários e turnos, tempo e espaço variados, como disse, respeitando-se o horário e o espaço solicitados pelos docentes, de modo que, ao final, ocorreu em espaços e tempos diferenciados, a saber: na sala dos professores, na biblioteca e na sala de aula, no período diurno. Todavia, em vista da própria dinamicidade do espaço/tempo escolar, as interferências involuntárias não puderam ser evitadas, de maneira que, durante o processo, aconteceram interrupções, por demandas internas e externas à escola, requerendo um tempo maior para a realização das entrevistas.

A fase da narração dos/das docentes constitui-se em um momento ímpar, em que ocorre a ativação de suas memórias, por isso precisei empenhar-me para o acompanhamento de seus relatos, manifestando interesse sobre cada ponto relatado e incentivando, ainda que de maneira não verbal, a sua continuidade, e tomando possíveis notas. Outro cuidado necessário foi não interromper o narrador protagonista durante a narração, exceto quando ocorria a "coda narrativa", isto é, quando o sujeito que se narrava dava um sinal indicativo de que a entrevistada havia terminado, ou, ainda, em alguns casos, para o auxiliar na retomada de ideias e ocasionar um desenvolvimento.

Somente ao fim da narrativa central, iniciei uma fase de questionamentos, tendo sempre o cuidado de não fazer perguntas que levassem os colaboradores a respostas fechadas ou induzidas, mas, sim, com vistas a realizar esclarecimentos sobre temas e relatos de acontecimentos que vieram à tona durante a narração. Deste modo, desviando-me de questões sobre opiniões, atitudes ou causas que direcionassem os narradores a justificações e racionalizações.

A entrevista narrativa revelou-se, consoante Delory-Momberger (2012), como uma forma de tornar o inconsciente consciente, levando os/as docentes, no ato de sua enunciação, a uma ação reflexiva e a um questionamento sobre o que pensava e narrava. Esse momento, que pode fazer ressoar uma imprevisibilidade se evidencia na fala do docente Nino[6], ao narrar suas experiências e práticas educativas, no âmbito das diferenças, no contexto escolar, quando nos diz:

> *[...] então, mas... ao refletir sobre isso eu fico pensando... poderia ter feito isso de outra forma, ...pensando agora com essa entrevista..., de repente você tem um material, eu preciso me preparar para esses momentos, quando a gente for discutir sobre essas questões no segundo momento... esse momento de falar de mim ajuda. Na verdade, ajuda a dar conta de mim mesmo, de minha vida profissional... Vixe! alguém está querendo solução, se preparar, estar preparado para esses momentos... eu, eu mesmo (risos) [...]*. (NINO, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

Assim, narrar sobre si não é um ato que se constitui em um tempo previsto, mas um movimento temporal, pautado na consciência de si, em que se produz a relação de cada um com seu modo de agir consigo mesmo e com o outro. Ainda que o sujeito se constitua e traga marcas do social, a cada momento que ele narra os acontecimentos vivenciados nos ambientes socioculturais de sua trajetória de vida e formação, este sujeito atribui um novo sentido às experiências vividas.

Por isso, considerei pertinente, nesta proposta investigativa, ouvir os/as docentes, sobre o que eles tinham para enunciar sobre suas experiências e práticas, considerando, nesse processo, o que Delory-Momberger (2012, p. 527) denomina de duplo espaço heurístico da pesquisa biográfica, que age sobre cada um dos envolvidos; a saber: "o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo".

Esse movimento presente no empreendimento da pesquisa (auto)biográfica, em especial na entrevista narrativa, ainda em concordância com Delory-Momberger (2012), possibilitou ao/a entrevistado/a ajustar seu enunciado em razão de expectativas da entrevistadora, em um processo pelo qual foi sendo levado a conduzir uma pesquisa sobre sua própria vida, na medida em que lhe foi solicitado, neste caso pela pesquisadora, um trabalho de investigação e definição de sua própria forma de conceber, agir e dar sentido aos acontecimentos de sua vida.

Na continuação da entrevista, o professor do Ensino Fundamental nos diz:

---

[6] Os nomes são fictícios, em atendimento ao Comitê de Ética da Pesquisa, e tal escolha foi feita pelos próprios sujeitos atores/atrizes desta investigação.

> *Quando cedi as entrevistas, fui levado a rememorar acontecimentos importantes da minha trajetória de vida que estavam empoeirados em algum cantinho da mente e mesmo a me identificar com meus estudantes, [...] as dificuldades de vida escolar, questões da docência. Na qualidade de colaborador da presente pesquisa, considero que vivi uma experiência importante [...] permitindo outro olhar para a minha prática com essas questões das diferenças culturais. Foi importante esse momento e esse trabalho [...]*. (NINO, Fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

A entrevista narrativa, conforme vimos no recorte narrativo do professor Nino, impulsionou o docente a pensar sobre as "experiências narradas", que, para Josso (2010), são registros de expressão que vão desde o psicológico aos contextos socioculturais em que se produzem os acontecimentos. Nesse sentido, utilizar a entrevista narrativa como dispositivo de colheita de informações significou pensar o sujeito e os sentidos em sua relação com os processos advindos do mundo circundante, do movimento inter-relacional de um ser "singular/plural", que é interpelado pela linguagem, perpassado pelo social, o cultural, o político e o subjetivo.

O processo de narrar sobre si, também visto na narrativa do professor Nino, implicou-se àquilo que lhe aconteceu e o afetou, produzindo, de algum modo, transformações, neste caso, um movimento reflexivo. Esse movimento produziu sentidos, ao confrontar-se diante do outro – de si mesmo, de suas próprias identidades e diferenças culturais, daquilo que o deslocou e provocou estranheza –, ao abordar a convivência com as diferenças em sala de aula.

Desse modo, inseridas nesta pesquisa qualitativa alicerçada na abordagem (auto)biográfica, as entrevistas narrativas representaram um lugar em que o sujeito foi deslocado, ao realizar uma seleção de aspectos da sua existência. Essa condição, em que foi (re)memorando alguns momentos de sua vivência, pessoal e profissional, possibilitou certa organização das ideias, ao mesmo tempo em que potencializou a própria ação de (re)construir a narrativa de forma (auto)reflexiva.

Considerar essas colocações permitiu-me assumir, enquanto pesquisadora, um papel participante no cenário investigativo, na medida em que estive na condição de um sujeito de experiências que se colocava em uma dimensão de compreender o outro. Em particular, coloquei-me em uma postura não de apenas ouvi-lo, mas também de conferir uma escuta aguçada e sensível aos componentes relevantes, subjetivos, culturais, e às ações na dinâmica do exercício da docência, elegidos pelo sujeito em sua narrativa, na busca pela compreensão e a interpretação dos sentidos atribuídos, no caso, por todos os sujeitos desta pesquisa, a tais dimensões, expressando o modo como vivem e experienciam o mundo através de suas histórias

pessoais, sociais e coletivas. Sob esta perspectiva, a entrevista narrativa se configurou enquanto um dispositivo metodológico fértil para contemplar as implicações das práticas educativas que se imbricam às experiências em sala de aula, no âmbito das diferenças culturais. Como tal, possibilitou criar o perfil biográfico docente, conhecer experiências das diferenças culturais e suas práticas educativas na escola, em uma dinâmica processual individual e oral.

2.2.2 Ateliê biográfico e Diário das práticas educativas: um olhar sobre si e os "outros"

Nas travessias do caminhar investigativo, além da entrevista narrativa, selecionei outros dispositivos para a colheita de informações nesta pesquisa, a saber: o Ateliê, intitulado *Um olhar sobre si e os "outros"*, inspirada no Ateliê biográfico de Delory-Momberger (2008) e o Diário das Práticas Educativas.

O referido Ateliê teve como proposta a construção da escrita narrativa docente sobre as práticas educativas, no trabalho com as diferenças culturais, como tema privilegiado de tal escrita. A perspectiva foi de que os relatos colocassem em cena vivências, sentidos, posicionamentos e movimentos de negociação que se dão nos interstícios das diferenças culturais e das práticas educativas.

Para tanto, elaborei três eixos temáticos que, tendo em vista o desenvolvimento do processo de produção do Diário das Práticas Educativas, a saber: 1) (*re)conhecer nossas identidades culturais*; 2) *práticas pedagógicas e diferenças culturais no cotidiano escolar*; e nossas 3) *representações dos "outros"*, tiveram a finalidade de estimular a produção escrita.

Com o processo de produção do Diário das Práticas Educativas docentes, por meio do Ateliê biográfico, de inspiração em Delory-Momberger (2008), emergiram percepções, dimensões culturais e sentidos sobre as práticas educativas docentes e as diferenças culturais, presentes no contexto escolar, que foram sendo elaborados e reelaborados neste mesmo processo, em um movimento de socialização e partilha de experiências, conforme propõe o Ateliê biográfico de Delory-Momberger (2008).

Para essa autora (2008, p. 359), o Ateliê é um procedimento que, por meio de socialização, atos de escritura de si e compreensão do outro, propicia ao sujeito envolver-se em "um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu processo pessoal". O processo do ateliê focaliza a ideia de construção de um cenário temporal e espacial para a compreensão de aprendizagens experienciais (DELORY-MOMBERGER, 2008). É com base nesses pressupostos que propus o Ateliê para a produção dos Diários das Práticas Educativas. Esse

movimento se deu pela inserção da história de vida do sujeito participante desta pesquisa, em uma dinâmica que integrou o passado, o presente e o futuro, configurando um movimento inter-relacional e subjetivo, que teve relação com o modo como cada um se colocava, no decurso do processo, diante de si mesmo, dos outros e do mundo circundante.

Ressalto, o ateliê produzido nesta pesquisa teve inspiração na proposta dessa autora (2008), de maneira que não seguiu exatamente nos moldes propostos, pois foi adaptado à dinâmica e às condições do cenário e dos colaboradores desta pesquisa. Nesse movimento, vislumbrei fundamentá-lo a partir de atividades que pudessem favorecer aos professores colaboradores a criação de um cenário por meio do qual eles pudessem trazer à tona as experiências e práticas vivenciadas no âmbito das diferenças culturais no contexto escolar, a partir de diálogos, reflexão e partilha de experiências com outros participantes, as opções e os sentidos das práticas educativas para/com as diferenças culturais, e por meio da escrita narrativa. Desse modo, como um dispositivo metodológico para colheita e análise de informações neste trabalho, o Ateliê biográfico proposto teve uma dupla função: ser um espaço de compartilhamento das experiências e práticas com/diante de o outro; ainda permitir a construção do Diário das práticas educativas, a partir de discussões e reflexões dos docentes colaboradores, no âmbito das diferenças culturais no contexto escolar.

O ateliê biográfico foi realizado durante seis encontros com os/as atores/atrizes desta pesquisa.[7] Tais encontros ocorreram na escola, em diferentes espaços e horários diurnos. Ao longo dos seis encontros, os/as professores/as do Ensino Fundamental foram estimulados/as à discussão e à reflexão, a rememorar os significados, os sujeitos, tempos e espaços da dinâmica de suas práticas educativas e experiências com a docência no âmbito das diferenças culturais, bem como à troca de experiências, com foco na produção escrita do Diário de suas Práticas Educativas. Para uma melhor compreensão das etapas deste processo, descrevo cada encontro a seguir.

O *primeiro encontro* foi destinado à apresentação da proposta de trabalho, dos objetivos e dispositivos a serem efetivados, além da apresentação do formato do Diário das Práticas Educativas: *um olhar sobre si e os "outros".* Nesse primeiro momento ocorreu a combinação dos encontros seguintes, a partir de um cronograma detalhado, com datas, dias da semana, local e tempo previsto de duração. Esse momento foi guiado pela conversa sobre o método (auto)biográfico e a sensibilização do grupo para a importância do ateliê biográfico como um procedimento de investigação; houve, ainda, a construção de um contrato

[7] Ver seção Atores/Atrizes da Pesquisa: seleção e perfil biográfico, dessa Cena II.

didático/biográfico. Para tanto, utilizei áudio da música Minha vida, de Rita Lee, com o propósito de sensibilizar os participantes acerca do trabalho com a narrativa (auto)biográfica, a partir da memória, em seguida explanei sobre a temática em discussão e esclareci dúvidas dos professores/colaboradores da pesquisa acerca do processo da pesquisa de campo.

No *segundo encontro* iniciei a construção da primeira parte da narrativa (auto)biográfica. Nesse momento, proposto para a construção do perfil biográfico, expliquei a proposta narrativa, a partir do eixo norteador da reescrita: 1. (*re)conhecer nossas identidades culturais.* Cabe relatar que nesse momento foi preciso retomar questões centrais do primeiro encontro, contudo, de modo breve, tendo em vista o longo período de intervalo ocorrido entre esses encontros iniciais, comprometendo a dinâmica e a densidade da escrita prevista para o segundo momento. Este registro cabe, particularmente, para refletirmos sobre a necessidade de em uma pesquisa com pessoas, estarmos sempre atentos aos imprevistos e, quando necessário, estabelecer deslocamentos no percurso, de modo a não se desvencilhar do objeto de estudo.

Após a realização da escrita (auto)biográfica, iniciada no segundo encontro, os docentes socializam suas experiências e práticas educativas, respeitando o que era de seu interesse relatar, em subgrupos. Esse momento se configurou um espaço em que os/as professores/as puderam realizar pequenas intervenções na narrativa individual de seus colegas, sendo os participantes estimulados ao movimento de reescrita de seu texto inicial. Trata-se do momento, que, de acordo com Delory-Momberger (2008), os sujeitos evocam figuras pessoais, as etapas e os acontecimentos, com vistas a traçar o seu percurso educativo, em seus múltiplos aspectos (educação familiar, escolar, experiencial).

Além disso, nesse processo, os/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental foram elaborando e reelaborando percepções de si e dos outros; pensando como veem a si mesmos e como veem os outros, o modo como situam pessoas de referência na formação-profissão (na família, igreja, escola, no círculo de amigos etc.) e diferentes experiências com as diferenças culturais. Neste momento, a retomada de fragmentos da música de Rita Lee: Minha vida serviu como um elemento motivador para escrita narrativa.

Nesse movimento, as subjetividades e as representações e posicionamentos, sobretudo as identidades e diferenças, vão sendo negociadas (BHABHA, 2003), na medida em que os contextos familiares de origem e as características de cada um vão se desvelando. Aqui, busquei valorizar características e especificidades de cada participante e do grupo, incluindo a compreensão de fatores históricos, sociais e culturais, que foram determinantes, no âmbito da vida-profissão, para a concretização das práticas educativas no contexto das diferenças. Assim, a escrita (auto)biográfica possibilitou aos/as docentes apropriarem-se, pela rememoração, de

alguns processos formativos identitários, do ponto de vista cultural, e, mais adiante, percebê-los na dimensão de suas práticas educativas.

No *terceiro encontro* aconteceu a construção da segunda parte da narrativa. Para tanto, foi indicado o eixo norteador da escrita: 2) *práticas pedagógicas e diferenças culturais no cotidiano escolar.* Este momento teve por finalidade o desdobrar das experiências com as diferenças na profissão; nesse sentido, foi apresentada a seguinte questão disparadora: 1) *quais são as diferenças presentes no cotidiano escolar e como eu lido com essas diferenças na dinâmica cotidiana?*

Nesse encontro ocorreu a produção da escrita da narrativa (auto)biográfica e a socialização em *grande grupo*, considerando os dois primeiros eixos orientadores. As discussões e reflexões sobre as diferenças no contexto escolar, a partir de narrativas das práticas docentes, foram impulsionadas pela atividade de ouvir e ler a letra da música Diversidade, de Lenine. Como pesquisadora, fiquei atenta à dinamicidade do trabalho e intervi quando necessário.

No quarto encontro previu-se a socialização da escrita referente aos eixos anteriores, em subgrupos, com intervenções dos outros professores nas narrativas de cada um. Entretanto, precisei realizar uma rearticulação na proposta, ajustando-a em conformidade com a demanda própria da escola, ocorrendo apenas a continuidade da escrita centrada no eixo: 2) *práticas pedagógicas e diferenças culturais no cotidiano escolar*. Neste momento foram revisitados alguns fragmentos da música Diversidade, de Lenine, também apresentadas as seguintes questões disparadoras: 1) O que chamo de "diferenças"? 2) Alguma delas marcou a minha experiência na docência? Por quê?

Ao narrar sobre a experiência na docência, no mesmo momento de compreender-se nela, em um movimento uma movência temporal da narrativa, os participantes puderam perceber como a (auto)biografia os deslocava a uma consciência de si e do outro-alunos/as, com o recurso da memória, no processo inter-relacional do contexto da sala de aula. Conforme narra a professora Anna Sophia, no seguinte fragmento:

> *Lauro de Freitas, dezenove de outubro de 2017, reunimos para compor o Ateliê Biográfico e após discussões acerca das diferenças em sala de aula, na escola, eu penso que essa experiência do Ateliê e a questão que tratamos aqui são importantes [...]. Nesse momento foi interessante lembrar e refletir sobre muitos elementos da minha formação cultural que, de algum modo, estão comigo ainda e me ajudam na prática no meu dia a dia aqui na escola [...].* (ANNA SOPHIA, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

A narrativa tornou-se então um meio para a sua (re)constituição identitária e cultural, em um processo de escrita e reflexão sobre o que lhe passou, como foi observado, percebido e sentido. Tudo isso, articulado à ação, à imaginação, a "recordações-referências", permitiu ao sujeito que se narrava uma tomada de consciência da existencialidade (JOSSO, 2010), situando-se no social, bem como levando-o a se posicionar diante das representações dos fatos que lhe vieram à memória e foram significados e ressignificados na inscrição narrativa. Desse modo, a escrita narrativa, por meio do Diário das Práticas Educativas, como um dispositivo metodológico, foi pertinente a esta proposta de trabalho, ao possibilitar que cada participante desse sentido a suas experiências e práticas educativas, enfatizando a importância do processo de produção do Diário das Práticas e as experiências decorrentes deste exercício de escrita de si.

O *quinto encontro* trouxe o eixo das discussões e reflexões: 3) *representações dos "outros".* Para isso, selecionei a letra, impressa, e o áudio da música: Ser diferente é normal, cantada por Lenine, para leitura e discussão sobre os modos de percepção das diferentes culturas presentes na escola. Esse momento promoveu um espaço de leitura compartilhada do texto, socialização de experiências, em seguida, retomada da produção do texto narrativo, considerando-se os eixos anteriores. Nesse movimento, foram apresentadas as seguintes questões disparadoras: 1) Quem são esses que eu chamo de "diferenças"? 2) Como caracterizo essas diferenças? A partir dos eixos, os professores participantes puderam refletir sobre: o que entendem como diferente; ser diferente é normal?; na prática pedagógica como lidam e significam as diferenças culturais.

Esse processo se relacionou com o reconhecimento de saberes, conhecimentos e práticas, sob uma perspectiva individual e coletiva, a partir do que, naquele espaço/tempo de discussão e produção, fora revelado. De modo igual, possibilitou o reconhecimento do "outro" e a promoção do diálogo entre as diferenças culturais, e dos aspectos sociais que perpassam as experiências de vida-profissão dos participantes. Nesse contexto, a ideia do diálogo não foi invadir a cultura do outro, mas compreendê-lo, enquanto um meio de transformar a "realidade" da sala de aula, e como um caminho metodológico para promover o encontro entre diferenças e relações interculturais.

O *sexto e último encontro* foi centrado na produção final do Diário das Práticas Educativas e teve como eixo: *conceber a prática educativa como um processo de negociação cultural.* Nesse momento foi apresentada a seguinte questão disparadora: 1) Como atuo diante das diferenças, no contexto de minhas práticas educativas na escola?

Inicialmente, os/as colaboradores/as foram convidados/as a fazer uma leitura individual e, a partir da questão disparadora, a reescrita de seu texto completo, ao final, concluí-lo, escrevendo, em poucas linhas, sobre o seu movimento de escrita e participação no Ateliê Diário das Práticas Educativas. Nessa sequência, puderam descrever, ainda, cenas da sala de aula, de modo que fossem mostrados a situação e o modo como se agiu diante de um acontecimento, seus sentimentos e o que ficou dessa experiência.

Com esse propósito, o/a professor/a retomou na memória a situação narrada, articulando-a com a experiência, a cultura e sua prática educativa, conforme desvela o seguinte fragmento:

> *[...] O período que experimentamos todo este Ateliê foi interessante, pois me fez relembrar situações agradáveis e que me inquietam, ressignificando minha prática e minha vocação de educador. Foram momento ricos e importantes.* (BEBECO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

O trabalho finalizou com a socialização das principais considerações dos(as) colaboradores(as) nos textos sobre as práticas educativas e as diferenças culturais, em grande grupo. Neste momento, outro professor finaliza sua narrativa do Diário das práticas, nos dizendo o seguinte:

> *[...] foi interessante esse trabalho do Ateliê para me levar a uma reflexão do meu dia a dia como professor, a minha prática e minhas fragilidades também para lidar com as questões das diferenças culturais em sala. [...] sobre isso, penso que, primeiro, eu me deparei com muita dificuldade de trabalhar algumas questões [...]. Por outro lado, foi importante esse trabalho no Ateliê, o que discutimos, a escrita, o debate com outros colegas, sobretudo de áreas diferentes, as músicas também tiveram seu lugar, foram pertinentes e interessantes para estimular a reflexão. Esse momento foi bacana porque permitiu cruzar nossas visões de mundo e experiências pedagógicas, preenchendo algumas lacunas e abrindo muitas outras, dando vasão à continuidade de nosso processo formativo que nunca para*. (NINO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

O conjunto deste trabalho teve a finalidade de promover, nos sujeitos da pesquisa, a autorreflexão sobre suas práticas educativas e experiências na docência, no âmbito das diferenças culturais, e mais ainda, o reconhecimento, questionamentos e posicionamentos diante dessas questões que envolvem a temática, além de pensar a escola como um espaço de "crítica e produção cultural" (CANDAU, 2008). Este foi um espaço *importante*, como disseram os colaboradores desta pesquisa, em que os/as docentes foram provocados/as a dizer de si e dos "outros". Foi com essa ideia que propus esse trabalho com o ateliê de produção do Diário das

Práticas Educativas de professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental de Lauro de Freitas.

O processo de produção da escrita do Diário das Práticas Educativas, tendo como fonte a narrativa (auto)biográfica, configurou-se como um espaço que permitiu trabalhar sobre os sentidos das práticas educativas, articulando diferentes temporalidades das experiências e das práticas educativas no espaço escolar. Nesse sentido, esse dispositivo de colheita de informações foi oportuno para estimular os/as professores/as a produzirem suas narrativas sobre diferenças culturais e práticas educativas na sala de aula, ao tempo em que também pudessem, de algum modo, recordar-se de sua trajetória formativa e experiências, para assim desvelar elementos da dimensão cultural que ressoam em processos de realização de práticas educativas na dinâmica cotidiana da escola, no contexto das diferenças culturais.

Nesse sentido, particularmente neste trabalho, a escolha do diário contribuiu para (res)significá-lo como prática cultural, produzida no espaço social – na escola, uma vez que, embora a escrita do diário seja uma atividade antiga,[8] sua produção como narrativa foi sendo desvalorizada no transcurso do contexto sócio-histórico-cultural. Assim, além da valorização da escrita e da revalorização desta prática, como instrumento oportuno de colheita de informações, o Diário das Práticas Educativas foi um dispositivo metodológico propício para os/as docentes revisitarem histórias, experiências e práticas e trazê-las à memória, através de um relato escrito e, possivelmente, mais sistematizado. De modo especial, contribuiu para desvelar os sentidos atribuídos pelos sujeitos colaboradores desta pesquisa a suas experiências pedagógicas, no âmbito das diferenças culturais presentes no contexto da sala de aula – espaço legitimado de enunciação da docência, e, ainda, como potencializador da produção de identidades e diferenças culturais.

Ademias, o Ateliê biográfico se constitui um espaço de partilha de experiências, discussões e reflexões sobre diferenças culturais e as práticas educativas na escola, em uma dinâmica processual coletiva e individual, que possibilitou aos docentes participantes a produção escrita do Diário de suas Práticas Educativas.

O Ateliê biográfico e o Diário das Práticas Educativas contribuíram, portanto, nesta pesquisa, para a construção de um cenário por meio do qual foi possível desvelar a maneira como os/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental, atores/atrizes desta pesquisa, significam suas práticas educativas, no âmbito das diferenças culturais do contexto da sala de aula. Nesse processo, os/as professores/as do Ensino Fundamental puderam se envolver em uma

[8] Tomemos como exemplo os diários de viagens, tão presentes nas grandes navegações, tornando-se parte do imaginário infantojuvenil, principalmente através das narrativas de aventuras, no campo literário.

experiência de encontro com identidades e diferenças, tornando, assim, possível "*um olhar sobre si e os "outros".*

Concluo com o fragmento narrativo a seguir, que justifica a pertinência da escolha dos dois dispositivos selecionados para a colheita de informações desta pesquisa qualitativa, ancorada na abordagem (auto)biográfica, qual seja:

> *Em ambos os casos (entrevista e ateliê), muitos dos meus conceitos e preconceitos vieram à tona. Creio que saio engrandecido desse processo*. (NINO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

2.3 Cenário da pesquisa

O cenário desta pesquisa foi uma escola municipal situada em Lauro de Freitas, na Bahia, local onde atuei como docente no período de 2014 a 2016, com as turmas do 8º e 9º anos, no Ensino Fundamental. Lauro de Freitas situa-se nos seguintes limites territoriais: ao Norte, Camaçari e Simões Filho; ao Sul, Salvador; a Leste, Oceano Atlântico e a Oeste, Salvador. Originalmente, Lauro de Freitas pertencia a Salvador, até que, em 1880, passou a distrito de Montenegro, atual Camaçari. A cidade conta apenas com o distrito sede e os demais são considerados bairros, a saber: Areia Branca, Buraquinho, Caixa D'Água, Caji, Centro, Ipitanga, Itinga, Jambeiro, Miragem, Portão, Vila Praiana, Vila Mares, Vida Nova e Vilas do Atlântico.

O município de Lauro de Freitas tem uma rica história, pois sofreu grande influência da cultura indígena, que ficou gravada na nomenclatura de vários de seus lugares; uma grande herança da cultura africana, que se expressa em seus muitos terreiros de candomblé, grupos de capoeira e na voz e ritmo de seus sambistas. Além da cultura europeia, manifestada nas rezas de Santo Antônio, nas procissões, nos ternos de reis e outras manifestações populares, e da rica arquitetura e azulejaria do seu templo, de quase quatro séculos, localizado na sua praça principal. Soma-se a esses aspectos a privilegiada proximidade do Aeroporto Internacional de Salvador e a proximidade da capital, como um todo, o que também favorece o comércio futebolístico.

A cidade agrega em sua região duas sedes de clubes de futebol, que atraem adolescentes e jovens de diferentes localidades da Bahia, que deixam sua terra natal, seus familiares e amigos, vindo em busca de oportunidades, de sonho, tanto profissionais quanto educacionais, passando, então, a residir e a estudar em Lauro de Freitas. De maneira que a

escolha pela escola *locus* desta pesquisa se deu, inicialmente, ao perceber que parte do público atendido por ela é proveniente de diferentes regiões da Bahia, por exemplo, alunos-jogadores de futebol que deixam suas famílias para residir nas sedes de clubes esportivos, situados em Lauro de Freitas, inclusive professores. Mas tal escolha se deu, sobretudo, pelas experiências que vivi na docência na escola cenário desta pesquisa.

A Escola Municipal Nomar Silva, inaugurada no ano de 1990, conta com o total de um mil e oitenta e um (1081) alunos matriculados, conforme consta do registro administrativo, no primeiro semestre de 2017. Desse total, quatrocentos e quarenta e quatro alunos (444) estão no turno matutino, quatrocentos e vinte cinco alunos (425) no vespertino, e duzentos e dois alunos (202[9]) no noturno, com as turmas de EJA 3 e 4. Atualmente, a Escola Municipal Nomar Silva funciona nos três turnos, com a finalidade de atender ao público estudantil dos anos finais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No turno matutino, a escola atende a 14 turmas, assim divididas: duas (2) do 6º ano; quatro (4) do 7º ano; quatro (4) do 8º ano; quatro (4) do 9º ano. No turno vespertino, atende a quatro (4) turmas do 6º ano; quatro (4) do 7º ano; três (3) do 8º ano; três (3) do 9º ano do Ensino Fundamental, comportando, em média, 31 alunos por turma. No noturno, atende a três (3) turmas do EJA 3 e a quatro (4) turmas do EJA 4, tendo uma média de 29 alunos por sala. Esta escola contempla, também, projetos federais, a saber: Escola Aberta e o Mais Educação, tendo Reforço Escolar para Matemática e Língua portuguesa. Há no espaço escolar um docente com formação continuada em Educação indígena, um docente com formação continuada em Educação inclusiva, e outro com formação continuada em Educação em relações étnico-raciais.

O quadro administrativo escolar integra o total de setenta e seis (76) funcionários efetivos, dos quais setenta (70) são professores. Sessenta e três (63) desses professores/professoras são readaptados; com um (1) contrato temporário e seis (6) REDA. Os demais funcionários encontram-se na administração, na biblioteca, na gestão (um na direção e dois na vice-direção), a coordenação pedagógica conta com duas (2) profissionais, uma (1) nos turnos matutino e vespertino (com carga horária de 40 horas semanais), e uma (1) no noturno (com 20 horas semanais).[10]

[9] Regime Especial de Direito Administrativo/REDA refere-se à contratação temporária de pessoas para prestarem um determinado serviço.

[10] As informações foram obtidas, incialmente, com a gestão escolar e, complementadas, em conversas com funcionárias da secretaria e professores, durante a pesquisa de campo.

Por fim, a convivência com os/as professores/as e alunos/as dessa escola e o contato com este cenário multicultural foram alguns dos elementos que me mobilizaram a pensar as diferenças culturais em suas relações com as práticas educativas.

2. 4 Atores/Atrizes da pesquisa: seleção e perfil biográfico

A pesquisa tem como atores/atrizes protagonistas seis professores/as do Ensino Fundamental, de áreas do conhecimento diferentes, atuantes nos 8º e 9º anos. A seleção docente se deu durante a pesquisa exploratória, após uma conversa com a coordenação pedagógica e a gestão escolar, quando, além de apresentar os objetivos e a proposta da pesquisa, solicitei indicações de professores que supostamente estariam interessados na temática em estudo, definindo tal interesse como o primeiro critério de seleção, tendo como perspectiva a adesão dos professores à dinâmica metodológica proposta nesta investigação.

A partir das indicações e da verificação da escala e turnos de trabalho dos indicados, juntamente com a coordenação pedagógica, com atenção à logística dos encontros, durante o processo do ateliê, defini a quantidade de seis professores e os seguintes critérios de seleção: 1) mostrar-se interessado ou envolvido com a temática da pesquisa; 2) ser docente efetivo do município; 3) atuar acima de dois anos no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Em seguida, apresentei-me a cada um deles e fiz o convite pessoal. Nesse momento, apresentei a pesquisa, os objetivos e etapas; esclarecendo, na oportunidade, que o convite se deu em razão de indicação de seu nome pela equipe gestora, além de atender aos critérios elegidos na pesquisa. Ressaltei, sobretudo, que se tratava apenas de um convite, ficando, portanto, a critério de cada um deles aceitar ou não, e informei, ainda, que a aceitação em colaborar com a pesquisa implicava em conceder entrevistas e participar de um ateliê biográfico, cuja finalidade seria a produção do Diário de Práticas Educativas.

Em síntese, seis docentes participaram desta pesquisa e estão representados pelos pseudônimos: *Anna Sophia*, *Bebeco*, *Mar*, *Nea*, *Nino e Ro*, conforme a escolha dos próprios atores e atrizes protagonistas desta pesquisa. Os seis docentes são licenciados e atuam em suas respectivas áreas de formação inicial; sendo cinco deles mestres; dois têm formação continuada em áreas de conhecimento, que, segundo eles narram, de algum modo, ajuda-os quanto à sensibilidade para a temática das diferenças em sala de aula, uma foi realizada na modalidade de ensino presencial e a outra em EAD; três possuem experiência em Educação de Jovens e Adultos. O tempo de atuação na docência está entre quinze (15) e trinta e seis anos (36), e, especificamente, com experiência na docência nos segmentos do 8º e 9º anos, do ensino

fundamental, entre quatro (4) e vinte e nove na os (29), sendo todos efetivos na rede municipal. Dos seis participantes desta pesquisa, três professores são da área de exatas, dois de humanas e um de linguagem.

Quadro 1 – Perfil biográfico de atores e atrizes da pesquisa

Colaborador/a	**Anna Sophia**	**Bebeco**	**Mar**	**Nea**	**Nino**	**Ro**
Área de atuação	Linguagem/ L. Portug.	Exatas/ Ciências	Humanas Geografia	Exatas Matemática	Humanas Sociologia	Exatas Ciências
Formação	Lic.; Esp.; Mestre-UNEB	Lic.;Esp.; Mestre	Lic.; Esp. Mestre/ UFBA	Lic.; Esp.; Mestre UFBA	Lic.; Esp. Mestre/ UNEB	Lic.; Esp. em Gestão
Tempo na docência	15 anos	36 anos	29 anos	26 anos	15 anos	17 anos
Experiência: 8º e 9º anos	4 anos	11 anos	29 anos	26 anos	4 anos	9 anos
Experiência: outros segtos./Form.na temática	EJA; EAD – Inclusão	EJA	Ensino Técnico-SESI	Banca;EJA	EJA	EAD-tutora: UFBA/ IFBA
Cidade: origem /reside	Vl.Abrantes, Camaçari/ Bahia.	Salvador/ Ba.	Salvador/ Ba.	Salvador/ Ba.	Salvador/ Ba.	RJ:RJ Ssa.:Ba.
Idade	36 anos	67 anos	54 anos	44 anos		41 anos
Carga horária	60h	20h	60h	60h	60h	60h

Fonte: Elaboração da autora – colheita da pesquisa de campo (2017).

Em razão de considerar que a entrada na docência ressoa na prática educativa do/a professor/a, e que tem implicação, ainda, em sua formação, constituída ao longo do convívio social, considerei importante apresentar os atores e as atrizes individualmente, na seção 2. 4. 1, a seguir, respeitando as singularidades e valorizando as narrativas docentes, pois desvelam elementos da dimensão cultural que os constitui, ao tempo em que expressam sentidos sobre a docência. Isso, de algum modo, desemboca na dinâmica do cotidiano de suas práticas educativas diante das diferenças culturais na escola.

Consoante com Josso (2008, p. 19), a narrativa (auto)biográfica se configura como um caminho para o "conhecimento de si na sua existencialidade", possibilitando ao sujeito a reflexão e a tomada de consciência de registros de expressões e representações de si como autor e ator de sua própria história de vida-formação-profissão, "articulando dimensões do ser no mundo com as dinâmicas psico-sócio-culturais". Os sentidos expressos nas narrativas docentes revelam sujeitos em devir, diferenças em constante produção, dimensões culturais, caminhos e sentidos de si. Vejamos uma síntese (auto)biográfica dos participantes desta pesquisa.

2.4.1 Professores do Ensino Fundamental: apresentação de si

Perfil (auto)biográfico
Professor Nino

Sou Bacharel e licenciado e especialista em Sociologia, e mestre pela Universidade do Estado da Bahia; já dei aula de religião aqui na escola; sou católico. Alguns anos atrás eu trabalhava no Liceu Salesiano como gráfico, uma escola católica, [...]. eu gostava daquela experiência, aliás talvez por causa daquele negócio de já ter sido catequista de grupo jovem pastoral [...]. Eu sou católico, ou não sei se eu posso dizer assim, porque dizem que católico, quer dizer, alguns padres, falam que o católico tem uma determinada prática, não tem nada das práticas que eles falam que eu cumpra de fato, mas ainda me considero porque eu nunca visitei com intensão de participar ou de seguir qualquer outra religião, mas já tive em vários outros [...].Minha família tem muita gente do candomblé.[...] Eu dei aula de religião [...]. Eu sempre me deparo perguntando:"Pôxa, como é que eu vou falar com eles?" e não é pelo fato de eu não ter, não me sentir à vontade por falar de candomblé, porque já fui várias vezes ao candomblé. Quando eu cheguei aqui eu dava aula de sociologia e religião, aliás eu já fui professor de geografia, porque eram meninos de 6º ano, eu nunca me imaginei antes trabalhando com ensino fundamental, até comentei isso hoje numa turma do 9º ano, porque era uma infantilidade. Eu lembro que eu buscava para trabalhar com os meninos algumas fábulas, e me percebi, em diferentes momentos, na verdade, trazendo coisas que eu tinha aprendido na minha religião.

Perfil (auto)biográfico
Professor Bebeco

Sou formado e especialista em Ciências Naturais pela Universidade Federal da Bahia, e mestre; professor aposentado da rede estadual e de ensino superior. Sou masculino[...]. A minha religião é católica não praticante, sendo o espiritismo interessante até certo ponto. Percebo Deus um ser ou uma energia inteligente. Um Deus caminho e sigo através das minhas ações e atitudes. [...] A minha escolha pela profissão...a pessoa que me influenciou foi uma professora, pelo fato dela me valorizar, por perceber que eu me sentia diferente (inferior), pelo fato de outros colegas serem filhos de pessoas de posse, eu era bolsista. Ela fazia questão de valorizar a minha participação, [...]valorizou a minha liderança, que eu nem sabia que tinha, me colocou para coordenar torneio, o que me fazia ver-me cuidando dos demais colegas, o que me levou a ser professor. Outra pessoa também da educação me ajudou bastante[...]ao ver a minha aparência hippie: cabelo e barba grandes, só usava sandálias, ela chamou minha atenção para que eu mudasse a minha aparência, pois iria enfrentar com mais facilidade uma sala de aula, e eu ouvi seu conselho. Também a diretora da Faculdade de Educação da UFBA [...]valorizando o meu entusiasmo pela educação, então me tornando com pouca idade professor credenciado da Universidade Federal da Bahia [...]. Tento exercitar todo processo de inclusão, valorizando a diversidade cultural, fazendo o outro perceber um mundo de possibilidades, com a seguinte ideia: Perceba um mundo claro, nunca escuro, e tudo é possível.

Perfil (auto)biográfico
Professor Mar

Sou professor de Geografia e mestre pela UFBA; coordenador de área em escola particular, no ensino fundamental e ensino médio. [...]ser professor pra mim é ter a competência de saber lidar com os alunos, com todo tipo, com toda forma de aluno [...] *ser professor é antes de tudo é você gostar de lidar com o outro, é você ver que você de alguma forma contribui com o crescimento do outro. Você procurar transmitir algum conhecimento que você tem e desenvolver no outro a competência de construir conhecimento, porque de alguma forma quando você vai dar uma aula, você transmite um pouco do que você sabe, valores, crenças [...]!Ser professor pra mim é ter a competência de saber lidar com... com os alunos né, com todo tipo, com toda forma de aluno. Eu acho que ser professor é isso, é você mesclar isso, é você dar e estimular. Eu vejo também na minha vida como professor que ser professor é você ser uma paciente, é você ser uma pessoa justa, é difícil você ver um professor injusto, é difícil, é difícil você ver um professor que ele não seja correto, pelo menos eu, na minha visão, eu estou falando um pouco de mim. Então assim, a gente procura ser muito correto, muito justo. De alguma forma, o educador, embora [...] educador é quem educa, é pai e mãe, [...] os alunos eu oriento, mas eu não educo.*

Perfil (auto)biográfico
Professora RO

Sou formada em Ciências Naturais, pela Universidade Federal da Bahia/UFBA; e especialista em Gestão; tutora em Educação a Distância na UFBA e no IFBA; professora nas redes públicas do estado e do município de Lauro de Freitas. [...] eu me vejo, enquanto professora, uma pessoa que procuro ser profissional, responsável, dedicada, porém, muitas vezes, sinto falta o tempo um fator complicador na realização de um bom trabalho. Acho que meus colegas me veem como professora muito rigorosa [...] meus colegas de trabalho, acredito que me veem como uma profissional competente, às vezes sem tempo e cansada[...]. ser professor para mim, hoje é uma profissão de muita dedicação e pouco reconhecimento, eu amo a profissão que tenho, eu tenho muito orgulho de lecionar, de ensinar, porém não vejo assim o reconhecimento das entidades públicas, da sociedade, e dos alunos. [...] tem a questão também da amizade, do afeto, isso é importante porque o nosso aluno muitas vezes vem cheio de carências, [...].escolhi a profissão porque gosto muito de ensinar, desde criança sonhava... eu tinha dois sonhos, um era ser professora e o outro era ser médica, mas com o passar do tempo a profissão de professora foi o que me encantou de tudo que eu via [...], eu tive uma professora que chamava Andrelena e ela me inspirou muito por conta do cuidado que ela tinha com a gente, o carinho, eu tinha vindo do Rio de Janeiro, cheguei aqui em Salvador, estava me sentindo meio deslocada, era criança e ela foi tão acolhedora, tão amiga, e ela me influenciou na escolha. Mas se eu tivesse base eu talvez escolhesse até medicina por conta da questão financeira que a medicina tem o valor financeiro normalmente muito bom.

Perfil (auto)biográfico
Professora Nea

Sou licenciada em matemática, especialista e mestre em educação matemática, pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Sou uma professora exigente, tenho limites na relação professor e aluno. Mas, sobretudo, eu tento valorizar o máximo o aluno. Sou exigente na medida que sou exigente comigo mesma. Cheguei em educação de paraquedas, na realidade eu queria fazer Engenharia Elétrica. Na faculdade, através da grade curricular fui sendo fui sendo estimula, talvez, o exercício de dar aula em banca para estudantes também tenha contribuído para minha profissão. Não gosto de ser confundida como aquela que educa os filhos dos outros. [...] eu não me sinto na obrigação de começar educação de filho de ninguém, então para mim professor é isso, ser professor é um profissional como outro qualquer, agora com grande importância na sociedade. É através da educação do professor que um país consegue se desenvolver. [...] então, para mim é uma profissão importantíssima, mas é uma profissão que eu não gosto que seja vista como aquela que assume o papel dos outros, não gosto, detesto! [...] E o lugar da docência no contexto multicultural na sociedade contemporânea é para mim a parte que lida com a questão do conhecimento, então as diferentes culturas para um adolescente, por exemplo, para ele conhecer essas diferentes culturas sozinho sem a docência eu acho difícil! Então, para mim, é aí que entra o professor para mostrar essas várias culturas a essas crianças e dar a oportunidade delas entenderem que existem várias culturas, que elas vivem dentro da sala de aula com culturas diferentes, colegas que vêm de locais diferentes e que lá a cultura não é igual à deles, então a docência entra como uma articuladora, para trazer esse conhecimento para esses meninos. Hoje, o papel da docência é esse!

Perfil (auto)biográfico
Professora Anna Sophia

Fiz Letras Vernáculas; mestrado em Memória, Cultura e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB; fiz especialização a distância no campo da inclusão, acabou[...]dando um suporte de conhecer algumas diferenças com relação à questão cognitiva, [...] isso aliado à minha conjuntura pessoal, de identidade e construção de formação, por ter morado na casa dos outros, eu morava em república no período da graduação; li Karl Marx, Paulo Freire e Chico Buarque; estagiei no NUPE, na UNEB [...], ajudei nas pesquisas de professores com questões do candomblé, a questão da religiosidade, a gente foi fazer visita a um candomblé com alguns colegas pesquisadores para ver como era a dinâmica, a questão em sociologia, a questão do espaço religioso, como se originava dentro do candomblé, [...] isso ajuda bastante porque você acaba deixando o preconceito com relação a essas religiões quando você conhece, [...]eu também gosto da questão da exclusão. Ingressei no mestrado pelas cotas[...] me tornei professora, eu acredito que tenha sido relacionado como a questão do filme A sociedade dos poetas mortos, quando eu vi o personagem principal de Robins William fiquei encantada e achei que poderia ser professora de literatura, [...], e as oportunidades foram se delineando a partir da convivência com determinadas pessoas. Minha mãe sempre trabalhou como empregada doméstica, [...]eu passei a ter acesso ao universo de bens culturais muito cedo, de saber o que era determinada coisa dentro do padrão. Então, quando você lê Marx dentro de um ambiente em que você percebe que há esse contraponto entre a casa grande e a senzala de Gilberto Freire e você alia Marx a isso, você começa a se perceber como alguém que está passando por um processo de exclusão, tem inclusão no sentido de que você foi acolhido, [...]há relações de poder ali bastante estabelecidas entre o branco e você, a filha da empregada.

2.4.2 Professores do Ensino Fundamental: apresentação do outro

As narrativas dos docentes sobre as experiências e práticas educativas com as diferenças culturais desvelam o perfil dos alunos e as alunas que compõem a sala de aula, na escola cenário desta pesquisa. Os estudantes do 8º e 9º anos do ensino fundamental, com idades entre 13 e 16 anos, são oriundos de diferentes regiões da Bahia, sendo a maioria residente em localidades próximas do local da escola, que fica em um bairro periférico no município de Lauro de Freitas, com alto índice de periculosidade. Apesar de morarem em um bairro com estatística alta de criminalidade, os alunos, na escola, não demonstram agressividade fora dos "padrões aceitáveis" dos adolescentes. Nesta fase da vida humana, o confronto e o conflito com as diferenças são inevitáveis, seja consigo mesmo, seja com "outros" sujeitos ou grupos, surgidos, consequentemente, pela reivindicação de respeito, valoração e reconhecimento do "outro" cultural, como sujeito de direito, entre outros desejos e interesses.

Além disso, a maior parte desses estudantes são integrantes de famílias com novos modelos sociais: mãe com avó e neto ou mãe e filho/a com padrasto. Entre os originários de diferentes regiões da Bahia, no total de cento e quarenta alunos, quinze estudantes são jogadores de futebol e residem em alojamentos nas sedes de clubes esportivos, em Salvador e Lauro de Freitas, cidades distantes de sua terra natal e da família.

Nas palavras da professora Anna Sophia (2017 – fragmento de narrativa, Entrevista): *os estudantes daqui são negros em 90 % dos casos.* Na classificação de cor: parda e preta, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

O professor Nino (2017, fragmento de narrativa, Entrevista) nos diz: *[...] os estudantes são quase em sua totalidade, pessoas de baixa renda [...].* O docente ressalta:

> *Curioso é perceber que a posse ou não também afirma individualidades e casos de relativo isolamento. Esses são traços de uma realidade que se reitera cotidianamente e compõem o panteão de desafios à atividade docente [...]. Uma sala de aula é sempre uma realidade nova a cada dia que o professor entra nela. Um eventual problema ou conflito que ocorre num determinado dia jamais se repetirá da mesma forma, assim, qualquer solução que se abate jamais viverá para a implementação num segundo momento*.

Essa questão implica convívio e experiências com diferentes pessoas, em posiciona-se e posicionar o outro, em deslocamentos, enfim, nos sentidos que atribuímos à nossa relação com os outros. A escola, enquanto espaço/tempo heterogêneo, um cenário cada vez mais diverso, é atravessada por esses componentes das diferenças culturais, não é mais um espaço de conteúdo escolarizado, mas, sim, um espaço de produção intensa e troca de saberes, conhecimentos, experiências e culturas, em particular o contexto da sala de aula. A partir disso, penso fronteiras

não como um lugar de separação, mas de encontro entre práticas educativas e diferenças culturais no âmbito escolar.

2.5 Análise: sistematização e interpretação das narrativas

A análise das narrativas docentes deu-se em duas etapas, a saber: na primeira, houve a análise temática para a organização e a sistematização de informações coletadas nas narrativas; na segunda etapa, a análise interpretativo-compreensiva das narrativas, considerando-se o *corpus* da pesquisa que foi composto por narrativas oriundas das Entrevistas Narrativas e produzidas no Ateliê do Diário das Práticas Educativas, tal como já descrito neste capítulo, exigindo, assim, movimentos de análise diferenciados, mas complementares.

Na primeira etapa de análise, produzi uma leitura do conteúdo das narrativas docentes para a organização e a sistematização das informações, buscando uma apreensão totalizante dos sentidos das informações, ao demarcar as categorias mais gerais presentes nas narrativas. Com este fim, produzi uma leitura temática, seguindo as contribuições teórico-metodológicas da fenomenologia interpretativa, trazidas pela "análise de narrativas" de Schütze (2010), conforme os procedimentos descritos a seguir.

O *primeiro procedimento* de análise deu-se, então, com a produção da transcrição e o registro das ocorrências. Este momento consistiu no trabalho de transcrição, na conversão dos dados da entrevista gravada em registro escrito. Neste caminhar, considerei importante cuidar para que a transcrição fosse o mais fiel possível e que passasse pelo crivo do/a entrevistado/a. Por isso, feita a transcrição (textualização), foi pertinente e eticamente coerente que o/a entrevistado/a lesse e procedesse a sua avaliação, dizendo se estava tudo conforme ao que de fato ocorreu na entrevista. Sendo assim, mediante Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (Apêndice D), foi autorizada a sua utilização e publicação. Os procedimentos de análise das narrativas tiveram início após os procedimentos empreendidos nesta etapa. No *segundo procedimento*, fiz uma leitura de cada produção narrativa, incialmente, das entrevistas narrativas, buscando identificar. em cada narrativa. as informações pertinentes ao perfil dos docentes, e, em seguida, os sentidos e práticas, no âmbito das diferenças culturais presentes no contexto escolar.

No *terceiro procedimento*, empreendi o processo de realização da leitura e releitura de cada uma das narrativas docentes, em um movimento contínuo, primeiro com as entrevistas narrativas, em seguida, com o diário das práticas educativas, observando as singularidades, regularidades e irregularidades.

No *quarto procedimento*, de maneira cuidadosa e com um olhar mais aguçado, empreendi uma leitura analítica, em profundidade, considerando e delimitando categorias temáticas e unidades de sentido que dessem conta de apreender o objeto desta investigação. Como resultado desse movimento, elaborei um quadro de análise das categorias narrativas (Apêndice C), inspirado no mapa analítico-compreensivo apresentado por Meireles (2013), baseando seu trabalho nas teorizações de Ricoeur (1976), Schütze (1987) e Souza (2014). Neste momento, fiz o cruzamento das informações da Entrevista Narrativa e do Diário das Práticas Educativas. Ressalto, contudo, que as categorias de análise puderam ser melhor estabelecidas somente ao longo das leituras e releituras das entrevistas, pois emergiram do campo investigado, mediante as temáticas recorrentes nas narrativas ou, ainda, a partir das particularidades surgidas, articulando novas construções teóricas.

No *quinto procedimento*, iniciei a segunda etapa de análise de informações das entrevistas e do diário das práticas educativas docentes, a partir do quadro analítico-compreensivo, que se deu com a produção de leitura minuciosa e articulada das informações coletadas nas narrativas. Neste momento, busquei articulação com os Estudos Culturais em educação – campo de discussões teóricas, nesta pesquisa, após a leitura do conjunto dessas informações e das coletas, centrando a atenção nos sentidos atribuídos pelos docentes às informações pertinentes às categorias temáticas: diferenças culturais e práticas educativas, com o objetivo de identificar cada um dos elementos correspondentes. Recorri à perspectiva dos Estudos Culturais, pensando as narrativas como uma produção simbólica, prenhe de sentidos; demandei atenção para as formas de posicionamento diante de si e do outro; para os movimentos de negociação, bem como para as relações de poder que envolvem a produção das diferenças, no contexto das práticas educativas.

Assim, efetivei a análise em busca de compreender os resultados obtidos nas colheitas de informações, para a construção das cenas educativas, conforme são descritas nos capítulos intitulados de Cenas III e IV, deste trabalho, tendo em vista os seguintes objetivos: primeiro, identificar os sentidos que os/as professores/as atribuem às experiências pedagógicas, na relação com as diferenças culturais; e, segundo, analisar os movimentos de negociação que os docentes constroem diante das diferenças culturais, no contexto escolar.

No que se refere às informações coletadas, elas subsidiaram uma compreensão dos cenários e do contexto da pesquisa, ressoando, ao final, nas cenas descritas no corpo deste trabalho. Tal caminho buscou percorrer o modo como as diferenças culturais são narradas, concebidas, representadas e significadas pelos professores e professoras do Ensino Fundamental, no contexto de suas práticas educativas.

CENA III - POR ENTRE SENTIDOS E PRÁTICAS: diferenças culturais no contexto escolar

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividade originárias e iniciais e focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças (BHABHA, 2003, p. 203).

Neste capítulo, em consonância com a epígrafe que o introduz, discuto as diferenças culturais e as práticas educativas em conexão com o processo de produção e negociação de sentidos, compreendendo que a produção de identidades e das diferenças coloca em jogo elementos e sentidos por vezes ambivalentes e fluidos.

Partindo desse pressuposto, as reflexões sobre diferenças culturais estão articuladas a partir dos estudos de Bhabha (2003) que, dando ênfase às diferenças culturais, pelo viés da cultura e da linguagem, auxiliam no entendimento das negociações de sentido das diferenças e das identidades culturais. Nas considerações de Candau (2008; 2011; 2012) e Fleuri (2003) que, centrados na vertente intercultural – chamada de multiculturalismo crítico, ajudam a pensar o caráter aberto e interativo das diferenças culturais; também nas reflexões de Silva (2011; 2013) e de Rios (2011; 2016) para discutir o processo de produção das diferenças, especificamente no campo educacional, como um construto relacional, dinâmico, linguístico, social e cultural. Além desses autores, os sociólogos Bauman (2005) e Hall (1997; 2003; 2011; 2013) ajudam a tecer reflexões sobre as sociedades contemporâneas.

A partir desses autores, compreendo a produção de diferenças e identidades culturais como política de sentido, implicada em relações de poder engendradas nas relações sociais, bem como na maneira como as diferenças culturais são compreendidas e posicionadas, com reflexos nas práticas educativas presentes no contexto escolar. Por conseguinte, como prática cultural e social, a ação educativa é desenvolvida de diversas maneiras e em contextos variados para atender a finalidades específicas. O sentido é sempre disputado e ativamente produzido.

Com inspiração nos Estudos Culturais, considero o campo simbólico e o enunciativo das diferenças culturais, para pensar as práticas educativas como um campo de produção de sentidos, imbricado em relação de poder e o/no contexto social. Em especial, compreendo que a questão das diferenças culturais não pode ser pensada fora da dinâmica das relações de poder, implicada em seu processo de produção e das identidades. Trata-se de relações que, entre outras coisas, estabelecem parâmetros de posicionamento e de normalidade ou anormalidade da vida social e das políticas representacionais. De modo que o conjunto teórico se configura como uma articulação oportuna neste trabalho, tendo em vista refletir sobre os sentidos das diferenças culturais e das práticas educativas desveladas através das narrativas dos/as docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de Lauro de Freitas, Bahia.

Assim, este capítulo tenciona identificar e analisar os sentidos que os/as professores/as atribuem às experiências pedagógicas, na relação com as diferenças culturais presentes no contexto escolar. Para tanto, a discussão sobre as diferenças culturais na escola parte de três perspectivas distintas: essencialista, diferencialista e intercultural.

3.1 Diferenças culturais na escola: perspectivas essencialista, diferencialista e intercultural

Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
[...]
Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
Se curte tatuagens ou pinturas naturais
E daí, que diferença faz?
[...]
Ser diferente é normal
LENINE (2012)[11]

Na epígrafe, o compositor questiona o lugar do outro no processo de (des)construção das referências de normalidade que são produzidas a partir das diferenças culturais. Ele nos convoca a pensar aqui que vivemos um momento de trânsito no qual espaço e tempo se cruzam para produzir identidades e diferenças. Todavia, o que se coloca em jogo, nesse processo de produção das diferenças, é como se define a posição cultural, o lugar onde a identidade está sendo colocada em sua relação com a diferença, o que implica relações de poder.

Diante disso, normalizar é negar ao sujeito a possiblidade de se posicionar e transitar em um outro lugar, ou melhor, um "não-lugar", que, segundo Bhabha (2003, p. 117), no campo da estereotipia relacionada à raça, por exemplo, "liberaria o significante de pele/cultura das fixações da tipologia racial, da analítica do sangue, das ideologias de dominação racial e cultural ou da degeneração". Por outro lado, é contundente a ênfase na recusa das diferenças pelo "discurso colonial", como o aparato de poder das sociedades ocidentais contemporâneas, que ainda tem sustentado ideias estereotipadas, e transforma o sujeito em desajustado, colocando-o na condição de subjugado. É no desvelamento e na problematização desses interstícios simbólicos que pode residir a possibilidade de deslocamento ou subversão de posicionamentos, por isso, a negociação de sentidos é um componente presente na produção das identidades e diferenças culturais.

[11] A música "Ser diferente é normal" foi composta por Vinicius Castro, em Parceira com Adilson Xavier, para o Instituto Meta Nacional como tema da Campanha de mesmo título em 2012, ganhando notoriedade como regravações de importantes artistas da MPB, dentre eles, Lenine. No ano seguinte, ganhou versão em inglês, apresentada na Conferência da Organização das Nações Unidas/ONU em Nova York no dia 21. 03.2013.A centralidade do Instituto supracitado é a cultura da diversidade, conforme informações disponíveis em: <https://www.metasocial.org.br/sobre>. Acesso em: 10.05.2018.

Em vista disso, pensar em campos inerentes às diferenças culturais requer considerar os debates contemporâneos sobre as identidades concebidas a partir das inter-relações estabelecidas entre sujeitos, nos contextos em que estão inseridos; o modo como esses sujeitos têm sido posicionados, seus lugares no mundo e os significados culturais. Pensadas no contexto escolar, as diferenças culturais podem ser produzidas, reproduzidas, excluídas, incluídas, neutralizadas ou naturalizadas, reconhecidas e valorizadas, compreendidas como diferença ou respeitadas, toleradas. É nesse contexto e pela complexidade das diferenças culturais e das práticas educativas presentes no âmbito escolar que busco compreender como os/as docentes dos anos finais do Ensino Fundamental significam as diferenças culturais, no contexto de suas práticas educativas.

Nesta pesquisa, as diferenças culturais são compreendidas como um processo de produção situado no campo inter-relacional e de negociações intensas, que expõe lugares simbólicos e culturais e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, na alteridade. Pensar identidades e diferenças como uma produção significa considerar que as relações entre diferentes culturas não se dão como uma questão de consenso e de diálogo, mas que, nesse processo, estão envolvidas, fundamentalmente, as relações de poder.

A identidade e a diferença implicadas nas relações de poder têm a ver com as atribuições de sentidos ao mundo e com as disputas assimétricas das lutas em torno dessa definição. As diferenças culturais, assim como as identidades, são constantemente criadas e recriadas na dinâmica relacional dos sujeitos; são, portanto, instáveis, dinâmicas, históricas, pois a sua produção diz respeito a um processo que ocorre por meio da linguagem.

A percepção das diferenças como constitutiva da linguagem nos distancia de concepções homogeneizantes de cultura e de conhecimento, na medida em que os sentidos não são lidos e interpretados como verdadeiros ou falsos; não se trata da existência de verdades e crenças absolutas, universais, mas de evidenciar aqueles sentidos que expressam efeitos e posicionamentos das relações de poder, assimétricas e disputadas. Em assim sendo, investigar os sentidos possíveis no contexto onde tais contendas emergem, nesse caso, no contexto escolar.

O papel da prática educativa docente tem fundamental importância no processo de construção e desconstrução das identidades e diferenças culturais, no contexto escolar, na medida em que nelas estão implicados conhecimentos, saberes, discursos, crenças, valores, práticas culturais, subjetividades e posicionamentos dos atores/atrizes envolvidos na cena educacional. Esses elementos se refletem na forma como esse ator/atriz vê o mundo e dá sentido a suas experiências, que são construídas e reconstruídas, continuamente, na dinâmica dialógica das interações pessoais. A prática educativa, em sua dinamicidade, constitui-se de condições e

dimensões perpassadas pelo social, o cultural e o político; ela se consolida entre diferentes culturas; e expressa, ainda, múltiplos sentidos, também em relação às questões pedagógicas.

A partir desses pressupostos, identifico nas considerações de Candau (2008) três perspectivas teóricas[12] que me ajudam nessa discussão do processo de produção da identidade e da diferença no campo educacional. Em especial, são perspectivas que, segunda a autora, têm embasado as dinâmicas das práticas docentes, no âmbito das diferenças e das identidades culturais, e têm suscitado debates e reflexões sobre a temática em questão, na sociedade brasileira, a saber: assimilacionista, diferencialista e intercultural. Tais perspectivas dialogam com os sentidos produzidos pelos/as professores/as, em suas narrativas, conforme veremos ao longo desta seção.

A perspectiva assimilacionista afirma a ideia de uma cultura "comum", homogênea; em nome disso, ignoram-se as referências identitárias de origem. Nesta perspectiva, "todos(as)" são chamados/as a participar do sistema escolar, entretanto, mantém-se o caráter monocultural e homogeneizador, e, assim, a diferença torna-se semelhança, e, de modo igual, abafa as distinções culturais.

Em um movimento de busca dos sentidos atribuídos às diferenças culturais presentes no contexto escolar, percebemos[13] traços da concepção assimilacionista, em diferentes dimensões, na narrativa da professora Nea:

> *Então quando o menino é muito espalhafatoso ao ponto de atrapalhar minha aula eu chamo a atenção dele, mas fora isso, eu vou levando, eles para mim são pessoas como outras quaisquer, se o menino é afeminado, se a menina tem um lado mais macho não interfere na minha aula. O interferir é só quando ele sente vontade de se amostrar demais, essa necessidade, e aí começa a atrapalhar minha aula é o momento que eu interfiro. Às vezes eu chamo ele em particular, eu converso com ele, falo a ele que ele está atrapalhando a aula, que não é aquela maneira que ele tem de se sobressair, ele não precisa dessa maneira de sobressair, que o aluno que estuda se sobressai muito mais do que aquele que fica procurando gracinhas na sala de aula. Ele se sobressai de maneira positiva, porque os outros veem como aquele é inteligente, aquele que sabe. Então eu chamo sempre mais particular.* (NEA, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017).

Na narrativa da professora Nea, observamos que o diferente é algo que a incomoda, desestabiliza; o diferente é o *espalhafatoso, mas, fora isso,* enquanto o diferente está *quieto* e

[12] Diante da polissemia que envolve os termos referentes às questões multi/interculturais, seguiremos o critério estabelecido por Candau (2008) na relação com as práticas educativas**.**

[13] O emprego da terceira pessoa no modo plural, a partir desse capítulo, procede em razão de as discussões estrarem articuladas com outras vozes que inspiram as reflexões sobre a temática desta pesquisa.

não atrapalha, ele é visto *como outras pessoas quaisquer*. Nesse sentido, o discurso sugere que, ao mesmo tempo em que marca a diferença, todavia não a reconhece, na medida em que a passa a tratá-la como igual. A diferença é neutralizada e situada no campo da normalização.

A normalização, de acordo com Silva (2013), é um processo "sutil" de manifestação do poder. O sentido da normatização aparece na narrativa da professora Nea, através da expressão *fora isso*, sendo possível inferir quando o aluno, em lugar de atrapalhar a sua aula com atitude considerada espalhafatosa, se porta de modo esperado pela professora, no padrão instituído. Então, segue-se dando aula, ou, no dizer da professora, *eu vou levando*. Assim, a presença da diferença é ceifada, na medida em que, como narra a docente, *ele para mim é como outras pessoas quaisquer [...]*. A normalização, nesse sentido, tem a força da homogeneização; ocorre uma tentativa de homogeneizar a partir de uma referência.

A definição daquilo que é normal é uma forma de produção da diferença. Para se definir e constituir uma identidade "como normal", "natural", foi preciso contar com a definição e a constituição do diferente, o "anormal", "antinatural" e "indesejável", o "estranho", ou seja, *o espalhafatoso*. As identidades, neste caso, foram construídas por meio de uma marcação essencialista e bipolar da diferença.

O essencialismo identitário desvela-se pelo sentido de identidade, como um produto estanque, autorreferente, um ponto original e principal. A diferença, aí, é concebida como uma norma. Ela está pautada na crença da existência de uma identidade "verdadeira", uma "essência". A compreensão identitária do aluno, no discurso da professora Nea, funda-se no princípio de uma identidade de aluno "original", de uma "essência" identitária.

Cabe dizer que o essencialismo pode ser biológico e natural ou histórico e cultural. O essencialismo, do ponto de vista "natural", está relacionado à raiz biológica, centrando-se na ideia de fixidez. O identitário, sob uma abordagem de raiz histórica, fundamenta-se na tradição, fazendo apelo à "realidade" de um passado obscurecido e reprimido, no qual a identidade, proclamada no presente, é "revelada" (WOODWARD, 2013).[14]

Ao reportar-se ao aluno como *espalhafatoso*, a referência da professora Nea está no *aluno que estuda*. Expõe-se, assim, o discurso escolar hegemônico, pautado em uma abordagem essencialista, de raiz histórica, que pressupõe o princípio da democratização escolar. Entretanto, a diferença, para ser "aceita" e "incluída", precisa ser normatizada. Esta perspectiva se pauta na epistemologia monocultural da modernidade europeia e ocidental, pela universalização da herança iluminista. A identidade do sujeito do iluminismo, segundo Hall (2011), era concebida

[14] Esta autora contribui, especificamente, nesta reflexão, ao discutir acerca da introdução teórica e conceitual da identidade e da diferença, na perspectiva dos estudos culturais.

como fixa, acreditava-se que a essência do ser humano seria imutável, e o sujeito do iluminismo estava centrado em seu núcleo interior.

A prática educativa, fundamentada na unicidade do ponto de vista do conhecimento universal, configura-se como um dispositivo de imposição cultural, posto que, em verdade, se trata de universalização da cultura e da experiência da "autoridade cultural" (BHABHA, 2003) do grupo dominante, e de seu estabelecimento como norma. Trata-se, pois, de unicidade, no sentido de englobar o que de melhor se produz; sendo, ainda, universal, porque faz referência à humanidade, sem admitir exterioridade, ou seja, nada fora dos padrões eurocêntricos.

Neste sentido, excluem-se as diferenças culturais quando se impõe sua adequação aos padrões culturais legitimados para o estabelecimento da norma. Na narrativa, o sentido de interferir sugere a adequação da diferença à norma e, por conseguinte, o modo de excluí-la socialmente, ao expressar: *que não é aquela maneira que ele tem de se sobressair, positivamente.* A ênfase da prática educativa de perspectiva assimilacionista busca a integração do sujeito na sociedade, que ele seja incorporado à cultura hegemônica. Com isso, tal prática deslegitima valores, crenças e saberes dos diferentes grupos, excluindo as diferenças, explícita ou implicitamente, ao procurar integrá-las valorizando apenas os conhecimentos privilegiados. Nesta perspectiva, a prática educativa, ao primar pela produção da mesmidade, está fincada no paradigma escolar homogeneizador, em que as identidades recebem o mesmo tratamento. Com isso, nega-se toda e qualquer diferença, com o objetivo de tornar a escola um espaço/tempo mais homogêneo, e o menos ambivalente possível (RIOS, 2011); o foco está na tradição, ou seja, na reprodução cultural. Sob esta perspectiva, as diferenças culturais, no contexto escolar, podem ser invisibilizadas.

Outra forma de conceber as diferenças, tal como discutida por Candau (2011), é a diferencialista. Conceber a diferença nesta perspectiva é pensá-la como algo único, colocando a ênfase no reconhecimento das diferenças, e partindo da afirmação de que, ao se enfatizar a assimilação, se nega, silencia ou se inferioriza a diferença.

Encontramos também essa perspectiva diferencialista, na narrativa da professora Nea, quando ela se refere à identidade do aluno. O sentido de diferença está na categoria da falta: falta-lhe comportamento adequado diante do "outro cultural" – seus colegas e a professora; falta-lhe inteligência, para uma suposta adequação ao ambiente escolar. O acesso ao conhecimento é colocado como um pressuposto da diferença cultural; a escola é o tempo/lugar para se aprender apenas o conteúdo.

A diferença é apresentada pela dificuldade do aluno em desenvolver as atividades inter-relacionais e atitudinais previstas pela escola. Sendo ele *espalhafatoso*, torna-se o outro cultural,

diferente do perfil de estudante que a escola espera. O substantivo falta, empregado pela professora Nea, para se referir à diferença, sugere o reconhecimento das diferenças culturais presentes na escola, porém a ênfase está em que entre elas não pode haver troca, para que assim a identidade do grupo possa manter sua matriz cultural de base: a *inteligência*. Na perspectiva diferencialista, a expressão das diferenças culturais deve ocorrer em espaços próprios e específicos, para que as identidades culturais diferentes possam se expressar com liberdade, coletivamente (CANDAU, 2011). O contrário disso, ao marcar o outro como a diferença, a narrativa da professora Nea nos permite supor a primazia do grupo de alunos iguais, pois a expressão da diferença é cerceada.

Ao identificar seus/suas alunos/as, a docente Nea delimita posições, estabelece fronteiras rígidas, fixas, entre os que se adequam e os que não se adequam a sua representação de aluno. Assim, as posições desses sujeitos são marcadas pelo poder polarizador de incluir e excluir, privilegiando-se uns em detrimento de outros, e produzindo-se a diferença através do processo classificatório.

O pensamento classificatório empenha-se por dividir e organizar as relações culturais, ainda com vistas à homogeneidade, que, neste caso, ganha forma e força no discurso escolar. Sob este ponto de vista, a prática educativa de abordagem diferencialista aproxima-se da assimilacionista, quando sugere a manutenção de grupos isolados e separados em comunidades específicas.

Por outro lado, ao anunciar que diante da situação narrada: *Então eu chamo sempre mais particular*, a professora Nea nos permite entrever que sua prática educativa se aproxima do viés de uma perspectiva "humanística liberal", que, ao contrário da conservadora/tradicional, pressupõe a crença e a perspectiva da "igualdade" intelectual. Por isso, considera que as restrições sociais, econômicas e culturais, "existentes podem ser modificas e reformadas com o objetivo de alcançar uma igualdade relativa" (McLAREN, 2000, p. 119 apud CANDAU, 2011, p. 131). Além disso, por se tratar de uma perspectiva liberal, a possibilidade de igualdade está centrada no esforço individual da pessoa, neste caso, do aluno "*espalhafatoso*". Isso não significa dizer que as diferenças sejam consideradas, mas, sim, conforme sugere a narrativa da professora, que as diferenças devem ser silenciadas.

Alguns dos aspectos da perspectiva diferencialista também podem ser percebidos no seguinte excerto narrativo da professora Anna Sophia:

> *Inclusive se a gente for pensar também na questão cultural, no aluno exclusivo, a gente pode perceber também a questão do aspecto periférico, eles*

> *se colocam como "Sou da periferia, sou da favela", em contradição a questões do "Sou da Orla", a gente pode perceber que eles se colocam como "favela" nesse sentido de adquirir bens culturais relacionados a esse ambiente. A linguagem que se expressa a partir dessa ideia de..., inclusive com terminologia de facção, a gente percebe isso, eles se posicionam a partir de músicas, ouvem músicas de baixo calão, com palavras inadequadas, e eles também se expressam dessa forma, eles xingam o outro. Inclusive nas relações entre eles, afetivas, a forma como eles se trata, com o pronome de tratamento se tornou a questão do xingamento*. (ANNA SOPHIA, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

A professora Anna Sophia trata da questão do aspecto periférico, demarcando o processo de produção da identidade pelo viés binário: *Eu sou da periferia, Eu sou da favela*, em contradição com a questão do *Sou da Orla*. Nesse binarismo, a professora expõe a voz dos alunos que parece demarcar um posicionamento político e cultural desses sujeitos em relação ao seu grupo de pertencimento. Quando, na enunciação, o sujeito diz: *Eu sou da periferia*, sugere a ideia de demarcação de um território identitário, inferindo-se daí um sentido de apropriação de bens culturais que, provavelmente, lhe darão a possibilidade de compartilhar práticas culturais deste contexto.

Por outro lado, em uma perspectiva diferencialista, opera-se uma diferenciação entre a "alta" e a "baixa" cultura, estabelecendo-se o binarismo. Nesse movimento de produção de sentido, infere-se ser possível haver um jogo de desejo e prazer dos alunos e alunas com sua *baixa cultura*, como um exercício de regulação da cultura (HALL, 2003), embora a professora sugira o sentido da cultura periférica como sendo de *baixo calão*.

A narrativa da professora Anna Sophia deixa entrever uma posição historicamente construída e difundida pela escola, pela qual ainda se valoriza a cultura hegemônica, ou seja, os repertórios culturais das classes socioeconômicas privilegiadas. A periferia ou a favela é representada na referida narrativa como um espaço de violência e de uma linguagem inferior, de *baixo calão*.

Esse fragmento narrativo da docente demanda questionar a identidade e a diferença como relações de poder, isto é, problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2013), e que levam à classificação. Cabe dizer que a produção da identidade e a demarcação da diferença, nos âmbitos essencialista e diferencialista, implicam-se a operações de poder, definindo e classificando as identidades por meio de processos pelos quais ocorrem a indicação de posições assumidas, tal qual no discurso da professora Nea. Isso envolve posicionamentos polarizados, o binarismo em torno do qual a identidade e a diferença são articuladas e organizadas.

As polarizações podem incluir/excluir - estes pertencem; aqueles não, demarcar fronteiras fixas - nós e eles; classificar - bons e maus; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais - e normalizar - nós somos normais; eles são normais (SILVA, 2013). As dicotomias expressam os sentidos e os posicionamentos identitários e das diferenças, na luta pela legitimidade das culturas, no contexto em que se inserem. Os traços do essencialismo emergem na medida em que se desconsidera a história e as relações de poder que produzem as diferenças, tendendo-se a vê-las como naturalizadas e essencializadas.

No caso da narrativa da professora Anna Sophia, a dicotomia situada no campo da classificação, neste caso, confere legitimidade à cultura considerada alta (*da Orla*) em detrimento da baixa (*da Periferia*). O outro – a *baixa cultura* – possui pobreza vocabular, sendo também incapaz e responsável pela sua condição social, de modo que sua "pobreza cultural" torna as suas *palavras inadequadas* ao convívio com as diferenças, no contexto escolar. A diferença emerge no sentido de inferiorização.

Podemos perceber que a polarização se mostra sempre redutora e basilar, para legitimar processos excludentes, pois ela pode sustentar estereótipos, discriminações e preconceitos, tal como se evidenciou na narrativa da professora Anna Sophia. No entanto, as relações por esse viés podem ser questionadas, e até mesmo superadas, na medida em que os sujeitos diferentes se reconheçam, a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas posições enunciativas (FLEURI, 2003, p. 78). É justamente essa noção de cultura da dicotomização (baixa/alta) que pode ser desconstruída, passando-se a entendê-la como um campo, de poder, de contestação e de luta, bem como de negociação (BHABHA, 2003).

Na contemporaneidade, os processos históricos e educativos que têm sustentado que a fixação das identidades está em colapso, novas identidades têm sido forjadas, muitas vezes, por meio das lutas e contestações políticas de novos grupos socioculturais, também chamados de minorias, entre eles, os grupos da *periferia* e os da *favela*, que têm por base a luta pela legitimação e a afirmação da diferença cultural.

Isso evidencia não a oposição entre identidades e diferenças, mas, ao contrário disso, coloca em evidência o processo de interdependência existente entre elas, que estão socialmente imbricadas a relações de poder. Nesse jogo de forças, cabe dizer, há sempre um movimento vigoroso, que tende à fixação e à cristalização da identidade, mas que, como são compreendidas neste trabalho, as identidades culturais estão sempre sendo negociadas, pois são híbridas e fluidas.

As identidades constroem-se de acordo com os interesses que estão em jogo, da mesma forma, cada contexto social pode produzir e reproduzir sua classificação como um meio

importante de construção de identidades e diferenças culturais. Desse modo, classificar, hierarquizar e diferenciar uns em relação aos outros pode produzir, nos indivíduos, uma identificação em função de uma certa normalidade, aspecto que também se aplica ao contexto escolar, em relação aos alunos considerados normais e não normais.

Ainda na sequência da narrativa da professora Anna Sophia, podemos inferir que há um movimento reflexivo da docente sobre a presença das diferenças, no modo como elas se apresentam no contexto escolar:

> *"Ó seu não sei o que...", então, a gente já percebe que até nisso aí a questão cultural deles está permeada pelo próprio ambiente, ai a gente pensa assim "por que será que eles se portam assim desta forma xingando um ao outro, a gente reflete que às vezes eles são xingados pelos próprios pais, as mães às vezes os xingam pelos nomes negativos e eles acabam transportando para o ambiente escolar. Então assim, é..., dentro desse contexto existe um contexto maior que a gente fica pensando sobre a juventude como um todo, a gente percebe que a juventude tem perdido os valores com relação, digamos, à própria referência, uma referência, uma referência biológica se percebeu, uma referência política se perdeu também, e também a referência religiosa, eles estão se distanciando cada vez mais com um vínculo com relação a essa religiosidade*. (ANNA SOPHIA, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

Neste fragmento da narrativa da professora Anna Sophia, que sugere uma reflexão, nos parece emergir a busca de uma justificativa para as supostas razões das diferenças serem o que elas são, inferiores, levando em conta ainda uma visão generalizada e estereotipada da cultura periférica, conforme vimos no fragmento anterior da narrativa desta docente. É como se todos os alunos e alunas pertencentes ao grupo da periferia devessem vivenciar as mesmas práticas e assumir os mesmos posicionamentos. Podemos dizer que, historicamente, essa perspectiva está arraigada a uma visão escolar centrada em uma concepção comportamental das diferenças, e, com isso, a tendência é normatizar e tornar igual o diferente.

Contudo, pensar a produção das diferenças e das identidades no interior da escola, enquanto políticas de sentidos, implica entender que não são relações idílicas, pois têm imposições e acarretam disputas, o que nos leva a pensar que não há espaço para um comportamento homogêneo, uma vez que se trata de um campo de luta e de posicionamentos. A produção da diferença e da identidade cultural, como construto linguístico, social e cultural, conforme entendemos com Silva (2013), implica-se a intencionalidades e sentidos que revelam relações de poder/vetores de força, ou seja, o poder de definir, (de)marcar e (re)produzir as diferenças.

Deste modo, para se pensar sobre a diferença cultural faz-se necessário considerar um campo imenso de conflitos e tensões que permeiam o contexto escolar, conforme sugere a narrativa do professor Nino, quando fala sobre a produção das diferenças e das identidades, no interior da escola:

> *[...] a gente tenta tratar essa coisa do comportamento diferente como igual, que aliás não tem mesmo como você esperar que você chegue em uma turma de 30 e 40 pessoas e você tenha uma semelhança de comportamento na postura, [...] mas é na linguagem mesmo que o menino utiliza em sala de aula, é uma atividade que você passa para que ele escreva alguma coisa sobre a experiência dele e você descobre, por exemplo, que o pai daquele menino, daquela menina, foi assassinado, na questão da violência [...]*. (NINO, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

Em princípio, a narrativa do professor Nino, quando trata da identificação das diferenças na dinâmica da sala de aula, evidencia resquícios de uma educação universalista e igualitária, com vistas a legitimar o caráter monocultural da educação escolar, como um sentido simbólico do que se perpetua no imaginário coletivo dos/as professores/as, quando diz: *a gente tenta tratar essa coisa do comportamento diferente como igual*.

O emprego da locução pronominal *a gente*, pelo professor Nino, equivale semanticamente a "nós" (professores/as). Desse modo, podemos inferir que ele se inclui nessa perspectiva monocultural. Se a finalidade for tornar os diferentes em iguais, a instituição escolar impõe uma espécie de "daltonismo cultural",[15] à dinâmica cotidiana de suas práticas educativas, quando, no cotidiano escolar, se desconsidera o "arco-íris" das culturas que a compõe e a heterogeneidade de sujeitos presentes na sala de aula (CANDAU, 2008).

Em contrapartida, o professor reconhece que não há como desconsiderar a presença das diferenças no âmbito escolar, embora se refira à visão comportamental das diferenças: "*uma semelhança de comportamento na postura*". Além disso, ao se utilizar da linguagem como um recurso pedagógico de atividades didáticas, parece-nos que o professor percebe elementos dos contextos culturais nos quais seus/suas alunos/as estão inseridos/as.

Ao narrar sobre a produção das identidades e diferenças na escola, o professor Nino nos parece fazer uma reflexão, e, nesse movimento, ele se reconhece diante das diferenças, ao mesmo tempo em que se posiciona como docente no contexto da diversidade. Este modo de olhar as diferenças e reconhecê-las em sua heterogeneidade sugere uma aproximação maior

[15] Candau (2008; 2011) utiliza a expressão "daltonismo cultural", tomada de empréstimo das autoras Atephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, p. 56).

com a terceira forma de conceber as diferenças, no contexto escolar, denominada por Candau (2008) de abordagem intercultural.

Contrapondo-se às perspectivas essencialista e diferencialista, é basilar, na perspectiva intercultural em educação, a compreensão das diferenças culturais como construtos em processos contínuos de elaboração e de (re)construção, ou seja, não fixos e imutáveis, mas sim dinâmicos, históricos e tensos, imbricados em relações de poder. A finalidade da proposta intercultural é promover, no âmbito escolar, a inter-relação entre diferentes grupos socioculturais, problematizando o modo como as diferenças são construídas e questionando visões universalistas e homogeneizadoras das culturas.

A narrativa do professor Nino nos possibilita visualizar outros posicionamentos em relação às diferenças culturais:

> *Essa é a separação que a gente fez dos gêneros. Eu estou discutindo com os meninos do 8º ano a questão de gênero, estou discutindo status e papel social, e um dos tópicos da unidade é a questão de gênero para discutir isso, essas separações. [...] machismo é diferente de violência, um homem que bate em uma mulher isso não é machismo é violência, você pode dizer que há exacerbação do machismo, mas isso é violência não é machismo, machismo é você dizer que em casa as ferramentas são minhas pra apertar o parafuso quem faz isso sou eu e quem vai fazer a comida é a mulher, [...]. Então, machismo é isso, e machismo não é só do macho, machismo é da mulher também. Só o homem faz isso. Isso é o tipo de mentalidade incontida que a gente vem tendo com o passar do tempo. Eu digo para os meninos nessa discussão que essa geração de agora precisa ser melhor que a geração da gente, até agora tem coisa que a gente não conseguiu superar, muito foi conquistado, mas muito há por fazer ainda. Eu falo sempre: "A geração de vocês tem que ser melhor que a geração da gente, tem que superar determinadas coisas que a gente não conseguiu superar", mas isso quer dizer que eu, por conta disso, sei que eu tenho que ter essa linguagem para com os meninos, tenho que dar liberdade para eles pensarem e etc. e tal [...].* (NINO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Nesta narrativa, o professor Nino evidencia pistas que nos parecem próximas da perspectiva intercultural, não porque discuta com seus alunos questões relativas às diferenças de gênero, mas porque sugere a necessidade de desconstrução de estereótipos e da naturalização. É necessário o questionamento e a desconstrução dessas questões, que impregnam, muitas vezes, as relações sociais de um caráter sutil e velado, nas palavras do professor Nino: *Isso é o tipo de mentalidade incontida que a gente vem tendo com o passar do tempo*. Naturalizar, como já discutimos, é um dos dispositivos de invisibilização das diferenças,

bem como a estereotipia, sendo ambas características situadas no campo das perspectivas essencialista e diferencialista.

O fato de propor uma discussão em sala de aula a partir da categoria machismo, enfatizando papéis sociais que envolvem as relações de gênero, e construindo aberturas para que os alunos e as alunas pensem e se posicionem acerca da temática, soa como uma possibilidade de mexer com as políticas de sentido que permeiam as relações das diferenças de gênero culturalmente expressas na ideia de subalternização da mulher. É possível inferir, ainda, uma possibilidade de desconstrução de discursos historicamente construídos e difundidos. Nesse sentido, parece ocorrer um distanciamento da visão essencialista das culturas e das identidades culturais.

Por sua vez, perceber o outro em sua alteridade, não simplesmente como fonte de conflito, mas sim como efeito de subalternização ou autoridade, isso possibilita a mudança de valores e as regras de seu reconhecimento. Nesse campo simbólico, os sentidos não são fixos, homogêneos e unitários, pelo contrário, movem-se em um espaço de tensão e confronto cultural, configurando uma zona de ambivalência. Desse modo, a cultura se estabelece como um "lugar da enunciação" e a diferença cultural se constitui (BHABHA, 2003). Na narrativa do professor Nino, os sentidos atribuídos às diferenças não são dados como naturais, mas frutos da história, da cultura, assim, são, centralmente, uma questão poder.

Em vista disso, supõe-se que a prática educativa do professor Nino tende ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais, no que tem de marcas, sempre dinâmicas, das identidades, ao tempo em que se combatem as tendências a estereotipias, que tentam transformá-las em desigualdades, bem como tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011a).

Ao tratar de temas sociais no contexto de sala de aula e possibilitar a sua problematização, pensado sob uma perspectiva intercultural, pressupõe-se, na narrativa, "o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social que tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes" (CANDAU, 2013, p. 56).

O professor Nino narra sobre essa questão, quando diz o seguinte: *muito foi conquistado, mas muito há por fazer ainda*. Desse modo, sugere o reconhecimento das diferenças culturais, no sentido de uma perspectiva de direitos iguais. O significado sugerido de "direito" emerge como "liberdade" de expressão e de pensamento, como nos diz o professor: *tenho que dar liberdade para eles pensarem e etc. e tal*. A narrativa do professor Nino, ao fazer referência a direitos socialmente adquiridos, sugere, usando as palavras de Candau (2013, p. 58), uma

atenção às diferentes identidades que "são inerentes à construção da igualdade e da democracia".

Ao se propor discutir com os alunos a temática gênero, com destaque para o *status* e o papel social da mulher, vislumbra-se, nessa prática, uma possibilidade de pensar que as diferenças se constroem no movimento da história, nas relações de poder. Elas são o resultado de múltiplos processos, e, em decorrência disso, expressa-se a impossibilidade de fixação, de essencialização e cristalização das identidades. A produção das diferenças culturais dá-se nos sentidos dos movimentos inter-relacionais, cujo foco é o resultado do processo de diferenciação que ocorre a partir das relações de poder. Supõe-se aqui, também, um rompimento com uma prática educativa homogeneizante, ocorrendo supostamente um distanciamento das perspectivas assimilacionista e diferencialista. A narrativa do professor Nino sugere a compreensão das diferenças como construtos históricos e sociais.

Com esses pressupostos interculturais, é possível entrever que, da prática educativa do professor, possa emergir um paradigma que opere pela interpretação de si próprio e do outro, e que resulte da mútua interpretação, um espaço em que a voz de cada um é percebida e reconhecida em sua alteridade. Podemos inferir esse momento, quando o professor diz que *dar liberdade para eles pensarem e etc. e tal*. Supõe-se que no espaço/tempo da escola ocorram diálogos, tensões e conflitos, durante as discussões, no desenrolar dessa atividade, embora isso não esteja explicitado neste fragmento narrativo. Durante a entrevista, o professor Nino narra apenas que esta atividade desembocou em trabalhos individuais e coletivos, no decurso da unidade. O que nos cabe observar, neste momento, é que o diálogo tem seu lugar na prática educativa, com vistas a destituir visões que primem por normalizar ou polarizar os sujeitos (CANDAU, 2011a).

Outro aspecto da perspectiva intercultural, supostamente presente na narrativa do professor Nino, está em considerar a história importante para a compreensão de como os sujeitos estão em devir e nunca acabados. Isso se desvela quando Nino afirma que a *geração atual* precisa superar questões que a geração dele ainda não superou. Vislumbra-se, assim, a produção das identidades e das diferenças como um movimento fluido, em fluxo intenso e dinâmico, cultural e histórico. Essa discussão nos leva a considerar as identidades culturais, no contexto contemporâneo, como uma "celebração móvel" (BAUMAN, 2005), não mais fixas, unificadas – como eram para o sujeito do iluminismo que era centrado em si – porém constituídas de formas múltiplas, em meio aos discursos, práticas e posições, sendo frequentemente intercruzadas e antagônicas. Elas se formam e se modificam na inter-relação de representações dos sistemas socioculturais. O "inter" configura-se como o fio condutor da

negociação, na medida em que traz consigo o significado do poder e da cultura e as possibilidades de deslocamentos e rasuras.

Contudo, ao privilegiar as transformações das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados, conforme Candau (2011), a prática educativa, na perspectiva da interculturalidade, não pode ser vista como uma ação pontual. Em tal perspectiva, a prática educativa, como uma prática cultural, constitui-se enquanto um processo integrador, na dinâmica cotidiana da escola, em diferentes dimensões, política, pedagógica e curricular, de modo sistêmico, com fins, para além dos muros da escola, de deslocar fronteiras. Diante disso, ainda tendo em vista que o recorte da narrativa do professor Nino não explicita a continuidade ou frequência com que ocorrem as atividades aqui narradas, consideramos prudente situar, neste momento, sua prática educativa no "entre-lugar", isto é, encontra-se em um movimento que se desloca entre a perspectiva diferencialista e a interculturalidade.

A perspectiva intercultural adotada por Candau (2008),[16] e na qual as reflexões deste trabalho estão amparadas, parte de uma "política de transformação", pois, sem ela, dentre outras formas de acomodação, se corre o risco de uma redução à ordem social vigente. De maneira que tal perspectiva prima pela promoção de uma educação para o reconhecimento do "outro"; para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais; e para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder existente na sociedade, entre os diferentes grupos socioculturais. Assim, tal perspectiva é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, articulando políticas de igualdade a políticas de identidade; e considerando a "hibridização cultural" (BHABHA, 2003) um elemento importante, que leva em conta a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2008).

Ao fim, a cena escolar aqui desvelada pelas narrativas docentes aponta perspectivas, campos em que se situam as diferenças culturais e os sentidos a elas atribuídos nas práticas educativas presentes na dinâmica escolar. Tais sentidos podem ser considerados, então, em uma *perspectiva essencialista*, que situa as diferenças nos campos da neutralização e da normalização, em fronteiras rígidas, com os sentidos de falta e cerceamento da expressão; na *perspectiva diferencialista*, que insere as diferenças em um âmbito de classificação, com o sentido de inferioridade, situando as diferenças no campo do silenciamento, e, com o sentido de adequação, situando-as no campo comportamental; e, finalmente, em uma *perspectiva*

[16] A perspectiva intercultural adotada por Candau (2011a, p. 26) aproxima-se do multiculturalismo crítico e de resistência de McLaren (1993; 2000), entretanto, o conceito de Interculturalismo tem apoio nas elaborações de Catherine Walsh (2009), a partir das teorias decoloniais.

intercultural, situando a diferença nos campos do reconhecimento e da valorização, surgindo como construção histórica e social, com os sentidos de direito e liberdade de expressão.

Esta cena evidencia também, para a escola, o desafio posto pela educação intercultural como sendo tripartite: político, social e educacional (FLEURI, 2003), pondo em xeque a cultura escolar e o exercício da docência. Sob a perspectiva política, o desafio é promover a igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos e grupos sociais e, simultaneamente, garantir o direito à diferença/diversidade pessoal e cultural. No âmbito social, o desafio é favorecer a autonomia de sujeitos individuais ou coletivos e, ao mesmo tempo, construir relações sociais de respeito mútuo e solidariedade. Sob o plano educacional, o desafio posto é a disposição para observar, explicitar e elaborar os conflitos, de modo a fortalecer a identidade pessoal e cultural e, concomitantemente, construir processos de entendimento e cooperação entre grupos sociais diferentes.

Para Candau (2008, p. 53), a abordagem intercultural não pode só dizer respeito às situações específicas deslocadas da dinâmica e do cotidiano escolar e nem se restringir a abordar exclusivamente a temática de determinados grupos. Trata-se de conferir um enfoque sistêmico, que diga respeito a todas as personagens e aos âmbitos das práticas educativas. 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". De maneira que o espaço e o tempo escolares podem ser percebidos como dimensão política emancipatória, se de fato a escola se produzir enquanto um *locus* educativo, para todos e todas, e as diferenças culturais forem consideradas como estímulo e enriquecimento.

Em educação, a perspectiva intercultural não trata de promover uma simples inter-relação entre culturas diferentes, mas, sim, de desenvolver um processo de construção de "outros" conhecimentos, de "outras" práticas políticas, de "outros" posicionamentos de poder, social e cultural, elaborando uma forma "outra" de sentidos de pensamento, em oposição à modernidade ou à "colonialidade" (BHABHA, 2003). Nesse sentido, esta perspectiva abre espaço para a nossa discussão de negociação das diferenças culturais, no contexto escolar, apresentada no próximo capítulo.

CENA IV - ZONA DE NEGOCIAÇÃO:
interstícios das diferenças culturais nas práticas docentes

É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente [...] (BHABHA, 2003, p. 20).

Pensar a negociação das diferenças nos permitiu considerar as transformações das dinâmicas sociais influenciadas pelo fenômeno da globalização e pelas contribuições do pensamento pós-moderno, aspectos que afetam diretamente os sujeitos, cujas identidades sociais estão em fluxo, são fragmentadas e, por vezes, contraditórias.

Com essa compreensão e de que o sentido não é fixo, esta seção tensiona os sentidos de "fronteira" e "negociação cultural" (BHABHA, 2003) em articulação com as práticas educativas do contexto escolar. Partir dessa perspectiva, observou-se elementos que se implicam às práticas educativas dos docentes do Ensino Fundamental, os quais são forjados pela produção das identidades e das diferenças culturais, na escola, em processos de interação articulados a elementos posicionais, por vezes antagônicos, ambivalentes e híbridos.

Isso significa dizer que as diferenças culturais no contexto escolar precisam ser problematizadas, questionadas, não hierarquizadas, pois elas não significam nem implicam posições fixas a um aspecto político e cultural, especialmente no mundo contemporâneo, marcado pelas ambivalências e ambiguidades dos pertencimentos identitários. A relação entre identidade e diferença implica campos de força e relações de poder que definem posicionamentos e seus sentidos.

As formas mais expressivas das diferenças presentes nas narrativas dos/as docentes aparecem como marcadores sociais: geracional, de etnia, de gênero, de religiosidade, de classe, discutidos ao longo deste capítulo. Importou então considerar aqui a dinâmica fluida, como eles aparecem e provocam sentido na sala de aula, como zonas de negociação, fronteiras de sentidos na constituição das práticas educativas dos professores colaboradores deste estudo.

4.1 Entre preconceitos, tolerância e respeito: lugares de fronteira da prática educativa

O respeito emerge das narrativas como um elemento importante da dinâmica escolar, quando os docentes focalizam as práticas educativas no âmbito das diferenças culturais. No campo dos Estudos Culturais, pensar o respeito no contexto das diferenças culturais não significa uma estratégia para que o outro seja a mesmidade, um referencial de fixidez, uma diferença entre duas identidades, mas implica deixar que esse outro seja a diferença em sua alteridade, o diferente da identidade (SILVA, 2013).

Em vista disso, esta seção apresenta análises de fragmentos das narrativas docentes, com o olhar centrado nos sentidos que tais atores e atrizes atribuem à cena educativa, considerando que são sujeitos capazes de mover as significações de um novo saber e fazer, compartilhando os valores de seu tempo associados às condições sócio-históricas e culturais do tempo/espaço

em que estão inseridos. Os sentidos são produzidos, metaforicamente, na "fronteira" – um lugar do encontro, um ponto de cisão. Em assim sendo, estar na fronteira torna possível negociar o "inegociável", posto que, exatamente nesta região fronteiriça reside a possibilidade de construção de uma política da diferença (BHABHA, 2003).

Ao partir da compreensão de prática educativa não como "uma coisa em si", mas através dos significados – social, cultural e pedagógico – construídos pelos docentes, ao narrarem suas experiências, identifica-se em tais narrações o respeito como um artifício das práticas educativas, algumas vezes situado no campo da convivência/aceitação/tolerância e, em algumas situações, como construção de políticas de sentido sobre a realidade.

A narrativa da professora Nea desvela os sentidos dados à palavra respeito, na construção da prática educativa no âmbito das diferenças, em sala de aula, conforme narrativa a seguir:

> *Tem a questão de gênero [...], eu tenho a concepção de que as pessoas já nascem pré-dispostas sei lá, não sei nem se a palavra seria pré-disposta, mas cada qual com sua pré-disposição de gênero. Então a gente vê aquele menino mais afeminado, mas a gente vê que ele já nasceu com aquela coisa de ser homossexual, então eu acho que eu tenho que respeitar isso, e não é o fato dele ser mais afeminado, menos afeminado que vai interferir no que eu vim pra fazer, eu vim pra trabalhar matemática em sala de aula, então eu lido com isso com naturalidade, eu vejo alguns que são muito assim espalhafatosos, eles têm vontade de aparecer, não sei se é porque em casa ficam se reprimindo, tentam que os pais não percebam e aqui é o lugar que eles querem que as pessoas percebam [...] O que eu vejo assim entre eles é a questão de respeito, por exemplo, da homossexualidade, que há uns anos atrás eu acho que eles desrespeitavam mais, eles zombavam, quando um menino homossexual falava alguma coisa sempre saia uma piadinha, hoje em dia a gente não vê muito isso porque eles já estão respeitando aquilo ali, pra eles é uma coisa normal, comum. Então o menino homossexual ele participa da aula naturalmente como outro qualquer, coisa que há algum tempo atrás a gente tinha que está reclamando, e não é só a questão do homossexual, qualquer diferença. Mas na hora que eu vejo que não tem mais jeito, a família pra mim aí tem que intervir mesmo, pra mim o papel fundamental da educação é dos pais [...].* (NEA, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

A professora trata da identidade de gênero referindo-se à homossexualidade, de certa forma, naturaliza e classifica a diferença, ao narrar que *o menino mais afeminado* participa da aula como outro qualquer, colocando, assim, a igualdade como homogeneização, ao considerar os alunos iguais. O binarismo, como modo de classificar o gênero, surge como a forma mais sutil de negar o modo de ser e estar no mundo do sujeito, praticada pela escola. A afirmação do outro como sujeito portador de uma marca cultural, expressa pela polarização *afeminado* e *não afeminado,* desvela uma concepção essencializada das diferenças. A cultura, nessa

perspectiva, representa uma visão homogeneizante de valores, saberes, crenças e estilos de vida. No campo educacional, essa concepção pode se revelar em diferentes modos de exclusão e negação das diferenças culturais, no contexto escolar.

A noção de igualdade pressupõe, neste fragmento narrativo, um sentido de preconceito. Ao mesmo tempo em que a professora coloca o aluno em uma condição de igualdade de participação na aula, ela põe em jogo a ideia de uma suposta inferioridade, marcada, sobretudo, na expressão: *participa como outro qualquer*. O aluno *espalhafatoso*, que não é considerado normal, igual ao modelo construído pela escola elitista, é posto diante de um discurso de negação da diferença. Esta é uma forma de lidar com a discriminação. Segundo Rios (2011, p. 154), "o preconceito da igualdade acarreta a afirmação da identidade, levando ao conhecimento do outro ainda menor, pondo em jogo não somente a oposição igualdade-desigualdade, mas também a identidade e diferença".

O respeito emerge como forma de lidar com as diferenças, tanto no que se refere à professora, em suas práticas educativas, quanto na relação entre os/as estudantes, isto é, entre as diferenças culturais presentes em sala de aula. Para a docente Nea, houve uma mudança de atitude dos/as alunos/as diante das diferenças, pois nos diz: *há algum tempo atrás*, a questão da homossexualidade era motivo de desrespeito, zombaria e piadinha entre eles/elas, o que, para a professora, criava uma situação que lhe exigia uma atitude de *reclamação*. Por outro lado, a ambivalência de sentido para o termo respeito desvela-se na medida em que ele aparece como uma condição basilar para a professora lidar com as diferenças, em suas práticas educativas, em sala de aula, sendo perpassado pela ideia de limite; enquanto seus alunos, segundo a participante, adotam uma atitude positiva diante das diferenças, antes rechaçada no espaço da sala de aula.

A narrativa sugere, na percepção da professora, que os alunos migram de uma situação de preconceito e discriminação em relação à identidade de gênero para um campo de naturalização. Seria essa uma atitude de respeito? Ao ser motivo de piada, a homossexualidade pode estar vinculada a um sentido de preconceito, que, por sua vez, surge de uma visão estereotipada em relação às diferenças, ou seja, faz-se uma imagem distorcida do real, a partir de um referencial normativo, daquilo que se tem como "normal", aceitável. Enfim, o preconceito traz consigo a ideia do outro identificável a um próprio "ideal de eu" (RIOS, 2011). Nega-se, em princípio, ao sujeito, a possibilidade de transitar e significar outro lugar para a diferença, na alteridade. O substantivo coisa é empregado para nomear a diferença de gênero, ao mesmo tempo em que expressa a ideia de estranheza, sugere algo exótico, desconhecido, sendo cabível a indiferença, na expressão: *a coisa ali* ou *aquela coisa de ser homossexual*, que

migra para um sentido de naturalização e de normalização pela expressão: *coisa normal, comum*.

Nessa concepção, tem-se uma visão superficial e distante das diferenças culturais, tanto no espaço quanto no tempo, com vistas a não provocar nenhuma dissonância ou risco de confronto. Esta perspectiva não questiona as relações de poder imbricadas ao processo de produção da identidade e da diferença cultural, mas as reforça, na medida em que o outro surge sob a rubrica do curioso e do exótico (SILVA, 2013).

Nesta narrativa, cabe perceber também que a sala de aula é significada como um espaço/tempo para a expressão das diferenças culturais, contrapondo-se a um possível silenciamento da identidade de gênero que é produzido no contexto da instituição familiar. Tal como aborda Rios (2011), podemos inferir que, ao responsabilizar a família pelo silenciamento, um efeito de sentido emerge quando a professora isenta a escola da política de silenciamento das diferenças e identidades. Em se tratando especificamente da prática pedagógica, a professora Nea é contundente ao narrar o seu papel como professora de matemática, qual seja, o de ensinar conteúdos matemáticos. Essa questão fica evidente no seguinte excerto: *e não é o fato dele ser mais afeminado, menos afeminado que vai interferir no que eu vim pra fazer, eu vim pra trabalhar matemática em sala de aula, então eu lido com isso com naturalidade*.

O respeito, nesse âmbito da convivência com a diferença, mais uma vez pode se configurar como um limite em uma prática educativa que naturaliza, normaliza, classifica, promove efeito de mesmidade. Além disso, um suposto silenciamento/abafamento das diferenças, nesse caso, daquilo que é considerado estranho. Outra nuança, quando se lida com as diferenças em sala de aula, aparece na narrativa do professor Mar, quando enfatiza a atitude de respeito para com os outros. Vejamos:

> *[...] Eu acho que a palavra diferença ela está literalmente e intimamente atrelada a respeito. Nesse contexto todo, está aí dentro o professor nesse grande caldeirão de diferenças, de inquietações, de descobertas, de alegria e de tristezas e tal, o professor está ali. Então, assim, é o que eu falei, pra mim é uma questão de respeito como lidar com a diferença, respeitando as diferenças, pra mim não tem outra explicação, então, assim, saber ouvir o diferente, você tem uma escuta muito boa pro diferente, você ter uma compreensão do diferente. [..] quem me dá sustentação para lidar com isso é exatamente a minha formação, a maneira como eu fui educado. [...] Eu fui orientado a respeitar as pessoas, em qualquer que seja a condição, eu fui orientado a respeitar as pessoas. É claro que com o passar do tempo e a minha própria vivência em sala de aula, a minha própria vivência de escola, lidar com colegas, lidar com alunos, isso só foi reforçando esse meu processo, então eu fui vendo que essas coisas acontecem na sala de aula, eu lido com essas pessoas, pessoas de uma maneira, pessoas de outra, pessoas completamente diferentes de mim, pessoas iguais a mim. Então a minha*

> *educação foi quem me deu sustentação para que eu pudesse saber lidar com essas diferenças. E nesse campo da diversidade, eu acho que o grande lance é você saber mediar para saber lidar com as diferenças culturais, é você mostrar que "nem tanto o céu, nem tanto a terra". [...] existe todo tipo de diferença.* (MAR, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

A expressão respeito, na narrativa, como centralidade da prática educativa do professor Mar, supõe uma potência para lidar com as diferenças em sala de aula. O posicionamento de respeito diante das diferenças culturais, para o professor, reverbera o sentido de um valor adquirido no contexto familiar. Assim, para ele, o respeito diante do outro estará sempre presente em suas ações cotidianas.

Além disso, a narrativa sugere que o professor Mar reconhece a presença das diferenças culturais no contexto escolar, bem como percebe a identidade como um processo em construção, quando narra que, ao longo do tempo, com suas vivências em diferentes contextos, sua identidade foi se constituindo na dinâmica das inter-relações, incluindo o âmbito escolar. Porém supõe que se mantém nela uma raiz, que é cultural, vem da tradição cultural familiar. Isso sugere um lugar em que se fixa a diferença, uma padronização, que, em nome do respeito, se isenta da problematização e do conflito.

Desse modo, não podemos deixar de considerar que o respeito supõe um limite, uma impossibilidade de "deslocamentos de fronteiras" (BHABHA, 2003), pois presume o isentar-se do confronto com a diferença. Isso implica dizer que, no contexto contemporâneo, não é o bastante reconhecer as diferenças, e compreendê-las como um processo. Se as identidades e as diferenças são produzidas nas relações sociais (SILVA, 2013) e envolvem relações de poder, apenas respeitá-las talvez seja manter-se na zona de conforto.

O trabalho com as diferenças culturais pautado no respeito pode se configurar um limite quando não há um empenho em problematizar a hegemonia cultural e as visões essencialistas, no campo das identidades e diferenças culturais, desconsiderando-se as relações de poder que nelas intervêm e a maneira como intervêm. O não se expor ao conflito poderia ser um mecanismo de acomodação e para naturalizá-las? Não seria uma prática educativa que situa o respeito em uma zona de risco de neutralização das diferenças?

No caso da educação, corroborando com Candau (2012), o respeito como limite situa-se em uma política de universalização da escolarização, pela qual todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na dinâmica das práticas educativas, sobretudo no que se refere às relações entre os diferentes atores/atrizes, e os valores culturais que são privilegiados. É possível perceber, no

relato do professor Mar, que a ideia de diferença, no campo da diversidade, sugere uma prática educativa cuja intenção é o conhecimento de várias identidades, ou seja, de todo tipo de diferenças e culturas. Embora não se descarte a importância de ampliar o repertório da diversidade cultural, em um segundo plano de análise da narrativa, podemos inferir que esta forma de lidar com as diferenças funciona como um modo de evitar conflitos e escamotear relações de poder.

Esse campo de convivência com a diferença, na narrativa, desvela uma perspectiva de se pensar a diversidade destituída de um horizonte crítico, sugerindo a reafirmação da ideia de que as identidades se relacionam, se compõem e toleram, como se fosse possível estabelecer um diálogo igualitário no qual não exista o jogo do poder. Atua-se na tentativa de inibir o conflito e manter a diferença sob o manto da igualdade, ou seja, supõe-se que todos/todas têm o mesmo direito, por isso serão tratados pela igualdade, e, para tanto, o respeito basta. Em uma leitura crítica, entendemos que a diferença somente se constitui diferença quando são acionados elementos que coloquem em tensão relações hierárquicas e desigualdades. Caso não se consiga alcançar este patamar, de acordo com Silva (2013), pode-se falar em diferenças, mas, na verdade, trata-se apenas da perspectiva da identificação e da celebração da diversidade.

O respeito às diferenças aparece também nas práticas educativas dos/as professores/as como sinônimo de aceitação do outro, conforme narra o professor Mar:

> *[...] eu acho que você ganha muito quando você mostra ao aluno que existem diferenças de pensar, de ser, de se vestir, de encarar a vida, diferenças religiosas, culturais, de pensamentos políticos, ideológicos, existe todo tipo diferença. [...] então nós temos que saber lidar com isso, com o ir e o vir, com a coisa dialética, eu acho que é importante o aluno perceber que ele tem condições, entendendo o que é ele como o aluno, ele saber aceitar e respeitar o outro. Ele pode até nem aceitar, mas ele tem que pelo menos respeitar [...] nesse sentido, os projetos aqui dentro da escola trazem muito isso. Por exemplo, quando é que ele traz isso? O meu aluno ele é convidado a ir visitar a exposição do colega, ele é convidado a ouvir o que é que o colega tem [a dizer] quando ele está expondo o seu trabalho. Eu acho que não existe nada de mais rico no sentido de entender como é que você lida com a diversidade de pessoas, perceber o que é isso, essa aceitação, essa coisa de você conviver, lidar com o outro. Isso é extremamente importante. Particularmente, acho que trabalhar com projeto já é lidar com as diferenças culturais, por isso acho ele importante em minhas práticas educativas. Os projetos aqui da escola, muitos do que eu já vi, trabalha muito em cima disso [...]. Eu gosto muito. Eu nunca observei aqui uma intolerância ao aluno, a determinado tipo de comportamento, e olha que eu já vi aqui todo tipo de comportamento, dos melhores aos piores, mesmo assim só de se ter paciência, e compreensão de lidar com essa diferença. Se teve condição de fazer isso, ótimo. [...] O respeito é tudo. Ele aprende a ouvir o outro, e é o que falta na humanidade [...] então eu acho que é interessante!* (MAR, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

Na narrativa do professor Mar, a prática educativa supõe uma possibilidade de desenvolver no aluno uma percepção de si e do outro, exercitando a identidade e a alteridade, no convívio com as diferenças em sala de aula. Nesse contexto, o respeito ao outro, ainda que considerado pelo professor como uma atitude limitada, ressoa como uma condição necessária para a convivência com as diferenças.

O sentido do respeito, na narrativa do professor Mar, supõe uma condição para o processo da diferença e da alteridade. O projeto como um recurso didático adotado pela escola para tratar das questões da diferença, conforme narra o professor Mar, possibilita a interação com o outro, e, nesse movimento, as identidades e as diferenças culturais são construídas e constituídas na dinamicidade das interações entre os alunos e alunas, alunos/as e professores/as.

Nesta época de liquidez das certezas, de acordo com Bauman (2005), é fundamental o convívio com as alteridades produzidas pelos sujeitos na relação cotidiana permanente. As múltiplas facetas identitárias, que se constituem pelas diferenças, e não em oposição às diferenças, provocam uma rasura na concepção de identidade e dos significados de cultura centrados na fixidez, na primazia da essência, na medida em possibilitam um ir e vir de cada sujeito, que se constrói e reconstrói na relação com o outro. As identidades e as diferenças não se dão em termos fixos e essenciais, mas em termos políticos, relacionais e discursivos, como nos diz o professor Mar: *de ser, de se vestir, de encarar a vida, diferenças religiosas, culturais, de pensamentos políticos, ideológicos*.

Ao falarmos de identidades e diferenças, tratar-se de posicionamentos enunciativos que os sujeitos são obrigados a assumir, nos processos inter-relacionais, em contextos específicos, o que envolve disputas de posições e sentidos desses posicionamentos, por isso, as identidades e as diferenças não podem ser fixadas (HALL, 2013; SILVA, 2013). Nesse sentido, as identidades e as diferenças estão sempre em "negociação" (BHABHA, 2003).

Contudo, a expressão *tem que pelo menos respeitar* sugere ser o respeito a única via para lidar com as diferenças, configurando-se, nesse sentido, um limite, já que a aceitação supõe tolerância. Ao tempo em que, para o professor, esta expressão possa ressoar como acolhimento e empatia, está ausente a faculdade de compreender emocionalmente o outro, ou a capacidade de se colocar no lugar do outro. A prática educativa, também situada em projetos didáticos, emerge, na narrativa do professor, como um dispositivo rico para oportunizar vivências no âmbito das diferenças, na medida em que, por meio desse instrumento didático, é possível exercitar a escuta, a *aceitação*, a *paciência* e a *compreensão*, no lidar com a diferença no contexto escolar.

A narrativa do professor Bebeco situa as diferenças no campo da aceitação e da valorização, e sugere a adoção do respeito como um dispositivo pedagógico necessário à dinâmica escolar, conforme excerto a seguir:

> *Aqui nessa escola tem um povo muito carente, precisa trabalhar mais com o respeito e a valorização dele do indivíduo. Respeito para mim é aceitar ou não denegrir a imagem do próximo, também creio que é respeitar o espaço do outro [...]. O ensino fundamental é um segmento de formação para a cidadania, então se trabalha com respeito, com a solidariedade, discutindo sobre como é o egoísmo e se trabalha para poder ele[aluno/aluna] ter uma visão geral, perceber por exemplo que não é bom tratar uma tal religião como melhor que outra, embora nós temos aqui alguns adeptos que podemos imaginar ser fanáticos, e dentro desse fanatismo é aquela religião a suprassumo, é a dele a melhor. Então, nas nossas práticas educativas e nas ações cotidianas na escola a gente trata dessas questões para não chegar a um momento de agressão, de violência, a gente tenta frear cada pensamento que venha deixar no aluno essa ideia de que tal religião é aquela que presta e a outra não; eu trabalho através de técnicas pedagógicas, dinâmicas em grupo, através da música, na construção de textos, mas com algumas criações de histórias também. Então é com essa ideia que a gente se esforça para não deixar que a pessoa não se ligue mesmo nesse fanatismo e de qualquer tipo de preconceito, mas principalmente para que o aluno descontrua essa ideia. Eu tento ter esse tipo de estratégia nas minhas aulas e no dia a dia com eles, sempre que eu posso eu falo sobre essas questões.* (BEBECO, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

Ao anunciar que se trata de *um povo carente*, a narrativa do professor Bebeco sugere o reconhecimento da presença da diferença pela falta ou privação de algo. Podemos inferir, a partir da ideia de carência, elementos que, ao final, reforçam o estereótipo de que os/as estudantes têm afetividade, direitos básicos, acesso a atividades culturais, entre outros, o que supostamente os leva a atitudes egoístas diante do outro. Trata-se de uma representação que se perpetua no imaginário social sobre o/a estudante da rede pública, situado/a na periferia urbana.

A narrativa escamoteia a diferença, em nome da individualidade, não se colocando em evidência a percepção social das diferenças, não se questionando quem são esses jovens da escola pública, mas, em lugar disso, ocorrendo a padronização, conforme sugerido pela expressão *um povo muito carente*. A questão é saber se esses alunos e alunas, hoje, portadores de identidades múltiplas, muitas vezes, ambíguas, podem ser representados simplesmente em uma suposta vontade coletiva, "pensados pela hegemonia cultural em que ecoa claramente a herança iluminista"? (BHABHA, 2003, p. 57)

Situada no campo do estereótipo, a prática educativa é mobilizada com o sentido de aceitação e compaixão para com as diferenças culturais, assentada em valores da cultura cristã, que sugere tratar todos e todas com o devido respeito, como um gesto de amor, e, assim, criar

as noções de *respeito* e *solidariedade* entre os alunos e alunas. É um modo da escola sugerir que todos e todas assumem um lugar social particular, o que implica a não interação entre as culturas, ainda que se tenha por expectativa a solidariedade entre os sujeitos – alunos e alunas do professor Bebeco. Nesse sentido, inferirmos que *aceitar ou não denegrir* são ações limitadas, pois silenciam formas de subalternização, a partir da estereotipia, e de relações de poder.

Supostamente, esta é uma maneira de reconhecer a presença da diferença no campo da diversidade, sem extrapolar a ideia de diversidade, pensando nas incontáveis maneiras de ser, se sentir e de agir. Assim, nas palavras de Silva (2013), a diferença deve ser considerada em aproximação com o "múltiplo", e não como, nesse caso, que se apropria do "diverso" para colocá-lo no campo da naturalização. Desse modo, ao estereotipar e subalternizar, as práticas educativas desconsideram a existência de campos força, de relações de poder, no processo de produção das identidades e diferenças culturais.

Nesse sentido, embora a narrativa possa supor uma reação positiva diante das diferenças, uma vez que, segundo o professor Bebeco, é preciso que ocorra a *valorização do indivíduo*, esta prática educativa concebe a identidade e a diferença social no âmbito da perspectiva diferencialista, sem questionar a relação de poder imbricada na produção das diferenças. É interessante alegar que a identidade social não se relaciona apenas com o indivíduo, mas também se refere ao grupo, e com isso queremos dizer que a identidade social apresenta tanto um componente de inclusão quanto de exclusão, na medida em que elementos de um mesmo grupo têm a mesma identidade social (*povo carente*) e, ao mesmo tempo, são diferentes socialmente de pessoas de outros grupos.

Desta forma, ao reconhecer a presença da diversidade e concebê-la no campo semântico do respeito, a narrativa do docente Bebeco desperta questões que, segundo Candau (2012), são muitas vezes tecidas pelo apelo à tolerância ou à aceitação, o que nos remete a um contexto de legitimação da ideia de inferioridade ou subalternização, reconhecendo que, apesar de assim serem, as diferenças devem ser toleradas, nesse caso, naturalizadas. A naturalização significa dizer que a desigualdade social entre os meninos e as meninas, classes sociais, jovens e adultos, é natural, ao invés de ser o que é: social e histórica.

Por outro lado, no campo da educação, assumir a conciliação e evitar polemizar as diferenças culturais nos parece que, além de ser uma estratégia pedagógica adotada pelo professor Bebeco, é um mecanismo de "regulação da cultura" (HALL, 1997) escolhido pela escola, tal como nos permitiu inferir o seguinte fragmento da narrativa: *Então, nas nossas práticas educativas e nas ações cotidianas na escola a gente trata dessas questões para não*

chegar a um momento de agressão, de violência, a gente tenta frear cada pensamento que venha deixar no aluno essa ideia [...].

Entretanto, para Bhabha (2003, p. 56), a hegemonia deve ser pensada como um "processo de interação e diferença", no qual imagens diferentes vivem em antagonismo com outras, tendo, portanto, uma "presença parcial". Por isso, nos diz o autor, a hegemonia não pode ser entendida como "imagem da vontade coletiva". Nesse sentido, o respeito, na narrativa do professor Bebeco, constitui um "entre-lugar" como limite para a produção das diferenças culturais, na medida em que sua prática educativa desconsidera a dimensão histórica e social de produção das identidades e diferenças culturais, fincando-se na estereotipia, na inferiorização e naturalização, no campo da essencialização.

O professor Bebeco reitera, ao mesmo tempo em que justifica, o desafio de lidar com as diferenças, situando as questões a partir da discussão sobre sexualidade:

> *Respeitar é uma estratégia para trabalhar também diversidade cultural [...] é uma forma de tratar de atitudes de não violência e com essas variedades sexuais, [...] qualquer uma outra variedade, conversando na sala como é que isso acontece, como eles devem sugerir ou ter uma atitude para com o outro não só de crítica, mas tentar uma conversa, no sentido de fortalecer mais o outro, eu acho bom. [...] E dessa forma talvez a gente consiga construir...seria demais se todos respeitassem nesse sentido, teríamos o equilíbrio maior numa comunidade escolar. Eles ficariam ligados com as atitudes dessas pessoas que geralmente a gente descarta, despreza, não aceita, mas perceber e desconstruir essas ideias, não ter essas formas para estabelecer uma relação com o outro...e fazer, tentar ajudar a construção dessas pessoas. [...] poderíamos tratarmos aqui no colégio [...], de uma forma mais elaborada, mais séria [...]. A agressão verbal é visível com o uso de pronomes de tratamentos entre eles. Eles veem de uma realidade onde não existe o respeito, e sim imposições, há também aqueles com uma carência dos pais. É preciso trabalhar atitudes comportamentais [...] o jovem que quer chamar a tenção na sala é normal como todos os outros, para mim pode ser branco ou negro, o que importa é que eles percebam que são amados e o que eles sentem um com o outro não deve ser visto sobre a pele, religião, a escolha sexual ou o gênero. Eles são jovens e querem atenção. A forma mais séria seria de um planejamento melhor, as condições que a escola oferece, porque às vezes a gente não está ... a escola não está envolvida, não está dentro do projeto pedagógico da escola, e aí fica simplesmente como uma ação pedagógica solta [...].* (BEBECO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

O respeito, como *estratégia para trabalhar* a *diversidade cultural* e *tratar* da intolerância na escola em relação às diferenças, revela-se um dispositivo importante e potente, na escola, para desenvolver no/a aluno/a formas de convivência e valores pautados no diálogo. Entretanto, na narrativa, não há nenhum indicativo de como essa atividade se desenvolve nas práticas educativas, o que nos leva a questionar se é possível um encontro harmônico entre

diferentes culturas; ou ainda, se apenas o diálogo é suficiente para que as diferenças sejam acolhidas? Que práticas são essas que dispensam a problematização da produção das diferenças culturais?

Em relação às diferenças sexuais na escola, o professor complementa com a seguinte informação:

> *Se bem que nesse momento eu creio que eles já estão mais aceitando o próprio colega gay, porque nós temos um olhar para essas pessoas de construção mesmo, de aceitar o outro, respeitando, principalmente, a felicidade do outro. E isso a gente passa, a gente conversa com os alunos, quanto à atitude do colega, a orientação sexual do colega [...]. Eu sei que tem melhorado bastante. Não tem aquela de descartar, rejeitar o colega porque é gay, é homo! Então, agora, ultimamente, percebo que a aceitação já está tendo um outro olhar de construção, de respeito mesmo. Antes não era assim*. (BEBECO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

A narrativa sugere avanços, no que se refere à convivência com as diferenças como fruto de um trabalho que a escola vem desenvolvendo. Chama-nos a atenção o seguinte fragmento: *percebo que a aceitação já está tendo um outro olhar de construção*, uma vez que o sentido da aceitação parece se deslocar de uma condição dada ou imposta, estática, para um processo mais reflexivo e dinâmico, no campo das diferenças. Nesse sentido, as vivências com as diferenças podem se configurar um elemento no campo da abordagem intercultural, desde que se constituam efetivamente em um momento no qual os sujeitos dialoguem e compreendam os sentidos de suas ações e posicionamentos diante do outro.

A partir de questões levantadas pelos Estudos Culturais e da Interculturalidade em Educação, consideramos que os posicionamentos dos/as docentes desvelados nas narrativas relacionadas ao respeito como um artificio das práticas educativas no trabalho com as diferenças culturais, se situam em uma fronteira ora rígida, com o sentido de limite, ora deslocada, com o sentido de potencialidade. Configura-se como limite, quando: a) em função do respeito e da aceitação, isenta o confronto e o conflito; b) desconsidera as relações de poder e não se empenha em problematizar visões simplistas, hegemônicas e essencialistas; c) promove a acomodação, a naturalização e a inferiorização e o silenciamento das diferenças; d) reforça o caráter monocultural das práticas educativas; e estabelece o respeito como imposição e hierarquização.

Por outro lado, configura-se como potencialidade, quando: a) promove o embate e o confronto de representações; b) considera o aspecto inter-relacional que envolve a produção das diferenças e identidades; c) possibilita a desconstrução e a superação de preconceitos e

atitudes de discriminação entre os sujeitos; d) potencializa as expressões das diferenças e da heterogeneidade em sala de aula; e) realiza adaptações pedagógicas, reconhecendo a diversidade cognitiva e as diferentes inteligências; f) promove o exercício da identidade e da alteridade; g) propicia diálogos e compreensão dos sentidos das ações e posicionamentos diante do outro; e i) promove a aceitação a uma condição de construção reflexiva e dinâmica.

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de constituírem consenso quanto dissenso e conflito; podem confundir nossas definições de tradição e contemporaneidade, realinhar as fronteiras habituais entre a tradição e a tradução cultural; subalterno e superior, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. É nesse contexto que os/as professores/as se sentem desafiados pelas diferenças no cotidiano das salas de aula.

4.2 Diferenças culturais na sala de aula: ambivalências e desafios docentes

Nos encontros interculturais estão implicadas relações de poder, pois as relações entre culturas não ocorrem sem tensões e conflitos. Daí porque, muitas vezes, apresentem um caráter "contestador" (CANDAU, 2012) e desafiador. Além disso, o reconhecimento dos outros, as intersecções das diferenças – um cruzamento de linhas em um determinado ponto de tensão, sutura – colocam a identidade docente também em evidência.

O jogo das identidades e das diferenças ocorre na ambivalência e é permanente (BHABHA, 2003). A identidade depende da diferença, assim como a diferença depende da identidade, no processo de sua produção. Por isso, elas não são opostas, mas indissociáveis. As diferenças podem se tornar, assim, resistências às padronizações homogeneizadoras. O estar diante das diferenças e ser interpelado pelos alunos provoca no professor sentimentos ambivalentes, conforme relata o professor Mar:

> *Muitas vezes nós somos desafiados na sala de aula com perguntas sobre gênero, sobre religião, sobre costumes, "Professor, o senhor gosta disso?", "Professor, o senhor gosta daquilo? ", isso não está lidando a todo momento com as diferenças? Quando ela pergunta "Professor, o senhor gosta de rock?", ela gosta de rock, ela quer saber se você gosta e qual é a sua reação, qual vai ser sua resposta. "Não, não gosto", "Ah, por que o senhor não gosta, professor?", "Por que o senhor não gosta?". Nós somos desafiados a todo momento a estar lidando com essas diferenças*. (MAR, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Ao perceber que havia a necessidade de uma resposta em relação ao seu gosto musical, e de que dele era esperada uma reação, a narrativa do professor permite pensar sobre uma nova visão da alteridade em educação. Há uma relação dinâmica entre identidade e alteridade que precisa ser considerada, "o sujeito é ele, mas na relação com o outro" (RIOS, 2011). O espaço/tempo da sala de aula se apresenta "inter", isto é, de relações e posicionamentos, assim, a diferença é reconhecida e tensionada, aparecendo como produtora de sentido.

Em relação às práticas educativas, o Professor Nino destacou a diferença como um marcador pedagógico, no contexto de sala de aula, relacionando-a às questões geracionais:

> *Essa coisa de conflito de geração acontece necessariamente [...]. Por exemplo, eles estão acostumados a falar algumas coisas, algumas palavras no cotidiano que as pessoas falam com muita frequência, palavras que eram consideradas palavrões hoje entraram na gíria normal de adultos e crianças como se fosse a coisa mais normal do mundo e eu tenho obviamente os meus traços conservadores. Quando menino, falava isso na sala? Eu já tive caso de dizer para o menino se ele não consegue se respeitar que ele respeitasse a mim, que além de ser o professor, eu sou bem mais velho que ele, que tenho idade de ser pai dele não sei se avô de algum já, mas pelo menos a idade de ser pai eu tenho [...].* (NINO, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

A narrativa do professor sugere uma tentativa de demarcar a fixidez entre o lugar do aluno e o lugar do professor, ambos culturalmente estabelecidos na escola, apropriando-se da autoridade cultural, que se relaciona com a questão geracional. A "autoridade cultural" (BHABHA, 2003), neste caso, pode ser interpretada como uma imposição da ideia de superioridade da diferença, na relação professor e aluno, que se sustenta pela tendência conservadora da educação e seus vestígios na contemporaneidade. Nesse movimento enunciativo, o processo de hierarquização se estabelece pela tentativa de dominação de uma supremacia pedagógica, que é produzida e reafirmada na diferenciação da identidade professor *versus* aluno. Na narrativa do professor Nino, tais aspectos são desvelados e relacionados ao respeito à figura do professor e dos mais velhos, quando relata uma prática pedagógica realizada em sala de aula:

> *Teve uma menina, muito boa estudante, que disse para mim outro dia na sala de aula: "Você não está vendo que eu estou escrevendo não?", assim mesmo! muito grosseira, e eu tinha passado uma entrevista para ela, para todas as turmas do 8º ano, para pensar, analisar a trajetória de vida, na verdade a gente estava discutindo os aspectos do processo de socialização da trajetória de vida de algumas pessoas mais velhas. No geral, entrevistaram os próprios pais e essa menina me trouxe uma entrevista interessante, não lembro se foi do pai ou da mãe, uma coisa que os pais ensinavam a ela, na verdade que a*

> *mãe colocou como resposta à pergunta: Duas coisas importantes que tinha aprendido com a família? A gente estava analisando a importância da família e a influência na trajetória e o que tinha aprendido com a família, e coincidiu com o fato de respeitar os mais velhos e respeitar os professores, ou seja, parecia que aquele negócio era tão presente na vida dela, cobrava-se tanto isso que ela queria não sei se naquele momento dá uma resposta para mim ou para os pais dela [...] eu acho que há diferença sim, mas, assim, é o respeito em relação à diferença, nesse caso a diferença de idade [...]*. (NINO, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

A narrativa do professor Nino reforça a ideia da tradição de respeito aos mais velhos e à figura do professor, como um valor socialmente construído, que ultrapassa os muros da educação escolar. Ao recorrer ao relato dessa experiência, em sala de aula, o discurso do professor sugere uma tentativa de justificar e legitimar sua postura pedagógica, de hierarquização, diante das diferenças culturais.

Indo um pouco além desse cenário narrado sobre as diferenças culturais na prática educativa docente, a professora Anna Sophia posiciona-se em relação ao trabalho com as diferenças culturais em sala de aula, expressando a presença de múltiplas diferenças e singularidades que caracterizam os alunos e as alunas das turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, ampliando o sentido do respeito para as práticas educativas. Como principal característica, destaca-se a diversidade cognitiva e a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, o que, para a professora, se configura como *um embate muito grande dentro da sala de aula,* conforme o seguinte excerto narrativo:

> *Mas, assim, dentro das práticas cotidianas da sala de aula, o que dificulta mais é justamente a questão das diferenças cognitivas, não existe um nivelamento, então a gente tem que adequar para atender porque quando você estipula o conteúdo a partir apenas de um modelo, um modelo conteudista, acaba não atingindo a todos, e daí vem a questão da reprovação, é justamente porque o aluno não consegue perceber o mundo de outras formas, que tem outras habilidades e competências que lhe ajudam viver, já outros não conseguem interpretar na forma escrita, mas consegue ter um raciocínio de vida, de mundo muito amplo, outro tem a capacidade de desenhar, de pintar, de estruturar outras formas artísticas. Então é um processo complicado. [...] existem questões individuais, psicológicas, a questão das diferenças relacionadas à questão da cognição, [...] algum déficit, outro já tem um raciocínio mais rápido e tem por exemplo uma boa capacidade de leitura. [...] os níveis de analfabetismo funcionais na sala de aula, alguns têm a capacidade de articular, de escrever, de ter raciocínio lógico, e isso é um embate muito grande dentro da sala de aula. [...] Por mais que a gente tenha formação escolar, dentro da universidade uma formação pedagógica, mas na prática é algo um tanto complexo. [...] E com relação a lidar com questões das diferenças cognitivas temos muitas dificuldades, temos horários, que batem e entra um e vem outro professor, fora as paralisações entre as atividades que são necessárias para os embates políticos das nossas questões*

> *políticas, mas...é complicado!* (ANNA SOPHIA, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

A narrativa da professora Anna Sophia aponta a adaptação como um elemento necessário à prática pedagógica, no trabalho com as diferenças, em sala de aula, sobretudo no tocante às questões de ordem cognitiva, justamente por se tratar de *algo um tanto complexo*, para a mesma, devido às condições de trabalho e à complexidade do contexto escolar, considerada, por ela, sem capilaridades. Por outro lado, a narrativa sugere também que a professora reconhece diferentes formas de pensar, construir e expressar o conhecimento e os saberes, considerando a heterogeneidade das diferenças, incluindo a diferença cognitiva, no âmbito do ensino e da aprendizagem.

A narrativa sugere assim uma prática educativa deslocada do campo assimilacionista para uma perspectiva que percebe a heterogeneidade das diferenças, incluindo a cognitiva". Entretanto, a narrativa expõe também um conflito da professora, ao esbarrar-se no paradigma da modernidade, de matriz político-social e epistemológica construída pelo pressuposto de uma educação universal, de modo que as diferenças, raramente, são articuladas, como enriquecedoras, aos processos pedagógicos, e às identidades plurais, estando fincadas na cultura escolar dominante.

Durante muitos anos, ainda com resquícios na atualidade, a escola amparou-se em aportes científicos para legitimar o tratamento segregado das diferenças, sem questioná-lo, como, por exemplo, nos diagnósticos médicos e de outros profissionais de saúde. Estes instrumentos, em verdade, serviram e servem ainda, na escola, para classificar e separar, uma vez que o diagnóstico cumpre um papel de "regulador das práticas culturais" na escola (HALL, 1997). Nessa perspectiva educacional, a diferença é compreendida como déficit de aprendizagem, além de isentar a escola de sua responsabilidade político-social (e o/a próprio/a docente), sendo explicada na própria diferença, ou seja, no/a aluno/a.

Sobre a questão da inclusão, a legislação brasileira avança, embora pouco, em relação à Constituição Federal (BRASIL, 1988), no que concerne aos preconizados Direito à Educação para TODOS, quando indica como obrigatório o Ensino Fundamental, bem como a permuta do termo Educação Especial por Atendimento Educacional Especializado, não como substitutivo, mas complementar à escola, incluindo dimensões de ordem afetiva, social e cognitiva das diferenças culturais em enfrentamentos diante do "outro cultural" (BHABHA, 2003), "discursivamente posicionado" (HALL, 2003; SILVA, 2013). É nesse espaço/tempo intervalar

de trocas e conflitos – enfrentamentos – que as identidades e as diferenças são produzidas e negociadas.

A temática da inclusão é colocada em evidência, na perspectiva humanitária da educação, com vistas à superação do ideário da igualdade universal, para o qual esta questão não está restrita ao "déficit cognitivo", ao indivíduo, mas às condições sociais, políticas e materiais que produzem e posicionam as diferenças culturais, e que podem, ainda, valorar, depreciar, incluir ou excluir alguns atributos humanos.

A narrativa da professora Anna Sophia sugere que sua prática educativa, no âmbito das diferenças, se situa em um "entre-lugar" (BHABHA, 2003) que busca se deslocar de um modelo biomédico, no qual o déficit está no indivíduo, estando centrado em uma visão biológica das diferenças, ou seja, no campo essencialista. Neste sentido, a prática educativa da professora Anna Sophia aproxima-se da perspectiva intercultural, quando sugere reconhecer a dinamicidade das diferenças, não fixando as pessoas em um padrão cultural engessado (CANDAU, 2008).

A escola, como espaço/tempo de construção identitária e diferenças culturais, sob a perspectiva intercultural, é o lugar onde o sujeito (re)significa experiências tecidas em diferentes dimensões de sua vida cotidiana, na família, na rede de amigos e na própria escola, e o uso delas em suas práticas sociais, onde esse sujeito pode se sentir incluído, seja do ponto de vista político e sociocultural, ou mesmo cognitivo. Segundo Candau (2011a), no âmbito do reconhecimento dos direitos básicos de todos e todas, preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1998), a igualdade para "esses todos e todas" exige que suas diferenças sejam reconhecidas, e não padronizadas, sendo integradas como elementos presentes na construção dessa igualdade, em um projeto pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2011a).

A narrativa da professora Anna Sophia sugere o respeito em um outro sentido possível, para que se possa lidar com as diferenças culturais, como uma potencialidade, quando abre a possibilidade de práticas educativas que propiciem as expressões das diferenças e da heterogeneidade, em sala de aula, ao tempo em que realiza adaptações pedagógicas, reconhecendo a diversidade cognitiva, as diferentes inteligências e os diversos modos de construir e expressar o conhecimento.

Nesse horizonte interpretativo, a compreensão da diversidade cultural está para além de um ponto de origem, fincado em operações de diferenciação, desloca-se da perspectiva essencializada. O olhar para a diferença cultural vai além do reconhecimento e da celebração da diversidade e da identidade. Isso significa transpor a benevolente declaração de boa vontade

para com as diferenças, e pensar, sobretudo, uma teoria que problematize, descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença.

Corroborando com Silva (2013, p. 101), é preciso pensar uma pedagogia para a diferença, que seja capaz de abrir o campo da identidade e coloque em xeque o seu congelamento e sua estabilidade, estimulando, assim, o ambíguo e o inexplorável, além de favorecer a experimentação que torne difícil o retorno ao eu e ao nós, ao idêntico. Com isso, propõe uma "filosofia da diferença" ou "uma pedagogia da diferença e da multiplicidade", na qual o olhar esteja centrado na diferença do múltiplo e não do diverso. O argumento do autor é que "o múltiplo é sempre um processo", uma ação, uma operação. Pensar a pedagogia da diferença na escola é assumir uma prática educativa pela qual "educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto".

A ressonância das práticas educativas na convivência entre os alunos é desvelada no sentido de valorização, na seguinte narrativa:

> *Explorando o trabalho com 9º ano ainda chamando atenção dos dois tipos de categorias para não ficar naquele pouco de conhecimento, mas que eles melhorem na parte de síntese, não quero só a parte de compreensão, não quero só a interpretação, mas no 9º ano que pode muito bem chegar a um nível, a uma categoria de síntese, de análise e de um julgamento, que a gente chama de nível de avaliação. É a valorização que eu tento aqui, é a participação, e dá muito certo, é a participação deles na avaliação [...]. O que é que eu peço deles? A construção em texto que pode ser uma poesia, pode ser uma opinião, uma figura, até desenho que represente tal situação que é envolvida com o conteúdo. Daí faço a redação de encaminhamento das questões da avaliação verificação da aprendizagem, que aqui é integrada [...]. No final de tudo, a verificação é aplicada em todas as turmas com o texto que ele fez. Eu já percebi que, quando eles olham para a prova é uma satisfação que eles têm quando percebem o nome e o texto deles. [...]" também mãe [...] e os próprios colegas se surpreendem ou ficam muito satisfeitos [...], inclusive os colegas professores. O que me preocupa aqui e que eu chamo atenção nos encontros nossos pedagógicos é a questão da contextualização nas questões da avaliação e principalmente nas atividades de um modo geral, sempre digo para os colegas e equipe pedagógica que trabalhem também com o bairro, trabalhe com o espaço da escola, que trate de aspectos geográficos na própria área da escola, e que se trabalhe locais da própria caminhada que o aluno faz da escola pra casa, então, que explore, contextualize melhor sem aquela de buscar questões utilizando exemplos de outras regiões [...]e na realidade da comunidade escolar*. (BEBECO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Nesse fragmento, os dois tipos de categorias a que o professor Bebeco se refere: o respeito e a valorização, já mencionados, são considerados elementos que, como ele sugere, são

complementares ao desenvolvimento de suas práticas educativas. Desta vez, além de favorecer a valorização, o respeito surge como um meio que promove a aquisição de conhecimento, cujo objetivo é, segundo o professor, *não ficar naquele pouco de conhecimento*. Por outro lado, a valorização surge com o sentido de integrar as diferenças à escola, supostamente concebidas como um elemento externo.

A prática educativa docente, nesta perspectiva, pautada em valores institucionais de conhecimentos considerados universais, historicamente assentados na cultura ocidental europeia, nas palavras de Candau (2008, p. 33), pressupõe oferecer segurança ao docente e favorecer a aquisição de referenciais seguros, por parte dos alunos e alunas, "balizas firmes, onde as fronteiras entre as verdades e erros possam ser claramente estabelecidas". O objetivo de *que eles melhorem na parte de síntese* precisa ser alcançado e aparecer na avaliação. Em uma visão intercultural da educação escolar, no campo do conhecimento, a ampliação dos horizontes culturais dos alunos e das alunas é considerada, e também são aproveitados os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade (CANDAU, 2008), conforme sugere o professor Bebeco aos seus colegas, sem, contudo, descrever nenhuma situação que configure tal visão, em sua narrativa das práticas educativas que desenvolve.

A narrativa permite entrever a percepção da coexistência de diferentes culturas, quando o professor Bebeco faz referência à diversidade cultural, mas o tratamento dado às diferenças culturais se desvela de modo exclusivamente individualizado, sugerindo que elas não precisam se relacionar. O respeito lhes basta. Contrária a essa visão, a prática educativa intercultural considera, no âmbito das diferenças culturais, o caráter de conhecimento histórico-social, com vistas à incorporação de diferentes universos culturais, em íntima relação com contextos, processos e mecanismos de poder que estão neles presentes (CANDAU, 2008). Assim, a convivência[17] com a diversidade, no contexto escolar, pode se configurar como uma oportunidade de abertura para o outro, para o exercício da alteridade e da pedagogia da diferença.

Para além da convivência da diversidade como limite, consoante com Rios et al. (2016, p. 103), o "encontro e o diálogo entre culturas diferentes provocam mudanças de mentalidades de ambas", por isso, a diversidade cultural deve ser pensada como um campo político de produção das diferenças na escola, considerando e questionando, sobretudo, as relações que são estabelecidas com o outro.

[17] Vivência neste trabalho é sinônimo de experiência. Com Larrosa (2002, p. 26), a experiência, aquilo que "nos passa", ou que "nos toca", ou que "nos acontece", e ao nos passar "nos forma e nos transforma". Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Nesse espaço de convivência com as diferenças culturais e de respeito a elas, a narrativa do professor Nino desvela a dificuldade relacionada à questão do homossexualismo, em suas práticas educativas na escola, a saber:

> *Então, agora com a nossa conversa, penso que a grande dificuldade talvez não seja de lidar com a situação ou a questão do homossexualismo, mas nesse caso é lidar com uma situação que é tua também, é um preconceito que você está querendo combater, mas que você vive e o reproduz. Como é que neste ambiente eu digo não faça e no outro eu faço, na mesma escola, na sala dos professores? Os mesmos meninos que eu falo lá passam ali do lado e escutam a minha voz ali brincando. Então, talvez a grande dificuldade seja isso, de tratar disso com eles. Eu te confesso que eu não tenho uma receita para tratar dessas coisas não. Isso é aquele tipo de coisa que na sala de aula surge e aí você tem que, na verdade, buscar aqui nas gavetinhas de experiência ou nas anotações guardadas dentro do juízo para tentar dar uma resposta. Mas, se você não consegue acessar essa resposta naquele momento, a melhor forma para mim ou pelo menos o caminho que eu encontro é fugir dela. [...] A gente trata disso no momento adequado está certo? Vamos tratar do assunto que a gente precisa tratar, que é da aula". Eu lhe digo que gostaria muito. Eu gosto de provocá-los de discutir desterminados assunto, a aula fica bem interessante e eles gostam, mas não é sempre que você está preparado para tratar dessas questões.* (NINO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Ao refletir sobre as práticas educativas, no âmbito das diferenças culturais, a narrativa do professor Nino revela que sua dificuldade se dá por uma questão cultural, que se apresenta como preconceito, particularmente em relação à homossexualidade. O preconceito sugere a intolerância, a rejeição da diferença. A rejeição pode ser interpretada pela estratégia de fuga, diante do conflito. A fuga pode ser um modo de regulação da cultura, uma estratégia para manter a cultura estrangeira distante, e, assim, manter o domínio do poder e demarcar a fronteira rígida. Rejeitar a diferença também é reforçar a homogeneidade.

Por outro lado, neste fragmento, quando o professor Nino foi levado à reflexão sobre a sua docência, fica também evidenciado que as identidades sociais surgem do pertencimento do sujeito às culturas e, por sua vez, reconhecer suas diferenças, neste caso, "implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais" (FLEURI, 2003, p. 23). O professor assume diferentes posicionamentos em relação à questão da homossexualidade, quando diz: *neste ambiente eu digo não faça e no outro eu faço [...]?*. Nesse mesmo movimento, ele se encontra na tensão entre os princípios pautados na formação familiar cristã e na docência, no contexto contemporâneo, sabendo que seus/suas alunos/as podem escutá-lo, o que supostamente gera

uma ambuiguidade. Ao tempo em que narra sobre gostar de lidar com as diferenças e provocá-las em sala de aula, reconhece suas limitações na dinâmica desta prática cultural.

Esse "outro" – o diferente – que estrategicamente precisa ser neutralizado, tolerado, já é reconhecido em sua diferença na sala de aula, por que então não poderia ser aceito, acolhido, valorizado? Supostamente, encontram-se nesse processo valores considerados superiores à questão em pauta.

Nesse sentido, também é preciso considerar que encontramos na escola um conjunto de normas, regras e ações, ordenado pela dimensão institucional, podendo servir para unificar e delimitar ou abrir novas possibilidades, em sua dinâmica cotidiana, a novas práticas educativas. A dinâmica nos parece mediada pela naturalização ou negação, se levarmos em consideração que na sala dos professores ocorrem outras práticas culturais, e, neste espaço, nas palavras do professor: *Os mesmos meninos que eu falo lá passam ali do lado e escutam a minha voz ali brincando*. Aproximar a diferença parece ser uma ameaça à autoridade cultural. Contrário a isso, na perspectiva intercultural, romper com a visão monocultural da educação é um dos desafios que a escola está sendo chamada a enfrentar.

Contudo, os fundamentos da cultura familiar são contraditos na contingência do exercício da docência, esse momento ambivalente – "espaço de cisão" – que abre a possibilidade de um outro lugar cultural e político de enfrentamento identitário. O mesmo, supostamente, acontece quando ele está no grupo dos professores. Essa pode ser uma estratégia de "negociação" (BHABHA, 2003) de princípios pautados em valores familiares e profissionais, quando nos diz: *Mas, se você não consegue acessar essa resposta naquele momento, a melhor forma para mim ou pelo menos o caminho que eu encontro é fugir dela*. Conforme Bhabha (2003, p. 65), "isso exige que repensemos sobre nossa identidade cultural". Este momento, de repensar identidades, abre espaço para a enunciação da difrença cultural para signifcar o presente da representação cultural, escamoteando a percepção da tradição, ao questioná-la.

É importante frisar que há formas híbridas de cultura sendo produzidas no processo inter-relacional com o outro, o que não significa uma substituição de uma coisa por outra. Assim, as identidades e as diferenças estão sempre envoltas em um processo de tensão, há sempre um posicionamento ou um adiamento do que se pode dizer do outro, da diferença.

Deste modo, reitera-se que as práticas educativas no âmbito das diferenças não podem ser consideradas como elementos neutros frente aos processos humanos, posto que elas podem se configurar em permanência ou mudança nos caminhos já percorridos ou a serem seguidos. Com isso, entre outras questões, confesso a impossibilidade de entender a escola como um

simples espaço, veículo ou reflexo, de uma cultura posta, única, quando levamos em consideração o cenário contemporâneo e os sujeitos que nele se inserem.

4.3 Práticas educativas e diferenças culturais: zonas de negociação

Tal como vem sendo discutido nesta dissertação, é necessário ressaltar a compreensão das diferenças culturais no contexto escolar como um processo de produção intenso de negociação de sentidos. Com este pressuposto, esta seção se propõe a analisar os movimentos de negociação que os docentes constroem, diante das diferenças culturais, no contexto escolar, relacionados a suas práticas educativas, que são compreendidas não como a "coisa em si", um fazer laboral, mas carregadas de sentidos sociais, culturais, políticos e pedagógicos.

Em contraposição às concepções essencialista e diferencialista das diferenças, situa-se a negociação do valor social e cultural (BHABHA, 2003) das identidades e das diferenças. Conceber a diferença cultural como um processo de negociação é considerar que a construção identitária cria espaços híbridos de luta nos quais os binarismos e as identidades fixas não se justificam ou podem ser tensionadas e desestabilizadas. Para este fim, Bhabha (2003) sugere o reconhecimento metafórico do espaço de cisão, no qual se processa a produção das identidades e diferenças, como uma possibilidade para abrir o caminho à conceituação de diferença na inscrição e articulação do hibridismo das culturas.

Pensar a negociação alicerçada nas considerações de Bhabha (2003), neste trabalho, significa refletir acerca de quais e como estes elementos, que embasam movimentos (posicionais) – políticos, culturais e educativos, são articulados no processo de identificação e diferenciação, além de quais sentidos são atribuídos pelos/as professores/as do Ensino Fundamental a suas experiências e práticas educativas, no âmbito das diferenças culturais.

Negociar com as diferenças, em tempos de globalização e de culturas híbridas, onde discursos hegemônicos insistem em não admitir transitoriedades, impõe uma política de negociação como uma possibilidade outra de sentido das estratégias de articulação do poder, que não pode ser desprezado no processo de produção das identidades e diferenças. Com as considerações de Bhabha (2003), isso significa não haver possiblidade de soberania na interação entre culturas, e, também, que não se deve descartar estratégias que visam à manutenção do poder hegemônico – do poder "colonial".

Entretanto, adverte o referido autor, ainda que não seja soberano, o poder colonial/autoridade cultural não pode ser desconsiderado em sua tentativa de exterminar

culturas subalternas ou reduzi-las ao essencialismo. Isso requer atenção à articulação estratégica de saberes de diferentes grupos culturais, entre eles o de professores/as do Ensino Fundamenta, sem que isso descambe na contestação da singularidade da diferença, pois, desse modo, poderíamos cair na suposta tentativa de controlar a ambivalência da dominação, que, para Bhabha (2003), por sua própria natureza, é hibrida. A identidade hegemônica é incomodada pelo seu outro, sem o qual sua existência não faria sentido.

A negociação cultural imbrica-se a um movimento de produção de identidades e diferenças culturais, conforme mostra o excerto narrativo do professor Nino:

> *[...] quando eu trouxe essa discussão [a influência da mídia na sociedade] para os meninos necessariamente as novelas vieram, e com as novelas necessariamente a questão do homossexualismo e o tratamento dado quando esse tema surgiu, esse tema acabou inclusive compondo o conteúdo programático da unidade para perceber o papel que a mídia acaba desempenhando na sociedade, que tipo de influência, seja para o bem, para o mal ou intermédio a mídia que estabelece [...]Esse foi um momento em que eu consegui discutir isso na escola [homossexualidade]. Mas como foi muito polêmico, bastante polêmico, eu não discuti mais. Quando surge, a gente trata, mas eu ainda não dou conta de discutir essa coisa. Você pode até perguntar: mas você da sociologia? Outro dia, uma colega minha socióloga perguntou: "você um sociólogo com preconceito?" Eu disse para ela: "graças a Deus!", O que é isso? É o que se chama de neutralidade axiológica. É você é não abrir mão dos seus valores. Pois, antes de ser sociólogo, eu sou gente, sou pessoa presente na sociedade e fui criado nesse meio, então, no dia em que eu não tiver mais esses valores, eu não estou mais presente aqui. Todos nós temos de alguma maneira eles. Mas, claro, você na condição de sociólogo, ao tratar disso cientificamente, ou do ponto de vista pedagógico, você tem que estabelecer os seus limites, mas você não vai deixar de ser a pessoa que você é, obviamente!*" (NINO, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Ao narrar suas experiências pedagógicas, Nino evidencia elementos da vida-formação-profissão que expressam tensões diante das diferenças culturais. No mesmo sentido, destaca que sua formação identitária se move nas fronteiras deslocadas e diferenciadas de sua representação como grupo (*sociólogo*) e indivíduo (*gente*/*pessoa*). Existe um movimento em que se instauram embates e tensões identitárias. Aqui se dão as negociações das identidades em processos de produção de significados que vão marcando as posições, ora de sociólogo, ora de pessoa. É nesses interstícios que se estabelece a negociação de posicionamentos discursivos, e se processa, do mesmo modo, o estranhamento no espaço da negociação em direção à identificação com a diferença cultural. É visível a relação conflituosa, na narrativa, na medida em que se faz necessária a negociação entre as identidades do professor e da pessoa.

Conforme sinaliza a narrativa do professor Nino, ao lidar com as diferenças culturais na sala de aula, ele precisa negociar posicionamentos que o situam em uma zona de fronteira. Ora na condição de sociólogo, assumindo um discurso científico e pedagógico, o que para ele funciona como uma estratégia para *estabelecer os seus limites*; ora como pessoa, o que exige preservar/manter seus valores, uma suposta identidade "original", ou seja, sem deixar de ser a pessoa que ele é, para usar o discurso do próprio professor.

Lidar com as diferenças culturais, mais especificamente com o tema da homossexualidade, parece ser desafiador para o professor Nino, pois se trata de um tema polêmico, no qual ele se move entre (im)possibilidades pedagógicas: ora consegue discutir, ora desiste, mas parece não se furtar de abordar essas questões, ainda que pontualmente, quando vêm à tona no contexto de sua prática educativa. De nossa perspectiva, isso implica um movimento de ambivalência e fluxo de sentidos que precisam ser negociados pelo próprio sujeito. A zona de negociação funciona, de algum modo, como uma possível rasura de uma identidade que tenta se manter fixa, essencializada.

Refletir sobre políticas de sentido, no âmbito das diferenças culturais, a partir da narrativa do professor Nino, ainda nos permite questionar: o fato de ser professor-sociólogo implica não ter preconceito? Ou seria mais pertinente pensar a docência como um campo propício para o professor problematizar as próprias representações, conflitos e tensões, diante das diferenças culturais, em sala de aula?

A narrativa do professor Nino possibilita inferir que a construção de identidade se implica com (re)articulações de fronteiras, tanto para si (identificação) quanto para o externo a si (diferença). Já que nunca estão prontas, as identidades se configuram, neste sentido, como um processo de negociação. Por sua vez, uma suposta identidade "original" (a pessoal) confronta-se com uma identidade profissional, fazendo entrever um movimento híbrido que se abre para a negociação.

O movimento de negociação articula-se na relação do professor Nino com a colega socióloga, diante de quem, ao ser interpelado, se recusa a assumir um referente mimético à imagem social, nesse caso, de sociólogo. De acordo com Bhabha (2003), tal recusa é um argumento forte que, neste caso, ancorado no princípio cristão, buscou eliminar o moralismo que normalmente acompanha essas reinvindicações. O que é inesperado, quando o professor anuncia: *graças a Deus!*, se posicionando no lugar estrangeiro, e, nesse processo de produção, a diferença impulsiona a instabilidade do essencialismo identitário.

Neste recorte da narrativa, se observa que a maneira de se situar na relação com o outro é perpassada por uma perspectiva etnocêntrica, o que traz a ilusão essencialista da identidade,

e impede, por sua vez, o olhar para as diferenças. O contexto de produção das identidades, no campo subjetivo ou coletivo, implica-se a processos interculturais. O fato de assumir um papel social marcado por uma identidade docente não significa que o professor Nino se dedique, exclusivamente, a ela, mas, sim, que ele negocia, em parte, com seus outros papéis. Nesse sentido, o contexto social e cultural torna-se um campo onde as identidades e as diferenças são significadas, posicionadas e negociadas: *antes de ser sociólogo, eu sou gente, sou pessoa presente na sociedade e fui criado nesse meio, no dia em que eu não tiver mais esses valores, eu não estou mais presente aqui, todos temos de alguma maneira eles*.

Nesse jogo político de posicionamentos e de sentidos enunciativos, as diferenças culturais fazem com que as negociações não ocorram de maneira uniforme, na medida em que, no movimento de negociação, os sujeitos são confrontados e interpelados por uma série de posicionamentos discursivos, que se deslocam em conformidade com os contextos e interesses em que se dão as relações culturais. A diferença cultural questiona o essencialismo e provoca a redefinição de fronteiras.

O processo de negociação cultural coloca em xeque o suposto "original", a "essência", abrindo espaços para o que Hall (2003) chama de descentramento do sujeito. Nas palavras do professor Nino, isso tem a ver com *ser sociólogo, gente, pessoa presente na sociedade*. Esse outro que surge se soma a outras identidades, rearticulando elementos que podem ser contestados ou confrontados. Nesse movimento, a cultura, como assevera Hall (2003, p. 255), torna-se um "campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas".

A prática educativa, enquanto categoria que se relaciona com a interatividade entre professor/a e aluno/a, relaciona-se também com a concepção de conhecimento que o professor opera na escola. Nesse sentido, ao trazer a discussão sobre a influência da mídia na sociedade para compor o conteúdo da unidade, a partir do qual surgiu a temática do homossexualismo, o professor Nino sugere que os conteúdos de sua prática educativa têm fundamento histórico-social. Nesse sentido, segundo Candau (2008, p. 32), a ancoragem histórico-social dos conhecimentos curriculares abre espaço para uma prática pedagógica como um processo de negociação cultural, pois "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".

Contudo, não podemos deixar de considerar quando o professor Nino nos diz que tratar das diferenças culturais em sala de aula não é uma tarefa fácil, sugerindo um tensionamento com sua religiosidade. A inferência surge a partir da utilização da expressão "*essa coisa*", cujo

efeito indica um movimento de distanciamento, ao tempo em que o professor nos diz tratar da temática, quando ela aparece. Do mesmo modo, nos parece uma tentativa de evitar o confronto e o conflito. Esse espaço de negociação expõe o "entre-lugar" de suas práticas educativas, em relação à temática da homossexualidade, trazendo à tona o lugar desse argumento e apresentando os problemas de juízo e identificação que perpassam o espaço dessa enunciação (BHABHA, 2003), o que evidencia a produção da diferença cultural.

Na continuidade da narrativa do professor Nino, emerge uma perspectiva subjetiva e social da diferença. Destaca-se um movimento posicional e relacional, no processo de produção das identidades e diferenças, configurando sentidos híbridos e deslizantes, tal como se pode ver no recorte a seguir:

> *Quando eu falo de diferença eu estou falando das individualidades, das idiossincrasias, de você pensar que o indivíduo tem a suas escolhas, tem os seus gostos, tem o seu modo de pensar, tem o seu modo de agir, tem a sua conduta, então é isso que faz a diferença, é aquela coisa que a gente diz: que cada cabeça é um mundo, porque a gente vai se construindo, claro que nesse processo que, em sociologia, a gente chama de socialização de formação do indivíduo ou da pessoa neste processo, a gente vai na verdade talvez como da mesma maneira que acontece na biologia, você não é uma cópia do seu pai, você não é uma cópia da sua mãe, você é uma recombinação dos genes deles, você é uma coisa nova, aquele outro. [...] da mesma maneira o indivíduo no processo de socialização ele não é a repetição daquilo que ele está escutando dos outros e capitando, ele é a recombinação, a partir das suas capacidades, das suas pré-disposições aquilo ele vai formar a sua identidade, vai formar a sua personalidade e é isso que vai fazer as diferenças, que ninguém vai ser igual na formação disso. Mas, do que eu estava falando antes, é tão difícil você não fazer um discursão que você na verdade se sinta presente, é tão difícil! Você precisa ser em muitos casos, em determinada situação, imparcial, em determinadas colocações, por isso essa coisa de alguns momentos você ser cobrado pra tratar da questão, você fugir dela, você percebe que não dá conta de ser imparcial naquele momento melhor fugir da questão porque senão você pode estar comprando um problema que depois você não vai conseguir resolver.* (NINO, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

Ao definir a diferença e a identidade, o professor expõe a ideia de que a diferença é um processo relacional e social, indicando que não ocorre a assimilação e muito menos a perda da identidade originária, em seu processo de produção, mas que, em um movimento inter-relacional tenso, a identidade sofre uma *recombinação*. Sendo assim, ocorre um diálogo entre novas e antigas matrizes identitárias, que precisam dialogar com diferentes realidades e contextos, o que constitui o hibridismo (BHABHA, 2003).

Por outro viés, o professor respalda-se no conhecimento científico para definir as diferenças e dar relevo ao reconhecimento delas. Embora a questão social apareça como relevante, podemos articular esse movimento à noção de cultura, pois a coloca como uma fronteira (separação) entre ele e os outros, quando nos fala de "preconceito". Ele sugere também que as relações entre "nós" e os "outros" estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. Este modo de olhar o outro restringe outras possibilidades de atuar diante das diferenças, preferindo-se a fuga. Cria-se uma "ambivalência" de sentido, configura-se um espaço de enunciação no qual o professor produz um deslizamento dos sentidos diante das diferenças, na sala de aula, tratando-se de uma zona de negociação cultural (BHABHA, 2003).

Em educação, admitir as diferenças culturais, mas fugir delas, é uma forma de evitar que o professor tome uma posição em relação a valores presentes na cultura contemporânea. Para tanto, ele pode assumir a cultura diferencialista, de exclusão das diferenças, com respaldo na ciência, que sempre separou sujeito, mente e corpo, que, conforme Bhabha (2003), se apoia em uma perspectiva de "cultura imaginada", de certa forma orgânica, marcada por uma "temporalidade continuísta" que tira seus sentidos da história.

Trata-se, então, de uma prática educativa que, mesmo não sendo essencial, no sentido clássico do termo – associada à biologia ou à metafísica, fixa e distorce a diferença, tendendo para a totalização homogeneizante, em que se cria um imaginário educacional, e, com isso, outros saberes, outras culturas, outros modos de viver, de estar em devir do sujeito são descartados, e esta seria, portanto, uma forma de exposição da cultura do silenciamento das diferenças. Todavia, concordando com Bhabha (2003, p. 96), não podemos deixar de demarcar que, ao evitar a fuga, o professor exploraria outros lugares, na dinâmica escolar, um "Terceiro-Espaço" que lhe daria a "possibilidade de evitar uma política da polaridade", fazendo emergir "outros" dele mesmo.

A discussão acerca da produção das diferenças também aparece na narrativa da professora Anna Sophia, como um posicionamento cultural e político:

> *Então, é um espaço que está sendo, nesse sentido, de autorreconhecimento estético, e esse autorreconhecimento permite que avance para outras coisas, que começa na autoaceitação, "Eu sou negro". "Eu me vejo negro". Me vejo linda". "Eu me vejo no meu cabelo crespo, no meu cabelo "black", para posteriormente começar a pensar nas questões sociais que estão em volta disso, "Eu sou negro, como é que eu posso me inserir na sociedade, e como é que eu posso ser reconhecido? Como eu posso brigar por meus direitos?" Esse é um processo que eu estou sentindo que está acontecendo aqui na escola entre os estudantes, essa questão do autorreconhecimento, de autovalorização estética para chegar na valorização, no reconhecimento*

> *político, nessa perspectiva"*. (ANNA SOPHIA, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

O processo de construção identitária de estudantes do 9º ano aparece como forma de *autorreconhecimento* e *de autovalorização estética*. A aceitação emerge com a perspectiva de ocupar, posteriormente, outros posicionamentos na esfera social e cultural. Ressalta-se, desse modo, a ideia de que a diferença é importante na construção dos significados políticos das identidades, tal como argumenta Silva (2013, p. 75): "Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis". Pensar a identidade e a diferença como "inseparáveis" é considerar que a identidade cultural só existe em relação a outra cultura, mas, sobretudo, entender que o processo inter-relacional se implica a outros elementos e instâncias enunciativas perpassadas pela negociação de sentidos culturais, de relações que demarcam disputas, posicionamentos conflituosos e ambíguos.

O contexto escolar narrado pela professora Anna Sophia aponta para um movimento de negociação, no modo como os alunos e alunas negras se posicionam em relação à sua identidade étnico-racial, fazendo entrever aspectos estéticos e políticos que se articulam neste processo de produção da diferença. Este movimento, na mudança de perspectiva do autorreconhecimento e da autoaceitação, neste campo da identidade negra, sugere uma possibilidade para contestar políticas de significação que, historicamente, legitimam um padrão eurocêntrico de beleza, muitas vezes reforçado pela escola. Tais aspectos, no que se refere a um discurso de contestação, se expressam, por exemplo, quando a referida professora coloca na cena educativa a voz dos/das alunos/as: *Eu sou negro. Eu me vejo negro. Me vejo linda. Eu me vejo no meu cabelo crespo, no meu cabelo black*.

Esse campo de contestação põe em xeque a noção de "autoridade cultural", que se traduz pela imposição da ideia de superioridade da diferença cultural do colonizador, europeu – o branco, face a outros modelos vistos como subalternos. Isso não implica apenas uma tensão entre um discurso hegemônico e um contra-hegemônico, mas, principalmente, instaura debates nos quais a suposta autoridade de discursos homogeneizantes seja problematizada, subvertida, deslocada, desestabilizada, para, assim, produzir discursos híbridos (BHABHA, 2003).

Essa articulação das diferenças culturais, na perspectiva das minorias, trazida pela professora Anna Sophia, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais emergentes em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2003). As diferenças culturais reivindicam cada vez mais o seu lugar de reconhecimento e valoração político-social. Por isso, reitera Bhabha (2003), a concepção de

diferença não deve ser interpretada como um reflexo de traços culturais preestabelecidos, sob uma perspectiva fixa de tradição, como sendo comuns.

É neste movimento híbrido que as instâncias enunciativas encontram lugares de contestação de discursos historicamente construídos. A negociação abre um campo de tensionamentos, de problematização e deslocamentos pelos quais as diferenças são acionadas, para além da uniformização e de relações idílicas. A escola, nesse sentido, constitui-se enquanto espaço de resistência à suposta autoridade cultural e aos discursos hegemônicos.

A experiência narrada pela professora Anna Sophia nos remete a pensar ainda na necessidade de considerar os debates contemporâneos sobre as identidades e as diferenças, concebendo-as no movimento da historicidade e das inter-relações estabelecidas entre sujeitos; na realidade em que estes sujeitos estão inseridos e o modo como posicionam simbolicamente o seu lugar no mundo. Cabe considerar, quando tratamos das questões étnico-raciais, no contexto brasileiro, que as diferenças se relacionam com a produção de desigualdades sociais.

Desse modo, a escola, enquanto espaço de negociação e de contestação, pode se configurar como um caminho possível que articule a afirmação da igualdade considerando as diferenças. Tal como aborda Candau (2012), a igualdade não se opõe à diferença, e sim à desigualdade; do mesmo modo que a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à uniformização. É neste sentido que a interculturalidade propõe a desconstrução da padronização e a luta por direitos básicos, para todos e todas, esses todos/todas que não são os mesmos, padronizados.

Embora a escola venha se configurando como um espaço de expressão e afirmação da estética negra, é relevante acentuar que essas relações não são idílicas, posto que envolvem relações de poder marcadas por preconceito e discriminação. Isso se evidencia na seguinte narrativa:

> *Pensando especificamente sobre experiências com relação à diversidade em sala de aula, vou relatar o mais recente episódio. No final de junho de 2017, aconteceu em uma turma de 8º ano, turma mista, diversa, com relação às questões étnico-raciais, escolarização e etc., 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". Isso resultou em uma polêmica extrema na sala de aula, estendendo-se o problema até a direção. Os alunos, sobretudo as meninas da sala, ficaram revoltadas, ameaçaram a referida menina de espancá-la. Ao expressarem sua revolta, essas meninas revelaram uma dor no olhar, com relação à desvalorização de suas identidades. Neste contexto, elas diziam: "sou foveira, favelada mesmo, somos pobres, mas limpinhas, venho por causa da merenda", enfim [...]. A polêmica durou mais de três semanas, os alunos queriam bater nela porque se sentiram magoados. Ela atingiu a turma de tal forma que eles assumiram*

> *o discurso dela em forma de revolta. Você via que era uma revolta por mágoa. Ela foi bastante retaliada.* (ANNA SOPHIA, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Ao narrar sobre as diferenças culturais no contexto da sala de aula, a professora desvela tensões e embates presentes no jogo de sentidos em relação à identidade negra, no que se refere aos aspectos estéticos e socioeconômicos. Tais elementos são evidenciados no discurso das estudantes: de um lado, *a única aluna de cabelos claros (loira) da sala* assume o discurso histórico da suposta "autoridade cultural do colonizador" (BHABHA, 2003) na tentativa de classificar e hierarquizar, inferiorizando o outro em sua diferença; do outro lado, as meninas negras parecem contestar tal posicionamento à medida que se revoltam, reagindo agressivamente.

É interessante observar, ainda, a percepção da professora, ao relatar que a revolta das alunas revela *uma dor no olhar com relação à desvalorização de suas identidades*. Esta metáfora sugerida pela expressão *uma dor no olhar* significa, neste contexto, o sofrimento coletivo de mulheres negras, particularmente no Brasil, trazendo à tona todo o histórico das duras condições enfrentadas pela comunidade afro-brasileira. Em contrapartida, o sentimento de revolta deixa entrever uma outra nuança: a resistência de jovens negras contemporâneas que lutam para afirmar positivamente suas identidades, ou seja, buscam ocupar um lugar de direito que lhes é historicamente negado.

A situação narrada por Anna Sophia põe em evidência a fronteira estabelecida entre representações simbólicas e sociais das raças negra e branca que permeiam o cotidiano escolar. É possível entrever a articulação de cada formação identitária e o modo como ocorre o enfrentamento de fronteiras, especialmente pelo grupo de jovens negras. O sentido de fronteira ora surge como um modo de diferenciar, no discurso da jovem branca, ora emerge como deslocado, quando soa o discurso das estudantes negras como forma de resistência. A negociação impulsiona a redefinição de fronteiras (BHABHA, 2003).

A redefinição de fronteiras revela-se no sentido de resistência, quando alunas negras assumem o discurso proferido pela aluna branca, ao dizerem*: sou favelada mesmo, somos pobres, mas limpinhas, venho por causa da merenda*. Abre-se assim um tempo/espaço, cujo sentido, segundo Bhabha (2003, p. 64), expõe o "estado conflituoso, mas produtivo, no qual a arbitrariedade da significação cultural emerge no interior de fronteiras reguladas do discurso social". Observando os lugares enunciativos nos quais a zona de negociação se coloca como um espaço de trânsito e de deslizamento de sentidos, as instâncias enunciativas envolvidas trazem distintas posições marcadas por relações de poder.

Outra questão que podemos entrever nesta narrativa da professora Anna Sophia é o que Bhabha (2003) denomina de ambivalência da diferença, ou seja, nesse movimento de posicionamentos discursivos, as relações de poder se estabelecem, dependendo do jogo de interesses do poder. Essa tensão entre a repetição (atitude do branco) e a performatividade (atitude do negro) instaura uma zona de ambivalência, um espaço/tempo liminar de possibilidades para que a cultura se estabeleça como um lugar de enunciação onde a diferença cultural se constitui. Como podemos observar, na narrativa da professora Anna Sophia, o outro cultural que surge (as estudantes negras) não é mais o negativo da cultura legitimada, mas um que se soma às culturas hoje vistas nas sociedades complexas contemporâneas. Esta temporalidade da presença do outro cultural, por sua vez, nega, no instante de sua enunciação, qualquer referência a um passado essencialista.

O que está em jogo é o movimento de negociação da própria autoridade cultural como conhecimento de uma "verdade referencial", no encontro das diferentes culturas, isto é, no processo de produção da identidade e da diferença cultural, pelo qual a identidade cultural do branco tem sido historicamente referendada, sob uma perspectiva essencialista. Nessa zona de negociação, ocorre a desestabilização e a politização do essencialismo identitário, provocando deslocamentos e enfrentamentos da identidade negra, sugerindo uma perspectiva de poder significar outro lugar cultural, uma redefinição de fronteiras, que se implica em articulação da diferença, na perspectiva da minoria, em lugar da narrativa hegemônica.

Outra nuança presente nesta narrativa se refere às questões de identidades e diferenças culturais que não estão dissociadas de práticas da vida social, conforme sugere a professora Anna Sophia, ao se referir aos/às jovens alunos/as inseridos/as no contexto da informação e do conhecimento, posto que, para a professora, *o que se aprende nas relações sociais, sobretudo, na escola, deve servir para a vida e eles precisam perceber isso!*. Com o argumento de que: *o que lhe é para vida tem que se considerar nesse contexto das diferenças na sala de aula, como esses valores mesmos que é respeitar o outro, respeitar as diferenças, [...]*, complementa a professora:

> *[...] enxergar o outro como diferente, mas como um ser também! eles estão na era da informação, mas conhecimento é para a vida, e o que é para a vida, a gente tem que considerar, como esses valores mesmos que é respeitar o outro, respeitar as diferenças, a pluralidade cultural e vê o outro como diferente, mas como um também! É diferente enquanto indivíduo, enquanto personalidade, enquanto formação familiar, enquanto fé, enquanto aspecto religioso, enquanto aspecto cultural em si, mas é indivíduo enquanto pessoa que está na sociedade e que tem os mesmos problemas, porque eles vivem os mesmos problemas. Eles vivem num ambiente de violência extrema, de todo*

> *de tipo de violência e isso não é divulgado nos noticiários, [...] e a gente sabe que não lhe dá um suporte de melhoria de vida [...]. Tudo isso resulta na questão das diferenças culturais em sala de aula na nossa prática educativa, embora a gente não saiba da influência disso diretamente no comportamento deles e na forma como eles enxergam a vida [...]*. (ANNA SOPHIA, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Podemos entrever, ao longo das narrativas da professora Anna Sophia, vistas até aqui, as práticas educativas, no âmbito das diferenças culturais, como dispositivos que podem favorecer práticas sociais contestatórias das formas de fechamento cultural, quando relacionadas, por exemplo, à violência, com a pretensão de exclusão e no sentido de reconhecer que o processo de produção de identidades e diferenças está implicado a inúmeras relações de poder. Isso significa dizer que as "práticas culturais não se situam fora do jogo do poder" (HALL, 2003, p. 239).

A narrativa da professora Anna Sophia nos permite inferir que também no espaço da escola os posicionamentos são definidos por relações de poder, indicando quem são os dignos ou não de ocupá-lo, de modo que esses posicionamentos são tomados de modo não naturais e muito menos fixos, sendo demarcados cultural e politicamente. É nesse sentido que as diferenças e as identidades são "negociadas, por mais que se pense ou tente evitar isso. As diferenças culturais constituem-se nos embates de fronteiras significativas onde os sentidos possíveis são produzidos, isto é, no espaço de cisão/deslocamento provocado pelo estranhamento (BHABHA, 2003).

Sobre a produção de identidades e diferenças, por conseguinte, a questão do encontro das diferenças culturais, conforme Silva (2013, p. 97) nos adverte, ainda que seja reprimido ou ignorado explicitamente, "a volta do outro, do diferente é inevitável, explodindo em conflito, confronto, hostilidade e até violência". Além disso, ao retornar, multiplica-se, conforme sugere a narrativa da professora Anna Sophia. As normas sociais existentes, evidenciadas nessa narrativa docente como dispositivos de opressão e discriminação, expõem não o binarismo normal/anormal, mas sim a desqualificação do outro cultural, simbolicamente expressa no corpo, uma vez que o normal e a normalidade se confundem com regras impostas e marcadas pelo corpo.

Isso reforça a perspectiva intercultural (CANDAU, 2011; FLEURI, 2003), quando se entende que a educação também está situada em um contexto amplo onde se encontram e entrecruzam posicionamentos e narrativas, no âmbito das diferenças culturais. Nesse contexto, são expostos modos e estratégicas de produção de identidades que, articulados ao "campo de significação" (BHABHA, 2003), desvelam afirmações, contestações, lutas e resistências. Por

isso, para este autor (2003, p. 213), falar em cultura como lugar de enunciação implica pensar o "entre-lugar" onde vozes marginais "não mais necessitam dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de 'hegemonia', que é concebido como horizontal e homogêneo".

Ainda, na continuidade da narrativa da professora Anna Sophia, a prática educativa encontra, nas temáticas da tolerância e da gentileza, oportunidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no âmbito das diferenças, conforme fragmento a seguir:

> *Com essa situação, acabei trabalhando sobre tolerância/intolerância. Na segunda unidade, foi justamente o tema da redação; já na terceira, dando continuidade, discutimos sobre gentileza gera gentileza, visando conscientizar sobre como viver melhor, respeitando o outro em toda a sua diversidade.* (ANNA SOPHIA, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Para lidar com as diferenças culturais, em sala de aula, como uma forma de intervenção, segundo a professora Anna Sophia, é preciso ultrapassar o jogo de polaridades. A diferença emerge como uma tentativa de mudar uma lógica da cultura homogeneizante e não simplesmente expor a lógica da discriminação política. A prática docente insurge na perspectiva de melhorar a convivência entre os alunos e as alunas, como um motivo para a professora trabalhar com o tema tolerância/intolerância, na segunda unidade, desembocando na avaliação da unidade, cuja elaboração e aplicação é sempre compartilhada, envolvendo as disciplinas afins, ou seja, todos/as colegas da área de humanas, conforme narrou durante a entrevista narrativa. Além disso, desdobra-se na temática *gentileza gera gentileza*, na terceira unidade, como possibilidade de desenvolver a sensibilidade dos alunos e alunas do 8º ano, do Ensino Fundamental, no que tange à percepção do outro, do diferente, e da atitude de respeito entre eles, no campo da diversidade.

O fato de a escola mobilizar-se para tratar dessas questões supracitadas sugere um cenário no qual as diferenças, articuladas ao âmbito da diversidade, não sejam silenciadas. Assim, e do mesmo modo, encontrem um lugar possível na didática da sala de aula, como forma de visibilizá-las, e sendo, além disso, um meio de se promoverem relações dialógicas entre os/as alunos/as e o/a professor/a.

Contudo, com Silva (2013), entendemos que a prática educativa voltada para a diferença cultural no contexto escolar deve ser pensada na perspectiva do múltiplo e não simplesmente do diverso, isto é, deve extrapolar a ideia de diversidade, questionando a relação de poder, pensando em maneiras incontáveis de ser, sentir e agir do sujeito, superando binarismos; sobretudo porque as identidades e diferenças culturais precisam ser questionadas e não

hierarquizadas. É preciso problematizar as relações de poder. Nesta perspectiva, as diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, por dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder, sendo constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais.

Outra temática utilizada pela professora Anna Sophia, como dispositivo pedagógico para trabalhar com as questões das diferenças, em sala de aula, são os *motivadores do tipo de pessoa*, para tratar de preconceito e resistência, conforme o fragmento narrativo a seguir:

> *Dentro da prática de Língua Portuguesa, eu trabalho e gosto muito de motivadores do tipo de pessoas que saíram da pobreza, negros e moradores da favela, que conseguiram vencer na vida de alguma forma, sobretudo a partir dos estudos, do esporte ou da música, ou da arte [...]. Por mais que a gente não atinja 100% deles, mas chegando a um grupo, a uma quantidade relativamente boa, isso nos dá um retorno positivo no sentido de esclarecer algumas situações ou despertar neles a motivação, para pensar, por exemplo: "Não, ele chegou aí, ele conseguiu, então eu também posso conseguir, posso vim a conseguir!" Então, trabalhar com exemplos de vida dessas diferenças, com relatos e exemplos de pessoas que sofrem racismos e não abaixaram a cabeça, mas que, pelo contrário, resistiram. Exemplos de mulheres que sofreram violência doméstica e que hoje resistiram e que por isso estamos com políticas públicas envolvidas para poder reavaliar essa situação. Tudo isso aí influencia positivamente no trabalho com as diferenças em sala de aula. [...] Mas claro que, quando a gente fica nessa coisa do conteudismo, deixa de perceber essas questões das diferenças que são inerentes ao ser humano, da dimensão da formação humana. [...] embora por conta da nossa correria do dia a dia e a dinâmica da própria escola muitas vezes fica mais prático trabalhar com os conteúdos [...]. Você também deve ter o senso crítico, cabe a gente incentivá-los e mostrar que nem tudo é possível.* (ANNA SOPHIA, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Ao narrar que se apropriar de "*motivadores do tipo de pessoas*" como dispositivo pedagógico, a professora Anna Sophia nos permite inferir que imprime, também, em suas práticas, valores e saberes culturalmente adquiridos no processo interacional, ao longo de vida. A narrativa da professora Anna Sophia nos permite pensar sobre a forma como conceituamos as diferenças, pois entendemos que nela se expressa não apenas uma compreensão, mas há, ainda, uma implicação na dinâmica das práticas educativas que chegam à escola.

Nessa perspectiva, a narrativa da professora Anna Sophia sugere que a sua prática educativa desconstrói a perspectiva dos conhecimentos exclusivamente escolarizados, pautada em acúmulo de fatos e conceitos, que, sendo estes constituídos, estabilizam-se, adquirindo legitimidade e transformando a verdade inquestionável. No campo das diferenças, é possível pautar-se em uma dinâmica das práticas educativas docentes que desvele a generosidade e a

benevolência como modos de lidar com as diferenças culturais no âmbito escolar, sobretudo com vista a reforçar a autoridade cultural, o preconceito, a exclusão e outras tantas práticas violentas de tratamento das diferenças culturais. Diferente dessa perspectiva, inferimos, na narrativa da professora, que sua prática educativa propõe e estimula a ancoragem histórico-social do conteúdo, na medida em que se busca uma relação com os contextos socioculturais dos alunos e das alunas.

Para tanto, conforme nos diz a professora, ao final deste fragmento narrativo, precisa negociar com as necessidades práticas e as condições de trabalho ou mesmo a dinamicidade da escola. A saber: *[...] embora por conta da nossa correria do dia a dia e a dinâmica da própria escola muitas vezes fica mais prático trabalhar com os conteúdos[...]*; todavia, a professora reitera: *Você também deve ter o senso crítico, cabe a gente incentivá-los e mostrar que nem tudo é possível*. Deste modo, evidencia que são nossas escolhas e modos de compreender o mundo e dar significados – que é a cultura – que imprimem saberes, sentidos e ritmos a nossas práticas educativas.

As questões supracitadas, relacionadas ao modo de lidar com as diferenças culturais no âmbito escolar, além da concepção de práticas educativas, têm implicações nos sentidos atribuídos pelos professores e professoras ao ser docente e à educação. Conforme a continuidade da narrativa sobre suas práticas educativas centradas em *tolerância/intolerância* e *gentileza gera gentileza*, a professora Anna Sophia nos diz:

> *[...] pensando esse fato agora, vejo que ele foi importante para a gente pensar também dentro de nossos muros, pensar por que esses meninos e meninas não conseguem avançar nesse sentido, sobre essas questões. O horizonte deles é justamente esse aí, micro, eles não têm uma noção macro, assim como a gente, como professor, também não temos, porque querendo ou não a nossa perspectiva cultural é muito fechada e a perspectiva de educação é tudo isso. Nesse sentido, nossos sonhos vão se perdendo justamente porque as paredes são criadas em todo o processo. [...] essa questão e tantas outras provocam dilemas e desafios para nossas práticas educativas diárias [...]. A gente enquanto professor tem a função de permitir, ou melhor, possibilitar que o aluno reflita sobre seu lugar no mundo das diferenças culturais, sobre o seu eu e o que ele pode conquistar, a partir do momento em que ele não se veja como vítima e sim como um sobrevivente. É brega, é piegas, eu sei, mas eu acredito que a educação é isso. Ser professor é você tentar ao menos ajudar para que esse aluno se reconheça capaz de sobreviver a essas injustiças e posicionar-se como sujeito de direito e de realizar seus sonhos, sejam eles quais forem.* (ANNA SOPHIA, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Nesse movimento reflexivo, a narrativa da professora Anna Sophia nos permite inferir que a escola ainda se pauta em uma perspectiva cultural fechada, que reverbera no horizonte

cultural docente e discente, de modo que a visão de cultura é limitada, micro, e, desse modo, segundo narra a docente, *é muito fechada e a perspectiva de educação é tudo isso*.

Este modo de compreensão de cultura, para Hall (2003, p. 345), pelo princípio essencializante, "naturaliza e des-historiza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico ou genético". Dialogando com esse autor, Bhabha (2003) assevera que a concepção de diferença não deve ser lida como reflexos de traços culturais pré-estabelecidos, em uma perspectiva de tradição, como indica a narrativa.

Por outro, na narrativa, cria-se uma fronteira cultural entre o ser e o fazer docente, que promove *dilemas* e expõe *desafios* à educação. Isso indica uma ambivalência, conforme sugerem estes substantivos. O primeiro supõe a necessidade de escolha entre duas alternativas contraditórias e igualmente insatisfatórias, e o segundo desvela a ideia de incitar alguém para que faça algo, tome uma atitude, supostamente além de suas possiblidades, que lhe exige esforço.

Para o campo teórico desta pesquisa, as práticas culturais, entre elas, a prática educativa, são negociadas e a cultura tem a ver com processos de construção de sentidos. Na perspectiva da negociação, a designação e a representação da diferença cultural interpela a multiplicidade de identidades, que, implicadas com outros sistemas simbólicos, são abertas à negociação. As identidades e as diferenças, no presente contemporâneo, não são fixas, mas ambíguas, moventes, de caráter fluídos, transitórios. De maneira que, por mais que supostamente sejam percebidas como essência, fixa, ou se tente evitar processos de negociação, para Bhabha (2003), as identidades e as diferenças são sempre negociadas.

É centrando seu olhar sobre as diferenças culturais que, criticando os discursos hegemônicos, esse autor chama a atenção para as narrativas percebidas como comuns e o território perdido dos debates críticos contemporâneos. Pensar então a diferença cultural neste trabalho é ater-se aos embates de fronteiras significatórias em que os possíveis sentidos são produzidos acerca das diferenças, e, assim, negociados.

Na narrativa docente se desvela a importância e o papel da docência, desempenhado pelo processo de narrar, particularmente, pela imbricação à reflexão com as práticas educativas e as diferenças culturais. Nela, *Ser professor é você tentar ao menos ajudar para que* o/a aluno/a se *reconheça* e seja capaz de *sobreviver as injustiças, de posicionar-se como sujeito de direito [...]*. Assim, pensar uma prática educativa centrada em *permitir, ou melhor, possibilitar que o aluno reflita sobre seu lugar no mundo das diferenças culturais, sobre o seu eu e o que ele pode conquistar.* Isso seria o bastante para uma para "emancipação" e "empoderamento" do sujeito, no âmbito das diferenças culturais?

A professora Anna Sophia narra sobre a prática educativa voltada para as diferenças culturais, particularmente, relacionada à religiosidade:

> *Nessas questões da própria religiosidade [...] quando trago uma música afrodescendente é um problema porque eles não se colocam como afrodescendentes, a própria questão étnica, porque se a gente percebe que eles não se colocam como negros, eles não se assumem. Nós estamos em um bairro periférico em que a grande maioria da população é negra, os estudantes daqui são negros em 90 % dos casos, mas ainda os estudantes, em sua maioria, não se colocam como tal, inclusive até tem piadas de origem racista, seja porque um tem uma tonalidade de pele mais escura, seja por conta do cabelo. [...] trabalhar o respeito é importante, mas precisa partir deles também. [...] é um público mais questionador. Você consegue trazer questões da realidade, questões políticas, questões que são importantes para a formação deles enquanto indivíduos, porque a escola não pode desassociá-los do contexto em que eles estão inseridos. Sobretudo na questão de se verem como indivíduos dentro de uma realidade que acaba os massacrando, porque o indivíduo se projeta muito daquele lugar. Daquele lugar e que não lhes dão oportunidades de irem além. Então, querendo ou não, não se pode dissociar a escola de politizá-los, no sentido de que você tem que perceber que a escola trabalha o comum, [...].* (ANNA SOFHIA, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

A narrativa expõe o ato de negociação como um indicador dos lugares enunciativos nos quais os "limites e limitações do poder social são confrontados", que se implica, neste contexto narrativo, em sua relação conflitiva e dissenso (BHABHA, 2003, p. 55). Ao narrar, a professora Anna Sophia coloca em evidência o processo de negociação que a prática educativa imprime na dinâmica da sala, colocando em jogo os valores culturais arraigados da "minoria" que, historicamente, teve sua cultura silenciada, por um processo de subalternização, inferiorização e exclusão social.

Outra questão que nos chama a atenção diz respeito à diferença dentro da própria diferença, o que também envolve o processo de negociação, quando nos diz que a sala é composta por uma maioria negra, *negros em 90 % dos casos*, que se distinguem pela tonalidade da pele, o que promove a prática do racismo. Nessa perspectiva, Bhabha (2003, p. 322) nos diz que "as formas de identidade social devem ser capazes de surgir dentro-e-como a diferença de um-outro e fazer do direito de significar um ato de tradução cultural" ou negociação. Ressalta o autor, que o ato de negociar se constitui em uma contínua transformação, para então criar a noção de pertença cultural, apresentada como estratégias contra-hegemônicas, atravessadas por conflitos, ainda que produtivos, e a significação cultural emergindo no interior de fronteiras reguladas pelo discurso social.

Nesse sentido, o papel da prática educativa docente tem fundamental importância no processo de construção e desconstrução das identidades e diferenças culturais, no contexto escolar, na medida em nelas estão implicados conhecimentos, saberes, discursos, crenças, valores, práticas culturais, subjetividades e posicionamentos de atores/atrizes envolvidos no contexto da cena educacional, conforme vimos até aqui. Esses elementos se refletem na forma desse ator/atriz ver o mundo e dar sentido a suas experiências, que são construídas e reconstruídas continuamente na dinâmica dialógica das interações pessoais. A prática educativa, no campo educacional, em sua dinamicidade, constitui-se de condições e dimensões perpassadas pelo social, o cultural e o político; ela se consolida entre diferentes culturas; expressa múltiplos sentidos, também em relação às questões didáticas e pedagógicas.

A diferença cultural em "educação intercultural" (FLEURI, 2003), constitui-se como um modo próprio de entender a realidade e promover relações entre sujeitos, colocados como protagonistas da cultura, de modo que extrapole o respeito e o conhecimento sobre o outro, indo ao encontro e ao acolhimento das diferenças, emergiu de modo sutil em poucas narrativas. Concordando com Fleuri (2003), as implicações disso vão muito além da tolerância – uma aceitação tácita, devem propiciar o surgimento de novas formas híbridas de convivência. As cenas educativas desvelaram o respeito como um potente dispositivo das práticas educativas no contexto escolar, que apareceu em todas as narrativas. Entretanto, o respeito na convivência das diferenças emergiu na fronteira, ora como limite rígido, ora como fronteira deslocada, em um processo dinâmico.

Os relatos explicitados ao longo desta seção sugerem que a negociação, para esses/as professores/as, se relaciona com espaços híbridos que desestabilizam discursos e identidades fixas. O trabalho com as diferenças culturais na escola revela-se, neste contexto, como um estado conflituoso que coloca identidades e posicionamentos em uma zona de fronteiras e embates, na qual os fluxos de sentidos precisam ser negociados. A negociação emerge ainda como possibilidade de rasura nas identidades que buscam se manter estáticas, promovendo movimentos híbridos, quando os sujeitos assumem outros papéis e posicionamentos, ou se deslocam entre eles. ´

No momento da enunciação, o que está em questão é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial, ou seja, o processo de identificação cultural – a produção da identidade e da diferença (BHABHA, 2003). Nesse processo se encontram e se cruzam discursos narrativos e ações diversas no âmbito das diferenças, além disso, são expostos os modos e as estratégias de produção das identidades que são distintos e articulados a vários

campos de significação, pelos quais acontecem afirmações, lutas, resistência e contestação no contexto escolar.

Pensada sob a perspectiva de negociação, a designação da diferença cultural interpela a multiplicidade de formas de identidade possíveis no presente contemporâneo, que, implicadas a outros sistemas simbólicos, são sempre abertas à negociação, como vimos até aqui. Em razão disso, Bhabha (2003) critica os discursos hegemônicos e propõe a negociação como possibilidade de deslocamento de sentidos para as narrativas minoritárias, ou seja, para as diferenças culturais.

A questão da diferença cultural leva o/a docente ao confronto com uma disposição ou uma distribuição de posicionamentos e práticas que existem lado a lado, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociada. É nesse sentido, portanto, que as identidades e as diferenças culturais são sempre negociadas. Entendê-las como negociação significa concebê-las como transitórias, fugidias, ambivalentes, híbridas, no sentido de que as diferenças evidenciam o caráter instável e impuro das identidades culturais.

As cenas educativas desveladas, ao longo deste capítulo, evidenciaram que negociar é envolver-se em processos discursivos e relações em nada idílicas; é situar-se no espaço intersticial das inter-relações, de posicionamentos discursivos, no qual o eu e o outro se implicam em uma dada realidade, na disputa de relações de poder e autoridade. A negociação imbrica-se com jogo das identidades e diferenças culturais no contexto escolar. A zona de negociação, conforme desvelado nas narrativas docentes sobre suas práticas educativas no âmbito das diferenças culturais, bem como tencionamos defender neste trabalho, configura-se enquanto um espaço de enunciação no qual são produzidos deslizamentos de sentido, onde se estabelecem embates, ambivalências e a contestação.

Pensar a diferença cultural é importante ater-se aos embates de fronteiras de significação onde os possíveis sentidos das diferenças culturais são produzidos, bem como acerca deles, mas acercar-se também dos deslocamentos que provocam estranhamentos. Nesta pesquisa significou pensarmos as tramas das diferenças culturais no contexto das práticas educativas, o que reitera a pertinência deste trabalho, no campo educacional, cujo objetivo foi compreender como os docentes do Ensino Fundamental significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas. Com este fim, as discussões propostas tencionaram identificar os sentidos que os professores atribuem às experiências pedagógicas na relação com as diferenças culturais; os movimentos de negociação que os docentes constroem diante das diferenças culturais, articulando as narrativas docentes ao diálogo de autores que sustentam as discussões teóricas.

A negociação adquiriu especificidade, nessa discussão, ao se configurar como uma atividade simbólica, ou seja, uma política de significação, afastando-se de uma compreensão da diferença cultural enquanto totalidade essencial. Parafraseando Bhabha (2003), podemos dizer que, se as identidades e as diferenças convivem nos mesmos espaços e tempos da escola, não faz sentido demarcar lugares tão rígidos e sólidos. Caminhar por essas reflexões é um modo de estar vigilante diante das formas de governo, regulação e controle das identidades, deslocando-se de valores etnocêntricos, eurocêntricos, para que se produzam outras narrativas, outros sentidos sobre o outro, nos quais as fronteiras passem de separação a lugar de encontro.

Neste movimento, o contexto escolar pode se interrogar sobre suas próprias práticas, desvelando processos educativos monoculturais, inclusive em contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola. É quando a escola pode, também, se interrogar sobre as contribuições e o papel de práticas educativas pontuais e superficiais, a exemplo de projetos, eventos e atividades didáticas esporádicas, cuja centralidade é convivência pacífica das diferenças na escola. Não significa dizer que o trabalho voltado para a convivência, o respeito, o afeto e a solidariedade seja desimportante; mas outras faces precisam ser consideradas e potencializadas: a preocupação com a contextualização; a problematização ou desnaturalização; a desestabilização de culturas escolares dominantes, de saberes e narrativas considerados únicos, verdadeiros e legítimos. Assim, talvez seja nessa zona de fronteira, onde menos se separa e mais se articula, que resida a força e a riqueza das diferenças culturais e do trabalho educativo no contexto escolar.

CENA V - ENTRE FRESTAS E ARESTAS: linhas finais

Eu não sou *eu nem sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio:*
pilar da ponte de tédio que vai de mim para o Outro...
(Mário de Sá-Carneiro, 1890-1916)

A epígrafe final desta dissertação se traduz, de algum modo, no conflito enunciado pelo poeta português Mário de Sá-Carneiro, no que tange à busca da identidade a que todos nós estamos sujeitos, e que se aplica, especificamente nesta dissertação, à condição docente na sua prática pedagógica: de estar lidando com a realidade do outro, mas sem deixar de olhar para si mesmo.

Nessa perspectiva de entendimento, buscou-se analisar como os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas. Ao nos posicionarmos em uma "virada cultural", que tem na linguagem uma forma de acesso e interpretação da realidade, interessou-nos conhecer a prática educativa não como a coisa em si, mas através dos significados sociais, culturais e pedagógicos construídos pelos docentes, na narrativa de suas experiências. Adentramos um território limoso, visto que o trabalho com a temática das diferenças e, também, das identidades – neste âmbito do simbólico – é uma tarefa complexa e escorregadia, o que requer análises e interpretações densas, mas não imbuídas de certezas, ou verdades absolutas e conclusões que encerrem respostas para questões complexas.

Tendo como referência o contexto escolar, aqui investigado e interpretado, consideramos produtivo pensar as práticas educativas no âmbito das diferenças culturais como o resultado de processos provisórios, que articulam diferentes elementos da realidade (linguísticos, sociais, econômicos, subjetivos, raciais, de sexualidade e gênero), e distintos posicionamentos, lugares e papéis que os sujeitos assumem. No caso do/da docente, uma produção de significados atravessada por distintas experiências, no âmbito da formação e da profissão, em que diferentes contextos, identidades e posicionamentos estão em jogo. Do mesmo modo, buscamos abrir mão das distinções rígidas e mutuamente excludentes, compreendendo as diferenças culturais – étnicas/raciais, sexuais e de gênero, de religião e socioeconômicas – de forma articulada (BACKES, 2005).

É neste horizonte que a escola é desafiada a olhar para a produção das diferenças e das identidades, considerando que a luta de representações e as relações de poder se intensificam no contexto atual, sobretudo com a "onda conservadora" que se insurge em busca de manutenção e fortalecimento do poder hegemônico historicamente construído. Cabe ressaltar que esses supostos valores conservadores e superiores são produtos de questões políticas, ou seja, de disputas de poder travadas nos campos social e cultural, os quais se movem e se reconfiguram no interior da história.

Neste tempo de conflitos, em que emergem políticas de silenciamento e de abafamento das diferenças, no âmbito escolar, a exemplo da Escola "Sem Partido" e outras formas de

cerceamento da temática das diferenças na escola, uma questão se coloca: por que negar, silenciar e cercear, aquilo que pulsa na vida da escola e nas experiências que constituem os sujeitos em seus aspectos individuais e coletivos? É importante lembrar, parafraseando Bhabha (2003) e Hall (2003), que, apesar dos esforços de homogeneização cultural, as diferenças continuam a proliferar e resistem à padronização, resvalando em processos de negociação.

Os resultados desta pesquisa se configuram em mais uma possibilidade de reflexão que situa a contemporaneidade como um tempo das diferenças – tempo em que as diferenças ganham mais visibilidade, inclusive na cena escolar, buscando formas de expressão e afirmação nos aspectos culturais, políticos, estéticos, na esfera racial, religiosa, de identidades sexuais e de gênero, ou seja, nos diversos modos de ser e estar no mundo. Tal como vimos nas narrativas docentes, a experiência com as diferenças culturais, no interior da escola, articula-se a este movimento de mudanças sociais e culturais nos quais alunos/alunas do 8º e 9º anos e, também, os/as professores/as estão inseridos, fazendo parte de uma teia de sentidos trançada por embates e conflitos, afirmação e negação, negociações.

Na busca por compor uma síntese interpretativa dos achados da pesquisa analisados, podemos dizer que os sentidos docentes atribuídos às práticas educativas no trabalho com as diferenças culturais, quando olhados sob a perspectiva dos Estudos Culturais e da abordagem intercultural, no contexto escolar, desvelam limitações e potencialidades. Com isso, não queremos polarizar ou hierarquizar as práticas, colocando-as na posição de "certas" ou "erradas", mas, sim, enfatizar o caráter ambivalente e contraditório que envolve esses processos. Isso tem a ver também com assumir posicionamentos teóricos e políticos que, mesmo provisórios e relativos, demarcam o modo como buscamos pensar as diferenças no âmbito escolar.

Entendemos como limitações as práticas educativas que se isentam do confronto e do conflito, primando pelo caráter monocultural, por meio da homogeneização, da negação ou da conformação das diferenças. Tal perspectiva, de certo modo, essencializa as diferenças, ao tempo que desconsidera as relações de poder, reforçando visões simplistas, hegemônicas e preconceituosas. Do mesmo modo, constitui posicionamentos autoritários, bem como hierarquias e formas de inferiorização das diferenças culturais.

Consideramos potencialidades as práticas educativas que buscam promover espaços nos quais as diferenças sejam acionadas, confrontadas e problematizadas, criando brechas onde ocorram possibilidades de negociação, ou seja, de deslocamento de sentidos e representações. Da mesma forma, as experiências didáticas podem potencializar as expressões e a inclusão das diferenças em sala de aula, reconhecendo a diversidade dos sujeitos nas múltiplas formas de ser

e estar na escola. Ou seja, isso é possível quando a diferença cultural deixa de ser uma política de afastamento para se tornar um lugar de aproximação, onde haja debate, discussão, desconstrução, e, no mesmo sentido, se promova o exercício da alteridade, da empatia e do respeito.

Ao lançarmos um olhar sobre as práticas educativas narradas pelos/as professores/as, depreendemos significados que revelam distintas relações de poder entre as diferenças e os diferentes. As interações estabelecidas, por exemplo, entre docentes e estudantes ainda mostram uma perspectiva diferencialista que tende a compor relações assimétricas, na tentativa de reafirmar e legitimar uma dada autoridade cultural, pedagógica e geracional. As narrativas desvelaram também que, no cenário escolar, os sujeitos enunciam identidades e diferenças, inclusive seu caráter de negociação; assim, ainda que tentem estabelecer fronteiras rígidas, que os separem dos outros, a negociação acaba presente nos tempos/espaços do cenário escolar, descentrando suas identidades, mostrando sua ambivalência, fazendo das fronteiras "lugares de encontro", lugares de "negociação" (BHABHA, 2003). São sentidos que estão em curso ao longo da história e da história da educação, que, mesmo buscando a fixidez, a manutenção e a conformação do estabelecido, são confrontados e interpelados pelo outro. Em diálogo com Rios (2011), ressaltamos que este confronto de práticas discursivas pode promover mudanças na ordem das coisas estabelecidas. Talvez por isso a ideia de autoridade cultural, pedagógica e geracional, esteja em crise, pois as novas configurações das diferenças – aqui representadas pelos/as alunos/as – resistem e convocam outras formas de relação.

Nestes encontros culturais, nos quais as diferenças em sala de aula buscam se deslocar para outros campos pedagogicamente menos hegemônicos, para além da transferência, instauram-se processos de negociação. Mesmo considerando a fluidez dos processos que produzem as diferenças, ou seja, a perspectiva de que não há um sentido fixo nem posição de sujeito que seja permanente, não se pode perder de vista que os sentidos funcionam como práticas que fixam temporariamente determinadas representações, hierarquias e assimetrias, produzindo identidades.

A partir da interpretação dos achados produzidos nesta experiência de pesquisa, asseveramos 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. Por outro lado, 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 fronteiriços 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.

O lidar com as diferenças pode ser um caminho para que a escola se reinvente. Ao colocar em xeque as perspectivas essencialistas e diferencialistas, bem como as práticas permeadas de psicologismo e os discursos hegemônicos, abre possibilidades para que se produzam rasuras e brechas para uma abordagem crítica e, também, intercultural.

Desse modo, na confluência das ideias de Bhabha (2003) e Candau (2011), entendemos que as diferenças culturais, sejam elas de ordem racial, religiosa, socioeconômica, sexual e de gênero etc., deixam de ser um "problema" que demanda a padronização, a uniformização, a acomodação, a aceitação, a tolerância, a negação ou meramente uma "celebração da diversidade". Passam, então, a configurar um desafio em busca do direito à diferença e à igualdade de oportunidades, seja pelo exercício de práticas democráticas na vida social ou pela criação de um lugar de contestação, de problematização das relações de poder, mas também de exercício da alteridade e do respeito. Um lugar da empatia e da solidariedade; um lugar não de separação, mas sim de encontro com um outro, na sua diferença. 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.

Isto pressupõe, de algum modo, que os diferentes sujeitos que compõem a escola se coloquem no exercício de pensar sobre seus contextos e singularidades, sobre seus modos de significar e se posicionar diante das diferenças, discutindo sobre questões que se configuram enquanto limite ou potência, à luz não somente de suas próprias experiências, mas também daquilo que a teoria e outros contextos/conhecimentos podem ofertar para potencializar o exercício de crítica e reflexão.

Ao fim, com apoio em Bhabha (2003, p. 245), observa-se que a "época de 'assimilar' as minorias em noções holísticas e orgânicas de valor cultural já passou", pois faz mais sentido dizer que as identidades e as diferenças culturais convivem nos mesmos espaços e tempos da escola, e, portanto, não é mais possível demarcar lugares tão rígidos e sólidos. Assim, caminhar por essas reflexões é um modo de estar vigilante às formas de governo, regulação e controle das identidades, por meio de nossas práticas educativas, deslocando-se de valores etnocêntricos, eurocêntricos, para que se produzam outras narrativas, outros sentidos sobre o outro, nos quais as fronteiras passem de separação a lugar de encontro.

REFERÊNCIAS

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

BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. 2005. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida:* a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso e Denise Maria Gurgel. Revisão Científica de Maria da Conceição Passegi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, *INEP*. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29179084>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

BRASIL. Lei no.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 2. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básic*a. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 de junho de 2017.

BRASIL. Lei no. 12.228, de 20 de junho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 19995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm >. Acesso em: 01 jun. de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, D.F.: Senado, 1998. Disponível em: < https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>Acesso em: 04 de fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Didática crítica intercultural*, aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc*., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012a.

CANDAU, Vera M. Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, v.11, no. 2, p.240-255, jul/dez.2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). *Diferenças culturais e educação*: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011a. p. 13-33.

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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, A. Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista brasileira de educação*. No. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p.156-168.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica:* ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2 p. 359-37, mai./ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica:* ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota – Natal, RN: EDUFRN, 2012.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil**.** *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:* educação e ciência humana. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 103-131.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educ. & Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 22, p. inicial-final, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júllia Ferreira. Revisão científica de Maria da Conceição Passegi e Marie-Christine Josso. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Chistine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun. 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, no. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LENINE, O. Macedo Pimentel. *Diversidade*. 1990. Letra da música disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/diversidade/>. Acesso em: 23 de abr. 2017.

LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. São Paulo: Record; Altaya, 1998.

MACEDO, Roberto. *O rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa*: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-120.

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

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEIRELES, Mariana Martins de. *Macabéas às avessas*: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Fabiane Santana. *Professoras Alfabetizadoras do Sertão Baiano*: trajetórias de formação-profissão. 2016. 188 f.: il. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo R. M. de. Os Estudos Culturais e a questão da diferença na educação. Revista Educação em Questão, Natal, v.34, no. 20, p. 33-62, jan./abr., 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. *Invenções de vidas, compreensão e itinerários e alternativas de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

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

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Diversidade, direitos humanos e formação docente no cotidiano escolar da educação básica. In: CARVALHO, Marta Vilani C.; CARVALHÊDO, Josânia L. P.; ARAÚJO, Francisco A. M. (Orgs.). *Caminhos da Pós-graduação em Educação no Nordeste do Brasil*: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUPI, 2016. p. 287-300.

RIOS, Jane Adriana V. P.; NUNEZ, Joana M. L.; FERNANDEZ, Francisco Ribas. Diversidade na educação Básica: políticas de sentido sobre a formação docente. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 25, n. 45, p. 101-112, jan./abr. 2016.

RIOS, Jane Adriana V. Pacheco (Org.). *Docência na Educação Básica*. Salvador: EDUNEB, 2015.

RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação:* o discurso e o excesso de significação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. *Obra Completa:* volume único (Introdução e organização de BUENO, Alexei). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Travessias*, Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa, 6/7, p. 15-34, 2008. Disponível em < https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227?mode=full>. Acesso em: 23 de nov. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Elizeu C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu C. de; SOUSA, Cynthia P. de.; CATANI, Denice B. A pesquisa (auto)biográfica e invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

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.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade e os outros "outros". *Ponto de vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

STOER, S.R.& CORTESÃO, Luiza. *"Levantando a pedra*" – Da Pedagogia intercultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WOODWARD, Katheryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro-síntese do Ateliê biográfico e do Diário das práticas educativas: um olhar para si e os "outros"

ATELIÊ BIOGRÁFICO E DIÁRIO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
Um olhar para si e os "outros"

ENCONTROS	ATIVIDADES
1º Encontro Data:___/___/___	Apresentação da proposta de trabalho, dos objetivos e dispositivos a serem efetivados, tendo como eixo orientador: *Reconhecimento da identidade cultural: representação de si.* Conversa sobre o método (auto) biográfico e sensibilização do grupo para a importância do diário da prática, por meio do Diário das Práticas. Construção do contrato didático/biográfico. Leitura de um texto com a temática de narrativa (auto) biográfica, como mobilização para a escrita das narrativas.
2º Encontro Data:___/___/___	Construção da primeira parte do relato narrativo, tendo como eixo orientador: *reconhecimento da identidade cultural* (o perfil (auto)biográfico e a trajetória formativa). Socialização da primeira escrita, por meio da contação, e não da leitura integral do texto, em subgrupos, possibilitando intervenções das outras professoras nas narrativas. Reescrita do texto.
3º Encontro Data:___/___/___	Construção da segunda parte da narrativa, tendo como eixo orientador: *O olhar sobre as diferenças.* Socialização, em grande grupo, por meio da leitura do texto produzido a partir dos dois primeiros eixos orientadores. Escolha da escriba para tomar nota das intervenções do grupo e de alguns aspectos. Conversa de escriba com narradora sobre as anotações feitas. Reescrita do texto.
4º Encontro Data:___/___/___	Construção da terceira parte da narrativa, tendo como eixo orientador: *práticas educativas e diferenças culturais.* Socialização da escrita referente a apenas este eixo, por meio da leitura integral do texto, em subgrupos, possibilitando intervenções das outras professoras nas narrativas. Reescrita do texto.
5º Encontro Data:___/___/___	Construção da narrativa, tendo como eixo orientador: *práticas educativas e diferenças culturais no IEPS*. Socialização, em grande grupo, por meio da leitura do texto produzido a partir dos dois últimos eixos. Escolha da escriba para tomar nota das intervenções do grupo e de alguns aspectos. Conversa de escriba com narradora sobre as anotações feitas. Reescrita do texto.
6º Encontro Data:___/___/___	Revisão e conclusão da narrativa (individual), tendo como eixo norteador*: conceber a prática educativa como processo de negociação cultural.* Socialização dos Diários das Práticas Educativas, reflexão sobre o seu movimento de escrita e participação no Ateliê Biográfico.

Fonte: Elaboração própria (SANTOS, 2017), com adaptação da proposta desta investigação, conforme Delory-Momberger (2008), inspirado em Oliveira (2016).

APÊNDICE B – Ficha de inscrição para o Ateliê biográfico e o Diário das práticas educativas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

ATELIÊ BIOGRÁFICO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
Um olhar para si e os "outros"

Professor/Professora colaborador(a):
Data de nascimento: ____/____/____
Formação: Área de atuação /conhecimento: ( ) Humanas ( ) Exatas ( ) Linguagens Graduação: ( )Sim ( ) Não Em caso afirmativo, curso e ano de conclusão: Pós-Graduação: ( )Sim ( ) Não Em caso afirmativo, curso e ano de conclusão:
Tempo de atuação docente:
Tempo de experiência nos 8º e 9º anos:
Experiência profissional em outros espaços (não formais/da diversidade):
Cidade onde nasceu e reside:
Localidade em que reside:

Fonte: Elaboração própria (SANTOS, 2017).

APÊNDICE C – Quadro de Análise das Narrativas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

QUADRO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS				
CATEGORIA ANALÍTICA	**EXPERIÊNCIA BIOGRÁFICA NARRADA**	**UNIDADE DE SENTIDO**	**ANÁLISE**	**REFERENCIAL TEÓRICO**
Diferenças culturais				
Experiência de formação-profissão				
Prática educativa				

Fonte: Elaboração própria (SANTOS, 2017), inspirado em Meireles (2013).

APÊNDICE D – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIFERENÇAS CULTURAIS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Apresento as informações a seguir. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:
Nome do Participante: _____
Documento de Identidade no.: _____ Sexo: F ( ) M ( )
Data de Nascimento: ___/___/____
Endereço: _____
CEP: _____
Telefone: ( )_____ /( ) _____

II. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:
TÍTULO: PRÁTICAS EDCUATIVAS E DIFERENÇAS CULTURAIS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Maria Helena da Silva Reis Santos
Cargo/Função: Coordenadora da Pesquisa (mestranda)

OBJETIVOS:
- Compreender como os docentes do Ensino Fundamental lidam com as diferenças culturais, a partir de suas práticas educativas.
- Identificar e analisar as práticas educativas dos/das docentes do Ensino Fundamental na relação com as diferenças culturais presentes no contexto escolar.
- Analisar de que maneira as narrativas de formação dos professores/das professoras se relacionam com as suas práticas educativas e as diferenças culturais presentes no Ensino Fundamental.

ESPAÇO: Instituto de Educação Profissional Eurides Sant'anna

PARTICIPANTE DA PESQUISA: Professores/professoras do Ensino Fundamental

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; construção do perfil biográfico.

Fase II – Produção de narrativas das práticas educativas e de formação- Realização de ateliê reflexivo para a produção do Diário das Práticas Educativas. Realização de entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Transcrição; Textualização; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

III. ESCLARECIMENTO SOBRE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

- A pesquisa será desenvolvida no período de maio de 2017 a janeiro de 2018, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2018;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, a pesquisadora se deslocará em direção ao local onde o participante da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os participantes da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

1. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa: A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas das práticas educativas e de formação de professores/professoras do ensino fundamental, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de formação e suas práticas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que os (as) senhores(as) estão participando de uma pesquisa em que trarão à tona em suas narrativas as suas trajetórias de atuação no tratamento das diferenças culturais no contexto escolar onde atuam, podendo revelar no percurso situações do cotidiano que não gostariam em tese de partilhar ou revelar a ninguém. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução Nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde. A identidade dos/das participantes será preservada e serão utilizados nomes fictícios ao longo dos resultados da pesquisa.

2. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Contribuição e fomentação de discussões das práticas educativas e diferenças culturais, na relação com a formação docente, no âmbito do ensino fundamental no contexto da rede pública;
- Reflexão sobre as possíveis maneiras de como as diferenças culturais veem sendo materializadas e tratadas no dia a dia da dinâmica escolar no âmbito do ensino fundamental;
- Percepções do lugar da docência e o papel das práticas educativas para as diferenças culturais no contexto do ensino fundamental;
- Contribuição à formação docente no âmbito do ensino fundamental no contexto contemporâneo.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato das pesquisadoras, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIFERENÇAS CULTURAIS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a), consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e

publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra via para mim.

_____

Assinatura do/da participante da pesquisa

_____ _____

Assinatura da pesquisadora discente (orientanda)

Assinatura da professora responsável (orientadora)

Lauro de Freitas-BA, _____ de _____ de 2017.

Contato dos pesquisadores

- Maria Helena da Silva Reis Santos (Mestranda responsável pela pesquisa) -Avenida Luiz Viana Filho, 6065, Leme, 504- Cond. Vivendas do Rio, bairro: Paralela, Salvador/BA. CEP: 41.730.010 Tel.: (071) 98668.2762 / (071) 3666.4074
- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (Orientadora do curso de Mestrado) -Avenida Cardeal da Silva, 523 Ed. Liliana, apt. 703 – Federação Salvador – BA. CEP: 40.231.305 Tel.: (071) 992043623.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB-Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa -CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF