

PEDRO RAUBER

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA AS
IDENTIDADES/DIFERENÇAS E SUA ARTICULAÇÃO COM OS
PROCESSOS FORMATIVOS: UM ESTUDO COM PROFESSORES
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/DOURADOS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS, 22 de fevereiro de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA AS
IDENTIDADES/DIFERENÇAS E SUA ARTICULAÇÃO COM OS
PROCESSOS FORMATIVOS: UM ESTUDO COM PROFESSORES
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/DOURADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientador: Professor Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

R239p Rauber, Pedro

Práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do curso de pedagogia da UEMS/Dourados / Pedro Rauber; orientador José Licínio Backes.-- 2017.

234 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Interculturalidade 2. Práticas pedagógicas 3. Identidades e diferenças culturais I. Backes, José Licínio II. Título

CDD – 370.117

ATA DE DEFESA DE TESE DE **PEDRO RAUBER**, ALUNO DO CURSO DE DOUTORADO, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO, DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, REALIZADA NO DIA 22 DE FEVEREIRO DE 2017.

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro de 2017, às 08 horas, realizou-se na Sala de Bancas do PPGE da Universidade Católica Dom Bosco, a 28ª (vigésima oitava) Banca de Defesa de Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - *Área de Concentração: "Educação"*, de autoria de **PEDRO RAUBER**. A Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as) doutores (as): José Licínio Backes – UCDB - Orientador e presidente da Banca, Ricardo Pavan - UFG (Membro Externo), Losandro Antônio Tedeschi - UFGD (Membro Externo), Adir Casaro Nascimento - UCDB (Membro Interno), Carlos Magno Naglis Vieira - UCDB (Membro Interno), iniciou suas atividades analisando a Tese intitulada: **"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA AS IDENTIDADES/DIFERENÇAS E SUA ARTICULAÇÃO COM OS PROCESSOS FORMATIVOS: UM ESTUDO COM PROFESSORES EGRESOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/DOURADOS"**. A seguir foram feitas sugestões tendo em vista a entrega da versão final da Tese, na Secretaria do PPGE-UCDB, de acordo com o Regulamento do Programa. Após a arguição, por 3 horas, a Banca Examinadora considerou o candidato aprovado, com conceito A. Encerradas as atividades, foi lavrada a ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora. Informou-se, também, que a expedição do respectivo diploma assim como a de outros documentos, concorrentes à titulação ora obtida, se condicionarão à entrega, na Secretaria, da quantidade de exemplares apresentados de acordo com os padrões do Programa e à completa adimplência dos dispositivos administrativos previstos em contrato.

Campo Grande, 22 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. José Licínio Backes – UCDB (Orientador)

Prof. Dr. Ricardo Pavan - UFG (Membro Externo)

Prof. Dr. Losandro Antônio Tedeschi - UFGD (Membro Externo)

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento – UCDB (Membro Interno)

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira - UCDB (Membro Interno)

NINGUÉM = NINGUÉM

Composição - Humberto Gessinger
Interpretação - Engenheiros do Havaii

há tantos quadros na parede
há tantas formas de se ver o mesmo quadro
há tanta gente pelas ruas
há tantas ruas e nenhuma é igual a outra
(ninguém = ninguém)
me espanta que tanta gente sinta
(se é que sente) a mesma indiferença

há tantos quadros na parede
há tantas formas de se ver o mesmo quadro
há palavras que nunca são ditas
há muitas vozes repetindo a mesma frase:
(ninguém = ninguém)
me espanta que tanta gente minta
(descaradamente) a mesma mentira

todos iguais
todos iguais
mas uns mais iguais que os outros

há pouca água e muita sede
uma represa, um apartheid
(a vida seca, os olhos úmidos)
entre duas pessoas
entre quatro paredes
tudo fica claro
ninguém fica indiferente
(ninguém = ninguém)
me assusta que justamente agora
todo mundo (tanta gente) tenha ido embora

todos iguais
todos iguais
mas uns mais iguais que os outros

o que me encanta é que tanta gente
sinta (se é que sente)
ou
minta (desesperadamente)
da mesma forma

todos iguais
todos iguais
mas uns mais iguais que os outros
todos iguais
todos iguais
tão desiguais...
tão desiguais...

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo

Aos meus pais José Nicolau Rauber e

Olga Haas Rauber (*in memoriam*). Vocês

me deram a vida e me ensinaram a respeitar as pessoas.

À minha esposa Ana Maria da Trindade Rodrigues Rauber, a grande mulher, companheira e cúmplice da minha vida. Pelo amor incondicional, apoio afetivo e intelectual. Você, e através de você e de sua sublime e maravilhosa condição de mulher, nos proporcionou gerar uma nova vida: Pedro Henrique Rodrigues Rauber. À Dona

Odelina, (Belinha), minha sogra, exemplo de luta e dedicação que a cada viagem, rogava bênçãos e proteção para as muitas idas e vindas. Com vocês aprendi/aprendo cada dia a valorizar mais as pessoas e encontrar novos valores e sentidos para a vida.

Aos meus irmãos e irmãs: Celso (*in memoriam*), Teonila, Irene, João, Jurema, Francisco, Bruno e Nair. Com vocês aprendi a lutar pela vida, ao me incentivarem, torcerem por mim e encorajarem para trilhar novos caminhos, sem, contudo, esquecer minhas origens.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nominalmente às pessoas e instituições que contribuíram no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa pode não ser a melhor maneira de demonstrar minha gratidão, mas é uma forma de expressá-la e externá-la.

Quero, de início, agradecer ao meu orientador Professor Dr. José Licínio Backes, por ter apostado em mim, me acolhendo e acompanhando sempre de forma dedicada, paciente, carinhosa, rigorosa e profissional, apontando possibilidades e fazendo críticas necessárias (que me fizeram crescer). Aprendi/aprendo muito. Você me ensinou como é importante escrever, pensar e ousar. Sinto-me privilegiado e orgulhoso por ter sido seu orientando. Quero externar de público minha gratidão, reconhecimento e respeito pessoal e profissional.

Agradeço a todos/as os/as professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB e à Linha 3, Diversidade e Educação Indígena pela dedicação e empenho para oferecer sempre as melhores condições para que os alunos possam desenvolver suas pesquisas, especialmente àqueles/as que contribuíram mais diretamente com meu processo de formação como pesquisador: Heitor Queiroz de Medeiros, Maria Cristina Lima Paniago, Regina Tereza Cestari de Oliveira, Ruth Pavan e Marluce Bittar (*in memoriam*).

Aos membros da Banca Examinadora: Professora Dr^a Adir Casaro Nascimento, pela longa amizade, sugestões, experiência, interrogações e apontamentos sempre muito pertinentes; Professor Dr. Carlos Magno Naglis Vieira; Professor Dr. Ricardo Pavan e Professor Dr. Losandro Antônio Tedeschi, pela leitura comprometida, pelas análises e sugestões muito pertinentes que contribuíram para melhorar, enriquecer e valorizar a qualidade do texto da tese.

Agradeço aos e às colegas de doutorado pela amizade, pelas oportunidades de socializar e trocar valiosas ideias, compartilhar desafios, dúvidas, angústias. Foram muito oportunos, agradáveis e valiosos os momentos que passamos juntos.

À Universidade Católica Dom Bosco, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de fazer o Doutorado em Educação e ao programa PROSUP/CAPES/UCDB pelo apoio na concessão de uma bolsa de estudos.

Às/-aos colegas de Doutorado com as/os quais tive excelentes momentos para compartilhar diálogos, debates, experiências enriquecedoras e aprendizados: Genivaldo Frois Scaramuzza; José Paulo Gutierrez; Sirley Lizott Tedeschi; Ana Paula Melim; Ana Luisa Cordeiro e Rosemeire Lopes da Silva Farias.

Meu agradecimento especial às funcionárias da secretaria do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, pela dedicação, gentileza e eficiência com que sempre me atenderam.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, instituição em que me orgulho em trabalhar, pelo incentivo institucional e pelas experiências que tive oportunidade de compartilhar com meus colegas e minhas colegas professores e professoras.

Ao Centro Universitário da Grande Dourados – UNIGRAN pelo incentivo em buscar sempre melhor qualificação, pelo apoio financeiro e pelos aprendizados nestes anos de convivência.

E, finalmente, um destaque todo especial e meu mais sincero agradecimento às escolas municipais que permitiram minha presença e interação. Especialmente às professoras egressas do curso de Pedagogia da UEMS que aceitaram o desafio de participar desta pesquisa e, assim, tornaram-se os sujeitos principais desta pesquisa. Obrigado pela disponibilidade, comprometimento e participação em todas as etapas da pesquisa. Ao permitirem minha presença na escola e nas salas de aula, vocês tornaram possível conhecer, analisar e compreender práticas pedagógicas que buscam interrogar, subverter, transgredir, fragilizar e colocar sob suspeita concepções de identidades/diferenças estereotipadas ainda presentes nas escolas e nas salas de aula. Vocês muito me ensinaram e mudaram minha forma de ver a vida. Vamos ampliar nossa interação através de projetos de pesquisa, ensino e extensão.

RAUBER, Pedro. **Práticas Pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados.** Campo Grande, 2017. 241 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese de doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB e teve como objetivo compreender, com base na interculturalidade crítica e nos Estudos Culturais, como os processos formativos de professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS se articulam com as práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar. Foram realizadas observações em sala de aula, durante os meses de abril a novembro de 2015, de oito (08) professoras que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Dourados – MS e registradas no Diário de Campo. As percepções alcançadas a partir das observações foram aprofundadas com as falas obtidas nas entrevistas com as professoras e no grupo de discussão, entre os dias 25/11/2015 e 17/12/2015, e articuladas com as reflexões teóricas nas quais a tese se fundamenta. O trabalho inspira-se nos Estudos Culturais e na interculturalidade crítica, vistos como campos que defendem os mesmos interesses e concebem as identidades/diferenças como construções culturais. A pesquisa mostrou que as professoras, em alguns momentos, aproximam-se de concepções de identidades/diferenças como passíveis de serem modificadas pelos processos educativos, portanto como não essenciais e fixas. Mostrou também que as professoras desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças, questionando manifestações de discriminação e preconceito, como também incentivam manifestações e o reconhecimento das identidades e diferenças nas relações em sala de aula, o que sinaliza a emergência de práticas interculturais que se aproximam da interculturalidade crítica. As professoras reconhecem as dificuldades em abordar de forma profunda e ampla as identidades/diferenças e, às vezes, preferem silenciar sobre o tema, mas se mostram abertas a processos formativos que lidam com essa temática. Concluímos, pela pesquisa efetuada, que o processo formativo dessas professoras foi fundamental para tratarem das identidades/diferenças, com destaque para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEMS, que oportunizou a vivência da prática docente a partir de reflexões teórico-práticas pela inserção no ambiente escolar e, em muitos momentos, oportunizou o desenvolvimento de estratégias para abordar as identidades/diferenças. Entretanto, dada a complexidade da temática, um processo formativo na ótica da interculturalidade crítica qualificaria ainda mais a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades e Diferenças Culturais, Estudos Culturais, Interculturalidade Crítica, Práticas Pedagógicas.

RAUBER, Pedro. **Práticas Pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados.** Campo Grande, 2017. 241 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line of the Postgraduate Program in Education – Master's and Doctoral Degree at UCDB and had as its objective to “understand, based on critical interculturality and cultural studies, how the educational processes of teachers graduated from the UEMS Pedagogy Course are articulated with the practices focused on the identities/differences in the school environment”. Observations of eight Kindergarten and Elementary School teachers of municipal schools in Dourados – MS were made during their classes and registered in a daily journal from April to November 2015. The perceptions derived from the observations were improved with the statements obtained through the interviews with the teachers and in the discussion group held between 11/27/2015 and 12/17/2015, articulating them with the theoretical reflections on which this thesis is based. This work is inspired by Cultural Studies and critical interculturalism, which are seen as fields that defend the same interests and conceive of identities/differences as cultural constructions. The research has shown that the teachers at some points approach conceptions of identities/differences as conceptions that can be modified by educational processes, and therefore are non-essential and not fixed. It also showed that at some moments they develop pedagogical practices focused on identities/differences, questioning expressions of discrimination and prejudice, as well as encouraging expressions and the recognition of identities and differences in classroom relationships, which signals the emergence of intercultural practices that approach critical interculturality. The teachers recognize their difficulties in dealing in a profound and broad way with the identities/differences and at some moments they prefer to silence about the subject, but they are open to educational processes that deal with this subject. We conclude from the research carried out that the training process of these teachers was fundamental to deal with the identities/differences, with emphasis on the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching -- PIBID / UEMS, which facilitated the experience of the teaching practice based on theoretical and practical reflections through insertion in the school environment and at many moments enabled the development of strategies to deal with the identities/differences. However, given the complexity of the subject, an educational process in the perspective of critical interculturality would qualify the teaching practice even more.

KEY WORDS: Cultural Identities and Differences, Cultural Studies, Critical Interculturality, Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara da Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

FIC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado

REME – Rede Municipal de Ensino

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

SIMTED – Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados

TICs – Tecnologias de Comunicação e Informação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Termo de Consentimento livre e esclarecido – Professor	236
APÊNDICE 02 – Roteiro de entrevistas com as professoras sujeitos da pesquisa	238
APÊNDICE 03 – Calendário de Entrevistas individuais e do Grupo de discussão	240

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Palavras iniciais	13
1.2 Marcas do meu processo de escolarização e minha opção pelos Estudos Culturais	22
2. A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO TEÓRICO	32
2.1. Os Estudos Culturais como lugar de análise: interrogando identidades/diferenças	34
2.2 A emergência dos Estudos Culturais como lugar de análise na produção das identidades/diferenças	38
2.3 Os Estudos Culturais e sua articulação com o campo da educação	43
2.4 A centralidade da cultura na produção das identidades/diferenças	46
2.5 Cultura: o poder de definir a identidade e marcar/nomear a diferença	50
2.6 O pensamento pedagógico produzido na e pela modernidade: sob rédeas firmes, produzir e moldar, pela educação, identidades, corpos e espíritos	58
2.7 A escola enquanto espaço/lugar de problematização, interpretação, valorização e visibilização das identidades/diferenças	66
2.8 Desafios pedagógicos sobre o que dizer sobre o mundo aos que estão entrando no mundo: interrogando e descentrando as identidades/diferenças culturais a partir da sala de aula	78
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	83
3.1 O encontro com os sujeitos da pesquisa	89
3.2 Instrumentos para produção dos dados	98

4. ARTICULANADO A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM OS PROCESSOS FORMATIVOS	107
4.1 As concepções das professoras sobre identidades/diferenças	107
4.2 – Indícios de práticas pedagógicas interculturais: atravessamentos e ambivalências	149
4.3. Transgredir/desafiar/infiltrar a partir da sala de aula concepções e práticas fixadas na colonialidade	178
4.4. A formação inicial e o exercício da docência: o PIBID e a construção de sentidos para lidar com as identidades/diferenças na prática docente	198
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
6. REFERÊNCIAS	225
APÊNDICES	235
APÊNDICE 01	236
APÊNDICE 02	238
APÊNDICE 03	240

1. INTRODUÇÃO

1.1 Palavras iniciais

Compreendo a introdução, a partir de Backes (2005, p. 14), como “o espaço privilegiado [...] de tentar preparar e governar o leitor para que ele siga os caminhos percorridos e os veja como sendo ‘necessários’ e significativos para chegar a um lugar igualmente significativo”, mesmo reconhecendo que o poder de dirigir e governar o leitor é algo pretensioso demais, ou até impossível. Mas tenho a intenção de dar algumas informações para que o leitor possa conduzir-se pelo texto que apresento. A introdução “de uma tese se refere a essa habilidade de convencer o outro de que os caminhos investigativos trilhados foram os melhores possíveis e os mais promissores” (BACKES, 2005, p. 14).

Esta tese tem como objetivo compreender, com base na interculturalidade crítica e nos Estudos Culturais, como os processos formativos de professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS se articulam com as práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar. Estudar este tema me fez recordar imagens, ideias, fatos, experiências e sonhos que foram/são significativos na minha vida.

O objetivo geral da tese se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1) identificar as concepções e os sentidos atribuídos pelos/as professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul às identidades/diferenças culturais; 2) descrever como os/as professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia lidam com as identidades/diferenças de seus/suas alunos/as no espaço escolar, identificando possíveis práticas interculturais; 3) articular a forma como os/as professores/as abordam no dia a dia as identidades/diferenças de seus/suas alunos/as com o processo formativo.

Para dar conta dos objetivos nos situamos teoricamente no campo da interculturalidade crítica e suas aproximações com os Estudos Culturais. A interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2009), é um projeto cultural, ético, social, político e epistêmico orientado pela afirmação de rationalidades outras, notadamente fora da lógica da modernidade euro-usa-cêntrica. A atenção volta-se para a análise das relações de poder em suas dimensões étnicas, de raça, de classe, de gênero, de orientação sexual (WALSH, 2009).

Nesse sentido, é importante salientar que temos ciência da polissemia do conceito de interculturalidade e que, muitas vezes, ele é visto como sinônimo de multiculturalismo (também um conceito polissêmico), mas, baseados em Walsh (2009), assumimos a interculturalidade crítica a partir do sentido a ela atribuído pela resistência histórica de indígenas e negros para a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico pensado e orientado através da práxis política para a descolonização do pensamento e do conhecimento produzido no contexto euro-usa-cêntrico.

A interculturalidade crítica envolve um significado de processo, de práxis política e educativa, entendida como reflexão, luta e ação de homens e mulheres para a construção de conhecimentos “outros”, de uma política “outra”, de relações sociais “outras”, uma sociedade “outra”, uma educação “outra”. A interculturalidade crítica visa promover a transformação do mundo para a superação das desigualdades sociais que, na ótica da modernidade/colonialidade, são justificadas pela diferença racial e cultural. Na modernidade colonial, “[...] não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial” (BHABHA, 1998, p. 76). Essa distância instituiu a superioridade e a inferioridade e penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente de diferentes formas nas instâncias sociais, incluindo a educação.

Na educação, a interculturalidade crítica representa um projeto político-social-pedagógico-ético que exige uma nova prática, ética e política educativa frente à invisibilização, ao silenciamento, à negação dos outros. Tal postura político-ético-pedagógica exige repensar uma série de saberes e conhecimentos historicamente subalternizados e que precisam ser incluídos numa relação mais igualitária com os conhecimentos ocidentais nos currículos, nas metodologias e nos materiais didáticos para a educação básica.

A educação intercultural crítica exige também repensar a formação de professores/as, cujos currículos e metodologias continuam assentando suas bases epistêmicas essencialmente na perspectiva do projeto colonial euro-usa-cêntrica, assim como muitos dos livros didáticos utilizados na educação básica ainda respondem a uma política de representação da modernidade/colonialidade que, mesmo incorporando muitas imagens dos povos indígenas e dos povos negros, muitas vezes, servem para reforçar os estereótipos e os processos coloniais de racialização, subalternização, invisibilização e exclusão das diferenças (WALSH, 2009). Portanto, a “[...] interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36).

Essa compreensão de interculturalidade crítica articula-se com os Estudos Culturais, pois esse campo também comprehende a cultura como um processo dinâmico e inconcluso que fornece, pelo diálogo, um fértil terreno de trocas entre diferentes comunidades, no qual a educação pode provocar descentramentos, trânsitos e cruzamentos de fronteiras. Isso pode ocorrer pela valorização da linguagem como artefato cultural e como tecnologia de poder e seu vínculo na construção de identidades culturais e sociais, pela forte ênfase que eles dão à educação como conjunto de processos pelos quais os sujeitos são transformados e se transformam pelo currículo e pelas experiências que os estudantes trazem, pela ênfase na transgressão e reconfiguração das fronteiras politicamente construídas entre alta cultura e cultura popular.

A minha opção pelos Estudos Culturais, aliada à interculturalidade crítica, justifica-se ainda pelo seu comprometimento com o estudo da produção, recepção e valorização de novas práticas e experiências educativas que incentivem e valorizem o uso de variados textos e artefatos culturais¹ como forma de interrogar e problematizar as novas configurações identitárias e das novas subjetividades que se produzem no início

¹ Utilizo o termo “artefatos culturais” para me referir, a partir de Moreira & Candau (2003) e de Costa, Silveira e Sommer (2003), a um conjunto de recursos produtivos e práticas de representação (livros didáticos, imagens, músicas) que inventam sentidos que circulam, carregam significados e operam nas arenas culturais onde os significados são produzidos/negociados e as hierarquias e as marcas de poder, de classe, de gênero, de etnia, de religião, de sexualidade que estão presentes no dia a dia no espaço escolar são estabelecidas. Não tenho a pretensão de estudar os artefatos culturais em si, mas salientar o modo pelo qual os sujeitos desta pesquisa se apropriam destes “artefatos culturais” e os integram em suas práticas pedagógicas, problematizando as identidades/diferenças.

do século XXI em meio às rápidas e profundas transformações que os modos de comunicação e informação colocam em curso e que vêm provocando no mundo contemporâneo novos comportamentos e formas de viver, pois, como educadores, temos o desafio de “[...] utilizá-los como recurso para a transformação da nossa mundividência” (RAMOS DO Ó; COSTA 2007, p. 112).

Os artefatos culturais, entendidos por outros também como produtos midiáticos ligados às novas Tecnologias de Comunicação e Informação – TICs que invadem cada vez mais a nossa vida, podem ser usados como instrumento para interrogar e infiltrar as formas como a cultura hegemônica estrutura as relações sociais, os valores e as noções de comunidade e as identidades. Isso se deve à importância que os Estudos Culturais dão à análise da história, não como uma narrativa linear, vinculada de forma não problemática à noção de “progresso”, mas como um artifício que pode ser usado para gerar uma série de rupturas e deslocamentos que precisam ser feitos a partir das práticas pedagógicas. Além disso, compreendem as práticas pedagógicas como forma de ampliar a concepção de ensino como transmissão de conhecimento a fim de ir além de uma limitada ênfase no domínio de técnicas e metodologias de ensino, visando capacitar os estudantes a uma re/configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas podem interagir com as outras pessoas e com o mundo (GIROUX, 2008a).

A articulação da interculturalidade crítica com os Estudos Culturais nos encoraja a violar as rígidas fronteiras² disciplinares herdadas da modernidade e os dispositivos de poder³ fundamentados na ideia de “raça” que atuou como instrumento de operação mental de classificação, negação, subordinação e controle social, fixou uma hierarquia racionalizada que estabeleceu o branco (europeus) como naturalmente superior, e colocou, ao mesmo tempo, em dúvida o valor dos seres humanos que, por sua cor e ancestralidade, não se enquadram nos padrões categorizados, classificando-os como “não modernos”, “primitivos”, “pagãos”, “inferiores”. Nesta categorização, de

² A fronteira, compreendida a partir de Bhabha (1998, p. 24), como “o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente”.

³ Compartilho do conceito de poder explicitado por Michel Foucault: “[...] uma relação de forças, [que] só pode existir na relação entre seu exercício e a resistência a ele, em continua tensão [...] constitui, atravessa, produz os sujeitos [...]. As relações de poder suscitam necessariamente, [...] abrem a possibilidade de uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência [...] entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e a criança, na família. [...] essas relações de poder utilizam métodos e técnicas muito, muito diferentes umas das outras, segundo a época e segundo os níveis” FOUCAULT, 2003a, p. 231-232.

acordo com Walsh (2009), ficam bem evidentes as pretensões de desumanização do ser ao impor, negar e destruir suas formas de organização social coletiva, sua cosmovisão, sua filosofia, sua racionalidade e existência.

A dupla modernidade-colonialidade, ao excluir, negar, subordinar, controlar e anular “as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, [...] das comunidades indígenas e as da diáspora africana [...] afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação” (WALSH, 2009, p. 15). Portanto, é importante enveredar por um campo de investigação educacional que possibilite questionar e problematizar essas relações racializadas que produzem diferenças subalternizadas.

Assim, tanto a interculturalidade crítica quanto os Estudos Culturais estão politicamente comprometidos com os historicamente excluídos e desafiam o papel tradicional dos/as professores/as como meros transmissores de informação. Em relação à interculturalidade crítica, pode-se dizer o mesmo que Giroux (2008a) afirma em relação aos Estudos Culturais:

[...] fornecem uma nova lente, teórica e flexível, para redefinir as escolas e as faculdades de educação como locais que possibilitam desenvolver e expandir as narrativas do serviço público, bem como as capacidades de agência crítica e de autodefinição dos/as estudantes. Dadas as circunstâncias nas quais a escolarização pública e as faculdades de educação se encontram, os Estudos Culturais podem oferecer um desafio que poucos/as educadores/as podem se dar ao luxo de ignorar (GIROUX, 2008a, p. 101-102).

Aliada a essa articulação teórica e aos compromissos políticos implicados nela, mesmo que haja um capítulo específico para detalhar a metodologia, adianto que a forma central de produzir os dados da pesquisa de campo foi a observação direta, inspirada na etnografia. A observação consistiu em um importante procedimento de pesquisa, pois permitiu o acesso, a obtenção e o registro de informações sobre aspectos relativos às práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças, que foram posteriormente transcritas, com a vantagem de o pesquisador ter penetrado nas situações investigadas. Saliento que estava ciente de que “[...] não são essas coisas técnicas e os processos determinados que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’” (GEERTZ, 2012, p. 4).

Esse trabalho de campo, esse conhecimento se tornou mais completo porque mergulhei num processo de indagação, reflexão e problematização para captar os

significados muitas vezes não expressos dos acontecimentos observáveis e identificar as características do contexto e das relações presentes nas salas de aula observadas. E, a partir desta busca, estabeleci relações, muitas delas conflitantes, difusas e mutantes, entre o observado e as reflexões teóricas, em conformidade com os objetivos dessa tese, tendo como horizonte, ainda que provavelmente não alcançável, uma descrição densa.

Uma descrição densa envolve sensibilidade, julgamento e competência profissional do investigador na busca dos melhores meios para captar, interpretar e conferir significados dentro de um enfoque interpretativo. Os estudos etnográficos buscam mostrar como e por que, naquele lugar e naquela ocasião, sua copresença captou um fato que produziu uma situação. Diante da complexidade e polissemia dos fenômenos, o etnógrafo terá de escolher entre as estruturas de significação para

tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, com exemplos transitórios de comportamento modelado [...] uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas a outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem de, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 2012, p. 7).

Entendo que a inspiração etnográfica contribui com a minha tese pela compreensão de cultura que a atravessa, compreensão presente tanto na interculturalidade crítica quanto nos Estudos Culturais: a cultura é vista como conjunto de estruturas de significados socialmente estabelecidos pelas relações de poder e não como algo próprio da estrutura genética. A cultura produz sujeitos, identidades e diferenças. Trata-se de um uma atividade inconclusiva, interpretativa e aberta à contestação. Tal concepção de cultura me faz refletir sobre ideias e pensamentos que posso hoje e as ideias que construí no passado e que, quase num processo de simbiose, de envolvimento, contatos, confrontos e interrogações permanentes, fizeram-me/fazem-me ser o que estou sendo hoje. Elas se fazem presentes neste trabalho, mas também já se faziam presentes em mim desde bem antes da elaboração do projeto de pesquisa do qual resultou esta tese.

Junto com esse processo, enfatizo que o cumprimento dos créditos ao longo do doutoramento possibilitou aprofundar as leituras, interrogações e reflexões sobre um tema que estava de certa forma adormecido/reprimido em mim. Ao longo desse processo de formação e do desenvolvimento da pesquisa com novas leituras, as

observações que realizei nas salas de aula, as entrevistas e o grupo de discussão com oito professoras foram importantes. Mas foram especialmente os encontros de orientação durante a construção da tese que tornaram possível a concretização deste trabalho por meio de interrogações, provocações, desafios, desconstruções, reconstruções nunca acabadas.

Neste sentido, a minha história de vida acadêmica e profissional reflete, em certa medida, o conjunto de valores da cultura colonizadora eurocêntrica⁴. As estruturas subjetivas e os imaginários da colonização epistemológica em que fui socializado ainda estão fortemente presentes. Assim, em sintonia com a visão prevalente naquele momento, a cultura era concebida como um aspecto que deveria ser aprendido, descrito e reproduzido adequadamente para que as pessoas se inserissem e se ajustassem às normas sociais. Por isso, por muito tempo o diferente era visto como aquele que deve se ajustar ao que era considerado “normal”.

É neste contexto cultural que consigo situar hoje o ponto de onde verte (ainda que de forma latente) meu primeiro interesse pelas identidades/diferenças e as formas como estas são tratadas ou silenciadas e invisibilizadas no espaço escolar e, mais especificamente, na sala de aula. Posso dizer, assim, que o interesse pelo tema que me proponho investigar nesta tese surgiu da, e na minha própria história de vida, especialmente a partir do momento em que iniciei os estudos aos 7 anos de idade, quando ingressei no antigo primário. As identidades, como lembra Hall (2013, p. 109), não são naturais, são precisamente “construídas dentro e não fora do discurso” que lhes atribui significados culturais. “As formas da sociedade são a substância da cultura” (GEERTZ, 2012, p. 20).

Nesta tese, trabalho com a concepção de que as identidades culturais não são uma unidade natural, idêntica, hereditária ou biológica naturalmente adquirida ou

⁴ O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também a perspectiva do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

tradicionalmente construída. As identidades culturais emergem da marcação da diferença e da exclusão. São produtos que envolvem relações sociais e jogos de poder e modalidades específicas de relações que se estabelecem a partir da marcação da diferença e da exclusão (HALL, 2013b).

Apoiado em Bauman (2012), comprehendo que a natureza das identidades culturais não emerge de características singulares nem se apoia nelas, mas de formas distintas, como algo em “movimento”, que não se apega, se insurge e se recria permanentemente a partir de múltiplas formas, conteúdos, movimentos, mudanças e é capaz de assumir distintas características e potencialidades.

Sugiro que a imagem mais capaz de apreender a natureza das identidades culturais é a de um redemoinho, e não a de uma ilha. As identidades mantêm sua forma distinta enquanto continuam ingerindo e vomitando material cultural raras vezes produzido por elas mesmas. As identidades não se apoiam na singularidade de suas características, mas consistem cada vez mais em formas distintas de selecionar/reciclar/rearranjar o material cultural comum a todas, ou pelo menos potencialmente disponível para elas. É o movimento e a capacidade de mudança, e não a habilidade de se apegar a formas e conteúdos já estabelecidos, que garante sua continuidade (BAUMAN, 2012, p. 69).

Ao retratar aqui minha trajetória de vida acadêmica e profissional que dá suporte à minha concepção e atuação na docência e na pesquisa, percebo que surgiram novas indagações e reflexões para compreender o que sou e penso hoje, como penso a formação docente e a prática intercultural crítica. O ato de escrever sobre nós mesmos nos faz rememorar ideias, vivências e aprendizados e traz à tona o que nos faz dar sentido aos nossos empreendimentos e justificar o empenho de nossas forças para alcançar os objetivos que almejamos. Escrever é, assim, um movimento, uma ação de rememorar, organizar e encontrar sentido para aquilo que fazemos e a forma como o fazemos e ancorar esse conhecimento no conhecimento global.

Salientamos que, apesar de a perspectiva que assumimos admitir uma ampla variedade de procedimentos de investigação, ela requer movimentos necessários como em qualquer outro campo teórico:

[...] delimitação e construção de um objeto de investigação; delimitação e construção de um quadro conceitual; organização de um campo de investigação; seleção e escolha de procedimentos de investigação e de análise; organização do material empírico produzido em focos de interesse (ou unidades analíticas), que se definem com e a partir do objeto/perguntas de investigação; e tudo isso para, então, colocar em funcionamento, de forma sistematizada, a teoria, os conceitos e as estratégias de análise que constituem

o que se nomeia como referencial teórico-metodológico (MEYER, 2014, p. 57).

Acreditamos que todos esses elementos apontados por Meyer (2014) estão presentes em nossa tese e o lugar em que aparecem foi cuidadosamente pensado para imprimir uma unidade ao texto, e eles serão devidamente justificados ao longo da tese.

Escrever é sempre uma oportunidade para pensar, refletir, juntar, articular, um exercício constante de pensar, fazer, questionar, interpretar, dar sentido aos empreendimentos e às investidas que realizamos na (re)construção da nossa própria identidade. É neste espaço e tempo de pensar em organizar, escrever, lembrar, relembrar que encontro motivo para expor de forma ressignificada o que me move. Realmente, trata-se de escrever sobre o que me faz ser o que sou. Isto exige refletir e olhar para dentro para identificar/compreender aquilo que cada vez mais me tem impulsionado a dar prosseguimento ao *continuum* de sucessivas construções/reconstruções de ideias, concepções e posições para a construção da tese.

Escrever é momento de lembranças que me ajudam a reconstituir o passado-presente em que me vejo num movimento do olhar significativo e subjetivo que me faz ver/recordar/viver/reviver histórias/memórias das quais extraio lições de vida que vão dando nuances a imagens, valores, símbolos pelos quais redescubro vivências e valores que perpassam a minha vida. À medida que as lembranças vão sendo (re)interpretadas, (re)organizadas e ressignificadas para serem compostas numa ordem não apenas como o mundo me sugere, mas também em perspectivas que a academia me exige, isso possibilita (re)interpretar, (res)significar e (re)viver momentos vivenciados por mim como um sujeito social e histórico que busca se constituir como pesquisador.

Por isso, no momento da elaboração da introdução desta tese, paro um pouco para olhar o meu passado e analisar como este processo de elaboração da tese foi se tornando possível. Nesse processo de construção da tese, encontrei no orientador uma postura respeitosa, acolhedora, de alguém equilibrado, sereno e aberto às diferenças. Penso hoje que estas atitudes foram de fundamental importância para adquirir autoconfiança e perspicácia para perceber, durante o desenvolvimento da pesquisa, as formas como as professoras concebem e lidam com as identidades/diferenças em sala de aula. Preciso ainda dizer que a postura e as atitudes do orientador foram uma das condições fundamentais para a qualidade da relação que se estabeleceu entre o orientador e o orientando na produção desta tese.

Neste momento em que o movimento do olhar revisita e recorda para sistematizar os “achados” da pesquisa, destaco a importância dos contatos e a convivência com o orientador que se estabeleceram de forma regular desde o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Foram estas orientações comprometidas, instigantes, provocativas, desafiadoras, tranquilas, mas firmes que me possibilitaram sistematizar, constituir, desconstituir, reconstituir e consolidar um espaço propício e efetivo para a realização desta tese.

Minhas escolhas teóricas me fizeram compreender que o pesquisador faz parte da sua investigação, na medida em que introduz nela o que também o constitui como um ser social, histórico, cultural, dialógico. Neste sentido, minhas interpretações são marcadas e atravessadas pelo lugar no qual me situo: os Estudos Culturais. Da mesma forma, minhas interpretações são marcadas também pelas relações e experiências que estabeleci com o contexto e com as professoras que constituem os sujeitos da pesquisa: as professoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que atuam com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 Marcas do meu processo de escolarização e minha opção pelos Estudos Culturais

Nasci em 07 de julho de 1960 e sou o nono de dez filhos de uma família de descendência alemã (quatro mulheres e seis homens). Éramos uma família de pequenos agricultores e, para lutar pelo sustento, precisávamos desde muito cedo ajudar nas lides do trabalho no campo, no cuidado com os animais e, claro, dedicar-nos no outro período aos estudos na escola da comunidade. Comecei meus estudos em 1968 em uma sala em que o professor atendia os alunos do 1º e do 2º anos juntos, uma sala “multisseriada”, no interior do município de Campina das Missões – RS.

Frequentar a escola me propiciou, naquele momento, grandes mudanças, incluindo algumas das mais significativas e marcantes em toda a minha vida. Primeiro, porque a escola me proporcionou a oportunidade de ampliar o círculo de relacionamentos e de amizades. Mas o fato de “entrar para a escola” também me colocou novos desafios: aprender a ler e escrever e ajudar a alfabetizar meu irmão com

baixa visão. Estes dois fatos são por si só muito significativos frente ao tema sobre o qual me proponho refletir nesta tese: identificar as concepções e os sentidos atribuídos pelos/as professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS às identidades/diferenças culturais na sala de aula.

Aprender a ler e escrever por si só constitui um desafio, mas quando esse processo se dá em outra língua que não a língua materna da criança, constitui um desafio ainda maior. Este foi meu caso, pois até aquele momento eu não sabia falar português. Por ser de descendência alemã, eu sabia falar apenas alemão. Fui alfabetizado na língua portuguesa, mas sabia falar apenas o alemão.

Ao falar sobre o processo de alfabetização e letramento em língua materna, Maia e Maranhão (2015), apontam para a necessidade de superação dos modelos técnicos de aquisição do domínio da leitura e da escrita focados apenas no domínio dos códigos e símbolos em que a alfabetização seja requisito para a emancipação que envolve os aspectos da estrutura social e cultural em que se considerem o meio e o contexto de produção do conhecimento. Por não se ater apenas ao domínio de códigos e símbolos, incluem “reflexões sobre significados do que se fala, lê e escreve em variados contextos com suporte cultural e social. Esse processo envolve a semântica e é influenciado por práticas sociais, tendo, portanto, natureza sócio-histórica” (2015, p. 934). Tratando-se o processo de aquisição e domínio da leitura e da escrita como um processo de natureza sócio-histórica em que se consideram o meio e o contexto cultural no qual o conhecimento adquire significado, o domínio da leitura e da escrita, além do domínio de códigos, símbolos e de aspectos organizacionais da língua, inclui a superação dos modelos técnicos e a consideração dos aspectos da estrutura social que envolvem práticas culturais e que envolvem, condicionam o ambiente interno e externo à escola.

Quero alertar aqui que não proponho discutir nesta tese a alfabetização e o letramento, nem quero discutir a alfabetização numa segunda língua, apesar de estes serem para mim temas de grande relevância. Esclareço que o tema, na forma como proponho refletir sobre ele aqui, não surgiu neste momento de minha vida. Percebo que é possível estabelecer uma forte relação com a minha própria história de vida e, ainda que talvez de forma inconsciente, percebo haver uma profunda relação do tema da tese com minha história de vida pessoal e minha história acadêmica.

Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, e até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir das tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados (GEERTZ, 2012, p. 36).

O que sempre me marcou muito foi a situação peculiar que eu pessoalmente vivenciei durante o primeiro ano no Ensino Fundamental. Ao longo de meu processo de aproximação com o campo dos Estudos Culturais e da identificação do tema identidades/diferenças culturais, como ponto inicial do meu processo de escolarização. Essa marca começou a ser produzida quando fui incumbido de “ajudar” meu irmão com apenas 5% da visão ser alfabetizado.

Nessa época, eu deveria fazer as minhas tarefas de copiar as lições que o professor passava no meu caderno, os textos do quadro negro e também fazer as lições do livro didático. Paralelamente a isso, aos 7 anos de idade, fui incumbido de ensinar o meu irmão a escrever. Para isso, fui orientado de que deveria pegar na mão dele para guiá-lo a fim de que ele aprendesse a escrever.

Mas o fato de “conduzir” o meu irmão para que ele pudesse escrever não foi a maior dificuldade, e sim o fato de o processo de alfabetização se dar não no idioma do qual eu tinha um certo domínio. Entendo como fundamental para a alfabetização o domínio falado da língua em que se deseja alfabetizar alguém. Eu estava aprendendo a “desenhar” as letras e “copiar” algumas palavras em português, sem ter ainda a compreensão da língua, pois na comunidade em que morávamos se falava apenas alemão. “Nossa capacidade de falar é inata certamente, nossa capacidade de falar inglês [alemão no meu caso], porém, é sem dúvida cultural” (GEERTZ, 2012, p. 36).

Aprender a falar português foi um processo longo e muito marcante, já que até começar os estudos, aos 7 anos, eu falava apenas alemão e só conhecia algumas (poucas) palavras em português. Mas aprender a pensar e depois escrever em português foi ainda mais difícil. Aprender uma segunda língua foi para mim um processo muito marcante: eu, como também meus colegas, repetíamos aos poucos as letras, sílabas, palavras e pequenas frases do livro, mas faltava-me o entendimento do significado das palavras e das frases. O contexto cultural foi um ingrediente essencial na produção da minha identidade.

Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura geral, mas através de formas altamente particulares de cultura. [...] A grande capacidade de

aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico. [...] Entre o que o nosso corpo nos diz e o que devemos saber a fim de funcionar, há um vácuo que nós mesmos devemos preencher, e nós preenchemos com a informação (ou desinformação) fornecida pela nossa cultura. A fronteira entre o que é controlado de maneira inata e o que é controlado culturalmente no comportamento humano é extremamente mal definida e vacilante (GEERTZ, 2012, p. 36).

Sempre que alguém perguntava o significado das palavras, o professor explicava em alemão, mas aos poucos ele passava a cobrar a repetição das palavras e das frases em português. Vejo que esta metodologia do professor foi muito significativa no meu processo de aprendizagem e também para meus colegas, todos crianças que foram socializadas em uma língua e estavam sendo alfabetizadas não na sua língua materna.

Ao criar/inventar/produzir estratégias/formas/meios/procedimentos para recontextualizar “a escola como espaço epistemológico e político norteado pelo uso da língua materna e pelo respeito aos processos próprios de aprendizagem” (NASCIMENTO, 2012, p. 157), o professor possibilitou meios para que cada criança construísse primeiramente um sentido para aquela palavra na sua língua materna, para depois transpor o sentido desta palavra ou texto para a vida social na segunda língua (aquele na qual ela estava sendo alfabetizada). Com estas estratégias, ele criava meios não apenas para o domínio dos códigos e símbolos necessários para a leitura e a escrita, mas, ao partir da estrutura social e cultural em que nós nos situávamos, possibilitou que não nos sentíssemos incapazes e inferiores no contexto escolar.

Foram cinco anos de muitas dificuldades para cursar os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola rural. Morávamos no interior, no sítio de meus pais, pequenos agricultores, e para ir à escola caminhávamos todos os dias 4 km em estradas malconservadas. Nestes caminhos da escola, aprendi muito mais do que apenas os “conteúdos escolares”. Logo entendi, através das conversas com meus pais e irmãos, que seria impossível manter os filhos no sítio e de lá produzir as condições de vida para todos. Meus pais viam na escola a possibilidade de encaminharem seus filhos para a vida. Por isso, desde muito cedo incentivaram os filhos a continuarem seus estudos. O único caminho para isso era frequentarem o seminário ou o colégio de alguma congregação religiosa.

A partir da 6^a série, com meu ingresso num internato, as coisas ficaram um pouco mais fáceis no que se refere à distância para frequentar a escola. Fui estudar como interno em uma escola dos Irmãos Maristas, primeiramente em Getúlio Vargas – RS, cursando o Ensino Fundamental, e mais tarde passei a estudar em Santa Maria – RS. Foi a partir da 6^a série do Ensino Fundamental e depois, no Ensino Médio, que passei a estudar com alunos de diferentes origens culturais. As diferenças culturais foram ficando mais evidentes (havia aqueles que falavam alemão, outros falavam italiano e outros apenas português).

O ano de 1982 foi um ano muito importante, diria, decisivo na minha vida. Prestei vestibular na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição – FIC para o curso de Graduação em Pedagogia no período vespertino, que concluí em 1984. Vale registrar também que ao longo do período de graduação auxiliei na Coordenação Pedagógica nas séries iniciais e como professor em diversas turmas do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Os estudos, as leituras, reflexões e os debates que surgiam das aulas no curso de Pedagogia foram decisivos para minha formação. Contribuíram para aprofundar minhas reflexões sobre minhas concepções e práticas pedagógicas.

Ao concluir o curso de Pedagogia em 1984, busquei um campo de trabalho. Foi assim que cheguei em janeiro de 1985 a Dourados – MS, cidade onde resido até o momento. Em Dourados, ingressei no magistério público estadual, primeiramente como contratado. O ano de 1986 foi um ano importante na minha vida pessoal. Conheci neste ano Mariana da Trindade Rodrigues, com quem constituí família. Temos um filho, Pedro Henrique Rodrigues Rauber, atualmente com 24 anos. Em 1988, prestei meu primeiro concurso para ser professor de Didática no magistério público estadual de Mato Grosso do Sul. Fui aprovado e logo empossado na Escola Estadual Vilmar Vieira Matos, em Dourados, onde permaneci até 2002, quando fui cedido para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, onde prestei concurso em 2005 e fui efetivado, lá permanecendo na docência até hoje.

Ao longo do exercício profissional da docência no magistério público na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, como também na UEMS, sempre procurei participar de cursos de atualização e também formação permanente em que fui percebendo minhas condições de “ser condicionado” e, desde muito cedo me dei conta da necessidade de buscar formação. “Sei que sou um ser condicionado. Mas, consciente

do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (FREIRE, 2013, p. 52- 53).

À medida que o tempo passava, foi aumentando em mim a consciência de minha inconclusão. Essa consciência da inconclusão necessariamente me exigiu um permanente processo social de busca por formação como processo permanente. É dessa consciência que nasceu em mim o desejo de continuar minha formação para a docência em nível superior. Como nos aponta Freire (2013), é no processo constante de busca que se alicerça a esperança. O cumprimento dos créditos do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS foi de fundamental importância para mim, mas os encontros para os Seminários de Pesquisa e as orientações para a elaboração da dissertação foram os mais significativos para o meu processo de formação pela pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p. 30-31).

Na UEMS assumi as disciplinas de Didática, Sociologia da Educação e História da Educação no Curso Normal Superior⁵. O exercício da docência neste curso me proporcionou momentos de estudos, reflexões, debates, elaborações e produções que foram se encaminhando para um campo que me fascina: a prática pedagógica. Prática pedagógica entendida a partir de Paulo Freire como prática e processo contínuo de reflexão, ação, reflexão. Um lugar para pensar-se e pensar e repensar o mundo. Um lugar para lutar e intervir no mundo.

A docência no ensino superior vem me proporcionando uma série de novas experiências profissionais. Primeiramente no Curso Normal Superior, junto aos

⁵ O Curso Normal Superior da UEMS, de acordo com Narcizo (2011), foi criado em 2000 com o objetivo específico de atender uma demanda específica: qualificar 1.887 (mil oitocentos e oitenta e sete) professores que atuavam na Educação Básica na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul e que possuíam apenas formação em nível médio. Em 2006, com o atendimento da demanda inicialmente identificada, o curso foi desativado gradativamente. Diante da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia em 2006, da necessidade de integrar as licenciaturas e fortalecer grupos de pesquisa na área de Pedagogia em sua sede em Dourados e da necessidade de ampliar a oferta de formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, a UEMS criou o Curso de Pedagogia em Dourados em 2008. Os sujeitos desta pesquisa são egressos/as deste curso que atualmente atuam na docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

professores/as leigos/as de diversos municípios do interior do estado e que buscavam formação superior para melhorar seus aprendizados através do ensino, pesquisa e extensão. Esta nova realidade me proporcionou reflexões críticas sobre a minha própria prática. Como explica Freire (2013, p. 38), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me”.

Um outro fator a considerar na escolha da temática desta pesquisa é a Linha de Pesquisa 3 do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, **“Diversidade Cultural e Educação Indígena”**. A temática possibilita o desenvolvimento de pesquisas num campo do conhecimento com o qual sempre me identifiquei. O Mestrado em Educação na UFMS me oportunizou novas leituras sobre a temática Cultura e Currículo e especialmente de autores identificados com os Estudos Culturais.

Essas leituras representaram um momento importante no meu processo de formação e aguçaram em mim a curiosidade e a vontade de aprofundar os estudos sobre o tema. No entanto, foram especialmente as leituras de textos de autores como Hall (1997, 2011a, 2011b), Silva (2008, 2013a, 2013b), Candau (2010, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b), Moreira (2011), Walsh (2009) e Woodward (2013) que despertaram meu interesse sobre o tema identidades/diferenças culturais. Essas marcas de minha trajetória de vida são constitutivas dos saberes e conhecimentos que busco articular com os objetivos dessa tese.

Constituem os sujeitos da pesquisa oito professores/as (sete mulheres e um homem) egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS – unidade universitária de Dourados – formados entre 2011 e 2014 e que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino na cidade de Dourados – MS.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizarei ao longo da tese apenas nomes femininos. E, como forma de preservar a identidade deles, tendo em vista que são constituídos por um professor e sete professoras, ao me referir a um/uma ou a todos/as, utilizarei apenas nomes fictícios femininos para designar o/as professor/as do curso. Da mesma forma, para preservar as identidades das crianças, os nomes das crianças que aparecem na tese são igualmente fictícios.

Ao responder aos objetivos dessa pesquisa, sustento a tese: A formação recebida no Curso de Pedagogia da UEMS é (in)suficiente para que os/as professores/as egressos/as saibam lidar com as identidades/diferenças de seus alunos na perspectiva da interculturalidade crítica.

Uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento, vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009, p. 13-14).

Para dar conta dos objetivos a que me proponho nessa tese, recorro a autores que se identificam com o campo dos Estudos Culturais e da interculturalidade crítica, buscando inspiração especialmente nos estudos desenvolvidos por Hall (1997, 2011a, 2011b, 2013), Bauman (2012), Silva (2013a, 2013b), Candau (2010, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b), Nelson, Treichler e Grossberg (2008), Costa, (2011), Backes (2005), Walsh (2009), Marin (2010), Maldonado-Torres (2007) e Grosfoguel (2007), entre outros.

Diante do que me proponho nesta tese, penso que este é o momento em que preciso dar ao leitor uma visão sobre a forma como organizei o trabalho. A tese está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, nomeado de “Introdução”, apresento inicialmente os objetivos e a questão de pesquisa desta tese. Nela também me ocupo da tarefa de descrever quem sou eu, enquanto pesquisador das identidades/diferenças culturais. Para isso, analiso as condições históricas e culturais em que fui me formando e também sendo formado num contexto marcado pela colonialidade e o meu processo de desconstrução desse sujeito.

No segundo capítulo, “A construção de um campo teórico” reflito, a partir dos Estudos Culturais como lugar/campo de análise, em que diversas disciplinas se interconectam no estudo sobre aspectos culturais, a respeito da centralidade e do poder da cultura na sociedade contemporânea na produção/definição das identidades/diferenças. Para isso, situo primeiramente como o pensamento pedagógico produzido pela modernidade foi moldando, pela educação, identidades, corpos e espíritos. Reflito ainda sobre a concepção e a organização da educação e cultura escolar produzida na modernidade que fundamentou as práticas dominantes em nossas

instituições educativas. Trata-se de uma concepção construída fundamentalmente a partir da matriz político-social-epistemológica em que se prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal.

Mostro também neste capítulo como foi sendo concebido e organizado o trabalho pedagógico que fundamentaria a cultura escolar moderna, com um ensino instrucional e instrumental, disseminando as ideias que consolidariam o imaginário coletivo de “progresso” pelo avanço científico que, fundamentado no racionalismo cartesiano, visava à produção do sujeito: racional, homogêneo, passivo e menos ambivalente.

No terceiro capítulo, “Caminhos metodológicos”, apresento como fui me aproximando dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos que utilizei para produzi os dados empíricos. Embora compreendendo que não há metodologia específica de desenvolvimento de pesquisa no campo dos Estudos Culturais, busco inspiração teórico-metodológica neste campo como forma de “fabricar” e articular teoria/empiria para sustentar a tese de que a formação recebida no Curso de Pedagogia da UEMS é (in)suficiente para os/as professores/as egressos/as lidarem com as identidades/diferenças de seus/suas alunos/as na perspectiva da interculturalidade crítica. Para isso, desenvolvo a pesquisa a partir de três procedimentos básicos: observação em sala de aula, realização de entrevistas com as professoras e organização do grupo de discussão para compreender como elas lidam com as identidades/diferenças.

No último capítulo, “Articulando a produção de identidades/diferenças a partir das práticas pedagógicas com os processos formativos”, apresento, analiso e discuto os dados da pesquisa de campo. Neste capítulo, o mais longo, exponho e discuto as quatro categorias de análise que estabeleci a partir dos dados que produzi em contato com o campo empírico, mas as categorias que estabeleci não se esgotam em si. Elas vão se reconfigurando permanentemente. São elas: 1 – As concepções das professoras sobre identidade/diferenças; 2 – Indícios de práticas pedagógicas interculturais: atravessamentos e ambivalências; 3 – Transgredir/desafiar/infiltrar a partir da sala de aula concepções e práticas fixadas na colonialidade; 4 – A formação inicial e o exercício da docência: o PIBID e a construção de sentidos para lidar com as identidades/diferenças na prática docente. Assim, analiso as práticas pedagógicas das professoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso

do Sul – Unidade Universitária de Dourados em articulação com os processos formativos das mesmas.

Seguindo estas categorias de análise, apresento neste capítulo as inferências que foi possível estabelecer a partir dessas categorias com base nas reflexões teóricas produzidas ao longo dessa tese para articular a forma como os/as professores/as abordam no dia a dia as identidades/diferenças de seus/suas alunos/as com os seus processos formativos.

Por último, trago as “Considerações finais”, retomando os objetivos da tese e fazendo algumas recomendações sobre práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças na ótica da interculturalidade crítica, a formação docente e pesquisas que possam contribuir para essa ampliação.

2. A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO TEÓRICO

“No trabalho intelectual sério e crítico não existem ‘inícios absolutos’ e poucas são as continuidades inquebrantadas” (HALL, 2011b, p. 123). Seguindo esta linha de pensamento, busco primeiramente situar neste capítulo os Estudos Culturais como campo de análise para interrogar a concepção de identidade/diferença produzida a partir da modernidade como paradigma de formação intelectual e cultural pela sociedade ocidental. Abordo ainda a centralidade e o poder da cultura na constituição e definição das identidades e na nomeação da diferença. Situo neste capítulo o pensamento pedagógico da modernidade e as formas como ele serviu para moldar, pela educação, identidades, corpos e espíritos. Para concluir, reflito sobre a organização do trabalho pedagógico sob o domínio da modernidade com o objetivo de formar um sujeito homogêneo, passivo e menos ambivalente.

Para situar o campo teórico, torna-se importante ressaltar primeiramente algumas marcas da modernidade, que passou a ser vista como grande paradigma da formação intelectual e cultural que possibilitaria a libertação do homem das irracionalidades, do mito, da superstição, do uso arbitrário do poder e dos fortes entraves que o pensamento tradicional, ligado a elementos teológicos e religiosos, impunha ao ser humano. Mas, como aponta Heller (2000), foi justamente na modernidade que preconceitos contra povos inteiros foram gestados:

A coesão da sociedade burguesa foi, desde o primeiro momento, mais instável que as da Antiguidade ou do feudalismo clássico. Por isso, os chamados preconceitos de grupo (os preconceitos nacionais, raciais, étnicos) só apareceram no plano histórico, em seu sentido próprio, com a sociedade burguesa. O desprezo pelo outro, antipatia pelo diferente, são tão antigos quanto a própria humanidade. Mas, até a sociedade burguesa, a mobilização de sociedades inteiras contra outras sociedades, mediante sistemas de preconceitos, não constituiu jamais um fenômeno típico. [...] O típico, nas lutas de então, era antes o respeito pelo inimigo: gregos e troianos estimavam-se reciprocamente, do mesmo modo como as grandes famílias que combatiam entre si durante o feudalismo clássico (HELLER, 2000, p. 55).

A definição da natureza humana adotada pela modernidade, de acordo com Geertz (2012, p. 37), era baseada em habilidades inatas. Havia a tendência de “construir uma imagem do homem como um modelo, um arquétipo, [...] em relação à qual os homens [...] não são mais que reflexos, distorções, aproximações” do que seria “o homem natural”. Desta concepção de homem emergiram as abordagens tipológicas da modernidade em que as diferenças entre os indivíduos se tornaram marca de inferioridade:

[...] a individualidade passa a ser vista como excentricidade, a diferença como desvio acidental do único objeto de estudo legítimo para o verdadeiro cientista: o tipo normativo subjacente, imutável. Em tal abordagem [...] os detalhes vivos são submersos em estereótipos mortos (GEERTZ, 2012, p. 37).

Dois eventos são centrais para a modernidade: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que, aliadas às ideias iluministas a partir do século XVIII, geraram um conjunto de processos cumulativos do desenvolvimento das ciências e permitiram ao homem usar a razão, com a crença de melhorar a vida social e pessoal dos homens. A modernidade costuma ser associada a alguns conceitos-chave como razão, emancipação, ciência, técnica, progresso, secularização, liberdade.

Rouanet (1998) aponta que o projeto civilizatório da modernidade esteve fundamentado em três princípios centrais: universalidade, individualidade e autonomia. O autor esclarece que a universalidade, na perspectiva da modernidade, visa a todos os seres humanos, independentemente de barreiras nacionais, étnicas ou culturais. O conceito de individualidade considera que os seres humanos são pessoas concretas e não integrantes de uma coletividade e atribui valor ético positivo à sua crescente individualização. Já a autonomia, no projeto civilizatório da modernidade, significa que esses seres humanos individualizados são aptos a pensarem por si mesmos, sem a tutela da religião ou da ideologia, a agirem por eles próprios, no espaço público, sendo capazes de adquirirem, pelo trabalho, os bens e serviços necessários à sua sobrevivência material.

O pensamento da modernidade firmemente assentado no paradigma da racionalidade traria um novo impulso à primazia e à centralidade do ser humano, permitindo “que ele próprio decidisse, sujeito unicamente à força do melhor argumento, que proposições são ou não aceitáveis, na tríplice dimensão da verdade (mundo

objetivo), da justiça (mundo social) e da veracidade (mundo subjetivo)” (ROUANET, 1998, p. 14). Entretanto,

[...] simultaneamente com a racionalização do mundo vivido, que permitiu esse aumento de autonomia, a modernidade gerou outro processo de racionalização, abrangendo a esfera do Estado e da economia, que acabou se autonomizando do mundo vivido e se incorporou numa esfera ‘sistêmica’, regida pela razão instrumental. A racionalização sistêmica, prescindindo da coordenação comunicativa das ações e impondo aos indivíduos uma coordenação automática, independente de sua vontade, produziu uma crescente perda de liberdade (ROUANET, 1998, p. 14).

Nesse contexto, a esperança e a experiência dos pensadores iluministas fundamentadas na razão, aliadas à ideia de “progresso”, como elemento essencial da modernidade, reforçada com a promessa da libertação das “irrationalidades”, do mito, da religião, da superstição e do uso arbitrário do poder, tornaram-se argumentos basilares dos pensadores da modernidade para a emancipação humana e o enriquecimento da vida, mas não passam para muitos, até hoje, de uma amarga e irônica ilusão (HARVEY, 2005).

Estes foram os argumentos recorrentes da modernidade e da lógica totalizante que, aliadas ao culto do indivíduo autônomo, da eficiência, da tecnificação, da produção em massa, tidos como verdades supremas para a produção das condições da existência humana, que foram usados para justificar os processos de colonização, pois, segundo os conhecimentos produzidos pela modernidade, os povos ameríndios e africanos não tinham cultura, religião e eram incivilizados.

Foi justamente em nome dos ideais modernos que a escola passou a ser vista como espaço privilegiado para homogeneizar os seres humanos: “a escola moderna se tornou espaço privilegiado de governo, regulação e controle das identidades, produzindo identidades etnocêntricas e machistas” (BACKES, 2005, p. 48).

2.1. Os Estudos Culturais como lugar de análise: interrogando identidades/diferenças

Os Estudos Culturais são um lugar/campo de análise em que diversas disciplinas se interconectam na análise de aspectos culturais da sociedade contemporânea, incluindo a produção das identidades/diferenças. Trata-se de um novo campo interdisciplinar de estudo, apoiado em diferentes discursos teóricos e organizado em torno da cultura como o conceito central, articulando fatores materiais, culturais ou

simbólicos na análise social, que começou a tomar corpo no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra em 1964 (HALL, 1997).

A perspectiva dos Estudos Culturais, identificada com as chamadas teorias pós-críticas, em seu cruzamento com a educação, constitui-se em espaço plural de discussões, criações, experimentações e articulações e representa possibilidades políticas, culturais e sociais rizomáticas do “e” através das quais se torna possível desconstruir, decompor, deslocar sentidos construídos sob a lógica binária conectada ao “ou” para descortinar elementos que estão ocultos e, por isso, dificultam a compreensão do que deve ser implementado.. a perspectiva desconstrutiva, ao privilegiar a alteridade, busca deslocar e decompor os sentidos para mostrar a inadequação de toda a suposta positividade que fecha toda e qualquer atribuição de significação às diferenças.

À medida que analisamos os discursos produzidos na modernidade, ampliamos nosso campo de visão e torna-se possível descortinar certas visões que foram construídas em nós, ampliamos e aprofundamos a compreensão, o que torna possível rejeitar certas estruturas ou modalidades de pensamento criadas que tiveram emergência na modernidade. Isto implica não simplesmente aceitar, assumir e se ajustar a uma posição teórica, e sim, partindo dela, travar lutas que possam produzir posições políticas a partir das quais sejamos capazes de construir novos movimentos teóricos.

Nossa opção pelos Estudos Culturais se justifica porque no campo da educação eles encorajam a violação das rígidas fronteiras disciplinares herdadas da modernidade. Eles nos fazem entender que “o conteúdo do saber está contaminado pelas relações sociais concretas de poder” (GROSSBERG, 2012, p. 32). Nesta perspectiva, eles me impulsionam a enveredar por um campo de investigação educacional que possibilita teorizar de forma mais horizontalizada para as escolas sobre as possibilidades pelas quais os sistemas culturais, simbólicos e sociais atuam para produzir identidades/diferenças.

Ao mostrar as contribuições dos Estudos Culturais para a análise da produção das identidades/diferenças, é importante mostrar a constituição deste campo teórico como campo/espaço cuja origem foi se constituindo a partir de aproximações produtivas entre diversas contribuições das ciências humanas e sociais em suas linhas de teorização.

Mas são principalmente as tradições de análise textual (visual e verbal), a crítica literária, a história da arte e os estudos de gênero, a história social, a linguística e

as teorias da linguagem que dão aos Estudos Culturais os primeiros elementos para a compreensão das identidades/diferenças. São essas aproximações seletivas que possibilitam aos praticantes dos Estudos Culturais estabelecer aproximações produtivas em seu cruzamento com os objetos que os pesquisadores buscam compreender no campo educacional.

Nestas aproximações, merece destaque especial o feminismo como uma das rupturas decisivas na reorganização da agenda de debates dos Estudos Culturais. Além da influência e das contribuições da sociologia, da antropologia, da teoria crítica, dos teóricos pós-estruturalistas, dos autores e autoras feministas e da psicanálise, os Estudos Culturais se valem das contribuições das pesquisas a respeito do cinema, da mídia e das comunicações e da cultura popular. Hall aponta ainda a centralidade que assumiram as questões de gênero e sexualidade para a compreensão e ampliação da própria categoria “poder”, a inclusão de questões em torno do subjetivo e do sujeito e, por último, a “reabertura” da fronteira entre teoria social e teoria do inconsciente-psicanálise (HALL, 1997).

Da mesma forma, as contribuições do marxismo, especialmente de Antonio Gramsci, como também da escola estruturalista francesa liderada por Althusser e suas preocupações com questões relacionadas a poder, ideologia e hegemonia cultural, ainda que relativas, ao desviarem o foco ideológico da lógica economicista da tradição marxista para as categorias mutuamente determinantes de cultura, ideologia e subjetividade foram determinantes para compreender as abordagens teóricas para desvendar as complexas relações entre as produções econômicas, culturais e ideológicas, uma vez que a cultura não é dependente exclusivamente das relações econômicas e tampouco é seu reflexo, apesar de sofrer influências e consequências das relações político-econômicas.

A partir dos Estudos Culturais, comprehendo que existem diferentes forças competindo entre si e que, em permanente conflito mútuo, compõem aquela complexa unidade que é a sociedade. A compreensão do significado e da centralidade da cultura requer que se considerem estas forças – econômicas, políticas, culturais – pelas quais os homens agem, interagem, compõem, se contrapõem/incorporam as formas de produção das identidades/diferenças culturais, uma vez que “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 2012, p. 36).

Entre os fatores que forjam o surgimento e o fortalecimento do campo dos Estudos Culturais, Costa (2010) aponta o complexo e paradoxal contexto de transformações econômicas, políticas e culturais gerado, por um lado, pelo panorama político do pós-guerra, das revoluções científicas, do crescimento econômico que buscam interrogar e colocar sob suspeita os discursos coloniais da modernidade fundamentados na naturalização heteronormativa das subjetividades, hábitos, valores. Por outro lado, a crise da esquerda e os sinais de esgotamento do modelo burocrático do Estado de bem-estar social foram intensificando as desigualdades não apenas de classe, mas de identidades/diferenças no que se refere a raça, gênero, gerações.

Este contexto de mudanças não se restringe apenas aos campos econômico, político e cultural. Também no âmbito da educação, universidades e grupos sociais não passara ilesos por esse processo e, para fazer frente às exigências que o novo contexto passa a exigir, buscam novos referenciais teóricos, sugerindo que as novas relações sociais, os sujeitos políticos, os contextos e suas contradições em curso irão problematizar a concepção das identidades como fixas, estáveis.

Neste sentido, os Estudos Culturais trazem contribuições significativas ao proporem aberturas e possibilidades para as novas formas de pensar e agir. Raymond Williams, Richard Hoggart e E. P. Thompson trouxeram reflexões importantes que buscam romper com o reducionismo das práticas disciplinares formalizadas pela academia em seus padrões textuais divorciados dos contextos e dos segmentos sociais. Dentro desta perspectiva, duas contribuições merecem destaque para a emergência dos Estudos Culturais como lugar de análise da produção das identidades/diferenças.

A primeira, incorporada por Raymond Williams e Richard Hoggart, nos traz a percepção de que a cultura é algo que faz parte do modo de vida dos operários – trabalho, vida sexual, família e lazer. A segunda vertente, evidenciada por E. P. Thompson, traz um novo sentido ao termo experiência, a partir das particularidades da classe operária, de homens e mulheres em suas vivências não apenas em sua vida produtiva, mas também em sua expressividade cultural.

No próximo item busco situar a emergência dos Estudos Culturais britânicos, que passam a se opor e colocar em xeque princípios e pressupostos teórico-metodológicos ancorados no paradigma tradicional de cultura. Para isso, recorrem a saberes e ferramentas conceituais que emergem de leituras de mundo dos grupos culturais subalternizados.

2.2 A emergência dos Estudos Culturais como lugar de análise na produção das identidades/diferenças

Embora não haja consenso sobre a origem dos Estudos Culturais, Costa (2011) afirma que a literatura especializada indica que sua origem pode ser identificada em meio às movimentações de certos grupos sociais no início do século XX. De acordo com a autora, eles emergiram em meio às atuações de diferentes grupos que, em várias partes do mundo, buscavam/produziam formas, instrumentais, ferramentas conceituais e saberes através dos quais iriam se opor à tradição arnoldiana⁶ de cultura. Na visão arnoldiana, cultura seria um privilégio intrínseco a um grupo restrito de pessoas: a elite burguesa.

Desde seu surgimento, os Estudos Culturais configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37).

Nesse processo de resistência e de transmutação do conceito de cultura, emergem novas ferramentas conceituais e saberes que possibilitam compreender de forma ampliada os mecanismos de produção cultural de determinada sociedade, bem como as práticas e discursos usados pelas professoras e que servirão para, a partir da retórica, estabelecer/impôr, pouco a pouco, mediante ações discursivas que se exercem em terrenos diversificados, certos padrões de comportamento aos grupos culturais dominados.

Numa primeira explicação sobre a origem dos Estudos Culturais, Costa (2011) aponta que o projeto inicial do campo de teorização e investigação teria sido o projeto conhecido como Estudos Culturais britânicos, que teria surgido

em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscavam se apropriar de instrumentais, ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA, 2011, p. 108).

⁶ “Tradição arnoldiana” refere-se aos postulados teóricos de Matthew Arnold e seus seguidores, cujo propósito central visava difundir uma suposta “verdadeira cultura”. Somente ela seria capaz de redimir o espírito humano e suprimir o caos e a anarquia instaurada pela emergente classe trabalhadora. Para Arnold, em oposição à “cultura verdadeira” existiria uma “outra cultura”, a do povo, das pessoas comuns que deveria ser aniquilada (COSTA, 2002, p. 135).

Embora a versão sobre a origem dos Estudos Culturais apontando a Inglaterra e a Universidade de Birmingham como seu berço esteja amplamente documentada, difundida e reconhecida, Costa (2011), apoiada em literatura mais recente de língua não inglesa, aponta para uma reviravolta que mostrou que movimentos semelhantes ocorreram em várias partes do mundo.

De acordo com a autora, essa reviravolta nos estudos da cultura seria decorrência das complexas e profundas transformações econômicas, políticas e culturais geradas pelos rearranjos do capitalismo e pelos efeitos produzidos pelos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação. Estes avanços teriam favorecido, ao longo da segunda metade do século XX, a inscrição no mapa cultural e político de novos grupos e sujeitos coletivos e a “queda dos impérios coloniais e os novos contornos da cultura no capitalismo teriam marcado acentuadamente o surgimento destas movimentações na teoria cultural” (COSTA, 2011, p. 109).

Os Estudos Culturais configuram-se em espaços alternativos, de tradição inteiramente marginal,⁷ que tinham inicialmente como objetivo atuar para fazer frente às tradições hierárquicas e elitistas de cultura, como forma de fornecer maneiras de pensar processos que questionem as relações de poder e a cultura hegemônica.

Podemos qualificar, portanto, a emergência dos Cultural Studies como a de um paradigma, de um questionamento teórico coerente. Trata-se de considerar a cultura em sentido mais amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais. Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 13-14).

Como ensina Hall (1997), os Estudos Culturais, ao se apoiar em diferentes discursos teóricos, buscam muitas e diferentes formas para responder teórica, política e

⁷ De acordo com Nelson, Treichler & Grossberg (2008), Williams e Hoggart, considerados fundadores e figuras das mais importantes na fundação dos Estudos Culturais britânicos, teriam vindo de uma tradição inteiramente marginal. Vindos de famílias operárias, envolveram-se desde os estudos universitários com questões da mudança cultural. Eles teriam sido, na verdade, os/as primeiros/as estudantes da classe operária a obterem acesso às instituições de elite da educação universitária britânica. “[...] a maioria dessas pessoas ensinou primeiramente não em universidades mas em programas de educação de adultos fora da universidade. Os Estudos Culturais foram, assim, forjados no contexto de um sentimento das margens contra o centro” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 28), porque tanto Hall e Thompson como Williams e Hoggart “estavam todos, sob formas diferentes, distantes do centro de cultura britânica. Ao assumirem papel de destaque entre os estudantes de classe operária, Williams e Hoggart certamente assumiram, juntamente com Thompson e Hall, uma longa história de compromisso com populações sem poder. Sua necessidade para incluir sua própria herança cultural no estudo universitário da cultura ajudou a motivar algumas de suas publicações iniciais” (2008, p. 28).

empiricamente aos diferentes contextos culturais e caracterizam-se como um projeto conjuntural que assume muitas formas diferentes pelas quais desnaturaliza as concepções de alta e baixa cultura.

Para os Estudos Culturais,

nada é pura e simplesmente vinculado com apenas uma única coisa. Nada jamais é totalmente redutível a um único plano de efeitos, uma única estrutura de poder, um único local político. A lógica dos Estudos Culturais é uma lógica conjuntural: uma lógica de e... e uma lógica de sim é isso, mas também é aquilo. Esse contextualismo radical não é uma questão de conveniência para que possamos contextualizar quando e o que quisermos, nem uma questão de simples convicção, de forma que somente contextualizamos as coisas às quais nos opomos, mas deixamos as coisas que apoiamos relegadas a suas alegações universais ou transcontextuais (GROSSBERG, 2012, p. 51).

Ao tomarem em suas análises as relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais se colocam claramente em favor dos grupos desprivilegiados e que estão em desvantagem nas relações sociais de poder, eles visam à intervenção na vida social e política. Para isso, embasam suas ações no campo político, através do qual sempre é possível analisar, problematizar e descrever de maneira mais ampla, aprofundada e refinada a lógica homogeneizante da modernidade, assim como também é possível interrogar as visões de mundo, as identidades e a educação no contexto escolar. A análise consiste, então, em mostrar as origens e os processos pelos quais determinadas identidades foram inventadas, fixadas, hierarquizadas e normalizadas. “Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas e hierarquizadas” (SILVA 2013b, p. 83).

Ao colocar sob suspeita, interrogar, tensionar, deslocar e descentrar as formas e visões de mundoativamente produzidas por variados e complexos atos linguísticos no contexto das relações sociais e culturais, os Estudos Culturais buscam colocar em xeque as visões hegemônicas produzidas pela modernidade. Ao questionar e colocar sob suspeita a identidade e a diferença, os Estudos Culturais fazem emergir outras perspectivas de análise e oferecem novas possibilidades de desenvolvimento teórico e metodológico nas pesquisas em diversos campos de investigação. Mas, as análises feitas nos Estudos Culturais, ao se pretenderem como uma intervenção na vida social e política, não se pretendem nunca neutras ou imparciais (SILVA, 2013a).

Por isso, para os Estudos Culturais, a cultura passa a se constituir como algo central, um campo de luta em que as relações de poder se produzem de forma relativamente autônoma da vida social, em torno do qual se dão os jogos simbólicos de poder e a partir do qual se dão os significados culturais. É nas questões ligadas à regulação social, à moralidade e ao governo da conduta social nas sociedades do modernismo tardio que se dá a definição de significados culturais, sociais e identitários. Por isso mesmo, são estes os campos de análise que precisam ser estudados. Neste sentido, compreendemos que cultura é a

[...] expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como material de nossas vidas cotidianas, como base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2011, p. 109).

A forma diferenciada de conceber cultura, identidade e diferença nos processos educativos é uma das características fundamentais dos Estudos Culturais, o que os coloca em posição oposta à ideia de que há alunos que têm cultura e alunos que não a têm. Por se mostrarem “ativa e agressivamente antidisciplinares” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 8), os Estudos Culturais possibilitam análises mais amplas e complexas sobre as identidades/diferenças, desnaturalizando discursos e teorias já fortemente implantadas e cristalizadas na escola.

Ao longo da segunda metade do século XX e nos primeiros anos do novo milênio, os Estudos Culturais, ao se inspirar em princípios teórico-metodológicos pós-estruturalistas, em que, a partir de um conjunto de práticas discursivas, ao abandonar os axiomas essencialistas colocam sob suspeita as verdades e certezas supostamente universais e passarão a interrogar, problematizar e questionar para resistir e infiltrar os princípios que sustentam as formulações conclusivas e pretensamente totalizantes que sustentam a suposta positividade produzida sob o paradigma dominante da modernidade.

Identificados com o paradigma pós-estruturalista e centrados em questões de identidade, gênero e sexualidade com evidentes intersecções entre si, os Estudos Culturais ganharam reconhecimento e passaram a exercer enorme influência teórico-metodológica e política em diferentes países, de modo que a variante britânica passou a ser apenas uma entre um número bastante variado de versões nacionais e eles são praticados em todos os continentes na atualidade. Formulados inicialmente a partir de

diferentes perspectivas teóricas, os Estudos Culturais enveredaram por uma visível heterogeneidade de procedimentos teórico-metodológicos que vão desde o marxismo até algumas das versões do pós-estruturalismo e se difundiram por praticamente todo mundo (SILVA, 2013a).

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, o conhecimento nunca é um elemento neutro ou imparcial, mas é sempre uma construção cultural intencionada, sendo moldado no processo de socialização. É neste processo de socialização que o poder constrói social e culturalmente o sujeito. O poder age no sentido de influenciar o sujeito a internalizar normas, valores e padrões de comportamento social.

Os artefatos culturais, como filmes, desenhos animados, livros, revistas, jornais, histórias infantis, etc., usados em maior ou menor escala nas salas de aula, se, por um lado, têm o poder de favorecer uma visão mais ampla e crítica da vida social e embutir a crítica cultural ao proporcionar ao/à professor/a interrogar as formas como usualmente lidamos com os valores da cultura dominante e seus enredos, por outro lado, podem induzir o/a estudante a compreender que tudo que se passa na vida social é “natural” e “inevitável”.

Ao questionar através dos artefatos culturais a forma como certas identidades são produzidas e naturalizadas e como certas hierarquias que circulam na cultura escolar foram instituídas, os Estudos Culturais centram seus focos de análise sobre as produções e as manifestações culturais populares e, ao se voltarem para o patrimônio cultural local, tornam possível desenvolver outras leituras.

Ao concluir este item que problematiza a emergência dos Estudos Culturais como lugar de análise na produção das identidades/diferenças e suas relações com os processos educativos, cabe reiterar que os Estudos Culturais se diferenciam dos outros campos de estudo por se situarem na conexão entre cultura, significação e poder. Cultura aqui é compreendida como um sistema de significados e processos cujo foco de análise consiste em mostrar, pelo processo de desconstrução, a origem dos processos pelos quais certas identidades foram definidas como hegemônicas e, a partir daí, desconstruir processos, discursos, valores já naturalizados. Significação, por sua vez, é compreendida como mecanismo de marcação/produção de sentidos que fixam as posições que os sujeitos e grupos devem assumir, enquanto que o poder nomeia e embute normas e valores da cultura dominante.

2.3 Os Estudos Culturais e sua articulação com o campo da educação

As análises dos Estudos Culturais e sua articulação com o campo da Educação, como apontam Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 34), possibilitaram atuar na ressignificação de questões tradicionalmente relacionadas ao campo pedagógico.

O conceito de articulação no campo dos Estudos Culturais

fornecer uma forma de descrever o processo contínuo de separação, realinhamento e recombinação de discursos, grupos sociais, interesses políticos e estruturas de poder numa sociedade. Fornece também uma forma de descrever os processos discursivos pelos quais os objetos e identidades são formados ou pelos quais se lhes atribuem significados (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 21).

Ao colocar, ora sob suspeição, ora em discussão, ora sob interrogação, ora, ainda, em associação, saberes, práticas pedagógicas, artefatos, conceitos e sistema representacionais que foram naturalizados, em função da frequência e não questionamento de sua utilização, os Estudos Culturais em Educação possibilitam retomar sob outros prismas histórias já contadas (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015). Ao enveredar por diferentes discursos e por diferentes áreas do saber, com diferentes conceitos ainda não considerados, os Estudos Culturais em Educação

[...] têm se voltado a um anteriormente negligenciado território de pesquisa, que questiona a produtividade da cultura nos processos educativos em curso nas sociedades de hoje. Então, mesmo não esquecendo que os estudos sobre Educação e os Estudos Culturais se constituíram em trajetórias históricas distintas, argumentamos que, na articulação operada entre ambos, diferenciadas temáticas, bem como múltiplas ações educativas passaram a permitir que se lide com uma gama ampliada de instituições, práticas, artefatos e produções em operação nas sociedades atuais. Foram igualmente propiciados o exame e a reflexão sobre os efeitos produtivos/formadores/construtivos/inventivos que tais instituições, temáticas, práticas, produções e artefatos têm sobre as sociedades e os sujeitos que nelas vivem (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 34).

O tensionamento permanente das relações de poder e das relações hierárquicas implica questionar as visões etnocêntricas, elitistas e hierárquicas presentes na sociedade e que se refletem no espaço escolar. Questionar, tensionar, interrogar e colocar sob suspeição, interrogação e em permanente “rasura”, tais relações possibilitam desvendar e desvelar, sob novos olhares, as formas como certas identidades/diferenças foram produzidas a partir de diferentes perspectivas culturais.

Neste mesmo sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003) indicam que os Estudos Culturais vêm contribuindo no Brasil para

a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Ao interrogar, problematizar para ampliar, desnaturalizar, complexificar, colocar sob suspeita dispositivos discursivos e conhecimentos pedagógicos, os Estudos Culturais possibilitam ampliar as bases teóricas e as vertentes de análise, bem como fornecem diferentes e variadas maneiras para “abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes” (COSTA, 2010, p. 135).

Os Estudos Culturais procuram fazer uma ruptura com a prisão do pensamento e dos saberes estabelecidos pela modernidade. Como forma de legitimar as vozes que o poder tem insidiosamente silenciado, a desconstrução pós-estrutural, de acordo com Kincheloe (1997, p. 71), “remete diretamente à desreificação do conhecimento. [...] Se certos povos não são civilizados, torna-se mais fácil de justificar o fato de conquistá-los, sua erradicação, seu banimento da história”. O logocentrismo a que o pensamento filosófico e educacional ocidental arrogantemente tem sido capturado e tem se veiculado na modernidade, demonstra as formas pelas quais o pensamento educacional foi sendo construído por um grupo que o compôs como único, universal e certo. Mas, porque construído (e não natural), pode ser desconstruído. O processo de desconstrução desestabiliza os sentidos tradicionalmente atribuídos às identidades e diferenças:

A desconstrução torna-se, então, um ato político de cognição porque revela a natureza do relacionamento entre significado e significante, minando a estabilidade dos sentidos tradicionais. Sem esta desestabilização das relações totalizadas entre significante e significado as leituras alternativas do mundo e as leituras que derivam da diferença são ambas oprimidas. Sem esta desestabilização desestrutiva a negociação sobre o conhecimento termina, os sentidos tradicionais prevalecem, o subjugado retorna aos seus insignificantes quarteirões do silêncio (KINCHELOE, 1997, p. 71).

Ao mostrar a história e os processos pelos quais algo se tornou o que é, torna-se possível introduzir novos conversadores dentro do currículo para romper com

as velhas histórias que se constituem em verdadeiras piadas. “Na conversação pós-moderna ninguém consegue a última palavra. A arte ensina sua lição bem como expõe novas dimensões de sentido, novas formas de lógica nunca antes reconhecidas pela sonâmbula cultura da modernidade” (KINCHELOE, 1997, p. 72). Os novos conversadores, baseados no reconhecimento, solicitam um diálogo no qual todos se beneficiem da exposição à conversação emancipatória que ajuda a desconstruir os processos pelos quais o mundo, as identidades, as diferenças, a cultura e a educação foram naturalizados, essencializados e biologizados.

A desconstrução, portanto, implica no questionamento permanente e na contestação incansável, da perturbação constante as pretensões de universalidade, objetividade e naturalidade da visão que foi representada pela perspectiva positivista como “sendo a realidade [...] a partir do interior das próprias relações de poder presentes nas práticas analisadas e de como essas relações de poder produzem hierarquizações, posicionamentos e autoridades privilegiadas” (BACKES, 2005, p. 48).

Ao mostrar as formas pelas quais o pensamento pedagógico ocidental impôs sentidos, ideias e valores para justificar a conquista, a dominação e o banimento dos povos “não civilizados”, os Estudos Culturais tornam possível questionar, deslocar, contestar representações e compreender como as relações de poder se produziram no campo da educação.

Para os Estudos Culturais, a sala de aula representa, ao mesmo tempo, um espaço pedagógico e também um espaço político em que as identidades são produzidas, mas também podem ser interrogadas, questionadas e desconstruídas. A sala de aula torna-se, assim, um espaço em que sempre é possível afirmar direitos e garantias. É nela também que é possível desafiar posições privilegiadas de identidades consideradas hegemônicas que foram produzidas ao longo da história. A sala de aula pode se constituir, assim, em meio de articulação e de problematização para desenvolver formas de compreender os meios que foram utilizados historicamente para justificar e legitimar as relações desiguais e preservar privilégios, e, assim, desenvolver meios para interrogar e subverter as relações dominantes. Nesse campo, os alunos são

[...] entendidos não só por meio de suas semelhanças, afinidades e consensos, mas também pelas diferenças, pontos divergentes, dissensos que, em determinados contextos, podem ser aproximados, porém, sem a pretensão de acabar com suas especificidades (BACKES, 2005, p. 38).

Para os Estudos Culturais, a sala de aula é um local importante na construção da identidade dos alunos. É na sala de aula que os alunos passam a aprender o que são em meio aos significados atribuídos pelos outros. Assim, na perspectiva dos Estudos Culturais, o Outro é compreendido como alguém produzido na e pela linguagem a partir de um jogo de palavras, um movimento que busca fixá-la e estabilizá-la, e, ao mesmo tempo, comporta um outro movimento, que tende permanentemente a subvertê-la, desestabilizá-la.

No entanto, “nada garante controle absoluto sobre como alguém aprende” (GALLO, 2011, p. 219). É neste sentido que os professores têm um papel central na produção das identidades. Essa produção se dá a partir dos diferentes sentidos atribuídos pelos grupos e pelos indivíduos em todos os espaços da vida social.

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa (SILVA, 2013a, p. 111-112).

A multiplicidade e a pluralidade cultural presentes na escola tornam a atividade docente particularmente estimuladora e desafiante e indicam que a produção da identidade é relacional. Os alunos, apesar de terem muitos elementos em comum entre si, sentem-se ao mesmo tempo muito diferentes, porque a identidade é produzida como é produzida em função de sua distinção do que o Outro não é.

Finalizando, as análises dos Estudos Culturais têm possibilitado contribuições produtivas a um campo anteriormente negligenciado no território da pesquisa que questiona a produtividade e a centralidade da cultura nos processos educativos no contexto da sociedade atual.

2.4 A centralidade da cultura na produção das identidades/diferenças

A centralidade da cultura, como ressalta Hall (1997), está relacionada à “virada cultural”. Sua dimensão epistemológica se associa a uma mudança na compreensão que a linguagem passa a assumir e ao poder instituidor e constitutivo de sentidos que os discursos circulantes no espaço/tempo de um determinado circuito da cultura, como, por exemplo, a escola e os textos didáticos, passam a ter. Neste sentido, os discursos, as imagens, os sons, os vídeos e filmes, por exemplo, que são veiculados

na sala de aula, “são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

A virada cultural implica o desenvolvimento de uma “nova postura em relação à linguagem” (HALL, 1997, p. 10). Diz respeito à importância e à posição privilegiada que a linguagem passa a ocupar em nossas vidas como elemento produtor e instituidor de sentidos, significados e fatos, dentro de uma determinada cultura. A cultura é concebida aqui, a partir de Geertz (2012, p. 135), não como “as culturas e costumes, mas as estruturas de significado através das quais os homens dão forma à sua experiência”.

Cultura pode ser compreendida como um campo movediço de sentidos essencialmente ecléticos e não padronizados pelo qual os homens/mulheres vão interpretando, tecendo e construindo significados a partir dos quais constroem relações sociais. “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2012, p. 4). A cultura nesta perspectiva perpassa tudo o que acontece e que dá sentido à nossa vida.

A linguagem foi pensada por muito tempo apenas como um conjunto de palavras que são usadas para descrever e nomear as coisas. Entretanto, com a “virada cultural”, a linguagem começa a assumir um sentido bem mais amplo, com um poder de nomear e instituir sentidos, “sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (HALL, 1997, p. 9). Nesta concepção, a linguagem passa a ter maior importância, constituindo os próprios fatos, os sujeitos, as coisas e até mesmo as próprias identidades/diferenças.

A cultura passa a ser vista como “uma condição constituidora da vida social” (HALL, 1997, p. 9), a ser concebida com uma instância privilegiada na constituição de fatos, ideias, sentimentos, que agem na construção e circulação de significados. No seu sentido epistemológico, aprendemos com Hall (1997, 12) que “a centralidade da cultura repousa nas mudanças de paradigma que a ‘virada cultural’ provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social”.

Com a “virada cultural”, a dimensão discursiva e da linguagem passará a ser entendida como enunciadora, produtora e instituidora de efeitos de verdade. E o econômico e o político passam a ser entendidos como produções culturais “A cultura é, portanto, uma parte constitutiva do ‘político’ e do ‘econômico’, da mesma forma que o ‘político’ e o ‘econômico’ são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites” (HALL, 1997, p. 14), na medida em que modelam práticas sociais. Da mesma forma, o econômico funciona a partir dos “efeitos” que são atribuídos a ele pelos significados que os discursos culturais a ele atribuem. O significado cultural, portanto, resulta não da essência natural, mas do caráter discursivo que é dado às coisas.

“A virada linguística não institui um vale tudo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). Ela gerou significativos cruzamentos entre cultura e educação no plano da ética, pois colocou em xeque a postura intelectual de tom totalitário, arrogante, de conteúdo determinável, de cunho determinista em que caberia “à educação apenas dizer, àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Com a centralidade da cultura e o lugar da linguagem, novos temas, problemas e questões passam a ser objeto de investigações na educação. As temáticas

parecem ser aquelas que têm possibilitado: [...] a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

A conceptualização das discussões das identidades/diferenças tem a ver não só com o avanço das novas tecnologias. Uma vez que o avanço das tecnologias possibilita o acesso às informações e aos textos escritos a partir de qualquer lugar do planeta, esse novo contexto gera situações e possibilidades totalmente novas para a educação, como também para a vida social.

Com a expansão dos meios midiáticos e da internet, conhecimentos que antes eram reservados apenas a um certo e a um pequeno número de intelectuais e restritas a certas áreas do saber e do poder que poderiam, através do acesso a estes conhecimentos, garantir para si certos privilégios, com a expansão e a universalização da internet, estes grupos sociais começam a ver fragilizadas certas regalias e, com isso, passam a ver também fragilizadas suas possibilidades de acesso exclusivo às informações e reduzidos o seu poder e sua exclusividade sobre os domínios culturais.

Frente a esta nova realidade gerada pela universalização dos meios midiáticos e da internet, “passou a se constituir em tarefa dos educadores que se inspiram nos Estudos Culturais a problematização do modo como se dá a organização e a regulação desta multiplicidade de processos produtivos simbólicos” (WORTMANN et al., 2015, p. 13).

A cultura constitui-se como elemento central na perspectiva dos Estudos Culturais e torna-se um dos elementos-chave na produção de identidades. A linguagem tem também o poder de nomear a diferença. Como argumenta Backes (2005), nenhum discurso é inocente. “Ele produz diferentes significados, posicionando sujeitos no interior do grupo em relação aos demais grupos culturais. Esses significados são sempre culturais, produzidos por meio de relações de poder inerentes aos processos de significação e atribuição de sentido” (p. 80).

Ao considerarmos a centralidade da cultura na produção das identidades/diferenças, reconhecemos com Hall (1997) que nada existe fora da “cultura” ou “fora dos significados e dos discursos produzidos a partir do contexto cultural”. A cultura se constitui como um complexo, uma arena/lugar/campo/perspectiva de luta que envolve relações de poder. Ela é um campo em que os significados são definidos, validados ou rejeitados. É na cultura que as identidades/diferenças são negociadas pela maneira como se relacionam e também pelo que omitem, uma vez que os sujeitos trazem inscritos em seus corpos marcas e saberes relacionados com suas existências, com a vida concreta e particular de cada um e sua inserção na cultura.

A cultura envolve um complexo simbólico que nos governa, regula, normatiza, nomeia e guia nossas concepções, ações, práticas e condutas. Como um sistema simbólico, a cultura atribui significado às coisas. Ela é o lugar em que se organizam as relações na sociedade num determinado momento histórico.

Ao se colocar a cultura como central na produção de todas as identidades/diferenças, as vozes marginais, não oficiais, os que não têm voz e vez, ganham destaque nas investigações. Cultura nesta perspectiva “é um trabalho de produção, invenção, criação, construção. [...] é prática de significação, é prática produtiva, é uma relação social, é uma relação política (de poder), é produtora de identidades e diferenças” (BACKES, 2005, p. 101). Destas palavras é possível depreender que todas as práticas sociais envolvem, no processo de produção/atribuição de identidades/diferenças, uma dimensão cultural de significação e relações de poder.

A partir das palavras do autor, é possível afirmar que a cultura funciona centralmente como meio/elemento/mecanismo de atribuição de sentido em todos os aspectos da vida social, econômica, política e cultural. Ela é central na produção das identidades/diferenças. Como enfatiza o autor, “as identidades e as diferenças não se dão em termos fixos e essenciais, mas em termos políticos, relacionais e discursivos e ao procurar compreendê-las não cabe nenhuma pretensão de superação dialética ou salvamento transcendental” (BACKES, 2005, p. 22).

Ao se conceber o sujeito como produto social e cultural resultante das relações sociais e de poder, ele “[...] não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. [...] Não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2013a, p. 120).

Assim, para compreender, com base na interculturalidade crítica, como os processos formativos de professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS se articulam com as práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar, “é indispensável que se una o conceitual e o empírico, e também se retire da teoria qualquer estatuto sagrado, passando essa a ser tomada como uma ferramenta cuja utilidade só pode ser medida contextualmente” (WORTMANN et al., 2015, p. 13).

É por meio da cultura que os seres humanos como seres interpretativos e instituidores de sentido são produzidos, regulados, modelados e, governados, a partir de valores, normas e significados que são atribuídos às coisas e às pessoas e suas condutas. Nesta perspectiva, a cultura passa a se constituir como central na produção e definição das identidades e no poder de marcar/nomear as diferenças. É este aspecto que buscarei aprofundar no próximo item.

2.5 Cultura: o poder de definir a identidade e marcar/nomear a diferença

Ao percebermos a centralidade da cultura na produção da identidade e na marcação/nomeação da diferença, colocamos em xeque o conceito de cultura produzido a partir da modernidade, que “sempre esteve relacionado com certo patrimônio de ideias, arte, literatura, conhecimentos religiosos, históricos, filosóficos e científicos”, 2015, p. 6). Por um lado, o conceito de cultura vigente a partir da modernidade esteve “assentado sobre concepções inspiradas na tradição arnoldiana de cultura” (COSTA,

2010, p. 131), em que caberia à escola enaltecer os grandes feitos históricos. Por outro lado, ao incorporar todos os elementos do viver e do agir de um povo no significado de cultura, a escola irá produzir alterações no conceito de cultura. A oposição culto/inculto que preponderou ao longo da história é implodida pelos Estudos Culturais.

No decorrer da história, a cultura assumiu conceitos diversos e, apesar das diferenças interpretativas, sempre esteve relacionada com certo patrimônio de ideias, arte, literatura, conhecimentos, religiosos históricos, filosóficos e científicos. Esse contexto produziu a assim chamada cultura tradicional, dispondo hierarquizações e as categorias culto e inculto, que forneciam critérios para o pensar e o agir. Nossa tempo conheceu uma mudança radical dessa interpretação. Os estudos da área da etnologia e da antropologia, sobretudo, horizontalizaram as culturas e incorporaram todos os elementos do agir de um povo, aquilo que nasce na rua, das festas, das mais espontâneas manifestações. Mas não só isso. As profundas mudanças ocorridas nas formas de vida e na relação com a cultura trouxeram alterações semânticas, implodindo a oposição culto/inculto. Nesse contexto, a concepção particular de cultura trazida pelos Estudos Culturais, focalizando uma rede de práticas e relações vividas no cotidiano, se caracteriza por uma singularidade bastante potente para compreender os processos educativos. Em oposição a uma visão da cultura como a sabedoria que resulta da experiência histórica e acentua as práticas culturais materiais e simbólicas, a ação dos agentes e expande o próprio conceito de cultura. As possibilidades de relações teóricas e de práticas pedagógicas sugeridas pelos Estudos Culturais impulsionam um novo campo na investigação educacional (HERMANN, 2015, p. 6).

Para Silva (2013a, p. 134), “a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser”. Partindo dessa premissa, a análise das complexas relações que envolvem as questões centrais situadas na conexão e na articulação entre a cultura e a construção das identidades passa pelas intervenções ativas que se processam no campo da educação. Nesta perspectiva, também as práticas pedagógicas que se estabelecem no espaço escolar podem ser concebidas como produções culturais que produzem identidades, mas podem também, por outro lado, interrogar as diferenças e ressignificar as identidades a partir de outras relações sociais de poder.

A modernidade não se preocupou em questionar seriamente o conceito de cultura. Por muito tempo, no pensamento moderno, a tendência predominante estava preocupada em classificar as manifestações culturais em “alta” e “baixa” cultura. Na modernidade, “alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que ‘já tinham chegado lá’, ao contrário da ‘baixa cultura’ – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, ‘ainda não teriam chegado lá’” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Ao longo da modernidade, por muito tempo,

aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Neste sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade [...] a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Por muito tempo, cultura era entendida como algo que um sujeito teria, ou um lugar simbólico de destaque que ele ocuparia na estrutura hierárquica da sociedade. Isto é, a cultura definia a posição que os sujeitos mais educados da sociedade ocupariam na ordem do mundo. Ela era entendida como uma “posse”, como algo pertencente àqueles homens cultivados que “já chegaram lá” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8), enquanto “baixa cultura” era entendida como uma cultura deficiente e que faltaria aos “menos cultivados e que, por isso, ‘ainda não tinham chegado lá’” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8). A compreensão da identidade/diferença no contexto atual passa pelo questionamento radical da concepção moderna de cultura, sobretudo da ideia de que existe “alta” e “baixa” cultura.

Para Geertz (2012), conforme já destacamos, a cultura configura-se como uma teia de significados tecidos pelo homem a partir das formas, dos sentidos, valores, práticas a partir dos quais produz suas condições de vida e suas visões de mundo. Essa teia, de acordo com o autor, serve para orientar a existência humana e justifica todas as suas realizações. Trata-se de um sistema de símbolos, práticas, normas, artefatos, símbolos através dos quais interagimos com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa relação recíproca. Como sugere o autor, essa teia a que ele denomina cultura compreende símbolos, atos, práticas, objetos, princípios, acontecimentos, relações através dos quais o ser humano representa e organiza sua inserção e interação com o mundo.

Nesta perspectiva, a cultura não é nunca uma prática individual, mas sempre pública, cultural e socialmente produzida, e guidora das ações humanas. Cada cultura produz, portanto, identidades e diferenças, e elas são marcadas e classificadas pelas relações de poder existentes no interior das culturas e entre elas.

A identidade como produção cultural é definida por Silva (2013a, p. 107) como “um ato social que está, fundamentalmente, sujeito ao poder”. Neste jogo de poder, alguns grupos sociais “estão em posição de impor seus significados sobre outros”

(p. 140). Identidade e diferença são inseparáveis, ou seja, aquilo que somos não pode ser separado daquilo que não somos, porque na realidade aquilo que somos e o que não somos reflete o lugar de pertencimento. Isto é, reflete um lugar em que estamos ou em que não estamos.

As identidades/diferenças não são um produto da natureza, mas uma produção/atribuição cultural instituída, marcada e demarcada pela linguagem. Como nos ensina Hall (1997), elas são produzidas dentro e não fora do discurso. As identidades são produções discursivas temporárias e instáveis que envolvem relações e articulações de poder: qualquer identidade pode ser deslocada para outra identidade; tudo vai depender da atribuição de significados inscritos no discurso e nas relações sociais, culturais e de poder presentes no processo de produção cultural da sociedade.

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: consequentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 13).

Nesta perspectiva, Silva (2013a) considera um desafio pensar uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las, interrogá-las, relativizá-las. A identidade e a diferença, portanto, não são criaturas do mundo natural. Elas são fabricadas/produzidas/marcadas/fixadas a partir do contexto das relações sociais, culturais e de poder em que estamos inseridos.

Esse processo de marcação da identidade e da diferença ocorre por meio de formas de exclusão impostas por sistemas classificatórios que frequentemente são usados em sala de aula. Assim, ao se referir a certos alunos de uma determinada forma, o/a professor/a pode, por meio de atos da linguagem, classificar, marcar ou nomear de forma positiva ou negativa a esses alunos. É “por meio de atos de fala que instituímos a identidade e as diferenças como tais” (SILVA, 2013b, p. 77).

Mas a linguagem não apenas classifica, marca ou nomeia,

[...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha de verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo

como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) (LOURO, 2010, p. 67).

Desta forma, pode-se perceber que a identidade que está em questão nas lutas sociais depende do poder de definir, nomear o significado das coisas ou da identidade dos outros, como também de ocultar, negar, silenciar, seja porque não podem existir ou por não poderem ser nomeados.

As armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares pelo processo de classificar as identidades e diferenças que marcam a educação escolar. No entanto, o poder de nomeação depende do lugar que cada um ocupa nos sistemas de relações de poder (SILVA, 2013b, p. 78).

É por meio dos sistemas classificatórios que as sociedades e os processos educativos se organizam, ordenam e marcam as coisas do mundo para dar significados a elas e dividi-las por características em grupos e categorias. As marcas que distinguem uma identidade de outra aparecem geralmente sob o signo da diferença em oposições binárias. Assim, a identidade e a diferença, por não serem

seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem [...] não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. [...] signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. [...] A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença). [...] A identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2013b, p. 78-80).

Em todos os sistemas de classificação encontramos diferentes exemplos de classificações binárias, como: nós/eles, civilizado/primitivo, branco/negro, bem/mal, homem/mulher, mente/corpo, razão/emoção, heterossexual/homossexual, etc. A identidade e a diferença portam sempre o traço de um signo atribuído pela linguagem, e sua existência é marcada pela indeterminação e pela instabilidade. A construção de identidades e diferenças se imbrica com as práticas sociais e discursivas produzidas no espaço escolar.

E os discursos, ao se imbricarem com as práticas sociais onde as pessoas e as coisas existem, “se veem conformados pelas situações, estruturas e relações sociais, etc., e por sua vez conformam e incidem sobre elas” (TRINDADE, 2007, p. 44). Ao se imbricar com outras práticas, estruturas e relações sociais, a linguagem opera e incide sobre as identidades, consolidando-as provisoriamente e, ao mesmo tempo,

interrogando-as e questionando-as permanentemente. Tal posição não implica negar a existência de um mundo material ou identidades fora das representações produzidas na e pela linguagem.

Cada grupo cultural tem suas formas de classificar. É por essas classificações que os grupos sociais fornecem os sentidos e atribuem significados a si e aos outros. Nas classificações binárias se estabelece uma relação de poder de quem determina sobre quem está dentro e quem está fora, quem é válido e quem não serve (o inválido). Portanto, a diferença se estabelece culturalmente. Assim, no espaço escolar, quem tem o poder de classificar tem o privilégio de atribuir e hierarquizar valores, estabelecer sentido para as coisas e as pessoas, de estabelecer a diferença.

Na escola, a identidade, criada em um processo de caráter fragmentado, discursivo, conflituoso e contraditório, se produz pelos enunciados da linguagem, pela repetição: “ela é uma menina muito esperta” ou “ele é muito danado”. As afirmações sobre a identidade envolvem afirmações não explicitadas sobre outras identidades diferentes da nossa. A “identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos” (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 39).

A identidade, para existir, depende da diferença, e a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, portanto, construídas socialmente em relações de poder. São inseparáveis, produzidas e explicitadas também nas relações pedagógicas que se estabelecem socialmente e estão subjacentes a relações de poder. Assim, no caso da sociedade globalizada e de consumo, por exemplo, ter certo bem, ouvir determinado tipo de música, olhar certos canais de TV, usar certas roupas, exibir certas marcas, adotar certos comportamentos e condutas, ter certos conhecimentos, ter certa formação ou especialização profissional, praticar certos tipos de esporte, frequentar certas aulas ou certas práticas corporais, atingir níveis mais elevados de escolarização, carregar certos aparelhos ou artefatos culturais, como celulares, relógios, joias, perfumes, etc., classifica os sujeitos, constituindo identidades e diferenças (MOREIRA; CÂMARA, 2011).

A definição da diferença pode ser compreendida como a aplicação de um conjunto de princípios que organizam a seleção e a exclusão de sujeitos. Esse conjunto de princípios informa como homens e mulheres, situados em posições desiguais de poder, são marcados e uns são legitimados e outros não. A identidade é uma produção

discursiva que não anula a diferença. A identidade está em permanente articulação, delimitação de fronteiras, ajuste com a diferença, mas

[...] nunca [é] um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao ‘jogo’ da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identidade opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2013, p. 106).

De acordo com Hall (2013), as sociedades atualmente são marcadas e caracterizadas pela diferença, atravessadas por divisões e antagonismos cujo maior efeito ou principal impacto, ao longo da segunda metade do século XX, foi a implosão do sujeito moderno no mesmo sentido Bauman (2012) lembra que a atenção dada atualmente ao tema identidade é um fato de grande importância e esclarecedor, uma vez que, ao deslocar o olhar sobre a identidade como “pertencimento”, algo óbvio, dado e fixo, que vinha naturalmente e “pelo qual não se precisa lutar, ganhar, reivindicar e defender” (p. 44), um sentimento de pertença só é possível num mundo localmente confinado.

Com o monopólio dos meios de coerção do Estado moderno, a identidade passa a ser concebida como “artefato de uma fronteira firmemente traçada e vigiada com rigor [...] mediante a instrução e o controle, o treinamento e o ensino, e, se necessário, a coerção” (BAUMAN, 2012, p. 46-48) para produzir o Outro serialmente em “massa”, embora os planejadores e os guardiões das fronteiras em geral insistam na ordem oposta de causalidade.

Na análise da diferença cultural, a produção do sujeito se constitui através do *locus* do Outro. Isto sugere ser possível afirmar, a partir de Bhabha (1998), que a identidade, assim como a diferença, nunca é pura, é ambivalente. A identificação é ambivalente, é sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção.

O sujeito do discurso da diferença é dialógico ou transferencial à maneira da psicanálise. Ele é constituído através do lócus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agenda de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção. (BHABHA, 1998, p. 228).

A construção da diferença acontece num processo dialógico que se estabelece no choque não sincrônico da significação ou na interrupção do processo de

julgamento e interpretação cultural de outros sistemas culturais. Mas a diferença cultural não representa uma simples diferença de conteúdo, uma vez que estas diferenças interpelam formas de identidade culturais que são continuamente implicadas por outros sistemas simbólicos; portanto, elas são produzidas. A enunciação da diferença cultural “[...] problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e sua interpelação legítima” (BHABHA, 1998, p. 64).

Portanto, a identidade e a diferença necessitam uma da outra para existirem.

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua identidade pode ser construída (HALL, 2013, p. 110).

As identidades e as diferenças são, portanto, construídas e reguladas em processos discursivos a partir do lugar constante interpelação com outros sistemas a partir do lugar e da imagem que é refletida. Elas são, pois, representações construídas ao longo de uma “falta”, a partir do lugar do outro. São pontos de apego temporário suturadas, articuladas e fixadas às estruturas de significação. São as posições que o sujeito é obrigado a assumir mediante elos imaginários, embora sabendo que as práticas discursivas constroem em nós. As identidades não podem nunca ser ajustadas. São sempre construções incompletas, construídas no interior de formações e práticas discursivas,

[...] elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2013, p. 109-110).

Isto é, a cultura atribui significados, produz e materializa efeitos nas identidades/diferenças. Entretanto, diferentemente do que supunha a teoria crítica, esse poder não consiste em conseguir que o seu significado ou o significado do grupo prevaleça, mas deturpa, falseia, cria e marca uma “falsa consciência”, da qual emerge a diferença, e esta está ligada às relações de poder, sobretudo às diferentes posições de poder. “A questão não está em procurar significados mais verdadeiros, mas em olhar para o processo de produção do significado que está inexoravelmente articulado com relações de poder” (BACKES, 2005, p. 103).

Entendo a cultura, a partir de Backes (2005), como parte constitutiva do “político” e do “pedagógico”. Todas as práticas pedagógicas, entendidas como práticas sociais, são práticas culturais, são práticas de poder na medida em que legitimam ou não identidades e diferenças, na medida em que as identidades/diferenças são nomeadas e marcadas pelas relações pedagógicas. Os processos de definição/significação, produção de sentidos das identidades e de marcação/nomeação das diferenças “funcionam como práticas que ‘fixam’ temporariamente posições de sujeito, hierarquias e assimetrias” (2005, p. 103-104), mas podem ser interrogadas, fragilizadas, subvertidas pelas relações pedagógicas, ou, como foi na modernidade, produzidas na ótica da homogeneização.

2.6 O pensamento pedagógico produzido na e pela modernidade: sob rédeas firmes, produzir e moldar, pela educação, identidades, corpos e espíritos

O entendimento de cultura produzido na modernidade que alimentou o pensamento pedagógico via na elite letrada, civilizada e esclarecida a responsabilidade por conduzir, pela coação e com rédeas firmes, as massas à humanidade. É a partir da modernidade que a educação e a escola passaram a ser vistas como meio de transformar o “selvagem” em um ser educado, civilizado (BAUMAN, 2012).

Antes da instauração da modernidade, a educação sistemática foi concebida como uma atividade que se colocava ao lado de tantas outras de natureza artesanal. Não por acaso, o educador foi designado *mestre*. Alternativamente, foi denominado pela expressão equivalente de *preceptor*. Na sociedade feudal, o mestre artesão foi celebrado como um trabalhador que tinha o domínio pleno, tanto no âmbito teórico quanto no plano prático, da atividade à qual se dedicava. Ele era o senhor dos *segredos* de seu ofício. De forma correspondente, o mestre ou preceptor, na educação, era o senhor dos *segredos* do trabalho didático, e dominava todas as etapas e operações da atividade de ensino. Desse aspecto, o mestre não poderia ser concebido senão como sábio e trabalhador qualificado nos domínios da educação. A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a organização técnica do trabalho artesanal (ALVES, 2005, p. 18-19).

No âmbito da educação e da cultura escolar, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social-cultural e epistemológica da modernidade, fundamentaram as concepções, os discursos e as práticas pedagógicas que priorizava “o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (CANDAU, 2011b, p. 241). É a partir desta concepção que a preocupação com as diferenças culturais passou a ser vista como algo externo e os grupos sociais que

se consideravam mais “cultos” ou “educados” passaram a ver a educação como caminho para disseminar os seus valores culturais.

De forma semelhante, Bujes (2011), ao analisar os discursos que orientam a formação docente e as práticas pedagógicas na Educação Infantil na Era Moderna, aponta para o caráter excessivamente técnico dos discursos, saberes escolares, rotinas, horários, tipos de atividades, assim como a própria estrutura, organização e distribuição interna do tempo/espacô de sala de aula, em que imperava a autoridade do/a professor/a, visando forjar identidades e posicionar sujeitos através do currículo.

A escola do modo como a conhecemos hoje – em que as crianças são separadas por classes de idade, em que os saberes escolares são previamente codificados e seriados, em que existem rotinas escolares bem definidas por horários e tipos de atividades, em que se define um tipo de arquitetura própria e uma distribuição espacial peculiar, em que impera a autoridade do mestre, em que passa a ter relevo um corpo de especialistas – só nasceu, na sociedade ocidental, no século XVI. É preciso lembrar ainda que essa escola, por um longo tempo, só atingiria as classes mais privilegiadas da população ou aqueles estratos para os quais se teria uma ocupação definida nas florescentes burocracias europeias de Estados que se organizavam e se expandiam no início da Era Moderna. Portanto, uma escola pública de massas, obrigatória, acolhendo crianças de uma determinada faixa de idade só seria implantada na Europa por meados do século XIX e, no Brasil, a extensão da obrigatoriedade escolar e a expansão do sistema de escolas de ensino fundamental foi coisa das últimas décadas do século XX (BUJES, 2011, p. 188).

O projeto de escolarização, formulado nos albores da civilização e da cultura ocidental, visava formar a elite letrada e esclarecida. Ao valorizar, difundir e celebrar a superioridade da cultura europeia, “primeiro como um processo, depois até como um ‘produto’, para transmitir e conservar o conhecimento” (BAUMAN, 2009, p. 662), a “civilização” usou a escola como meio para disseminar nas culturas colonizadas a ideia do “progresso”.

O “processo civilizador” implantado no limiar da modernidade

[...] foi, antes e acima de tudo, um impulso de autosseparação das elites em relação ao “resto” – agora fundido à força, apesar de toda variedade interna, numa classe homogênea: um processo de dessincronização cultural aguda. De uma parte, do lado ativo (das elites), isso produziu preocupação crescente com a tarefa de autoformação, autotreinamento e autoaperfeiçoamento. De outro lado, do receptor, sedimentou a tendência a biologizar, medicalizar, criminalizar e, cada vez mais, policiar as ‘massas’ – consideradas brutais, obscenas e totalmente incapazes de reprimir paixões a fim de se ajustar aos moldes civilizados (BAUMAN, 2012, p. 49).

No limiar da modernidade esse processo desencadeou a preocupação constante por parte das elites de conduzir, pela persuasão ou pela coação, as massas à

humanidade. A educação seria o meio pelo qual se buscária, por várias gerações, a civilidade e a perfeição neste mundo. A elite civilizada tinha como preocupação maior a eliminação de todos os resíduos de costumes e hábitos que não se encaixassem no modelo unificado de um território nacional. A proclamação da cultura como sistema, uma totalidade encerrada em si mesma, consistia no esforço moderno de moldar pela educação espíritos e corpos para garantir uma cultura nacional como sistema.

A nova ordem social que se produziu no limiar da modernidade tinha agora no professor, e não mais no carrasco, o seu principal símbolo e instrumento de poder, e sua tarefa consistia na formação orientada para conduzir as “massas” à humanidade por meio da coação e persuasão. Ao levar as massas a rejeitarem tudo o que parecesse selvagem,

O “projeto do Iluminismo” constituiu ao mesmo tempo a elite instruída, “culto”, no topo, e o resto da sociedade como objeto natural de seus ensinamentos, de sua ação de ensino, de “cultivo”, e assim reproduziu a estrutura de dominação na sua nova forma, a moderna: uma forma de dominação que se estendia para além das tarefas pré-modernas de redistribuição do produto excedente, e que agora envolvia, como preocupação maior, a intenção de moldar os espíritos e corpos dos sujeitos, penetrar profundamente em sua conduta diária e na construção de seus mundos de vida. O apelo à educação das massas era, a um só tempo, uma declaração de incompetência social das massas e uma proclamação da ditadura do *professariat* (ou, para usar o vocabulário educado das próprias elites, do “despotismo esclarecido” dos guardiões da razão, dos bons costumes e do bom gosto) (BAUMAN, 2012, p. 50).

A educação como monopólio sob a tutela do Estado moderno passou a ser concebida como instrumento principal na formação de um sujeito moderno: racional, produtivo, prático, previsível e com uma identidade nacional.

Na modernidade e sob a tutela do Estado,

a identidade cultural se apoia em patrimônio, constituído através de dois movimentos: a ocupação de um território e a formação de coleções. Ter uma identidade seria, antes de mais nada, ter um país, uma cidade ou um bairro, uma entidade em que tudo o que é compartilhado pelos que habitam esse lugar se tornasse idêntico ou intercambiável. Nesses territórios a identidade é posta em cena, celebrada nas festas e dramatizada também nos rituais cotidianos. [...]. Aqueles que não compartilham constantemente esse território, nem o habitam, nem têm, portanto, os mesmos objetos e símbolos, os mesmos rituais e costumes, são os outros, os diferentes. Os que têm outro cenário e uma peça diferente para representar (CANCLINI, 2003, p. 190).

A educação escolar tornou-se um projeto da modernidade porque a elite lettrada via nela formas de melhorar os mecanismos de dominação das tentações das massas consideradas inúltas, brutas, grosseiras. A expansão do aparato escolar passa a

ser vista como forma de disciplinar as massas e de desviar, pela educação, a humanidade de suas naturais inclinações animais.

Hall (2011a) aponta, em diversos trabalhos, a importância de nos ocuparmos da “esfera cultural” para não nos tornarmos meros espectadores de conflitos étnicos, raciais e religiosos que absorvem, envolvem e destroem regiões, povos e culturas pelo mundo todo, mas que também acontecem bem aqui ao nosso lado e embaixo dos nossos olhos e que, muitas vezes, não somos capazes de perceber.

Essas questões deveriam permear os currículos escolares em todas as etapas do ensino como forma de tensionar reflexões e debates, que por sua vez precisam ser incorporadas e concretizadas por políticas públicas que visem fazer frente aos problemas e dilemas do mundo contemporâneo. Para Hall (2011a), essas questões ocupam cada vez mais o centro dos debates em diversos campos do conhecimento em cujo cerne está a relação entre cultura e poder.

Dessa forma, compreenderíamos melhor a desconstrução do projeto moderno e seria possível minimizar os efeitos da globalização sobre as culturas, identidades e diferenças. Assim, embora a proliferação das escolhas de identidades seja mais ampla,

[...] as sociedades da periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais e, agora, mais do que nunca. A ideia de que esses são lugares “fechados” – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma fantasia ocidental sobre a “alteridade”: uma “fantasia colonial” sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como “puros” e de seus lugares exóticos apenas como “intocados”. Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a “periferia” também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual (HALL, 2011a, p. 79-80).

Cabe à educação no contexto atual questionar e interrogar a identidade e a diferença, desconstruir e expor essa fantasia colonial. É preciso colocar em xeque o poder de “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós e eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘somos normais; eles são anormais’)” (SILVA, 2013b, p. 81-82).

As identidades, como sugere Woodward (2013), são produzidas a partir da diferença. Como a identidade depende do Outro cultural, ela pode ser colocada

permanentemente em xeque pelas práticas pedagógicas. O Outro se torna um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2013b, p. 97).

Pode-se dizer, então, que, no campo da educação, identidade/diferença estão estritamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações sempre feitas do Outro, a partir do ponto de vista da identidade.

Nesta perspectiva, os Estudos Culturais constituem-se em importante meio através do qual se torna possível desconfiar, questionar e analisar práticas rotineiras tomadas como naturais. Realizar análises com um olhar atento e sempre renovado nos ajuda a desmistificar concepções naturalizadas e hegemônicas de cultura e de educação. Eles servem como instigante fonte de pesquisa e meio para compreender e desmistificar as formas pelas quais “a escola moderna se tornou um espaço privilegiado de governo, regulação e controle das identidades, produzindo identidades etnocêntricas, machistas e brancas” (BACKES, 2005, p. 48).

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2010, p. 63).

Hall (1997) aponta que o desenvolvimento e a troca de novas formas culturais produzidas a partir das práticas pedagógicas, ao colocar permanentemente em contato as fronteiras culturais, tende a fragilizar as tendências à homogeneização, invisibilização, naturalização e pode produzir movimentos capazes de gerar impactos sobre os modos como nos relacionamos e posicionamos no mundo, sendo “mais provável que produza ‘simultaneamente’ novas identificações ‘globais’ e novas

identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea” (HALL, 1997, p. 3).

Como já destacamos, ao compreendermos a cultura como um dos elementos mais centrais das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na contemporaneidade, percebemos que essas mudanças desestabilizam, desafiam, transnacionalizam e hibridizam identidades. Pela lógica do hibridismo, busca-se superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas, levando a uma “reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (ou seja, a produção de identidades discriminatórias que asseguram a identidade ‘pura’ e original da autoridade)” (BHABHA, 1998, 162).

Canclini (2003) mostra como os modernizadores frequentemente se apropriavam de bens históricos e das tradições populares para, através de seus agentes centrais (escolas e museus), legitimarem sua hegemonia. Trata-se de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, p. XIX). Essas estruturas discretas, por seu turno, de acordo com o autor, funcionam como recurso para reproduzir as diferenças entre os grupos sociais e para garantir e renovar a hegemonia dos grupos dominantes (continuidade entre tradição e a modernidade).

Foram esses grupos hegemônicos que, desde a independência nos países da América Latina até os anos 1930, atuaram para fixar o alto valor de certos bens culturais e que passariam a ser o meio para incorporar, através da “ritualização”, “teatralização” e “celebração” de alguns bens populares, “o folclore” como forma de reconhecer nos “outros” o valor genericamente humano das suas diferenças. Essa teatralização se expressa nas cerimônias celebratórias que, na concepção de Canclini, são a base das políticas culturais autoritárias, mas que, no fim das contas, só celebram a redundância. Ao considerarmos o hibridismo dessas práticas, podemos identificar como saberes subalternizados se infiltraram na hegemonia e, de certa forma, a ressignificaram. Assim, o hibridismo poder ser uma estratégia relevante de fortalecimento dos grupos subalternos (BHABHA, 1998), inclusive no contexto escolar.

A escola pode desafiar, deslocar, interrogar e minar as histórias que privilegiaram e colocaram em posições canônicas e hegemônicas certas identidades ou formas culturais privilegiadas pelo pensamento da razão. Nesta perspectiva, para

Moreira e Câmara (2011, p. 39), “o foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante”.

O foco na problematização da identidade possibilita que nosso/a estudante comprehenda a complexidade e a multiplicidade de aspectos da vida social, cultural, econômica, política e de poder que conformam sua identidade e, sobretudo, para que “perceba com clareza a existência de preconceitos, discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade” (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 47).

Heller (2000) refuta a ideia de que a fonte dos preconceitos seja o grupo como tal. Eles são produzidos na esfera da cotidianidade e são fixados na experiência e pela repetição e rigidez do pensamento em que assumimos estereótipos, analogias e esquemas já elaborados, que nos são impingidos pelo meio e no modo de vida em que crescemos e que somente podem ser superados na medida em que se problematizam as formas de pensar que produzem os estereótipos.

O preconceito é uma categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Os preconceitos sempre desempenharam uma função importante também em esferas que, por sua universalidade, encontram-se acima da cotidianidade; mas não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam a sua eficácia; ao contrário, não só a diminuem como obstacularizam o aproveitamento das possibilidades que elas comportam. Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente (HELLER, 2000, p. 43).

Mas, para a autora, o preconceito não é uma característica universal; há grupos coletivamente ativos que estão completamente livres de preconceitos. Assim, “a questão de saber qual grupo produz preconceitos – e por que e como – é simplesmente uma questão histórica, à qual só é possível responder mediante uma análise da história [...]” (p. 56). Para a autora, as simples concordâncias formais com determinado comportamento grupal não são suficientes para que se afirme que os preconceitos são produções de natureza particularmente restrita ao grupo de onde o sujeito provém.

Ao analisar os discursos hegemônicos incorporados nas práticas pedagógicas, torna-se possível compreender seus artifícios de poder e como eles expressam e assumem as relações de poder. Através deles, é possível compreender como esses discursos que permeiam os textos escolares e determinam hierarquias fixam

significados e modelam sujeitos adequados aos interesses e aos grupos que estão no poder na sociedade.

A compreensão e a problematização destes artifícios podem também se tornar um instrumento capaz de violar, transgredir e romper com as lógicas monoculturais. Se, por um lado, a escola pode ser um meio de reproduzir e fixar os significados dos grupos dominantes. Mas pode ser também uma instituição cultural contra-hegemônica na medida em que interroga, resiste e colabora não para a adaptação do sujeito às exigências sociais da sociedade hegemônica, mas para potencializar o empoderamento dos sujeitos em sua cultura local.

As práticas pedagógicas nesta perspectiva precisam estar pautadas no reconhecimento e na valorização das diferenças e na potencialização de sujeitos sociais e culturais a partir do contexto local. Na cultura escolar que se produziu a partir da matriz político-social e epistêmica da modernidade (e também na formação de professores), as diferenças foram por muito tempo ignoradas, silenciadas, invisibilizadas, negadas, sendo vistas como um problema a resolver. Candau (2011b) aponta, a partir de suas pesquisas, que os/as professores/as têm, atualmente, cada vez mais presente na consciência a necessidade de abordar essa temática, mas expressam dificuldades de lidar, em suas práticas pedagógicas, com as diferenças em sala de aula.

Como aponta Bauman (2009) em uma entrevista concedida à professora Alba Porcheddu, alguns elementos constitutivos da crise em que se encontra atualmente o paradigma pedagógico formulado sob o princípio da civilização – e cujas características constitutivas ainda estariam presentes no atual momento – precisam ser superados ou substituídos.

A história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam, pois, ser revistos ou reformados. Todavia, parece que a crise atual é diversa daquelas do passado. Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as “invariantes” da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas (BAUMAN, 2009, p. 662).

Desconstruir o pensamento pedagógico, a concepção de currículo e as práticas pedagógicas produzidas sob rédeas firmes a partir da modernidade representa um desafio na atualidade para a escola, que, de acordo com Costa (2010), encontra-se

hoje assustadoramente marcada pela entrada e a presença da cultura pós-moderna, “em que os modos de vida são crescentemente governados pela cultura midiática e tecnológica, que institui valores, preferências e gostos” (p. 141).

A pós-modernidade é aqui compreendida, a partir de Canclini (2003, p. 28), “não como uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equívocos que ele armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se”. Ao colocar em circulação em suas redes todo um arsenal de artefatos, como desenhos animados, filmes infantis e produtos de todo tipo dirigidos às crianças, a pós-modernidade gera novas configurações e fabrica, através deles, uma série de efeitos pelos quais proliferam preferências, gostos, desejos, estilos de vida, modos de ser, condutas e subjetividades que necessariamente irão repercutir no espaço escolar.

Costa (2010) alerta sobre os riscos da cultura midiatizada, que, ao operar por meio de poderosos dispositivos a partir da escola, forja as experiências que vão dar referência e rumo às vidas e às identidades das crianças. Ao mesmo tempo que gera profundas repercuções em todas as instâncias e dimensões da condição humana nas sociedades contemporâneas, a educação escolar deixa muitas vezes de ser compreendida como espaço de discussão, reflexão, organização e de desconstrução de identidades culturais, étnicas, de gênero, para tornar-se um meio para produzir e moldar identidades, corpos e espíritos adequados à sociedade de consumo.

2.7 A escola enquanto espaço/lugar de problematização, interpretação, valorização e visibilização das identidades/diferenças

Abordei nos itens anteriores a cultura e sua centralidade na produção/constituição das identidades. Argumentei que a cultura permeia todos os espaços da vida social, produz identidades culturais e também tem o poder de nomear/marcar as diferenças. Mostrei como o pensamento pedagógico foi criado sob o domínio da modernidade, como as identidades culturais estão sendo descentradas, infiltradas, fragmentadas, deslocadas e como um tipo diferente de mudança cultural está em movimento, bem como seu poder de gerar deslocamentos sobre toda a vida social, visto que novos deslocamentos e novas identidades culturais sempre podem ser produzidas.

Neste item passarei a refletir sobre a escola enquanto espaço educativo e os desafios/possibilidades de produzir e fazer circular, a partir do espaço escolar, discursos e práticas pedagógicas capazes de interrogar, interpretar, problematizar e desafiar o pensamento pedagógico produzido na modernidade em que as escolas eram vistas como “terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante ‘fabrica’ suas ‘certezas’ hegemônicas” (GIROUX; McLAREN, 1995, P. 142).

No processo de escolarização dos corpos e das mentes, a escola, “servindo-se de símbolos e códigos, [...] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2010, p. 58). A escola na perspectiva da modernidade, de acordo com a autora, torna-se, então, um espaço que define, aponta e informa a todos/as modelos, delimita espaços; ao mesmo tempo, permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Ao delimitar espaços, apontar modelos, informar a todos/as normas, regras e valores, o projeto educacional da modernidade demarca, fabrica e institui de forma contínua, sutil, quase imperceptível, através dos dispositivos discursivos de poder, os lugares dos gêneros, corpos, mentes, identidades e diferenças, não apenas pelo ocultamento ao não falar deles e delas, mas também pelos adjetivamentos atribuídos aos sujeitos para classificar, selecionar, qualificar, diminuir, silenciar, negar ou ocultar. Mas, “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessa aprendizagem – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2010, p. 61).

Mas a produção da identidade e da diferença cultural é um processo complexo e a educação escolar torna-se particularmente útil para instigar o sujeito a refletir sobre as relações que se estabelecem na vida social. As escolas são terrenos

onde os grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas ‘propagadas’ nas práticas institucionais, textos e vivências que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local. Em outras palavras, as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reproduutoras de relações e interesses sociais dominantes (GIROUX; McLAREN, 1995, P. 142).

A escola, como instituição cultural da modernidade, passou a alimentar-se do entendimento elitista e essencialista de cultura produzido sob o logos da

modernidade, uma vez que currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, concepções de identidades de gênero, sexualidade, etnia, classe e boa parte do pensamento pedagógico moderno alimentaram-se desse logos. “A negação dos/as homossexuais no grupo legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes” (LOURO, 2010, p. 68).

As velhas armadilhas da linguagem sobre as representações de gênero, grupos étnicos, classes sociais, família e infância que atravessam todas as práticas sociais e escolares, como também aquelas que ainda estão presentes nos livros didáticos e paradidáticos, além das imagens e representações presentes em artefatos culturais como filmes, revistas, brinquedos, entre outros que expressam e fazem circular discursos que produzem subjetividades, precisam ser interrogadas e questionadas.

Mas os questionamentos em torno desses campos precisam ser permanentemente problematizados, interrogados e complicados de forma a levar os/as alunos/as a aprender a lidar de maneira mais ampla, complexa com as identidades/diferenças, para muito além de algumas perguntas ingênuas ou dicotomizadas que se mantêm apenas em torno dos tradicionais binarismos.

É imprescindível questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevadamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexism, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega (LOURO, 2010, p. 64).

O pensamento pedagógico moderno, de acordo com Santomé (1998), ao alimentar-se do entendimento essencialista, naturalizado, generalizante e monocultural, buscava a formação de um sujeito produtivo, previsível. Nesse pensamento, os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar, eram frequentemente fragmentados e descontextualizados. As disciplinas eram manejadas de forma isolada, sem uma estruturação com base na realidade e eram manejados mediante livros-texto em sala de aula que privilegiavam enunciados culturais mais ou menos abstratos e muitas vezes incompreensíveis e que contribuíam para impedir a reflexão, sendo ressaltadas principalmente a capacidade de memorização, a obediência e a submissão.

Os professores e professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar, de propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinham qualquer significação; portanto, preocupavam-se mais com manter as aparências: apresentar exercícios caprichados, acabar a tempo, não falar sem permissão, manter a ordem nas filas etc. O menos importante eram os processos de reconstrução cultural que deveriam ocorrer nas salas de aula. Na verdade, o que realmente importava eram as notas escolares, que representavam a mesma coisa que os salários para os operários e operárias. O produto e o processo de trabalho não valiam a pena, só era importante o resultado extrínseco, o salário ou as qualificações escolares (SANTOMÉ, 1998, p. 15).

Compreender como essas concepções foram fabricadas vai além de ver e ouvir o que os/as professores/as fazem, dizem, mostram ou escondem no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas no dia a dia. Quanto a esse falseamento, Hall (1997) alerta para a importância de examinar o papel que a linguagem desempenha na constituição da realidade. Para ele (1997), a linguagem precisa ser compreendida como um fenômeno que constitui a realidade. Isso sugere que o significado que as coisas carregam não surge das coisas em si, mas dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação e de representação que modelam as práticas sociais nas quais as coisas são inseridas, modeladas e reguladas e que põem em funcionamento novas práticas.

Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante quem regula a cultura. A regulação *da* cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas (HALL, 1997, p. 19).

A escola, ao corporificar noções particulares sobre conhecimento, sobre formas/normas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais, embute e molda através do currículo “noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (SILVA, 2008, p. 195).

A educação escolar moderna foi concebida, construída, gerida e controlada em torno da ideia de “escola-máquina-de-Estado [...] a fim de atender às demandas da máquina de produção” (GALLO, 2011, p. 216). Foi em torno dessa ideia que a organização disciplinar e seriada do currículo, os métodos e processos pedagógicos foram pensados. Na concepção do autor, a “escola máquina-de-Estado” foi concebida e

organizada para operar pela repetição de práticas cotidianas para a produção em massa de identidades e subjetividades submetidas por forças e poderes que negam a liberdade dos sujeitos construírem suas trajetórias e histórias.

Para melhorar os processos de integração e de reprodução da ordem social, o projeto educacional da modernidade precisava introduzir formas sutis e eficientes de moldar os espíritos como forma de buscar a “integração e reprodução da sociedade [...] para que uma só ‘divisão das divisões’, totalmente abrangente e diferenciadora, como a divisão moderna entre ‘cultos’ e ‘incultos’ – brutos, grosseiros, sem refinamento, precisando elevar-se – pudesse emergir” (BAUMAN, 2012, p. 50).

A elite letrada ou esclarecida (que agora se distingue por seus “modos civilizados”, com suas duas faces de refinamento espiritual e adestramento corporal) via na escolarização e no campo da educação, ao mesmo tempo, um meio de formação orientada das “massas” sob sua ação, responsabilidade e supervisão. Essa formação orientada visava moldar os espíritos e os corpos das massas consideradas “turbulentas”, “rudes” e “ignorantes” e podia tomar a forma de persuasão ou coação. E, para escapar desse estado e elevar o espírito, as massas precisariam de cultura, educação, treinamento e ensino.

Concebida como “processo civilizador”, a educação da modernidade se mostrou como “um processo de dessincronização cultural aguda” (BAUMAN, 2012, p. 49) e visava dissolver as muitas e diferentes identidades locais como forma de unificar pela “civilização” pessoas com identidades, sensibilidades e condutas diferentes.

O propósito de tudo isso foi enfraquecer ou romper o controle sob o qual as “comunidades” (tradições, costumes, dialetos, calendários, lealdades locais) mantinham os potenciais patriotas da nação una e indivisível. A ideia que orientou todos os esforços do Estado-nação moderno foi a de impor um tipo de lealdade sobre o mosaico de “particularismos” locais, comunitários. Em termos de política prática, isso significou o desmantelamento, ou o desempoderamento legal, de todos os *pouvoirs intermédiaires*; o fim da autonomia de qualquer unidade menor que o Estado-nação, que, contudo, pretendesse ser mais que executora da vontade deste e assumisse mais poder do que o que lhe fora delegado (BAUMAN, 2012, p. 55).

Como sugere Bauman (2012), embora os esforços do Estado-nação possam parecer um impulso irreversível que, por mais de dois séculos, uniu esforços para, através da educação escolarizada, desmantelar e desempoderar os poderes intermediários,

o Estado-nação revelou-se o incubador de uma sociedade moderna governada não tanto pela unidade de sentimentos quanto pela diversidade de interesses de mercado desprovidos de caráter emocional. Seu esforço profundo de desarraigar as lealdades locais parece, em retrospecto, nem tanto uma produção de identidades de nível mais elevado quanto uma operação de limpeza de área para o conto do vigário conduzido pelo mercado de modos de autodescrição rapidamente montados e logo desmantelados (BAUMAN, 2012, p. 56-57).

O propósito principal do projeto do Iluminismo, entendido geralmente como movimento de ideias que se cristalizou ao longo do século XVIII, tentando sistematizar todo o conhecimento existente – tendo como base a razão, a autonomia política e econômica, a igualdade, o individualismo e a ideia do progresso humano em busca da autonomia frente à natureza através do uso racional da razão –, tinha no professor o símbolo do poder e o instrumento capaz de moldar corpos, espíritos e identidades através da instrução:

a) todos os homens e mulheres, de todas as nações, culturas, raças e etnias, desprendendo-se da matriz coletiva e passando por processos crescentes de individualização, devem alcançar a autonomia intelectual, ou seja, o direito e a capacidade plena de usar a sua razão; b) autonomia política, ou seja, o direito e a capacidade plena de participar dos processos decisórios do Estado, este embasado na democracia e direitos humanos; e, c) autonomia econômica, ou seja, o direito de obter sem prejuízo para os outros e o meio ambiente, os bens e serviços necessários ao próprio bem-estar, dentro dos limites de uma justiça econômica e social e da preservação da natureza (ROUANET, 1998, p. 33).

Ao moldar pela educação escolar os espíritos e os corpos dos sujeitos, penetrar profundamente em sua conduta diária e na construção de seus modos de vida, a modernidade buscava, pelo controle, a construção da nação e o estabelecimento de uma cultura nacional supralocal.

A construção da nação foi, essencialmente, uma proclamação desse tipo. Foi, portanto, moderna quanto à estrutura de dominação em torno e por meio da qual a integração da sociedade obtida, e quanto aos estratos sociais elevados a posições gerenciais nesse processo. No curso da história moderna, o nacionalismo desempenhou o papel de dobradiça ligando Estado e sociedade (o primeiro concebido como Estado-nação, e com ele identificado). Estado e nação emergiram como aliados naturais no horizonte da visão nacionalista, na reta final do surto de integração. O Estado fornecia os recursos do processo de construção nacional, enquanto a postulada unidade da nação e o destino nacional comum ofereciam a legitimidade à ambição da autoridade estatal de exigir obediência (BAUMAN, 2012, p. 50-51).

A afinidade e a aliança íntima promovidas pelas elites entre Estado e nação por meio de uma ordem jurídica administrada pelo Estado e o estabelecimento de uma cultura nacional buscaram legitimar o Estado-nação, como incubador de uma sociedade governada que buscou desenraizar as identidades locais. No entanto, a ordem social que

emergiu do projeto do Iluminismo, de acordo com Bauman (2012), parece não ter contribuído para produzir identidades de nível mais elevado.

O projeto de escolarização implantado pela modernidade, de acordo com Santomé (2008), fundamentou-se basicamente em dois campos: na Biologia e na Psicologia. Com base na autoridade das narrativas da Biologia e da Psicologia, construiu-se uma história em que eram tornadas naturais as situações de opressão. As diferenças entre os grupos marginalizados ou oprimidos eram atribuídas “à sua inferioridade genética, à sua vagabundagem, à sua maldade inata, etc.” (p. 174). Ainda segundo o autor, fazia-se uma “tergiversação”, que acarretou uma “psicologização dos problemas raciais e sociais” (p. 174). As explicações e análises da escola produzida na modernidade tinham como referência o estudo de uma pessoa individualmente sem prestar atenção a outras relações ou estruturas, justificando a marginalização e/ou a condição social de certos grupos culturais.

Ramos do Ó (2007) aponta que o modelo de escola que ainda temos hoje está mais próximo do século XIX do que do século XXI. Trata-se de um modelo marcado por ambivalências e ambiguidades múltiplas e pensado estruturalmente para ensinar a verdade expressa no livro e ensinar o que é certo e errado, não desencadeia a prática da escrita criativa, crítica e inspirada na leitura que alimenta as palavras das pessoas para construir sua própria linguagem a partir dos valores culturais do próprio grupo com o qual se identificam.

Mas o modelo de escola que ainda temos visa, em sua essência, à formação de grupos homogêneos em que se estabelece uma correlação de idade e saber com a valorização dos conteúdos racionalistas geralmente distantes dos domínios da vida política, social, cultural e econômica.

O modelo secular que temos hoje é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progredem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido. Estes grupos-classe são, ainda, constituídos por regimes de avaliação muito próximos e o conteúdo ministrado é um conteúdo racionalista, que podemos dizer que visa construir através das disciplinas do plano de estudo uma visão racional e articulada da realidade, que tem dentro dela um modelo intelectual que consiste em imaginar que o mundo é um mundo completo. E que esses saberes vão sendo conquistados por níveis de complexidade distintos. É, portanto, um modelo racionalista, herdado das luzes, do Iluminismo. Esse modelo, eu julgo, a sociedade foi abandonando, sobretudo nas últimas décadas. Nós hoje temos mais consciência sobre a importância das contradições nos diversos domínios da vida política, social e econômica, a nossa identidade está bem mais marcada por ambivalências e por

ambiguidades múltiplas que todos enfrentamos. Ora, parece-me que a escola tem refletido pouco sobre essa mudança; ela continua a funcionar a partir de ideias claras e distintas sobre o que é certo e errado. A noção de fronteira, tendo em vista o estabelecimento definitivo da verdade, está na base da escola que todos conhecemos. O modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX. De maneira que, parece-me, há um desencontro. Com isso não digo que a escola não tenha mudado, acho que mudou. Mas esta estrutura de que falei penso que se mantém intacta, lamentavelmente (RAMOS DO Ó, 2007, p. 110).

Na escola moderna, por muito tempo inspirada nos princípios do Iluminismo, os saberes que sustentaram cientificamente os conhecimentos no que diz respeito ao modo de entender e explicar as crianças foram majoritariamente os advindos da área da Biologia e da psicologia. Os conhecimentos da Biologia, ao tratar de explicar as crianças em relação ao desenvolvimento físico e sua estrutura de maturação dos fatores biológicos do seu organismo para entender o modo como se constituiu e evoluiu fisicamente, serviram para justificar, explicar e generalizar certas afirmações sobre o desenvolvimento e a evolução física, intelectual e social.

Da mesma forma a Psicologia, ao valer-se dos conhecimentos estipulados pela Biologia para definir cada fase do crescimento, leva à compreensão da criança como um ser em desenvolvimento cujas funções e características psíquicas em cada fase do crescimento determinariam práticas específicas que deveriam ser adotadas pela escola. Tais explicações acabaram por instituir a ideia de uma criança como um ser essencialmente biologizado, uma criança universal e com uma identidade infantil única e uniforme.

Ainda não faz muito tempo, tratava-se de justificar que a marginalidade da população negra se devia a que cada um dos integrantes dessa raça tinha uma dotação genética mais deficitária e/ou um menor quociente intelectual que os da raça branca. Nessas formas de tergiversação nunca se chega a prestar atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são a causa dessas situações de marginalidade; ignoram-se as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações dessa opressão (SANTOMÉ, 2008, p. 175).

Tais estratégias, de acordo com Momo (2015), tinham a pretensão de descrever e fornecer, com os saberes decorrentes de suas “descobertas”, os mecanismos pelos quais se produzem as identidades que se processam nas crianças para instituir uma identidade infantil universal e única para qualquer época e lugar.

Ao tomar como objeto de estudo e análise a criança, esses dois campos do conhecimento afirmaram dizer verdades científicas e inquestionáveis sobre ela que acabaram por colaborar para instituir a ideia de criança universal, a-

histórica, ou seja, um ser único e igual em qualquer tempo e lugar. Ao instituir essas verdades, tais saberes balizaram não somente os modos de enxergar as crianças, mas também e principalmente as práticas e as instituições a elas direcionadas (MOMO, 2015, p. 88).

Em outras palavras, poder-se-ia dizer, a partir de Momo (2015), que o projeto educacional da modernidade, ao instituir um currículo para formar um ser único, universal, ainda marca, em parte, a escola atual.

A partir do século XV, pouco a pouco, as escolas medievais, de pequenas comunidades democráticas de simples salas de aula, tornaram-se “institutos de ensino, em que uma população numerosa [...] foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local” (ARIÈS, 1981, p. 110). O colégio, ora sob o domínio da Psicologia, ora sob o domínio da Biologia, tornou-se uma instituição essencial da sociedade moderna, e

O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. Nessa mesma época, no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letRADOS, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares, como veremos adiante. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do *Ancien Régime*. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos (ARIÈS, 1981, p. 171).

Foi para esta instituição criada/inventada durante o longo período da modernidade, cuja função passou a ser não apenas de ensino, mas enquadrar os sujeitos por meio de uma rígida vigilância, disciplina e hierarquia, que a “moderna pedagogia teve de inventar uma criança e uma infância” (BUJES, 2011, p. 189). Tais construções sociais e discursivas contribuíram para produzir, difundir e cristalizar práticas pedagógicas que conduziram à homogeneização.

A “escola máquina-de-Estado”, incumbida de reproduzir e manter a lógica da produção, “está investida de poder; é, ela própria, um mecanismo de poder” (GALLO, 2011, p. 218), cuja função

é produzir identidades, subjetividades que sejam reconhecidas como idênticas e, portanto, fechadas. Para isso, precisa estriar todo o espaço educacional e seus processos. É nisso que investe suas relações de poder. Assim como o Estado é captura, captura dos fluxos, a escola-máquina-de-Estado opera pela captura: captura dos fluxos desejantes, para conformá-los numa identidade restrita. Captura das subjetividades, para transformá-las em sujeitos. Captura

dos saberes, para transformá-los em conhecimentos. *Conformação. Identificação. Formatação. Estriamento* (GALLO, 2011, p. 218).

Nesta perspectiva, de acordo com Alves (2005), é a partir da época moderna que, assentando sua prática pedagógica no atendimento coletivo⁸ dos estudantes que passaram a se organizar tipos diferenciados de escolas em que os alunos passaram a ser distribuídos por níveis de adiantamento em que se fez necessário a formação de classes homogêneas por graus de ensino adequados às destinações profissionais da clientela.

É a modernidade que irá inventar a organização hierarquizada da escola organizada em classes com seus professores isolados em salas especiais e subordinar as crianças a um único mestre. Foi essa estrutura que “provocou por sua vez necessidades e métodos idênticos, quer na ordem do trabalho – a divisão do trabalho, quer na representação das idades – a repugnância em misturar espíritos, e, portanto, idades muito diferentes” (ARIÈS, 1981, p. 113).

O projeto educacional da modernidade, ao subordinar a um único mestre, considerado o detentor do “saber universal” veiculado no livro didático e sob um mesmo ritmo com o uso de um complexo aparato disciplinar de penalidade, estratégias, técnicas, táticas de poder, expressa um exercício de poder que visa moldar espíritos, corpos e sujeitos com identidades tão homogêneas quanto possível. Todo um aparato disciplinar de penalização e de moralização possibilitaram o governamento da infância, fundamentado nas formulações modernas do enclausuramento, na homogeneização, na padronização, na disciplinarização e na subordinação à autoridade.

A escola moderna, ao aglutinar dezenas de mestres e centenas de estudantes que, reunidos em um mesmo espaço, e, com o auxílio de materiais e instrumentais elaborados por “especialistas” de diferentes áreas, “orquestra”, a um só tempo, os mesmos “conhecimentos”, vistos como universais com os mesmos materiais e uma só metodologia, a um grupo de estudantes que precisam demonstrar o domínio dos mesmos “conteúdos” em um mesmo ritmo e intensidade.

⁸ De acordo com Alves (2005), embora a transição do ensino individual para a organização do ensino coletivo com a formação de classes venha recebendo interpretações controversas, é possível afirmar que a organização do trabalho didático e o atendimento coletivo de um agrupamento de estudantes e o uso de material didático idêntico para um mesmo grupo de estudantes produziram o germe das condições objetivas que tornaram possíveis a divisão e a incrementação do trabalho didático manufatureiro na forma como ainda é concebido até hoje. Na organização manufatureira do trabalho didático, o professor passou a cumprir funções específicas: “orquestrar” as atividades dos alunos dentro dos limites e ritmos não mais definidos pelo mestre, mas pelo guia didático, cuja autoria não mais é do professor.

O esforço civilizador, ao submeter pela disciplinarização um grupo de crianças ao mestre considerado o detentor do saber, passou a exigir a construção de um estatuto pedagógico em que um grupo de crianças passa a ser subordinado a quem é considerado o detentor do saber, que correspondeu ao que Júlia Varela (1994) chamou de “pedagogização”.

Nas formulações modernas, as crianças passam a ser vistas como seres que constituem uma promessa de futuro melhor e com uma suposta natureza infantil própria: inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas. Assim, os argumentos pela expansão do aparato escolar e de tempo de escolarização se justificam na necessidade de disciplinar os sujeitos. A pedagogização, de acordo com Bujes (2011), tornou-se a característica central do projeto educacional da modernidade na sociedade ocidental a partir do século XIX. Uma vez que,

[...] tendo características essenciais, reforçando-se a ideia de que todas são dotadas de uma natureza própria que as torna iguais, ainda que variem em suas idades, em suas etapas de desenvolvimento, no domínio de habilidades, nos níveis de desempenho. Todas elas se desenvolvendo da mesma forma, passando pelas mesmas fases, todas capazes de atingir o pleno desenvolvimento humano. [...] A pedagogização andou de mãos dadas com o enclausuramento das crianças. Com a sua separação do mundo adulto, não só foram postas em marcha novas experiências educativas, como se tornaram possíveis novos conhecimentos pedagógicos, uma extensa produção para manter a ordem e a disciplina, para organizar os conteúdos escolares, para inventar novos métodos de ensino e de avaliação. Poder-se-ia dizer, então, que o recolhimento das crianças ao espaço fechado das escolas, ocorrido nestes quatro séculos, além de corresponder a um exercício de poder sobre os infantis, esteve associado a um complexo processo de produção de saberes sobre esta etapa da vida dos sujeitos (BUJES, 2011, p. 191).

A pedagogização, ao subordinar os alunos a um único mestre, desvincula a criança dos processos sociais; além disso, a instauração progressiva de todo um aparato disciplinar de penalização e de moralização e o uso de técnicas de poder possibilitaram o seu governamento para dirigir a sua conduta às finalidades e interesses enunciados na arquitetura discursiva que a Pedagogia pôs em ação a serviço do Estado nos “tempos modernos”.

Conforme Bujes (2011), o esforço civilizador que se implantou a partir do século XVI na moderna sociedade ocidental esteve intimamente conectado ao projeto de escolarização. Neste projeto, a escola passou a ter como função maior operar o distanciamento entre homem e natureza para tornar os sujeitos civilizados. A conversão dos seres humanos em sujeitos civilizados e sua adequação às finalidades do Estado moderno que se instalava foram os maiores desafios postos ao projeto educacional

moderno. No entanto, os movimentos de infantilização, homogeneização e pedagogização exigiram “fabricar” uma identidade infantil e, ao mesmo tempo, disciplinar e significar a infância que de certa forma persiste até os nossos dias.

Ao analisar e refletir sobre o papel do professor, da escola atual e sobre algumas características que esta instituição secular ainda mantém bastante firmes.

O papel do professor teria de passar a definir-se cada vez menos como reproduutor de uma verdade estabelecida, quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa. Acho que o professor deveria saber transformar-se num ator social, capaz de escutar como escuta as necessidades dos alunos, e basear todo seu trabalho na troca dessa prática da escrita na sala de aula. Que seja alguém que facilite a comunicação do aluno com seu texto. Da busca permanente do texto no interior da sala de aula. Eu imagino alguém que pudesse, digamos assim, mais do que ser um porta-voz da verdade, ser alguém cujo trabalho se concretizasse no exercício criativo de seus alunos. Há aqui uma mudança também: ele deveria perder todo esse velho poder de vigilante da escrita, alguém que se compraz na correção do erro, assinalando o que está mal e valoriza o certo. Note-se bem: historicamente o professor foi colocado fora do processo de construção da aprendizagem. Importaria partir para uma nova relação e que também ele ficasse vinculado ao exercício da produção científica. Acho muito importante que todos nós pudéssemos falar das dificuldades da escrita, das dificuldades da construção, das relações no mundo – que é um mundo muito fluído, muito dinâmico –, das dificuldades de estabilização de categorias de apreciação da realidade. E o professor, para trabalhar nisso com qualquer aluno, de qualquer idade, terá ele próprio que estar vinculado a esse processo criativo. Já não será o mensageiro da verdade, como costumo dizer, mas um construtor de representações do mundo, das intermináveis apreensões do mundo (RAMOS DO Ó, 2007, p. 111-112).

Assim, ao ser interrogada pelos mesmos sujeitos que a escola ajuda a formar, estes a ajudam a se transformar, na medida em que agem de forma reflexiva sobre si e sobre a escola. A escola torna-se, assim, não a porta-voz da verdade. O professor não será mais o mensageiro da verdade, mas, ao perder todo esse velho poder de vigilante da escrita, torna-se um construtor de representações do mundo, e o próprio espaço da sala de aula passa a ser o *locus* em que, pelo exercício criativo do diálogo problematizador e reflexivo, as identidades/diferenças passam a ser visibilizadas, interpretadas, problematizadas, significadas, valorizadas, reconhecidas, construídas.

Nesta perspectiva, embora a escola esteja investida de poder e seja, ela própria, um mecanismo de poder, na mesma proporção em que exerce poder para interrogar, problematizar, desafiar e dar visibilidade às identidades/diferenças, ela também sofre reversões do seu exercício de poder, e, na mesma medida em que, fora do “espaço estirado” em que gera poderes que são sua afirmação, no “espaço livre” do poder, gera também discursos que podem produzir e fazer circular poderes que se tornam potenciais, tanto de sua afirmação como da negação das identidades/diferenças.

Com esse pensamento, passamos a refletir sobre os desafios pedagógicos que se põem à educação no atual momento histórico, sobre o que dizer sobre o mundo aos que estão entrando no mundo, para interrogar as identidades/diferenças culturais que se produzem no e a partir do espaço escolar.

2.8 Desafios pedagógicos sobre o que dizer sobre o mundo aos que estão entrando no mundo: interrogando e descentrando as identidades/diferenças culturais a partir da sala de aula

De acordo com Hall (2011a), as velhas identidades (as identidades que fundamentaram a modernidade) estão em declínio. As identidades produzidas na modernidade estão sendo interrogadas, descentradas, deslocadas, fragmentadas, e um tipo diferente de mudança cultural está em movimento.

A globalização está transformando as sociedades modernas desde o final do século XX e início do século XXI. Estas mudanças vêm gerando reconfigurações nos mais variados campos da vida social e nas formas de se viver. Essas reconfigurações trazem incertezas e perplexidades em que nem sempre conseguimos compreender e definir os rumos a seguir. Vivemos a compressão acelerada do espaço-tempo por meio dos fluxos culturais “que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2011a, p. 68).

As mudanças colocadas em movimento pela globalização resultam no encurtamento de distâncias e na redução de escalas temporais que interferem nas posições identitárias do sujeito no mundo atual, tanto nas pequenas comunidades como em escala global. Mas, entre os aspectos mais importantes e contraditórios da globalização estão os seus efeitos sobre as identidades culturais. O processo de globalização, de acordo com Bhabha, é marcado por contradições que fazem com que a “questão da identidade paire sempre de forma incerta, tenebrosa, entre a sombra e a substância” (1998, p. 82) e gere uma permanente sensação de sobrevivência em cenários contraditórios e nunca totalmente comprehensíveis, que Bhabha chama “entrelugar”. Nesse local/cenário onde ocorre um choque cultural permanente em que a sensação de viver em fronteiras deslizantes que se articulam “dentro de diferentes relações temporais, culturais e de poder” (1998, p. 91).

A globalização, a emergência, a sobreposição e o deslocamento das diferenças vêm gerando variados embates e trazem também a necessidade de colocar em xeque a identidade hegemônica:

O “além” não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste *fin de siècle*, encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no “além”: um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás (BHABHA, 1998, p. 19).

No campo da Educação, as práticas pedagógicas não devem girar em torno da celebração do homem universal e da negação das particularidades. Todas as diferenças culturais nomeadas e produzidas pela linguagem e envolvem relações de poder.

Mas é preciso, também, evitar o risco de desenvolver em nossas escolas apenas práticas “celebratórias” das diferenças e das singularidades de grupos. Tais práticas estão frequentemente presentes nas salas de aula quando são promovidas atividades que envolvem certas datas comemorativas (Dia das Mães, dos Pais, Dia da Consciência Negra, Dia do Índio) ou mesmo quando se recorrem a alguns filmes, desenhos animados, histórias infantis, letras de música e não são exploradas suas mensagens que incansavelmente nomeiam certos grupos étnicos, culturais ou sexuais como modelos (GIROUX, 2008a).

Estas práticas celebratórias podem resultar na tendência a reduzir a questão das identidades culturais apenas a afirmações essencialistas em que não se coloca em debate e reflexão o caráter monocultural presente nas mensagens que os textos e as imagens trazem.

Como já destacamos, em decorrência das “mudanças estruturais e institucionais” (HALL, 2011a, p. 12) que foram se consolidando no mundo ocidental ao longo do século XX, especialmente aquelas que ocorreram a partir da década de 1960 em diversos setores, há profundas transformações em curso na vida social e cultural em todo o globo. Essas mudanças geradas pelas inovações tecnológicas no campo das mídias provocam deslocamentos/descentramentos em nossas identidades pessoais e sociais que abalam a própria ideia de sujeito estabilizado e centrado. Os desdobramentos dessas mudanças vêm exercendo forte influência sobre as identidades,

fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2011a, p. 9).

Assim, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam em decorrência das mudanças institucionais e estruturais geradas pelas revoluções tecnológicas, as identidades passam a ser interrogadas, confrontadas, deslocadas, desestabilizadas e descentradas permanentemente. Assim, com Hall, comprehendo que

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2011a, p. 13).

Esse processo de deslocamento e descentração cambiante de múltiplas identidades possíveis com as quais somos confrontados produz um novo sujeito, um sujeito com múltiplas identidades. Não há uma identidade essencial, fixa. Ela é definida historicamente, e não biologicamente. Torna-se uma celebração de múltiplas identidades descentradas, móveis, abertas, deslocadas, fragmentadas, escorregadias, inacabadas, contraditórias que podem coexistir concomitantemente num mesmo sujeito, ser continuamente transformadas a partir de novas e constantes interpelações.

Portanto, a identidade cultural passa a ser conceptualizada e definida historicamente como uma celebração em constante movimento que não tem mais “uma identidade fixa, essencial ou permanente. [...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2011a, p. 13).

Os descentramentos e os efeitos desestabilizadores produzidos pelas condições culturais contemporâneas criaram incessantemente novos processos identitários, através dos quais os sujeitos passam a assumir novas formas de representação social em que a condição de estabilidade, fixidez, certeza, continuidade se desfaz.

Nesse sentido, a escola, ao tematizar e problematizar as formas como as identidades são produzidas, marcadas e hierarquizadas, pode contribuir para a deslegitimização das identidades hegemônicas. Como sugere Fleuri (2014), a escola pode intervir na reestruturação e no reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam.

Ao buscar formas de interrogar, infiltrar, fragilizar e subverter as rígidas estruturas pedagógicas construídas na modernidade, o campo pedagógico abre-se para a diferença e a multiplicidade. O modelo de escola que ainda temos “foi criado no final do século XIX e [...] se baseia estruturalmente, digamos assim, na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre uma correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido” (RAMOS DO Ó; COSTA, 2007, p. 110).

No que se refere ao diálogo entre escola e cultura, é preciso desconstruir o modelo pedagógico, os saberes e os discursos de caráter monocultural de sujeito universal inventado na modernidade.

De uma maneira geral, essas críticas versam sobre a incapacidade do modelo de escola, inventado na Modernidade, lidar com as diferenças de vozes, leituras, desejos, sonhos, narrativas, dos diferentes sujeitos que nela interagem. A linguagem operada pela e na escola, para “falar de si mesma”, para “transmitir ou ensinar conhecimentos”, para estabelecer “normas de relacionamentos entre os sujeitos”, está ainda apoiada em uma concepção representacionista da linguagem pela qual essa só faz refletir, como um espelho, as coisas do mundo, que carregariam, em si, os seus próprios significados (GABRIEL, 2011, p. 236).

A desconstrução, ao descentrar o sujeito universal e problematizar as tendências de homogeneização, de uniformização presentes nas linguagens que falam sobre dominação, torna-se um ato político na medida em que reafirma a reafirma a necessidade de formar sujeitos coletivos produtos da negociação e remete à desreificação do conteúdo racionalista fundamentado através das disciplinas e de um modelo intelectual que consiste em imaginar um mundo único e completo em que os saberes vão sendo conquistados por níveis distintos e que busca caminhos que permitam repensar o modelo filosófico e educacional herdado das luzes.

O modelo de educação que nós temos está mais perto do século XIX do que do século atual. E os alunos que nós temos, evidentemente, são mais do século XXI do que do século XIX. De maneira que, parece-me, há um desencontro. Com isso não digo que a escola não tenha mudado, acho que mudou. Mas esta estrutura de que falei penso que se mantém intacta, lamentavelmente (RAMOS DO Ó; COSTA, 2007, p. 110).

Com os Estudos Culturais, sentimo-nos desafiados a compreender os contextos e antagonismos que produziram o campo pedagógico que “nos garantiria uma certeza da verdade, um método único, um controle absoluto. A cientificação da pedagogia nada mais é do que sua entrada no movimento que Nietzsche chamou de ‘vontade de verdade’, que animou o pensamento moderno” (GALLO, 2011, p. 219).

Compreendo, a partir de Candau (2011a, p. 13),

de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.

Ao questionar, interrogar, tensionar e colocar sob “rasura” permanente as utopias emancipatórias da modernidade no campo pedagógico, construímos novos olhares e formas de compreender como as identidades/diferenças são produzidas a partir das relações pedagógicas, compreendidas aqui como relações culturais.

No próximo capítulo nos deteremos na especificação dos caminhos metodológicos trilhados para a construção desta tese.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao articular com os processos formativos as práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças junto às-aos professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS, busco inspiração teórico-metodológica no campo dos Estudos Culturais como forma de “fabricar” e articular teoria/empiria para sustentar a tese de que a formação recebida no Curso de Pedagogia da UEMS é (in)suficiente para os/as professores/as egressos/as lidarem com as identidades/diferenças de seus/suas alunos/as na perspectiva da interculturalidade crítica. Salientamos que a interculturalidade crítica, nessa tese, é vista como tendo os mesmos princípios que os Estudos Culturais, pois,

como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e práticas pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2009, p. 26).

Ao questionar a matriz da colonialidade sobre a qual a modernidade se assenta e que afirma a raça, o racismo e a racialização como o lugar/elemento/ferramenta retórica central, fundante e constitutiva do modelo social vigente e das relações de exclusão, dominação, subordinação e controle dentro do que, Mignolo (2003), de acordo com Oliveira e Candau (2010), denomina “sistema mundo capitalista”, a interculturalidade crítica constitui-se como movimento contra-hegemônico que nasceu a partir dos movimentos sociais e das pessoas que sofreram historicamente um processo de submissão e subalternização.

A interculturalidade crítica, nesta perspectiva, “é um caminho para pensar a partir da diferença cultural, desvelar os processos de de-colonialidade e construir

espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas” (CANDAU, 2010, p. 309). Nesta perspectiva, os processos educativos serão fundamentais para questionar a colonialidade presente na sociedade e na educação como forma de desvelar o racismo e a racialização, promover o diálogo entre diferentes saberes e o reconhecimento de saberes Outros, combater as diferentes formas de desumanização oportunizar o empoderamento de identidades de pessoas e de grupos culturais historicamente excluídos.

Fleuri, Coppete e Azibeiro (2010), amparados em Walsh (2009), afirmam haver três perspectivas que envolvem atualmente a interculturalidade: relacional, funcional e crítica. A primeira perspectiva, denominada “relacional”, refere-se basicamente ao contato e intercâmbio entre sujeitos e grupos culturais. Esta concepção tende a considerar de forma reducionista os processos culturais de mestiçagem, os sincretismos e as transculturações no âmbito das relações interpessoais como sendo algo que existe há muito tempo por serem resultantes dos contatos e intercâmbios entre culturas diferentes, ocultando ou minimizando os conflitos assim como as relações de poder e dominação. As assimetrias de poder entre pessoas e grupos culturais diferentes são estigmatizadas, estereotipadas e vistas como naturais. A interculturalidade relacional, “na medida em que encobre as estruturas sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas, posiciona a diferença cultural em termos de superioridade ou inferioridade” (FLEURI; COPPETE; AZIBEIRO, 2010, p. 31), reduzindo as relações interculturais às relações individuais, sem considerar os contextos sociopolíticos de subalternização presentes na sociedade.

A segunda perspectiva intercultural, chamada por Walsh (2009) “funcional”, é assumida no discurso oficial dos estados e dos organismos internacionais como mecanismo de assimilação dos grupos socioculturais subalternizados e excluídos à sociedade hegemônica. A interculturalidade funcional, ao não questionar o modelo sociopolítico vigente, assume claramente a interculturalidade como estratégia para favorecer a coesão social em países marcados pela lógica excludente e concentradora de bens e poder.

A interculturalidade funcional assume um discurso da necessidade de assimilação dos grupos socioculturais subalternizados à sociedade hegemônica. O discurso oficial que tem fundamento neste enfoque não questiona o modelo sociopolítico e econômico. Esta perspectiva reconhece a diferença cultural com o

objetivo de incluí-la na estrutura social estabelecida, mas não questiona os mecanismos que historicamente produziram e mantêm as injustas e desiguais estruturas sociais e de poder. Para isso, os defensores da interculturalidade funcional investem na necessidade de promover o diálogo, a convivência e a tolerância. Ao não questionar as causas e as formas como foram produzidas as condições de assimetria e desigualdade social e cultural, a perspectiva intercultural funcional adota a lógica do capitalismo global.

A terceira perspectiva, defendida por Walsh (2009), é denominada de interculturalidade crítica. Ela questiona as diferenças e desigualdades e coloca em xeque as relações sociais excluientes e de poder nas sociedades, buscando problematizar a estrutura colonial, racial, de poder e interrogando as condições desiguais entre os diferentes grupos socioculturais e sua ligação com o capitalismo de mercado.

A abordagem intercultural crítica traduz a reivindicação de povos e grupos sociais historicamente subalternizados e representa setores de luta a eles associados, na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. Trata-se, portanto, de um projeto de vida que implica formas de viver e estar neste mundo. A interculturalidade crítica “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p. 21). Para a autora, a educação intercultural crítica torna-se um meio para a construção de um projeto político, social, epistêmico e ético de transformação social e decolonial.

A finalidade maior da abordagem intercultural crítica

consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais. Esses fatores remetem à sensibilidade no exercício da docência na medida em que afeta a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas (COPPETE, 2012, p. 207-208).

Por essas características e interesses políticos, as relações e os processos de aprendizagem intercultural exigem a reestruturação de todo um sistema de atitudes e valores, contatos de reciprocidades e de trocas responsáveis sobre as representações que

cada pessoa ou grupo faz dos outros. Como já destacamos, entendemos ser perfeitamente possível utilizar em nossa tese esse campo em articulação com o campo dos Estudos Culturais, salientando que a perspectiva intercultural só faz sentido se tivermos como intenção “[...] intervir na re-fundação das estruturas [...] da sociedade que racializa, inferioriza e desumaniza, [...] na matriz ainda presente da colonialidade do poder” (WALSH, 2009, p. 02).

Uma educação que se pauta na abordagem intercultural crítica, ao focar na aprendizagem e valorização de relações plurais e de reciprocidade democrática que buscam articular políticas de igualdade com políticas de diferença como forma de favorecer a construção de uma sociedade eminentemente humana que busca integrar dialeticamente as diferenças. Na interculturalidade crítica, “culturas diferentes são entendidas como contextos complexos e a relação entre elas produz confrontos entre visões de mundo diferentes” (FLEURI, 2014, p. 92).

A interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, e tampouco um projeto da diferença em si. Mas é entendida como projeto político, social, epistêmico e ético construído nas lutas “a partir de baixo”, nas e a partir das “lutas das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização [...] lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes” (WALSH, 2009, p. 22).

A interculturalidade crítica, ao fincar suas raízes e antecedentes de luta “não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais” (WALSH, 2009, p. 23), faz ressaltar o sentido de resistência, de lutas emancipatórias e contra-hegemônicas. A interculturalidade crítica, como prática política, assume um discurso reivindicatório que

se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser e da própria vida – radicalmente distintas (WALSH, 2009, p. 23).

Ao recorrer às indicações e trilhas investigativas sugeridas pelos pesquisadores que se aventuram a buscar inspiração no campo dos Estudos Culturais, vemos que há muitas possibilidades.

Optar por um caminho metodológico a partir dos Estudos Culturais requer fundamentação teórica acurada e disponibilidade de se despojar de paradigmas preexistentes na trajetória pessoal do pesquisador, para abrir espaço a novas concepções, novos modos de ver o mundo e as pessoas. Ao repudiar caminhos ou paradigmas preexistentes e universalizantes, os Estudos Culturais possibilitam análises mais ampliadas e complexas sobre as identidades/diferenças, desnaturalizando discursos e teorias já fortemente implantadas e cristalizadas na escola.

[...] os Estudos Culturais não são nunca simplesmente uma prática teórica, mesmo quando essa prática incorpora à análise política, poder e contexto. [...]. Num período de decrescente entusiasmo pela teoria “pura” e implacavelmente a-histórica, os Estudos Culturais demonstram a diferença social que a teoria pode fazer. Nos Estudos Culturais, a política da análise e a política do trabalho intelectual são inseparáveis. A análise depende do trabalho intelectual; para os Estudos Culturais, a teoria é uma parte crucial desse trabalho. Entretanto o trabalho intelectual é, por si mesmo, incompleto, a menos que retorne ao mundo do poder e da luta política e cultural, a menos que responda aos desafios da história. Os Estudos Culturais, pois, são sempre parcialmente dirigidos pelas demandas políticas de seu contexto e pelas exigências de sua situação institucional; uma prática crítica não é determinada apenas por uma situação – ela é responsável por ela (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 17-18).

Ao repudiarem e colocarem em xeque as metodologias únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso e a visão realista de conhecimento e se ancorarem nos mais variados campos do conhecimento humano para conduzir suas abordagens, os Estudos Culturais não adotam uma metodologia específica de desenvolvimento de pesquisa. Ao buscar na descrição, na análise, na problematização e/ou a modificação de pressupostos e regimes de verdades, deslocar o olhar da racionalidade da razão, as pesquisas no campo dos estudos Culturais assumem uma perspectiva que recusa e transgride os enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo. Mas isso não significa, de forma nenhuma, que se esteja defendendo o ponto de vista de que qualquer verdade vale; o que está se afirmado é a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder e que o que vale como verdade nas pesquisas, é o objeto de disputa.

Tomando tais pressupostos como referência, talvez se deva começar dizendo que as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se

preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas sequências para determinados indivíduos e/ou grupos. Trata-se de investir na discussão de certas formas de conhecer e das políticas que estas incorporam para funcionar (MEYER, 2014, p. 53).

Com esses procedimentos metodológicos, os Estudos Culturais buscam romper com certas lógicas sobre as formas de conceber a educação como um campo ainda insuficientemente problematizado e debatido. Ao compreender a educação como uma arena de luta, de contestação, de interrogação contínua e permanente das identidades/diferenças reflete centralmente na necessidade de novos delineamentos e debates que podem ajudar a ampliar as formas de problematização e complexificam os debates sobre educação nos dias atuais para que as pessoas comuns, o povo, tenham seus saberes reconhecidos e valorizados como sujeitos de uma cultura (MEYER, 2014).

Como territórios de interrogação, contestação, transgressão e produção culturais, as escolas incorporam representações e práticas que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes. Assim, ao deslocar o olhar da “racionalidade da razão” para uma reflexão pedagógica sobre as relações capilares de poder, as ações efetivas, as emoções e as sensibilidades, parece que os Estudos Culturais vêm possibilitando também uma articulação produtiva para entender a educação e a escola de forma diferente, mais ampla, complexa e plurifacetada dos sujeitos e as novas fronteiras culturais.

Ao possibilitar cruzamentos com a educação e a pedagogia, encontramos nos Estudos Culturais subsídios para afirmar que a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles e “contribuem para construir modos de pensamento mais aptos a dar conta das próprias realidades” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 173).

Ao chamarem a atenção para novos temas e convocarem para uma discussão sobre

as consequências das grandes catástrofes contemporâneas sobre suas vítimas, tais como os êxodos e diásporas causados pelas guerras e outros acontecimentos dramáticos relacionados com atos terroristas, desastres ecológicos e a violência nos centros urbanos, nas periferias e no campo, em muitos países. [...] De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.

Para tanto, eles fabricam suas próprias metodologias através das quais lançam novos focos de investigação, interrogam, desafiam e hibridizam concepções já consagradas, apropriam-se de outras lentes para lançar outros olhares e colocar sob suspeita as formas como as identidades/diferenças foram produzidas/inventadas na modernidade. Os Estudos Culturais desconfiam e colocam sob suspeita, sobretudo, a suposta essência e estabilidade das identidades/diferenças produzidas pela modernidade:

Não podemos mais pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e em currículo. Por isso, em nossas pesquisas, ampliamos nossas categorias de análise, que deixaram de priorizar apenas classe social e passaram a atentar e a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, racionalidade, novas comunidades, localidade, multiculturalidade etc. (PARAÍSO, 2014, p. 28).

Perante a vasta abrangência de categorias e de análise metodológica que os Estudos Culturais permitem na investigação, eles não podem ser definidos como conhecimento fechado ou rígido. Ao não terem qualquer garantia sobre as questões importantes a serem feitas em dados contextos, os Estudos Culturais, enquanto descrição provisória em diferentes aspectos ou momentos dos processos culturais, refutam qualquer engessamento reconhecendo que os fechamentos são sempre arbitrários.

3.1 O encontro com os sujeitos da pesquisa

Que caminhos metodológicos podemos percorrer para realizar uma investigação nos Estudos Culturais? Que ferramentas de investigação podemos selecionar para produzir os dados que desejamos produzir? Como articular o campo empírico com o teórico?

Ao nos propor realizar uma pesquisa, é necessário primeiramente definir os modos como vamos proceder, os caminhos ou trajetos a realizar e os percursos a trilhar para que estes nos levem ao ponto aonde pretendemos chegar. Para realizar a pesquisa, procurei me afastar daquilo que é rígido, das essências, das convicções universais, da tarefa de prescrever e busquei aproximar-me de formas de pensar que colocam em xeque as verdades universais e, em vez de buscar encontrar caminhos para responder interrogações, busquei descrever, analisar, desconfiar, questionar para encontrar caminhos para multiplicar sentidos, estranhar, encontrar formas de interpretar. Os

caminhos metodológicos de uma pesquisa no campo dos Estudos Culturais, de acordo com Meyer & Paraíso (2014), devem ser construídos no processo de investigação. “Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer [...] a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17).

Para produzir os dados empíricos desta pesquisa, adotei basicamente três procedimentos de forma articulada: primeiramente realizei observação de aulas⁹, depois entrevistas com as professoras e, por último, organizei um Grupo de Discussão envolvendo oito professoras egressas do curso de Pedagogia¹⁰ da Unidade Universitária de Dourados da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas¹¹ da rede municipal de ensino de Dourados,

De posse destes dados, dirigi-me à Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED para consultá-la sobre o assunto e verificar, através dos seus registros, se seria possível identificar quantos seriam e onde estariam atuando professores/as egressos/as do curso de Pedagogia da UEMS na rede municipal de ensino de Dourados. Na SEMED, fui muito bem atendido pelas responsáveis pelo Departamento de Ensino, e, após apresentar os objetivos e os procedimentos para a

⁹ Os contatos com as escolas e os/as professores/as para realizar a pesquisa ocorreram durante os meses de abril e as observações das aulas ocorreram entre maio a novembro de 2015. As entrevistas individuais com as professoras foram realizadas entre 30 de novembro e 07 de dezembro do mesmo ano, e o Grupo de Discussão foi realizado no dia 17 de dezembro de 2015 com a participação de todas as professoras.

¹⁰ O Curso de Pedagogia da UEMS foi implantado em 2008, e a primeira turma se formou em 2011. De acordo com os dados obtidos junto à Secretaria Acadêmica da UEMS, nas quatro primeiras turmas (2011 e 2014) se formaram 106 (cento e seis) professores/as. Verifiquei também que a Secretaria Acadêmica não dispõe de dados sobre os rumos e destinos dos egressos.

¹¹ Para identificar escolas em que atuam os/as egressos/as do curso de Pedagogia, obtive informações de diversos/as professores/as do curso, que citaram nomes de egressos/as e de escolas em que eles/as estavam atuando. Foi a partir destas entrei primeiramente em contato com uma professora que atua em uma escola rural para consultá-la sobre a possibilidade de ela contribuir com a pesquisa. Apresentei os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Inicialmente a professora se mostrou interessada e disse que poderia colaborar com a pesquisa, mas argumentou que, para dar a resposta definitiva, precisava consultar primeiramente a direção da escola e, depois do consentimento da diretora, me daria a resposta definitiva sobre o assunto. No entanto, alguns dias depois, ela me ligou informando que a direção da escola se mostrou muito resistente e alegou que a direção dependia de uma autorização do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação para permitir que a escola autorizasse a realização da pesquisa. Neste contato, a professora também manifestou sua preocupação em relação à sua condição de não ser uma professora do quadro efetivo, pois temia que isto pudesse de alguma forma trazer problemas futuros na renovação ou não do contrato, que é renovado anualmente. Diante dessa situação, considerei adequado consultar primeiramente o Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e, com a relação dos/as egressos/as das quatro primeiras turmas que se formaram no curso de Pedagogia da UEMS/Dourados entre os anos de 2011 e 2014, busquei o Departamento de Ensino da SEMED.

realização da pesquisa, elas informaram que havia diversos/as professores/as egressos/as atuando em escolas da rede municipal de ensino.

Elas também informaram que ainda não há professoras efetivas egressas do curso de Pedagogia da UEMS atuando na rede municipal de ensino, visto que nos últimos cinco anos não foi realizado nenhum concurso¹² pela SEMED de Dourados para a Educação Infantil nem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, mesmo assim, há diversos/as professores/as contratados/as. São os/as “professores/as com contratos temporários”.

As responsáveis pelo Departamento de Ensino da SEMED ficaram de enviar primeiro um e-mail para a direção das escolas da rede municipal de ensino informando da minha intenção de pesquisar a partir das professoras egressas do curso de Pedagogia da UEMS. Elas afirmaram que tal procedimento facilitaria o meu contato com a direção das escolas e que, a partir deste contato com a direção, seria mais fácil viabilizar o meu contato com as escolas e com os/as professores/as por ocasião de minha visita a estas.

No primeiro contato com a coordenadora do Departamento de Ensino da SEMED, ela relacionou diversas escolas da rede em que há professores/as egressos/as do curso de Pedagogia da UEMS atuando. Ela também me informou que havia um grupo significativo de professores/as egressos/as do curso da UEMS atuando em uma Escola Municipal, e, para preservar a identidade da mesma, nomeio-a aqui como “Escola A”.

As responsáveis pelo Departamento de Ensino da SEMED informaram também que, além desta escola, têm conhecimento de que há professores/as (em menor número, uma ou, no máximo, duas) atuando em diversas outras escolas da rede municipal de ensino. De posse destas informações, dirigi-me primeiramente à “Escola A”, por já conhecer a Direção e a Coordenação da escola, imaginando que seria um bom começo e que o fato de as conhecer tornaria as coisas mais fáceis.

¹² A Prefeitura Municipal de Dourados publicou em 31 de agosto de 2016, edital de abertura de inscrições para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de Cargos/Funções, cujas provas foram realizadas no dia 23 de outubro do mesmo ano, tendo como exigência “Graduação em Pedagogia, licenciatura” para provimento de 105 vagas para professor/a dos anos iniciais de Ensino Fundamental e de 80 vagas para professor/a da Educação Infantil do quadro de pessoal efetivo, com salário inicial de R\$ 1.475,54 (hum mil, quatrocentos e setenta e cinco reais e cinquenta e quatro centavos) para 20 horas semanais. No dia 02 de janeiro de 2017 foram convocados para tomar posse no cargo efetivo 160 professores para os anos iniciais do ensino fundamental para carga de 20 horas aulas semanais e mais quatro professores de anos iniciais para portadores de necessidades especiais. Foram convocados no mesmo dia 119 professores no cargo efetivo de Educação Infantil para 20 horas semanais e mais três professores de educação infantil para portadores de necessidades especiais.

Ao me dirigir pessoalmente à “Escola A”, fui muito bem recebido pela Direção e, após me apresentar e expor as razões que me levaram a procurar a escola e os objetivos da minha visita e da pesquisa, fui informado de que nesta escola havia seis professoras egressas da Pedagogia da UEMS.

Numa conversa informal, fiz a exposição dos objetivos e dos procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, a Direção da escola me levou à Coordenação Pedagógica para me apresentar. A escola não colocou nenhum empecilho para a realização da pesquisa e as pessoas com quem conversei também se colocaram à disposição, além de também colocar à disposição toda a estrutura física, pedagógica, administrativa e de escrituração da escola para a realização da pesquisa, desde que as professoras concordassem. “A escola está aberta para realizar a pesquisa, mas a decisão de permitir a observação das aulas em sala, a realização da entrevista e a participação nas demais etapas da pesquisa é uma decisão que cada professora deve tomar”.

Fui também informado pela Coordenação Pedagógica de que todas as seis professoras estavam atuando nos Componentes Curriculares que foram contratados em decorrência das modificações feitas pela Resolução/SEMED Nº 110/2013, publicada no Diário Oficial do município Nº 3.636, de 30 de dezembro de 2013, p. 1-11, que “dispõe sobre lotação e carga horária dos professores nas Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, no âmbito do Município de Dourados, implantação do 1/3 da carga horária destinada às atividades docentes”.

Com a pronta aceitação e concordância da Direção e da Coordenação Pedagógica, ficou definido que a coordenadora consultaria as professoras sobre a disponibilidade/concordância ou não das mesmas em participarem da pesquisa. Ela também ficou de agendar uma data no horário de atividades de cada uma das professoras que aceitassem participar da pesquisa para um primeiro contato pessoal meu com elas, para que eu tivesse um tempo para expor os objetivos e os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa.

No dia seguinte, a coordenadora me informou por telefone que as professoras estavam dispostas a colaborar na pesquisa e me enviou um e-mail com o contato telefônico de cada uma delas. Por telefone combinei o dia e horário para uma reunião na própria escola, respeitando o horário de atividades de cada uma das professoras, para uma conversa inicial com cada uma delas. Agendei um primeiro

contato com as professoras, e as conversas aconteceram entre os dias 20 e 24 de abril de 2015 na sala dos professores da escola “A”.

Neste primeiro contato, as professoras da escola “A” se mostraram muito interessadas e todas se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Neste contato também esclareci às professoras a respeito das três etapas da pesquisa: observação em sala, entrevista individual e Grupo de Discussão. Informei também que durante as observações eu faria o registro das observações no meu “Diário de Campo” e que a entrevista individual e a conversa no Grupo de Discussão seriam gravadas e posteriormente transcritas. Garanti a elas também que na transcrição dos dados e nas discussões na pesquisa a identidade das mesmas seria preservada.

Após os esclarecimentos e informações sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos, todas as professoras concordaram, se dispuseram a colaborar no que fosse preciso para o desenvolvimento da pesquisa e garantiram também que participariam de todas as etapas da pesquisa. Durante este encontro, também já solicitei às professoras que assinassem o “Termo de consentimento livre e esclarecido”. Esclareci ainda que, caso alguém mudasse de opinião durante o desenvolvimento da pesquisa, a pessoa teria o seu desejo atendido.

Feitos todos os esclarecimentos e garantidas a adesão, disponibilidade e participação das seis professoras da “Escola A” na pesquisa, a partir das informações prestadas pelas professoras responsáveis pelo Departamento de Ensino da SEMED de Dourados/MS, entrei em contato com outras duas escolas da rede municipal de ensino nas quais há professores/as egressos/as da Pedagogia da UEMS, porém, em número menor (um/a ou dois/duas professores/as por escola). Ao procurar as escolas que chamarei “Escola B” e “Escola C”, fui igualmente muito bem recebido nelas tanto pela Direção como pela Coordenação Pedagógica, que ficou de articular o contato com as professoras. Logo no primeiro contato com as professoras, que foi feito por telefone para saber da disponibilidade delas em participar da pesquisa, as professoras das duas escolas logo aceitaram participar da pesquisa sem colocar objeções. Diante do sinal positivo das duas professoras, da mesma forma como na “Escola A”, solicitei a elas que assinassem o “Termo de consentimento livre e esclarecido” e também agendei os dias e horários para iniciar a observação das aulas, que foram realizadas com oito professoras durante os meses de abril a novembro de 2015. Para isso, organizei um cronograma de observação de forma a ficar por pelo menos dez semanas em cada sala.

Das oito professoras que fazem parte da pesquisa, sete atuam nas áreas de conhecimento introduzidas na matriz curricular em decorrência das alterações decorrentes da Resolução/SEMED N° 110/2013 e da necessidade de regulamentar a jornada de trabalho e a distribuição de aulas dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino criada pela implantação da Resolução/SEMED N° 111/2013 e das alterações na Organização Curricular e no Regime Escolar da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino – REME, no âmbito do Município de Dourados. Apenas uma das professoras que participou da pesquisa atua na regência de classe nas áreas de conhecimento disciplinares, e as demais (sete) atuam nas disciplinas da parte diversificada do currículo conforme quadro abaixo.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

No quadro abaixo apresento informações que visam fornecer ao leitor dados para compreender como, onde e quando foram realizadas as observações das aulas e as entrevistas com as professoras.

Professora, ano de formação, etapa/ano e disciplina que leciona	Período de observação / Data de entrevista	Dia da semana	Turno das aulas	Escola
Aline – 2014 – Pré II – 5 anos “Patrimônio Cultural”	27/04 a 15/09/2015 27/11/2015	4 ^a -feira	Matutino – das 7:50 às 9:30	“A”
Mariana – 2012 – 3º ano “Educação, Vida e Sociedade”	05/08 a 04/11/2015 27/11/2015	4 ^a -feira	Vespertino – das 14:40 às 15:30	“A”
Bianca – 2013 – 1º ano “Conhecimento Lógico Matemático”	07/08 a 24/11/2015 30/11/2015	6 ^a -feira	Vespertino – das 13:00 às 13:50	“A”
Josiane – 2013 – 3º ano “Língua Portuguesa”	25/05 a 05/10/2015 01/12/2015	2 ^a -feira	Vespertino – das 13:50 às 15:30 h	“C”
Karla – 2013 – 4º ano “Leitura, Literatura e Produção Textual”	12/06 a 20/11/2015 25/11/2015	6 ^a -feira	Vespertino – das 13:50 às 15:30	“A”
Manoela – 2013 – Pré II – 5 anos “Patrimônio Cultural”	05/08 a 18/11/2015 27/11/2015	4 ^a -feira	Vespertino – das 13:00 às 13:50	“A”
Márcia – 2013 – 2º ano “Leitura, Literatura e Produção Textual”	08/09 a 24/11/2015 01/12/2015	3 ^a -feira	Vespertino – das 13:00 às 13:50	“B”
Michelle – 2014 – 1º ano “Educação, Vida e Sociedade”	11/08 a 12/11/2015 26/11/2015	5 ^a -feira	Vespertino – das 13:00 às 14:40	“A”

Para melhor entendimento do leitor, preciso informar que desde 2014 as escolas da rede municipal de ensino de Dourados vêm passando por algumas mudanças na lotação dos docentes. Estas mudanças foram introduzidas para ajustar a lotação dos/as professores/as para se adequar às exigências do Parecer CNE/CEB nº 9/2009, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB Nº: 18/2012 e aprovado em 2/10/2012. Em decorrência do Parecer, que enfatiza a valorização profissional do magistério pela articulação de três elementos: carreira, jornada e piso salarial, a Prefeitura Municipal de Dourados, através da Secretaria Municipal de Educação, regulamentou a mudança na lotação dos/as professores/as, na organização curricular e no regime de trabalho docente na rede. A Resolução/SEMED Nº 110/2013¹³ determina que os profissionais da educação tenham destinados 2/3 da carga horária de sua jornada de trabalho à regência de classe e 1/3 às atividades de planejamento e correção de provas.

A Resolução 110/2013 alterou a carga horária dos profissionais do magistério da seguinte maneira:

Art. 1º. A carga horária dos profissionais do magistério na categoria de professor efetivo fica distribuída da seguinte maneira:

[...]

a) 16 (dezesseis) horas-aula (cinquenta minutos) em sala de aula;
 b) 8 horas-aula (cinquenta minutos) em atividades de planejamento,
 II - Nos Anos Iniciais para profissionais com carga horária de 20 (vinte) horas:

a) 16 horas-aula (cinquenta minutos) em sala de aula;
 b) 8 horas-aula (cinquenta minutos) em atividades de planejamento,

[...]

V- Profissionais da Educação Infantil com carga horária de 40 (quarenta) horas:

[...]

Pré I e II

a) 32 horas-aula (cinquenta minutos) em sala de aula;
 b) 16 horas-aula (cinquenta minutos) em atividades de planejamento.

VI – Nos Anos Iniciais para profissionais com carga horária de 40 (quarenta) horas:

a) 32 horas-aula (cinquenta minutos) em sala de aula;
 b) 16 horas-aula (cinquenta minutos) em atividades de planejamento.

Tal mudança implicou a alteração na lotação de professores/as e exigiu a contratação de novos/as professores/as para garantir o cumprimento da carga horária a que os alunos têm direito. Para fazer estes ajustes, a SEMED, em conjunto com as escolas da rede municipal de ensino e junto com o Sindicato Municipal dos

¹³ A RESOLUÇÃO/SEMED Nº 110/2013, publicada no Diário Oficial, ano XV 636, Nº 3, Dourados, MS, de 30 de dezembro de 2013, “dispõe sobre lotação e carga horária dos professores nas Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil da rede Municipal de Ensino, no âmbito do Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências”.

Trabalhadores em Educação de Dourados – SIMTED, que representa a categoria dos/as professores/as, promoveu amplo debate, que resultou na alteração da estrutura curricular e na consequente rearticulação de disciplinas e da lotação docente.

Na prática, a partir desta mudança e da exigência de 1/3 da carga horária destinadas às atividades de planejamento, o/a professor/a regente na rede municipal de ensino de Dourados com contrato de jornada de trabalho semanal de 20 horas permanece 16 horas-aula (de 50 minutos) em sala de aula em regência de classe e 8 horas-aula (de 50 minutos) fica em atividades de planejamento. E o/a professor/a com jornada de trabalho semanal de 40 horas permanece 32 horas-aula (de 50 minutos) em sala de aula em regência de classe e 16 horas-aula (de 50 minutos) em atividades de planejamento.

Com a implantação dessas alterações houve a necessidade de mudar a organização curricular e, por consequência, contratar mais professores/as para assumir a regência de classe nas demais horas do período em que as crianças ficam na escola. Para isso foram introduzidas novas disciplinas, e para estas foram lotados/as professores/as, conforme define a Resolução 110/2013, com a introdução de novas disciplinas no currículo, conforme o artigo 2º.

A Resolução 110/2013 define a lotação dos profissionais da Educação na Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS da seguinte maneira:

Art. 2º. Ficam lotados os profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da seguinte forma:

[...]

II- Para as turmas da Pré-escola:

- a) (01) um professor licenciado em Pedagogia ou Normal Superior com habilitação em Educação Infantil;
- b) (01) um professor com habilitação em Artes para ministrar na área de conhecimento Arte;
- c) (01) um professor com habilitação em Educação Física para ministrar na área de conhecimento Educação Física;
- d) (01) um professor licenciado em Pedagogia ou Normal Superior com habilitação em Educação Infantil para ministrar na área de conhecimento Patrimônio Cultural.

Art. 3º. Os profissionais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano ficam lotados, conforme descrito abaixo:

I - (01) um professor habilitado em Pedagogia ou Normal Superior para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para ministrar nas áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências;

II - (01) um professor com habilitação em Artes para ministrar na área de conhecimento Arte;

III - (01) um professor com habilitação em Educação Física para ministrar na área de conhecimento Educação Física;

IV - (01) um professor licenciado em Pedagogia, Letras ou Normal Superior para ministrar nas áreas de conhecimento Leitura, Literatura e Produção Textual;

V - (01) um professor licenciado em Pedagogia ou Normal Superior para ministrar na área de conhecimento Lógico Matemático no 1º, 2º e 3º ano;

VI - Um professor licenciado em Pedagogia, Matemática ou Normal Superior para ministrar na área de conhecimento Lógico Matemático no 4º e 5º ano;

VII - Um professor licenciado em Letras com habilitação em Língua Inglesa para ministrar na área de conhecimento Língua Estrangeira - Inglês no 4º e 5º ano;

VIII - Um professor licenciado em Pedagogia ou Normal Superior para ministrar na área de conhecimento Educação, Vida e Sociedade no 1º, 2º e 3º ano.

De acordo com as professoras responsáveis pelo Departamento de Ensino da SEMED de Dourados/MS, as escolas da rede municipal de ensino sempre estiveram abertas às estagiárias do curso de Pedagogia da UEMS como também a estagiários de outras instituições de ensino superior. Foram estas experiências de estágio no período de curso que motivaram, de acordo com a professora representante da SEMED, as egressas da Pedagogia da UEMS a atuarem na escola. “O estágio foi um momento importante de aprendizagem e de identificação mútuas”.

3.2 Instrumentos para produção dos dados

Os procedimentos metodológicos para a realização dessa pesquisa foram sendo delineados a partir dos encaminhamentos teóricos na perspectiva dos Estudos Culturais, tomando como referência as observações em sala de aula, as anotações feitas no “Diário de Campo”, as entrevistas e os dados produzidos a partir do Grupo de Discussão com oito professoras que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Dourados.

As observações das aulas para esta tese foram realizadas com um total de oito professoras que atuam em três escolas da rede durante os meses de abril a novembro de 2015. A observação permitiu estabelecer o contato direto com o campo de investigação, bem como a apreensão de elementos culturais e dos sentidos construídos próprios do contexto analisado e presentes na linguagem, bem como das relações e vivências no espaço escolar e na sala de aula. Por meio deles foi possível capturar atravessamentos dos discursos e dos acontecimentos que compõem as cenas sociais, bem como a construção das relações de poder existentes. A observação supôs

prolongadas permanências do investigador [...] no meio natural, observando, participando, diretamente ou não, da vida da aula, para registrar os

acontecimentos, as redes de condutas, os esquemas de atuação comuns ou singulares, habituais ou insólitos. A observação no campo parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, detectando o reflexo na prática das representações subjetivas (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.109).

Para registrar as observações organizei um “Diário de Campo”¹⁴, o qual foi um importante instrumento de registro de informações e dados do que foi possível observar na primeira etapa da pesquisa de campo. O Diário de Campo pode ser um caderno de registro, uma caderneta, ou até mesmo um arquivo eletrônico no qual registramos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades.

Seguindo estas sugestões e as leituras sobre a etnografia já destacadas na introdução, registrei no Diário de Campo as manifestações culturais que eu ia percebendo, vendo e ouvindo durante o período de observação.

Manifestações culturais incluem ideias, informações, atitudes, valores, comportamentos, formas de proceder. Portanto, ou os instrumentos são influenciados pela cultura da comunidade na qual se produz o fenômeno educativo e, por isso, são instrumentos influenciados pelo contexto cultural, ou são estéreis como instrumentos que sirvam para medir o grau de aquisição dessa cultura pelas novas gerações (PÉREZ, GÓMEZ, 2007, p. 107).

O Diário de Campo serviu como instrumento de registro das observações e reflexões que foi possível captar a partir da sala de aula e das relações que nela se estabelecem. Os dados que registrei foram fundamentais para definir as questões que abordei nas entrevistas com as professoras, e, por isso, o Diário de Campo foi um documento indispensável na construção da tese. Nele fui registrando sistematicamente informações e observações/impressões resultantes de conversas informais, indagações, comportamentos, expressões, gestos e atitudes observados em cada sala de aula. Desse modo, o Diário de Campo serviu para expandir entendimentos sobre a sala de aula e as formas como as professoras estabelecem suas relações com as crianças, considerando as identidades e diferenças. “Cada sala de aula e cada escola podem formar uma miniatura relativamente específica, em função do contexto espacial e social do ambiente” (PÉREZ, GÓMEZ, 2007, p. 107).

¹⁴ O Diário de Campo contém registros feitos a partir das minhas observações em sala de aula com oito professoras egressas do curso de Pedagogia da UEMS em que busquei captar expressões verbais (falas), gestos, práticas e atitudes valorativas ou depreciativas de professores/as e alunos/as voltadas para as identidades/diferenças culturais no espaço escolar.

As entrevistas individuais, agendadas previamente, foram realizadas em um espaço reservado dentro da biblioteca da escola entre os dias 30 de novembro e 07 de dezembro de 2015, com duração entre 20 e 30 minutos. Nas entrevistas busquei abordar, a partir de minhas anotações no Diário de Campo, a forma como as professoras articulam as concepções de identidade e diferença no espaço escolar.

A técnica da entrevista, como instrumento de pesquisa da área de Ciências Humanas, visa a uma construção coletiva de sentido pelo intercâmbio dialógico “não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Nas entrevistas, regidas e forjadas pelo diálogo aberto e flexível, busquei valorizar a escuta. As entrevistas não permitem “dizer uma verdade ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas podem-se considerá-las como instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido” (ANDRADE, 2014, p. 177). Isso ocorre especialmente quando elas são somadas e articuladas adequadamente em triangulação com a análise e interpretação dos dados produzidos a partir de outras técnicas como as que utilizei: as observações em sala de aula, os registros do Diário de Campo e os discursos no Grupo de Discussão.

Compreendo que as falas das professoras nas entrevistas não são dados prontos ou acabados. Precisaram ser transcritas e ouvidas por diversas vezes, lidas e interpretadas. Após ouvir por diversas vezes e prestar atenção às falas, aos tons de voz, aos silêncios e às ênfases em certas palavras e sentidos, tornam-se elementos centrais na tese. Há diferentes possibilidades de análise, mas a desenvolvida nessa tese está em conexão com as escolhas teóricas realizadas.

As entrevistas foram gravadas em MP3 individualmente na própria escola onde cada professora atua em horário de atividade da mesma durante a primeira quinzena de dezembro de 2015, conforme cronograma de entrevistas¹⁵. Nas entrevistas segui um roteiro conforme anexo nº 1. Realizadas as entrevistas, procedi à sua transcrição na íntegra e salvei e identifiquei as mesmas com o nome e o dia de sua realização em arquivo formato Word.

¹⁵ Ver anexo nº 3.

Através da estratégia investigativa denominada “Grupo de Discussão”, busquei aprofundar as concepções das professoras sobre as diferenças culturais e suas relações com a formação. O Grupo de Discussão é uma prática investigativa qualitativa de análise social de desenho aberto e artesanal que não depende de critérios estatísticos, mas estruturais que envolvem, além de critérios de representação social e discursiva, centra seu foco nos objetivos do estudo. “Nascida nos estudos sociológicos e trabalhada de uma maneira específica na tradição da sociologia espanhola” (MEINERZ, 2011, p. 486), a metodologia desta estratégia investigativa somente atinge seu sentido dentro do quadro de questões em que se move a investigação, o que requer a objetivação do próprio processo investigativo, assim como do pesquisador no momento em que busca os instrumentos mais adequados aos seus problemas.

A decisão pela estratégia de pesquisa Grupo de Discussão, de acordo com Godói (2015), consiste no momento mais arbitrário da pesquisa. Uma vez que, ao outorgar ao grupo a liberdade para expressar sua opinião sobre o sentido de suas ações relacionadas aos objetivos da pesquisa depende de decisões originárias, que colocam em colisão diferentes discursos sociais. Neste sentido, o sucesso da discussão grupal depende em grande parte da formação e da experiência do pesquisador em instaurar uma conversa sobre um tema objeto de investigação em um intercambio dialógico em um reduzido grupo de pessoas, busca-se responder questões do tipo “como” e “por que”, trazendo a possibilidade da escuta, a partir de discursos sociais produzidos coletivamente.

Grupo de Discussão é um grupo artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador. Noutros termos, a finalidade do grupo reside em recuperar a participação ativa do sujeito na pesquisa, outorgando-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o sentido de suas ações relacionadas à sua vida cotidiana (GODÓI, 2015, p. 635).

O Grupo de Discussão tem como finalidade principal garantir o diálogo com uma certa simetria entre os participantes para a produção de sentidos originários e coletivos. “A simetria evita que apreçam relações de dominação existentes no espaço social” (GODÓI, 2015, p. 644). O Grupo de Discussão constitui-se em “um dispositivo de produção de textos, que serve de suporte a discursos e representações sociais [...] um *locus* de produção de sentidos coletivos originários e incorporados na trajetória social dos indivíduos” (p. 644); como tal, é uma unidade de interação social e reproduz uma ordem social.

O Grupo de Discussão se caracteriza como uma técnica de pesquisa etnográfica que exige uma postura teórica, metodológica, política, afetiva e ética em que o pesquisador assume o papel de moderador. O moderador que precisa saber ouvir com atenção e em profundidade, suscita o diálogo entre os participantes que conversam exclusivamente entre si. E, na medida em que escuta de forma atenta, ele também abre caminhos e incita a fala de quem permanece em silêncio, como também deixa falar quem não se cala. O moderador imprime o ritmo ao grupo, mantendo a atitude de observação e de escuta ativa. Ele trabalha no sentido de deixar o grupo falar (MEINERZ, 2011).

O Grupo de Discussão, de acordo com Meinerz (2011), ao buscar responder a questões do tipo “como” e “por que”, permite e incentiva as pessoas interagir, mostrar e desenvolver suas ideias, seus pontos de vista e seus pensamentos, suas ações e atitudes com maior profundidade a partir da fala das demais pessoas que participam dele. O emprego dos Grupos de Discussão como um método de pesquisa nas práticas investigativas “privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado” (WELLER, 2006, p. 241).

O emprego desta prática investigativa exige a adoção de uma postura de saber ouvir, que implica

uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador. [...] Tal postura remete à concepção do pesquisador e do pesquisado como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida (MEINERZ, 2011, p. 486).

Saliento ainda que o Grupo de Discussão suscitou diálogos e debates em que se evidenciaram posições convergentes e complementares e, em alguns momentos, gerou também discussões em que os pontos de vista das professoras eram divergentes, como mostrarei mais adiante. As discussões que emergiram no grupo permitem compreender melhor as percepções das professoras sobre as identidades/diferenças.

O Grupo de Discussão, como prática qualitativa de investigação social, permitiu escutar: “A entrevista aberta e o grupo de discussão apontam para algo muito precioso oferecido por esse tipo de prática investigativa, que é a possibilidade da escuta” (MEINERZ, 2011, p. 486). Assim, através dele, explorei, ampliei e compreendi

melhor como as identidades/diferenças são concebidas e abordadas no espaço escolar e como isso se relaciona com os processos formativos.

A técnica denominada Grupo de Discussão, seguindo a lógica da pesquisa qualitativa, constitui uma situação discursiva coletiva aberta ou dirigida em que o moderador, com a mínima intervenção, com o objetivo de promover, orientar e canalizar o discurso livre e espontâneo do grupo que pode variar entre cinco a dez participantes (GODÓI, 2015). Em relação ao tempo de duração da reunião, não há uma recomendação rígida, mas “a recomendação geral de duração da reunião reside entre uma e duas horas” (GOMES, 2013, p. 8).

Weller (2006), apoiada em Bohnsack (1999), afirma que,

para que os grupos de discussão adquiram a propriedade de método, é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico ou, em outras palavras, quando interpretados com base em categorias metateóricas relacionadas a uma determinada tradição teórica e histórica (WELLER, 2006, p. 244-245).

As opiniões trazidas pelo grupo, de acordo com Weller (2006), não devem apenas ser vistas como tentativa de ordenação de ideias individuais, ou como resultantes de uma influência estabelecida no momento da entrevista. Elas são “atualizadas no momento da entrevista”, precisam ser analisadas não como a vivência do indivíduo, “mas as vivências coletivas de um determinado grupo” e resultam de uma série de situações vivenciadas em uma estrutura que perpassa a vida de múltiplos indivíduos. As opiniões são resultantes das experiências e das relações de poder do indivíduo como tal. Elas [...] “refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (WELLER, 2006, 245). Ao trabalhar com a fala das professoras sobre as identidades/diferenças e as formas como elas se situam diante do contexto formativo, revelou-se certa proximidade.

O Grupo de Discussão foi realizado no dia 17 de dezembro de 2015 em minha residência, situada na rua João Rosa Góes, 853, na cidade de Dourados, e contou com a presença de todas as professoras. Este dia foi definido pelas participantes nas discussões sobre o dia e local, e minha residência foi considerada o local mais adequado pela localização central e facilidade de acesso. Como recurso importante que ajudou para que definíssemos uma data em que todas as professoras participantes da pesquisa pudessem participar, criei um Grupo de Discussão no aplicativo “WhatsApp”. Essa

ferramenta foi muito útil para interagir com todas ao mesmo tempo, para repassar alguns comunicados, trocar informações, como também para definir dia e local das entrevistas individuais e do Grupo de Discussão. Penso que esta forma de comunicação e de interação que criei com os sujeitos da pesquisa contribuiu para que todas se fizessem presentes no dia e no horário combinado, tanto nas entrevistas individuais como no Grupo de Discussão.

No dia e no horário marcado para a realização do Grupo de Discussão, com o local previamente preparado com uma mesa redonda, recepcionei todas, juntamente com a professora Mariana da Trindade Rodrigues Rauber (minha esposa), criando um clima de bem-estar. No horário marcado, dei boas-vindas a todas e depois fiz uma breve exposição sobre o funcionamento da dinâmica. Falei também da importância de todas terem direito à participação para que todas expressassem suas opiniões de forma livre, mas com a garantia de todas falarem.

Falei que não há ideias certas ou erradas; por isso, cada pessoa, ao fazer uso da palavra, teria a possibilidade e o tempo para concluir sua fala. Para evitar que alguém esquecesse alguma ideia que surgisse no momento em que alguém estivesse falando, deixei sobre a mesa canetas e papel para anotarem as ideias.

Informei que meu papel era apenas iniciar a reunião e introduzir o tema de discussão, cabendo-me a função de ouvir e entrar na dinâmica apenas em três casos: desvio do tema, situação de agitação e, quando houvesse monopólio na discussão.

Afirmei ainda que o Grupo de Discussão é um instrumento de investigação utilizado em diversas áreas de conhecimento: antropologia, sociologia, educação, saúde, etc.

Sobre o papel a ser desempenhado pelos sujeitos da pesquisa, expliquei:

Vocês estruturam o tema a partir do que vocês pensam, das opiniões de vocês, que podem ser refeitas, ampliadas, modificadas a partir das discussões e das experiências do grupo. NÃO HÁ UMA VERDADE. Todo o conversado é importante e significativo para a pesquisa. Todos/as devem falarativamente, mas não devem ser interrompidos/as. Não há uma ordem de quem deve falar primeiro. Mas, para falar, deve aguardar o/a colega concluir a sua fala (Fala do pesquisador na abertura do Grupo de Discussão, 17/12/2015).

O Grupo de Discussão durou uma hora e 10 minutos. Foi gravado em MP3, depois transcreto de forma integral, identificando a fala de cada participante, e salvo em arquivo formato Word.

Essa técnica representou nesta pesquisa um importante instrumento de discussão em grupo, pois favoreceu o debate de pontos de vista diferentes e também complementares. A discussão facilitou entender melhor as relações que se estabelecem no cotidiano em sala de aula como também algumas posições que as professoras apresentaram na entrevista. As discussões que surgiram possibilitaram também a compreensão de que as ideias que as professoras expressaram nas suas atividades em sala, como também na entrevista, não expressam a visão do indivíduo em si, mas uma concepção que foge muitas vezes de sua posição individual. Às posições individuais são incorporadas possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo em estudo que reflete, em parte, as experiências do meio cultural em que os sujeitos foram formados.

Como afirma Weller (2006), as discussões que são articuladas por meio de “um modelo coletivo de orientação” construído a partir dos grupos de discussão e refletem as concepções e as experiências dos sujeitos como membros de um meio social e cultural. Como tais, as concepções das professoras sobre as identidades/diferenças “devem ser vistas como representações de processos estruturais” (WELLER, 2006, p. 245) mais amplos e que nos remetem ao contexto social, cultural, político e existencial compartilhado por elas.

Com esses procedimentos, busquei alcançar o que me proponho na tese: compreender, com base na interculturalidade crítica, como os processos formativos de professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS se articulam com as práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar.

Mas preciso dizer também que neste percurso encontrei diversas dificuldades para analisar e interpretar falas das professoras, construir significados e relacioná-los com o campo teórico. Foi necessário ouvir por diversas vezes as entrevistas para compreender os significados, analisar, interpretar, atribuir sentidos e confrontar as concepções presentes nas falas das professoras expressas nos relatos do Grupo de Discussão.

Durante o período de produção de dados nas observações, nas entrevistas e no Grupo de Discussão, procurei identificar as categorias mais recorrentes nas falas das professoras e que se identificavam com os objetivos propostos nesta tese. Os diálogos com as professoras durante as observações em sala de aula e a escuta atenta de tudo o que elas diziam e faziam nas aulas foram fundamentais para identificar algumas concepções mais recorrentes a fim de dar um rumo e sentido às questões das entrevistas.

À medida que fui tendo o contato com as professoras, fui fazendo os registros no Diário de Campo. São estes registo e as análises que me proporcionaram a base que constitui as questões centrais das entrevistas e do Grupo de Discussão para a construção deste estudo.

Terminados os procedimentos de pesquisa de campo, procurei fazer uma leitura atenta para identificar recorrências e divergências que ajudaram a refinar o olhar sobre o que havia observado (ou não observado). Ouvi atentamente por diversas vezes as falas das professoras, e a leitura e releitura das mesmas possibilitaram a construção de interpretações e análises, como também a construção de eixos analíticos sobre o contexto estudado.

A partir dos elementos mais recorrentes nas três etapas, identifiquei e elenquei quatro categorias através das quais foi possível fazer descrições, interpretações, citações e análises que considero as mais significativas para a produção das identidades/diferenças no espaço escolar articuladas com seus processos formativos.

Dessa forma, estabeleci as categorias de análise, que não se esgotam em si. Elas podem inclusive se reconfigurar permanentemente. São elas: 1 – As concepções das professoras sobre identidades/diferenças; 2 – Indícios de práticas pedagógicas interculturais: atravessamentos e ambivalências; 3 – Transgredir/desafiar/infiltrar a partir da sala de aula concepções e práticas fixadas na colonialidade; 4 – A formação inicial e o exercício da docência: o PIBID e a construção de sentidos para lidar com as identidades/diferenças na prática docente. Segundo estas categorias de análise, apresento no próximo capítulo as inferências que foi possível fazer a partir dessas categorias com base nas reflexões teóricas expostas ao longo dessa tese para articular a forma como os/as professores/as abordam no dia a dia as identidades/diferenças de seus/suas alunos/as em articulação com os processos formativos.

4. ARTICULANADO A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM OS PROCESSOS FORMATIVOS

4.1 As concepções das professoras sobre identidades/diferenças

Nas observações que realizei junto às professoras sujeitos desta pesquisa, foi possível perceber que elas vêm sendo atravessadas por inúmeros discursos contemporâneos sobre as identidades e diferenças que se fazem presentes nas suas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas observadas mostram estratégias alternativas para o ensino como forma de chamar a atenção de estudantes e gerar interesse pelo que lhes está sendo ensinado nas salas de aula, algumas vezes “consolidando estratégias de controle e governo dos mesmos a serem adotadas pelos professores e professoras. Suponha-se, assim, que fossem mais importantes o disciplinamento e o controle das crianças, mantendo-as sentadas e ocupadas, do que propriamente uma melhor forma de aprenderem os conteúdos, fossem matemáticos ou não” (SILVEIRA, 2008, p. 101).

No desenvolvimento das aulas, as professoras recorrem com certa frequência a artefatos culturais como filmes, jornais, revistas, músicas, jogos, computador, ressignificando as práticas pedagógicas escolares. Tais estratégias podem, por outro lado, tornar-se também importantes instrumentos de disciplinamento e controle das crianças, cujos efeitos produzem identidades e diferenças. Isso se dá porque no âmbito da cultura, na medida em que os sujeitos são interpelados e se reconhecem numa identidade a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais que se produzem/definem as identidades sociais.

As identidades sociais, todas elas (sexuais, de gênero, de raça, de nacionalidade, de classe, etc.), definem-se deliberadamente como uma construção social e histórica produzidas sobre as características biológicas, à medida que

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (LOURO, 2000, p. 6).

Durante as aulas, percebi que a professora Aline, que trabalha com “Patrimônio Cultural”¹⁶ com crianças de 5 anos na Pré-Escola e cujas aulas acontecem na 4^a-feira das 7:50 às 9:30, utiliza com frequência vídeos, filmes, histórias infantis e outros artefatos culturais direcionados às culturas infantis como também ao mundo adulto. Esses artefatos culturais, de acordo com Giroux (2008b), podem funcionar para esconder os princípios ideológicos e para legitimar uma concepção racista de imperialismo cultural global, ao exaltar e fixar valores culturais hegemônicos a serviço da expansão global do colonialismo. Por outro lado, estas mesmas histórias podem servir também como um meio político e pedagógico central para identificar e analisar como as artimanhas políticas e de poder nelas contidas “são construídas e assumidas através das memórias sociais que são ensinadas, aprendidas, mediadas e apropriadas no contexto de formações discursivas e institucionais particulares de poder” (GIROUX, 2008b, p. 156).

As imagens eletrônicas mediadas, especialmente a televisão, os filmes e as histórias infantis, representam uma das ramas mais potentes da hegemonia cultural no início do século XXI. Através delas, as crianças são induzidas a vivenciar processos educativos que insinuam/refletem a ideia de que quanto mais se aproximam ou identificam com os personagens centrais das histórias e dos filmes, melhor será. Os vídeos, os filmes e as histórias infantis podem estar permeados por intenções e valores do capital, do consumismo, como também de preconceitos e representações presentes na sociedade contemporânea e que se expressam em relações de poder e dominação que tendem modelar nossos pensamentos, sentimentos, conceitos em relação ao mundo, levando as crianças a incorporar certos discursos, incluindo os que hierarquizam as diferenças culturais:

¹⁶ Os Referenciais Curriculares estabelecem como objetivo “garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e de aprendizagens de diferentes linguagens (verbais e não verbais) assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, convivência e à interação com outras crianças” (DOURADOS, 2014a, p. 6).

As crianças, e frisamos aqui não apenas o sentido singular de criança, mas sua multiplicidade, tão vasta quanto os diferentes contextos de infância, não repetem simplesmente o que aprendem do mundo adulto: são capazes de gerar produção simbólica e de constituir suas representações e crenças em sistemas organizados em contextos sócio-históricos e geográficos distintos. No entanto, não escapam, impunemente, da sociedade na qual adentram e aprendem a viver, com tudo o que implica o aprendizado das relações de poder e os ganhos que se podem obter ao se transformar a diferença em hierarquia (CRUZ, 2014, p. 159).

Mas se os/as professores/as quiserem levar a sério uma política comprometida e articulada para interrogar toda e qualquer forma cultural hegemônica e desenvolver formas alternativas e de resistência à cultura de massa, eles/as precisam mobilizar estratégias políticas e pedagógicas capazes de discutir, interrogar e mobilizar, a partir da sala de aula, tentativas e meios para criar fissuras que tornem possível a desestabilização do poder e de suas hierarquias de valores pretensamente universalizantes.

Ao interrogar e discutir as identidades/diferenças, podem a escola e o/a professor/a criar meios e práticas pelos quais é possível desterritorializar, desconstruir, reconstruir e também rejeitar estruturas ou modalidades de pensamento através das quais o reconhecimento e o ordenamento das hierarquias identitárias, como também a atribuição de diferenças são produzidas e enredados com as redes de poder que circulam em uma determinada sociedade. Desconstruir, nesta perspectiva, é, pois, “traçar o caminho do poder na constituição daquilo que nos aparece como ‘real’ ou ‘realidade’” (SILVA, 2008, p. 199).

Lembramos com Scott (1995) e Louro (2010) que as sociedades humanas não são iguais em todos os lugares, tempos ou classes sociais. Scott (1995) aponta que, por muito tempo, os/as historiadores/as, para teorizar o gênero enquanto categoria de análise, mantiveram-se muito limitados, permanecendo presos/as a explicações e posturas causais naturais e universais, o que contribuiu para definir as relações sociais entre os sexos e reforçar a aceitação de atitudes discriminadoras e práticas políticas de dominação e submissão entre os sexos.

A palavra gênero começou a ser utilizada pelas feministas para rejeitar o determinismo biológico que os termos como “sexo” ou “diferença sexual” carregam. Os estudos feministas, ao passarem a utilizar, a partir da década de 1960, gênero como oposição ao que seria biologicamente “dado”, buscaram enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo como aquilo que é

socialmente construído. *Gender* era uma palavra usada, até então, principalmente para nomear as formas masculinas e femininas na linguagem. A partir de então, foi sendo apropriada como um termo contrastante com sexo e passa a designar o que era socialmente codificado como masculino ou como feminino, tornando-se “uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72).

No entanto, de acordo com a autora, a maioria das abordagens utilizadas pelos/as historiadores/as se dividem em duas categorias distintas: uma, sem interpretar e explicar os fenômenos ou realidades, mantém-se essencialmente descritiva, e a outra linha utilizada é de ordem causal, buscando compreender como e por que os fenômenos e as realidades tomam as formas que têm para teorizar sobre eles.

Como categoria analítica, gênero refere-se a uma construção cultural e conceitual histórica que transcende o mero desempenho de papéis sociais. Refere-se ao lugar e ao sentido da mulher na vida social humana, rejeitando explicitamente explicações biológicas e as diversas formas de subordinação feminina.

Sempre há espaços sociais através dos quais é possível negar, resistir, reinterpretar e redefinir as formas com que nossas identidades não só de gênero, mas também de classe e raça foram sendo produzidas pelos sentidos atribuídos, bem como redefinir velhas questões relacionadas às identidades/diferenças. Ao interrogar a partir da linguagem conceitual as formas como as fronteiras se estabelecem, torna-se possível também, ao mesmo tempo a negação, a resistência e a reinterpretação dos seus significados.

Tedeschi (2012), ao estudar as funções e os papéis sociais atribuídos a mulheres camponesas, aponta que eles são construções sociais e culturais imbricadas pelas relações de poder, e dominação e subordinação entre homens e mulheres ao longo da vida em seus contextos culturais.

Nesse sentido, como o gênero é uma construção social e cultural (e não um dado da natureza ou da biologia), é possível construir outras relações de gênero. Entretanto, sistematicamente, o reconhecimento do “outro”, dos/as que não partilham dos atributos dos que são considerados “normais”, é feito, de acordo com Louro (2000), a partir do lugar social daqueles que ocupam a posição privilegiada na sociedade. Mas, se admitimos que todas as identidades/diferenças são construídas, são legitimadas por relações de poder, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes

sujeitos, homens e mulheres, têm o direito de viver em plenitude de diferentes modos suas identidades/diferenças. Nesse sentido,

O gênero [...] fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p. 89).

O conceito de gênero, definido enquanto um conjunto de referências construídas historicamente, estrutura a percepção e a organização concreta de toda a vida social. Neste sentido, a educação, compreendida como uma política cultural que enfatiza não apenas o econômico mas ao enfatizar como centrais os aspectos social, cultural, político e também o econômico como centrais de análise e avaliação da escolarização contemporânea para interrogar, confrontar e problematizar diferentes representações sociais de gênero e de distribuição de poder, torna-se um mecanismo de colocar em xeque os meios utilizados na construção e na legitimação das relações sociais de gênero e de poder presentes em uma sociedade.

A utilidade do estudo das relações de gênero se evidencia também quando possibilita uma análise, discussão problematizada e compreensão abrangente dos fenômenos sociais que dizem respeito às relações entre homens e mulheres permitindo que ainda circulem, em muitas das nossas escolas, concepções de identidades que os autores dos Estudos Culturais denominam de “essencialistas” e “biologicamente definidas”. Nessas concepções, os/as alunos provenientes das classes populares são vistos como “não há muito a fazer”, ou “eles já trazem isto de casa”, e, assim sendo, o que poderia ser feito com eles é encaminhá-los desde cedo para o trabalho, para atividades profissionais manuais ou práticas que exigem poucas habilidades intelectuais.

Durante as observações das aulas de “Patrimônio Cultural” na Educação Infantil – Pré-escolar II – crianças de 5 (cinco) anos, percebi que a professora Manoela trabalha com frequência histórias infantis. Inicialmente ela informou à turma que eu iria acompanhar por algumas semanas as aulas e explicou os motivos da minha presença em sala. A seguir, ela iniciou a aula contando a história “A lagarta comilona”. Durante a história, a professora usou uma série de recursos e estratégias através das quais ela foi contando a história. Para explorar o lúdico durante a contação da história, ela foi colocando na parede imagens de números, da lagarta em seu processo de metamorfose,

de alimentos, dos dias da semana. À medida que foi contando a história, a professora incentivava as crianças a emitirem suas opiniões, fazerem seus comentários sobre a história e dizerem o que elas haviam entendido da história e como avaliavam as atitudes dos personagens:

O cinema, o teatro, a televisão, a publicidade, a arquitetura, os fóruns de saúde pública, o jornalismo impresso, a música, os festivais, as exposições, além dos estudos e os rituais religiosos, e também a escola, funcionam como tecnologias culturais que estão implicadas na produção de significados que atuam na formação e regulação de identidades e desejos dos sujeitos que com elas interagem (WORTMANN et al., 2015, p. 13).

Neste sentido, quando a professora Manoela leva para a sala de aula e explora a temática ao longo das aulas, observei que ela sempre iniciou a aula ou contando uma história infantil, ou levando um pequeno vídeo com uma história infantil, que é lida pela professora ou exibido com auxílio de recursos audiovisuais. Observei que, no desenvolvimento das atividades, ela apresenta à turma uma pequena história e, a partir dela, desenvolve uma série de atividades: diálogos problematizadores, leituras, produção oral e escrita (desenhos), atividades que envolvem noções de números e sequência, relações humanas, valores e práticas sociais, questões de convívio social.

Durante a contação das histórias, a professora Manoela levanta hipóteses e interrogações, incentiva as crianças a imaginarem o que vai acontecendo ou o que poderia vir a acontecer. Com isso, vai criando um clima de suspense e curiosidade. Ela também estimula as crianças a ouvir as opiniões dos colegas, como também as estimula com frequência a expressar oralmente suas ideias ou entendimentos.

As histórias na educação infantil são fundamentais na formação da identidade, em especial no início da escolaridade. A professora Manoela informou, no primeiro dia em que assisti às aulas, que usa a contação de histórias com frequência durante as aulas, pois elas servem para as crianças expressarem suas opiniões, aprenderem a ouvir e aceitarem opiniões diferentes. Logo após a professora incentivou as crianças a manifestarem suas opiniões sobre a história e o que tinham observado nas ações da lagarta. Paralelamente ao ato de contar a história, a professora foi explorando uma série de questões relacionadas a ela: a importância de desenvolver hábitos saudáveis de alimentação, a necessidade de comer frutas diariamente, noções de quantidade, ideias de antes e depois, noções de contagem, números, o valor dos números, escrita dos números, os dias da semana e a metamorfose da lagarta.

Após contar a história e realizar a exploração dos assuntos já citados, a professora distribuiu folhas em branco e sugeriu que as crianças ilustrassem a história com diferentes materiais a partir do que elas haviam entendido da narrativa e do que mais haviam gostado. Foram momentos agradáveis e com muita interação e brincadeiras, em que as crianças tiveram a oportunidade de desenhar, recortar, realizar colagens, dançar imitando borboletas e lagartas.

Na medida em que os grupos demonstravam cansaço ou desinteresse pela atividade, a professora Manoela foi distribuindo cartões com imagens e os nomes de frutas. Depois chamou as crianças, uma a uma, para virem para a frente e falarem sobre a fruta que havia sido sorteada para cada uma. Na sequência, propôs a formação livre de grupos e solicitou que, com letras móveis, cada grupo montasse os nomes das frutas do grupo. Essa foi uma atividade em que as crianças se envolveram muito, e percebi também que, à medida que a professora percebia que algumas crianças sentiam dificuldade em formar o nome das frutas com as letras móveis, ela acompanhava os grupos e incentivava as crianças que já haviam conseguido montar suas palavras para que ajudassem as que tinham mais dificuldades sem, contudo, realizar a atividade para o seu colega. Com essa orientação da professora, percebi com frequência que ela incentiva as crianças que têm maior facilidade nas atividades que se ajudem mutuamente.

Por último, após realizarem atividades de leitura, discussão, reflexão, desenhos, pinturas, recortes e colagens, a professora falou para a turma que havia preparado ainda mais uma surpresa: “Adivinhem o que é... Eu trouxe algumas frutas e quero que todos me ajudem a preparar uma salada de frutas”. Todos ajudaram a preparar a salada de frutas e todos também a comeram.

Na entrevista com a professora Manoela, solicitei que ela falasse sobre as formas como percebe e como lida com as diferenças na sala de aula. Inicialmente, ela informou que ingressou na faculdade 13 anos após concluir o Ensino Médio. Argumentou que isto foi muito significativo no seu processo de formação, visto que ela própria sentiu, principalmente no primeiro ano, uma certa rejeição por diversas colegas de sala. Ela afirmou que por diversas vezes encontrou resistência para participar de alguns grupos.

A seguir, perguntei sobre algumas atividades que ela organizava, em especial pedi que falasse sobre as atividades que havia desenvolvido a partir da história

“A lagarta comilona”, a que eu havia assistido e em que ela havia trabalhado de diversas formas: contação de histórias e atividades lúdicas em que encerrou a aula convidando todos a ajudar na preparação de uma salada de frutas. Perguntei a ela: O que você objetivava com a história e de onde surgiu a ideia?

Risos... Foi por conta do projeto daqui da escola sobre alimentação, eu queria levar para as crianças de uma forma lúdica, pra ficar mais interessante do que aquele batidão de ficar só nas atividades de cópia do dia a dia. Eu procuro assim, uma vez por semana levar atividades diferenciadas. Sempre estou pesquisando, buscando, mas tudo em construção [...]. Como eu já falei, essa disciplina é nova, nós não temos assim uma ementa a ser seguida, temos temática a abordar. Isso é uma experiência que o município implantou, mas eu gostei (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

Durante a entrevista, a professora Manoela afirmou, embora se reconhecendo “em construção”, que busca levar para a sala de aula atividades lúdicas através das quais as crianças são estimuladas a se envolver, não de forma solitária, mas elas são incentivadas a se ajudar umas às outras na busca de soluções coletivas. Ela revela que, com a experiência que o município implantou, a sala de aula se torna uma oportunidade rica de aprendizado e crescimento não apenas para as crianças, mas também para ela própria, na medida em que se sente desafiada a pesquisar novas formas de abordar as temáticas previstas nas ementas.

Durante a entrevista, também perguntei à professora Manoela sobre as formas como ela percebe e lida com as diferenças presentes na sala de aula. “São muitas as diferenças: de cor, sexo, gênero, cultura, étnicas, físicas, econômicas. Isto é desafiador para o professor e para a escola. Negar essas diferenças torna-se um problema. As crianças já vêm marcadas por preconceitos. Refletem o contexto social” (professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

É no enfrentamento da diversidade que provavelmente se situa um dos grandes desafios para a educação como estratégia de luta contra todas as formas de discriminação e preconceito. Neste contexto, sem querer que todos se ajustem a um padrão, representa um desafio à escola e ao professor criar formas de lidar com essas diferenças a partir da sala de aula.

As crianças, na visão da professora Manoela, já vêm marcadas por visões preconceituosas e depreciativas em relação às diferenças. É o que ela revela ao relatar o que sentiu quando recebeu o aluno Wellington¹⁷, um cadeirante, em sua sala de aula:

No começo foi aquele olhar. No primeiro dia de aula, todos chegam andando com suas próprias perninhas. O Wellington não chegou assim no primeiro dia de aula. A mãe trouxe ele na cadeira de rodas achando que aqui ele já teria um apoio. Ela voltou para casa com o filho, porque ele não tinha ninguém para acompanhá-lo. A escola não estava preparada, demorou quase um mês para vir uma monitora. No começo, ele vinha e ficava meio assim de lado. Ninguém queria ficar perto dele. Foi preciso preparar a turma. Com muita conversa eu fui conquistando aos poucos o Wellington e ele foi pouco a pouco se integrando nas atividades. Ele tem dificuldades na fala, mas mesmo assim eu sempre falava assim: quem quer recontar a história? Um dia o Wellington me pediu para ele recontar a história. Apesar de todas as dificuldades da fala, ele tomou o livro e foi explicando o que ele havia entendido. A turma toda deu atenção e apoio. Aquilo me emocionou muito. Senti que a partir desse dia a turma passou a acolher ele melhor. Acho que a turma passou a aceitar ele e a enxergar ele com outro olhar. Penso que essa mudança de atitude da turma em relação ao Wellington foi em grande parte pelo esforço de ele querer participar em todas as atividades. Hoje eles brigam para empurrar a cadeira do Wellington. Todos querem ajudar quando ele chega na sala. A escola e o professor têm um papel importante para criar um clima de acolhimento e para desconstruir preconceitos (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

O diálogo é o meio pelo qual o professor pode refletir constantemente com as crianças para levá-las a compreender melhor as diferenças e as formas como elas se posicionam sobre o outro, bem como conhecer novas formas de ser e de pensar para viver e conviver neste mundo. Uma vez que, intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos. A linguagem funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla.

Ao interrogar e subverter as representações e as práticas de significação com as quais as crianças já vêm marcadas para a escola, é possível levá-las a construir novos posicionamentos e modos de pensar, agir e sentir em relação às pessoas e o mundo. No espaço escolar, isto exige a adoção de práticas pedagógicas em que, pelo diálogo, as crianças sejam levadas a refletir e a questionar as suas próprias certezas, como também apreciar e abarcar novas ideias e práticas culturais e, assim, ampliar suas percepções de mundo.

¹⁷ Para preservar a identidade das crianças utilizei nomes fictícios. Wellington tem uma monitora para acompanhá-lo em todas as atividades dentro da escola e na sala de aula.

Essas manifestações que a professora percebe nas crianças não são naturais ou inerentes a elas. São produzidas pela cultura e pela sociedade. A sala de aula, segundo a professora,

hoje é muito heterogênea. Há uma diversidade marcante de crianças na sala. São diferenças de cor, sexo, gênero, cultura, étnicas, físicas. Mas a criança que se considera “normal”, muitas vezes, não aceita aquele coleguinha que é diferente. Aí que entra o nosso papel de não simplesmente aceitar isso. É preciso dialogar muito para criar situações em que levamos elas a se interrogar e refletir sobre as diferenças. Sempre busco levar atividades que levem as crianças a refletir sobre si e a forma como elas se relacionam com os outros e com as diferenças (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

Ao interrogar as crianças sobre a forma como elas se relacionam com o outro colega, a professora as leva a refletir sobre algo que já estava naturalizado, resolvido e aceito por elas. Ao levá-las a refletir sobre suas formas de ser e agir, a professora Manoela as levou a se interpelar sobre as contrariedades presentes na sala de aula e sobre as formas como elas se relacionam com as diferenças. Com estas práticas, ela evidencia que as identidades não são, para ela, unificadas em torno de um “eu” único, coerente, produzido biologicamente, mas são produzidas nas relações. São produzidas socialmente.

Ao utilizar diferentes estratégias pedagógicas, como histórias infantis, vídeos ou desenhos animados, a professora Manoela leva as crianças a dialogarem e refletirem sobre as posições que assumem em relação às diferenças que estão presentes na sala de aula. Com estas práticas, ela possibilita interrogar, deslocar, descentrar os olhares das crianças para diferentes direções e posições. Ao adotar estas práticas, ela interroga, desafia e descentra certas identidades vistas muitas vezes como fixas e estáveis. Tais práticas possibilitam aos alunos identificar, reconhecer e valorizar sujeitos socioculturais subalternizados e negados.

O descentramento do sujeito é um fenômeno positivo, pois desarticula as identidades estáveis do passado e abre possibilidades para que novas identidades possam ser criadas e novos sujeitos produzidos, agora não mais com identidades fixas e estáveis, mas sujeitos fragmentados com identidades inacabadas, abertas e contraditórias (VIEIRA, 2015, p. 34).

Com a valorização de processos de diálogo entre diferentes conhecimentos, saberes e linguagens, com a promoção de dispositivos e estratégias pedagógicas diferenciadas e com o “combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar” (CANDAU, 2011b, p. 253), a professora possibilita o

“empoderamento” dos sujeitos sociais para compreender e lidar com as suas próprias identidades/diferenças.

Como já apontei anteriormente, quando a professora Manoela afirma que a sala de aula é muito heterogênea, demonstra reconhecer as diferenças presentes na sala. No entanto, pela afirmação ou pelo silenciamento ela pode legitimar certas diferenças, como também reprimir, invisibilizar, negar outras. Ao interrogar e refletir sobre as diferenças, “gradativamente, vai tornando visível e perceptível a afirmação das identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade” (LOURO, 2000, p. 24).

O diálogo e a reflexão que podem surgir a partir das histórias, dos filmes e dos vídeos favorecem a construção de análises para levar as crianças a interrogar as diferenças de cor, de sexo, de etnia e diferentes características físicas presentes na sala de aula. Ao trazer para o espaço da sala tais temáticas e refletir a partir de diferentes perspectivas, com o uso de diferentes recursos didáticos, podem-se levar as crianças a repensar suas identidades para romperem com os conceitos já incorporados e naturalizados e que, muitas vezes, invisibilizam e ocultam as diferenças. Como forma de construir práticas docentes que possibilitem a desconstrução do caráter monocultural presente nas culturas escolares, Candau (2012a, p. 129), sugere “que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula”.

Na aula do dia 09/09/2015, a professora Manoela retomou a atividade da aula anterior em que havia usado a “caixa de surpresa” para trabalhar sobre a identidade. Para isso, ela primeiramente retomou alguns pontos que já havia abordado com as crianças: “Quem sou eu?”, “Quem é o outro?”, “Quem somos nós?”, “De onde viemos?”. A partir das discussões diversos grupos retomaram pontos de debates da aula anterior. Após as discussões nos grupos, a professora distribuiu folhas de papel sulfite em que estavam impressas imagens do corpo humano e solicitou que as crianças fizessem recortes de papéis coloridos para fazer colagens e colorir a seu gosto as imagens. Após todos os grupos concluírem as atividades de colagem, ela chamou os grupos para fazerem a apresentação e as explicações que considerassem necessárias.

Ao final das apresentações, a professora Manoela retomou o tema e finalizou a atividade dizendo o seguinte:

Da mesma forma como as figuras que vocês coloriram ficaram diferentes para cada grupo, assim também poderíamos dizer das pessoas e das diferentes formas como as pessoas vivem. O Brasil é marcado por diferentes pessoas com diferentes costumes, cores, sexos, idades, gêneros, culturas. Temos pessoas que vieram de diferentes lugares e de diferentes culturas: indígenas, negros, europeus, asiáticos. Em alguns lugares temos uma presença maior de povos com certas características do que em outros. Mas isso vamos estudar nas próximas aulas (Professora Manoela na aula observada em 09/09/2015).

Para concluir a aula, a professora parabenizou todos os grupos dizendo que todos os trabalhos ficaram bem interessantes e diferentes e que, com os estudos e as pesquisas, elas podem compreender melhor as diferenças que são tão marcantes entre nós.

O diálogo também é uma constante nas aulas da professora Mariana, que trabalha com “Educação, Vida e Sociedade”¹⁸ no 3º ano, no período vespertino, na sexta-feira, das 13:50 às 15:30. No dia 19 de agosto, ela utilizou uma história intitulada “A formiga, a pomba e o caçador”¹⁹. Após ler por diversas vezes a história de forma dramatizada, informou primeiramente que o autor, Esopo, é um fabulista ainda bastante conhecido, mas viveu na antiguidade e sua origem e sua vida são cercadas de lendas e, por isso mesmo, muito pouco conhecidas.

Após esses esclarecimentos iniciais, a professora Mariana começou a dialogar com a turma sobre os aspectos que cada um/a havia observado na história. As opiniões foram divergentes, mas basicamente as crianças ressaltaram a ideia de “ajudar as pessoas”, “não se alegrar com a desgraça do outro”, “devemos ser solidários”, “sempre devemos fazer o bem ao outro, sem perguntar a quem”. A professora retomou algumas das falas das crianças e afirmou que a lenda sugere que “precisamos sempre ajudar e tratar bem e com respeito aos outros. Ao tratar bem e com respeito os outros,

¹⁸ A nova organização da matriz curricular organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED – no componente curricular Educação, Vida e Sociedade estabelece: “considerando que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças. Neste sentido busca-se o desenvolvimento de experiências que favoreçam a construção do sujeito. Sendo assim, envolve o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação consigo mesmas. Neste sentido, é importante que se ofereçam condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança” (DOURADOS, 2014b, p. 1).

¹⁹ Trata-se de uma fábula de Esopo em que uma formiga, ao tomar água, foi arrastada pela correnteza do rio e, quando já estava por se afogar, foi salva por uma folha de árvore que a pomba jogou na correnteza. Tempos mais tarde, quando a pomba estava em perigo de cair numa armadilha do caçador, a formiga, percebendo a intenção do caçador, deu uma ferroada no pé dele, que deixou cair a armadilha, e a sua distração deu a oportunidade de a pomba voar para longe e ficar a salvo. A fábula traz como lição a necessidade de “tratar bem o próximo que tratará bem a você também”.

penso que eles também sempre nos tratarão bem também” (Professora Mariana, observação em aula em 19/08/2015).

A partir desta mensagem, a professora interrogou a turma sobre algumas atitudes que seriam necessárias para o bom convívio em sala de aula, na escola e na sociedade. À medida que as crianças manifestavam suas opiniões, ela foi escrevendo no quadro as atitudes que elas consideravam capazes de promover o convívio harmonioso e pacífico. Entre as atitudes indicadas pelas crianças sobressaiu a necessidade de haver maior respeito entre meninos e meninas. Também foi citada por diversas crianças a necessidade de respeitar as diferenças culturais presentes na sala de aula. “Isso mesmo, precisamos entender que temos muitas diferenças na sala. Por isso mesmo, todos/as devem ser respeitados” (Fala da professora Mariana, dia 18/09/2015).

Na saída para o recreio, a professora Mariana falou: “A preferência na saída é das damas”. Isso foi respeitado e explorado na volta à sala de aula com um debate sobre o valor e a importância de se estabelecer relações de respeito em relação às igualdades e diferenças e o sentido da expressão “dar preferência às damas”.

Nas discussões que surgiram no dia 19/08/2015 a partir da história, a professora falou: “Vocês já ouviram o dito popular: a preferência é das damas. O que quer dizer essa frase? Ela é de fato respeitada nas relações de vida no dia a dia? Como vocês interpretam esse dito popular”? Após um pequeno silêncio, algumas crianças começaram a se manifestar. As opiniões de meninos e meninas eram conflituosas, mas giravam em torno da ideia de que ela de fato não expressa o que acontece no dia a dia nas relações entre os gêneros.

Após algumas manifestações, e tendo em vista que o sinal já havia soado, a professora terminou a aula e o assunto se foi dado por encerrado sem maiores abordagens ou aprofundamentos. O momento teria sido uma oportunidade importante para, a partir deste dito popular, problematizar de forma mais ampla e profunda um tema que permeia todos os espaços da vida social: se a sexualidade seria algo que possuímos “naturalmente” ou se as identidades seriam produzidas no âmbito da cultura e da história.

Ao se silenciar a respeito das identidades/diferenças sexuais, de gênero, etnia, raça, nacionalidade e de classe, não propondo uma discussão e interpelações mais aprofundadas sobre as formas como os corpos ganham ou não sentidos, o efeito é a

manutenção da cultura hegemônica. A partir da situação gerada em sala de aula, seria possível interrogar e colocar sob suspeita certos estereótipos sobre homens e mulheres. A sala de aula precisa ser um espaço de diálogo, interrogação e reflexão a partir do qual se busca

demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2010, p. 21).

A partir da atividade realizada, a professora poderia, por exemplo, levar à turma estudos e debates sobre as identidades masculinas e femininas, levar os alunos a analisarem outros ditos populares em relação a mulheres e homens: as mulheres não nascem dóceis, maternas ou sensíveis, tampouco os homens nascem brigões, violentos, bagunceiros, desorganizados.

Sem colocar em questão as diferenças entre mulheres e homens, a atividade realizada contribuiu para fixar a ideia de que ser homem ou mulher é algo natural, algo “dado” pela natureza e que haveria uma suposta universalidade inerente ao ser humano. No entanto,

nada há de exclusivamente natural nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, consequentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000, p. 8-9).

A partir das palavras de Louro (2000) é possível entender o papel que a escola tem no sentido de interrogar e problematizar as identidades/diferenças, evidenciando que elas não existem fora de um sistema de representação. As identidades/diferenças de gênero são, portanto, criadas/produzidas e reproduzidas dentro de um determinado sistema cultural e de poder em que se instauram certas verdades sobre os corpos e as formas de as pessoas se relacionarem e de se expressarem.

Para os/as autores/as identificados/as com o conceito de representação, “aprende-se a ser sujeito de certo tipo em imagens, discursos e narrativas que circulam em filmes, revistas, jornais etc.”; de acordo com eles/as, “as pedagogias culturais

operariam produzindo e fazendo circular tais representações que funcionam como modelos, inspiram e convocam os sujeitos” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 38).

As identidades sexuais e de gênero são “[...] resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2013b, p. 81). A identidade e a diferença, portanto, estão sujeitas a valores e relações de poder e força que se estabelecem nas relações sociais e circulam no contexto social.

Essas relações de poder estão sempre presentes na sala de aula. Assim, quando problematiza e interroga o sentido dado à expressão “a preferência é das damas” no contexto escolar, a professora Mariana, mesmo que de modo insuficiente, de alguma forma abordou as formas sutis pelas quais as relações sociais, de gênero e de poder atuantes na produção das identidades/diferenças foram sendo hierarquizadas, fixadas, ordenadas e atribuídas.

Da mesma forma, quando a professora interroga práticas de racismo, discriminação de gênero, de orientação sexual e as desigualdades sociais, produz o empoderamento numa “dimensão coletiva, apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil” (CANDAU, 2012b, p. 247).

Ao interrogar, a partir de histórias infantis, as relações de poder, os nexos e as representações de identidade/diferença presentes na sala de aula, a professora Mariana cria meios para que as crianças interroguem e reflitam sobre as identidades presentes na sala.

Neste sentido, as histórias, as narrativas, as representações contidas nos artefatos culturais que integram o currículo²⁰ constituem-se sem dúvida, em estratégias intervenção que podem ajudar a compreender e reconhecer as formas como as desigualdades foram produzidas.

Compreendo que, quando a professora Mariana recorre a diferentes artefatos culturais através dos quais ela busca interrogar as identidades sociais presentes na sala de aula ela recorre a recursos que podem tornar-se elementos poderosos, sem alimentar uma postura reducionista ou ingênuas de que a partir da escola, seria “possível eliminar

²⁰ Refiro-me às histórias que foram abordadas pelas professoras e que exploro mais intensamente nas próximas páginas.

as relações de poder em qualquer instância – isto implica adotar uma atitude de vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isto implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (LOURO, 2010, p. 86).

As representações de gênero, raça, classe e nação expressas nestes artefatos culturais não são fixas e estáveis, mas devem ser interrogadas, contestadas, subvertidas pelos professores em sala de aula. “É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas construídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas” (SILVA, 2008, p. 201).

Ao entrevistar a professora Aline, que tem um aluno autista²¹ na sala de aula, perguntei como ela busca abordar a questão das identidades/diferenças com a turma e se percebia atitudes preconceituosas em sala. Ela afirmou que vem utilizando diferentes artefatos culturais, como vídeos e histórias, e, a partir deles, conduz diferentes diálogos. Busca interrogar a partir dos vídeos e das histórias, os comportamentos e as atitudes dos personagens e, a partir destes, procura interrogar e problematizar as atitudes e as relações que se dão no espaço da sala de aula.

Na minha sala tem o Pedro que é autista e teve uma criança na sala que não queria de jeito nenhum sentar perto dele, e nem queria que a gente colocasse ele na mesa dela, nem queria, assim, ficar perto uma criança escura ela não aceitava. Às vezes penso até que a gente é meio relapso. Na sala de aula a gente precisa estar muito atenta, porque tem horas, quando a gente percebe que isto acontece, a minha intenção é juntar, já que não quer, então vamos todo mundo, porque a criança tem que entender, tem que quebrar esses preconceitos, porque uma criança precisa aprender a se relacionar e entender que todas são iguais. Então ela fala assim: “Eu não quero...”. Mas por que que você não quer?” eu sempre pergunto. Aí não ela não saber responder. Eu sempre procura mostrar isso. “Não, vamos deixar ele aqui assim, é seu amigo, vamos brincar juntos, olha, ele consegue fazer tal coisa”, e assim, conversando e foi quebrando isso, hoje todos eles brincam juntos. Sinto também algumas vezes essa coisa de menino contra menina. No começo eles tinham muito essa coisa de machistas, muito preconceito contra as meninas. “Ai, professora, menino não pode brincar com isso... que menina não pode fazer tal coisa...”, então, assim, é uma coisa que a gente também vai conversando, mas eu acho que é uma coisa assim tão forte... que eles não sabem explicar. Mas eles estão sendo preconceituosos sem saber o porquê. Eu acho que às vezes a mãe e o pai, em casa, às vezes não é nem intencional da mãe ou do pai, mas às vezes eles falam assim: “Ah! não brinca com ela, porque homem tem que brincar com homem”, eu acho que pode ser alguma fala do pai e da mãe que vai formando aquele caráter da criança, ou criando

²¹ O transtorno autista, de acordo com Melo (2007, p. 1), é uma disfunção do sistema de neurônios-espelho cujos sinais mais frequentes são o “isolamento social, a ausência de contato visual, a aversão a determinados sons, a pobreza de expressão verbal, a inexistência de empatia, a dificuldade na compreensão de metáforas e na imitação de gestos alheios, a preocupação exagerada com coisas insignificantes e o desconhecimento de aspectos fundamentais do seu entorno”.

aquele preconceito. Eles aprendem isso de algum lugar. Eu sempre converso muito, quero saber por que age dessa forma, mas faço eles pensarem sobre a forma como agem (Professora Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

A professora Aline afirma que percebe que as manifestações de preconceito ocorrem na sala de aula, mas revela que estas muitas vezes se revelam de forma muito dissimulada. Estas manifestações acontecem de diferentes formas: quando uma criança se nega a brincar com o colega que tem alguma limitação ou cor diferente, ou rejeita o convívio com o colega de outro gênero. No entanto, de acordo com a professora, estas expressões de rejeição, “se dão muitas vezes de forma muito sutil e silenciosa” (Professora Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

Para perceber manifestações preconceituosas e propor ações de intervenção, a professora precisa estar sempre muito vigilante sobre palavras, gestos, atitudes, olhares. Ao captar as situações de preconceito para com as diferenças que estão muito presentes no espaço escolar, de acordo com a professora, “é uma coisa muito forte e machuca, eu procuro me informar sobre as circunstâncias que envolvem o caso e a partir daí que eu tomo uma posição. Quando eu percebo, eu sempre intervenho” (Professora Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

Quando a professora afirma que “toma uma posição”, ela expressa que entende as identidades como construções culturais. Elas são construídas no espaço cultural a partir da interação e da intervenção pedagógica como forma de “garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e de aprendizagens de diferentes linguagens com as diferenças” (DOURADOS, 2014a, p. 6). Para a professora, as identidades também podem ser interrogadas, construídas e reconstruídas a partir e no interior da sala de aula.

Construímos nossas identidades “em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos [...] o que somos se define em relação ao que não somos” (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 42). Nesta perspectiva, a identidade se associa e se produz intimamente com a diferença. À medida que as diferenças passam a interpelar as identidades dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, as identidades se produzem, se afirmam, se explicitam e também se desconstroem e reconstruem a partir de outras identidades em interação com as diferenças culturais.

A professora Aline, durante a entrevista, expressa uma preocupação em criar, organizar e desenvolver atividades pedagógicas diversificadas e adequadas, que permitam proporcionar às crianças uma grande gama de experiências, e ao mesmo tempo sejam desafiadoras, através das quais se possa integrar uma criança autista.

É um processo muito difícil, porque cada criança tem suas especificidades e uma história que a marca. O autista tem o mundo dele e que é difícil de compreender. No começo do ano ele tinha muito pavor do barulho, ele não aguentava permanecer na sala de aula. Mas o legal é que, no começo do ano, as crianças tinham medo dele, aos poucos começaram a entender que, para ele permanecer ali, elas precisavam mudar e interagir com ele. Elas perceberam que deveriam respeitar ele nessas especificidades que ele estava apresentando. Antes ele não ia nem no parquinho para brincar. Não gostava nem que alguém tocasse nele, hoje ele abraça as crianças, expressa um carinho muito grande pelas crianças e pela gente. Às vezes ele chega e me abraça, fica no meu colo, você vê que tem afeto que desenvolveu no convívio com a turma em que ele está mudando, mas a turma e eu também estamos mudando no convívio com ele (Professora Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

Para Melo (2007), embora a escola regular se mostrasse despreparada para acolher em seus quadros o aluno especial, a partir das exigências da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, Lei Nº 9394/96, ela foi obrigada a receber esse aluno. De acordo com a autora, há um distanciamento entre o que a LDB estabelece e o que acontece em sala de aula na escola inclusiva, uma vez que no estudo desenvolvido pela autora ela identificou que o aluno era profundamente negligenciado. no mesmo sentido, nas falas da professora é possível perceber esse distanciamento entre o que é proposto na legislação e o desenvolvimento real e o potencial da criança com transtorno autista no processo de inclusão educacional.

Antes de abordar as manifestações de discriminação e preconceito e analisar as formas como as professoras as abordam no espaço escolar, cabe aqui primeiramente pontuar os significados de discriminação e preconceito. Partilha da diferenciação entre preconceito e discriminação elaborada por Gomes (2005):

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. [...] A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das

crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, 2005, p. 54-55).

Durante as observações, foi possível identificar diferentes manifestações de preconceito nas relações que se estabelecem entre as crianças na sala de aula, bem como algumas manifestações discriminatórias em relação às crianças diferentes.

Durante o período de observação das aulas da professora Michelle, que leciona “Educação, Vida e Sociedade” no 1º ano do Ensino Fundamental, verifiquei que ela utiliza diversas histórias infantis: “A baratinha que queria casar”, “Joaninha que perdeu as pintinhas”, “A lagarta comilona”, “Menina bonita do laço de fita”, entre outras. Após ler a história para as crianças que estavam sentadas em grupos, a professora foi problematizando principalmente três questões: “O que é ser bonita/o?”, “Como vocês acham que é uma pessoa bonita?”, “Você se considera bonita”? A partir dessas três questões, ela conduziu uma discussão com a turma. As manifestações foram bem variadas. Diversas crianças expressaram suas opiniões sobre conceitos de beleza. Durante as falas das crianças, a professora, mesmo respeitando a opinião delas, sempre interrogava mais e desafiava as opiniões das crianças. Para isso, incentivava a emissão de opiniões, pontos de vista, sentidos e significados que as histórias contadas evocam nas crianças. Ao mesmo tempo, procurava valorizar o respeito às diferentes opiniões, chamando a atenção para a valorização e o respeito às diferenças, a pluralidade de ideias e de pensamentos, hábitos alimentares e de consumo. Além de explorar a expressão oral, a professora procurava trabalhar a criatividade, a representação através de desenhos, a expressão corporal, facial, mímicas, jogos de faz de conta, entre outras atividades. Outras vezes a professora solicitava às crianças que recontassem as histórias e também a expressão dos pontos de vista das crianças.

Além disso, ela explorava nas histórias valores como autonomia, opinião própria, respeito às opiniões diferentes. Além das histórias escritas, por diversas vezes ela também levou para a sala de aula filmes e vídeos através dos quais analisava, discutia e comentava valores, atitudes, práticas sociais, criava suspense, interrogava, além de utilizar diversas estratégias para incentivar e provocar a participação e emissão das opiniões. Para isso, incentivava as crianças a se manifestarem sobre as atitudes dos personagens: “E se fosse você?”, “O que você faria?”, “Qual é a sua opinião”.

Com estas frases, a professora Michelle procurava levar as crianças a emitir suas opiniões frente às histórias, ao contexto, às atitudes dos personagens ou mesmo

sobre o sentido das histórias. Ela procurava levar as crianças a emitirem pontos de vista e a se manifestarem a favor ou contra certas atitudes, opiniões ou posições dos personagens das histórias contadas nos livros ou vistas nos vídeos.

Entendemos que a forma como a professora Michele trabalhou, provocando a participação das crianças pelo diálogo e incentivando-as a emitirem seus pontos de vistas, pode ser uma maneira significativa de romper com as visões hegemônicas das identidades e diferenças. A interculturalidade crítica sugere a “ideia de intercâmbio, de interdependência, de interaprendizagem, do diálogo e da negociação entre pessoas de culturas diferentes, baseada no princípio fundamental de igualdade de condições” (MARIN, 2010, p. 323). Nesse sentido, quanto mais essas práticas estiverem articuladas com as discussões da interculturalidade crítica, tanto mais contribuirão para a desconstrução de visões estereotipadas de gênero, raça e classe.

Na entrevista com a professora Manoela, falei que um fato que havia me marcado aconteceu na aula dia 20 de outubro de 2015, quando, depois de a professora trabalhar com a história “Menina bonita do laço de fita”, o aluno Wellington (cadeirante) levantou o braço e, apesar da limitação na fala, disse à ela que ele queria recontar a história, dando um sentido e uma interpretação própria e do seu jeito. No final, e após um breve silêncio, todas as crianças ficaram em pé e o aplaudiram e depois foram, uma a uma, cumprimentá-lo.

Após situar a professora Manoela em relação à história, perguntei a ela sobre esses procedimentos e como ela tem sentido as reações das crianças. Perguntei ainda como ela sentia a reação dos pais e também se já havia passado por alguma situação de questionamento, crítica, resistência ou também de apoio das crianças, dos pais, da escola, ou da própria família.

Não, professor, muito pelo contrário. Os pais seguidamente vêm e comentam: “Meu filho contou a estória que você contou ontem”. Esses dias eu trabalhei mesmo a estória, era “humildade”, no outro dia uma das mães chegou e falou assim: “Olha, eu fiquei encantada, porque a Carolina chegou em casa, e tinha me perguntado o que é humildade, e eu não soube responder pra ela, e ela veio pra sala de aula e disse que você leu uma estória, e ela contou, daí ela falou: “Mãe, humildade é isso, isso e isso, porque a professora contou uma estória assim”. Mas tem mães que chegam e falam assim: “Olha, só coloca a minha filha junto com meninas, eu não quero a minha filha sentada com meninos”. Mas eu sempre falo que não é assim. Nós estamos numa sala de aula, nós temos que ensinar que não podemos discriminar ninguém, precisamos ter amizade com todos os colegas de sala de aula. Sempre falo para as crianças e também para os pais que passamos muito tempo juntos. Tem mãe que, quando chega na sala de aula, fala assim: “Olha, professora, eu não quero a minha filha sentada com tal criança”. Já aconteceu diversas vezes

na pré-escola, aí eu pergunto: Mas por que, mãe? “Ah, porque ela é isto, ela tem piolho, ai eu não gosto da mãe dela”. Nessas situações eu sempre argumento assim: Mãe, por que você acha assim? Aqui a gente não pode incentivar isto daí. A gente não pode marcar a vida das crianças assim. Elas se dão bem, são crianças e precisam aprender a conviver, brincar, compartilhar... (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

Em algumas situações, as manifestações de discriminação e de preconceito entre as crianças se davam em sala de aula de forma mais expressa: “Professora, eu não quero sentar aqui” ou “Minha mãe falou para sentar com meninas”. Em outras situações, essas manifestações se davam de forma mais velada, através de olhares, outras vezes, sem dizer nada, as crianças apenas afastavam a cadeira para ficar distantes de outra. Em todas as situações, a professora sempre se mostrou muito atenta e intervinha pelo diálogo, argumentando, interrogando sobre os motivos e atitudes das crianças.

Para a professora Manoela, o diálogo é uma das formas de enfrentar o preconceito e a discriminação a partir da sala de aula.

O diálogo é importante porque eles não nascem preconceituosos. É a família que não conversa sobre essas questões. Eu acho que nós como mães, nós temos que instruir nossos filhos. Na escola não vão ser todos branquinhos, não vão ser todos certinhos, um certo padrão, como todos dizem, “normais”. Nós somos diferentes. Eu acho que isso que falta. Olha, foi um ano de batalha (Professora Manoela, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Ao interrogar pelo diálogo as formas como as crianças pensam e se posicionam em relação às diferenças na sala de aula, a professora Manoela as instiga e desafia a refletirem sobre as suas formas de sentir, pensar e agir. No entanto, ela aponta que são questões que vão muito além da escola. Arena e; Lopes, (2013) contribuem para essa reflexão quando analisam as formas como as crianças aprendem a discriminação:

São as discussões das relações étnico-raciais no cotidiano as indicadoras dos traços de igualdade. Muito cedo, ainda na Educação Infantil, as crianças negras aprendem a negação da identidade pela condição de inferioridade das diferenças físicas, sociais, culturais; nos programas televisivos, nos livros, nos filmes, nos brinquedos, sua presença é negligenciada, e poucas são as representações positivas que dão subsídio à construção positiva da identidade, ao orgulho do pertencimento étnico-racial (ARENA; LOPES, 2013, p. 1157).

As identidades infantis são resultantes de diferentes processos a que as crianças desde muito cedo são expostas. Elas são levadas a incorporar concepções preconceituosas já fortemente arraigadas no imaginário e na realidade social, que permeiam todos os espaços sociais e são veiculadas por diferentes artefatos culturais,

como a televisão, filmes, músicas, a internet e também os textos que circulam nas salas de aula. Para Cruz (2014, p. 159), “ainda que o preconceito racial nem sempre gere comportamentos discriminatórios, pois é da ordem da consciência de indivíduos ou grupos, ele é a base sobre a qual se assenta a discriminação”.

Neste sentido, Moreira e Câmara (2011) sugerem que o/a estudante perceba, a partir de situações pedagógicas criadas pelo/a professor/a, a existência de concepções preconceituosas e de práticas discriminatórias que permeiam as relações sociais, como também as concepções de mundo que agem na produção das identidades sociais.

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados) (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 47).

Na entrevista com a professora Bianca, que trabalha com “Conhecimento Logico Matemático”²² no 1º ano do Ensino Fundamental, perguntei primeiramente se ela já havia percebido alguma manifestação de preconceito em sala de aula. Ela balançou afirmativamente a cabeça. Pedi que, se possível, contasse algumas formas de discriminação que já tenha percebido. Sugerí ainda que ela falasse sobre as formas como estas manifestações acontecem em sala de aula. Pedi ainda que, ao mesmo tempo, relatasse como tem agido frente a estas manifestações.

Há muito preconceito, mas acho que é mais em relação à cor. Olha, isso é uma coisa que está camuflada entre eles. Eles não falam assim abertamente que não querem o colega perto porque ele é negro. Mas não raro se percebe que isso existe, e a criança expressa muitas formas de rejeição. Às vezes, se o professor não estiver muito atento, ele nem percebe, mas a criança, ao percebê-la, quase sempre se manifesta. Umas se retraem, mas algumas delas ficam até agressivas. Elas começam a não aceitar as atitudes dos colegas, porque ela se sente excluída ou discriminada pelos demais. Tem um caso aqui quando eu assumi a sala de um menino negro que chegou na sala (eu tenho cerca de 200 alunos somando as cinco turmas, por isso não conheço todos), ele não me dava uma resposta com nexo sobre o que se perguntava. Ele ficava caladinho na sala, não se manifestava, ele se encolhia (imitando

²² A disciplina foi introduzida com a nova organização da grade curricular das escolas municipais de Dourados devido à implantação do 1/3 de hora atividade na carga horária dos professores em 2014, com o seguinte objetivo: “Construir uma base para a aquisição de conhecimentos e habilidades matemáticas, analisando assuntos abordados na resolução de problemas, aumentando o desenvolvimento criativo e intelectual dos alunos e auxiliando na formação de cidadãos críticos e conscientes” (DOURADOS, 2014d, p. 2). Para tanto, os referenciais apontam a necessidade de organizar situações que partam dos conhecimentos iniciais das crianças, ampliando-os, sistematizando-os e relacionando-os com as atividades didático-pedagógicas, com atividades lúdicas e prazerosas que facilitem o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos: intelectual, emocional, afetivo, social e articulando as atividades com os saberes escolares/científicos (DOURADOS, 2014d).

como fazia). Isso me marcou muito. Foi quando apresentei discretamente um desafio para a turma sobre a disciplina que leciono. Eu percebi que ele tinha facilidade de fazer cálculos mentais. Combinei com a turma que o desafio eu não iria cobrar como tarefa de avaliação, mas como um desafio para saber ou testar os conhecimentos deles. Enquanto a sala não acertou a metade das 30 questões que eu fui apresentando ao longo de várias aulas, ele acertou 28 questões. Entre os demais, quem acertou mais acertou apenas 15 questões. Foi quando descobri que ele conhecia muito, e eu percebi que ele sabia ler e escrever, mas não registrava nada no caderno, porque era uma forma de reagir às formas como era discriminado na outra escola por vir do sítio. Mas foi muita conversa e muitas atividades para que a turma passasse a reconhecer e a respeitar mais ele e entender que ele não era uma pessoa inferior. Você ainda perguntou a origem destas manifestações. Olha, penso que o preconceito vem do cotidiano da criança, vem quase que do berço da criança. Não nasce com elas, mas ela vem da família desde o berço, dos gestos, falas, de programas de televisão, da convivência do dia a dia. Elas aprendem. São muitas atividades com as quais eu trabalho sobre as diferenças. Desenhos, pinturas, atividades de desenhos, colagens, historinhas infantis, filmes. A partir dessas atividades, levo a observar, refletir e dialogar sobre as observações deles. Mas é a cor de pele que mais gera conflitos (Professora Bianca, entrevista realizada em 30/11/2015).

Como a própria professora afirma, o preconceito não é algo natural, mas aprendido, construído nas crianças, e, como ela observa sobre este tema, é “uma coisa que está camuflada entre eles” e pode ser expressa de diferentes formas e meios: “umas se retraem, mas algumas delas ficam até agressivas”. É preciso desenvolver uma atitude de vigilância em que o diálogo aberto e respeitoso se torna um meio importante para construir relações menos preconceituosas, como sugere a professora Bianca, que trabalha 2 horas semanais “Conhecimento Lógico Matemático” no 2º ano do Ensino Fundamental: “foi muita conversa e muitas atividades para que a turma passasse a reconhecer e a respeitar mais” aquele menino que, vindo de outro contexto cultural, provavelmente se sentia intimidado e limitado para enfrentar o novo contexto cultural em que foi inserido. Com Heller (2000, p. 44), comprehendo que se, “por um lado, assumem-se estereótipos, analogias e esquemas já elaborados, por outro, eles nos são ‘impingidos’ pelo meio em que crescemos e pode-se passar muito tempo até percebermos com atitude crítica esses esquemas recebidos”. Passam-se frequentemente gerações inteiras sem que se problematizem estereótipos de comportamento e pensamento.

Assim, tendo presente que o preconceito não é algo natural, mas produzido e assumido ou impingido a partir de diferentes processos sociais, políticos, culturais, “a escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares” (GOMES,

2011, p. 78), na produção de novos materiais didáticos, no estabelecimento e ampliação de diálogos com a comunidade em geral e com os diferentes grupos e movimentos sociais.

Na mesma entrevista, ainda indaguei à professora Bianca se ela tem sentido alguma resistência da família ou da escola frente às atitudes e abordagens que vem fazendo com as crianças.

Não, não chega a refletir, não que eu tenha percebido. Até porque as crianças já sabem que isso é um discurso da escola sobre a discriminação e sobre o *bullying*. Eles já sabem que não podem, mas apenas proibir não muda o sentimento. Na escola sempre recebo apoio e trocamos ideias sobre isto. É que a escola trabalha isso de uma forma geral, embora esse ano a escola abriu, criou a brinquedoteca, eu ainda não tive a oportunidade de levar as crianças lá. Na brinquedoteca tem bastante objetos e temos até bonecas de diferentes cores representando diferentes etnias. Mas é... com relação, por exemplo, a meninos e meninas, tem algumas manifestações de rejeição e entre eles que é difícil trabalhar. Não sei bem se poderíamos dizer assim rejeição, mas de resistência, ou poderia dizer de discriminação, discriminar alguns meninos. Olha, tem algumas situações que às vezes a gente tem que interferir..., mas não é fácil. As vezes me faltam outras formas de abordar isso, mas estou me esforçando (Professora Bianca, entrevista realizada em 30/11/2015).

A professora Bianca revela encontrar dificuldades em abordar, dialogar e interferir nas manifestações de discriminação entre meninos e meninas. No entanto, é preciso entender que “o ‘arco-íris de culturas’ em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo” (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 46). Assim, não é tarefa fácil e muito menos simples criar estratégias de enfrentamento do preconceito e da discriminação.

Da mesma forma, ao falar na entrevista sobre discriminação e preconceito, a professora Josiane, regente do 4º ano no período vespertino na escola “B”, entende que algumas brincadeiras refletem manifestações de preconceito, como a atribuição de certos apelidos depreciativos. Na entrevista, ela disse que alguns alunos já trazem certas marcas: “É o jeito dele ser”. Ao falar sobre algumas brincadeiras que surgem na sala de aula e às vezes resultam em agressões verbais e desentendimentos entre os alunos, a professora afirmou que, de um modo geral, estas questões são sempre resolvidas em sala. No entanto, ela entende que, mesmo assim, algumas dessas agressões verbais chegam a se refletir no relacionamento entre os alunos fora da sala. Esses conflitos verbais que surgem nas aulas, de acordo com a professora, algumas vezes repercutem nos relacionamentos no pátio da escola e geram, em alguns casos, agressões verbais ou até têm repercussões maiores, chegando a agressões físicas.

Repercute para fora da sala onde acontecem as brincadeiras do mesmo jeito. Sabe, o Erik, que é o que mais implica com todos e que começa as brincadeiras, colocando apelido, alguns que agridem, ofendem, depreciam. Ele nunca parou. É o jeito dele de ser assim. É assim também na rua, é assim no recreio. A gente vê ele saindo pela escola (ele mora aqui na frente), lá fora ele é desse jeito mesmo, não tem jeito. Mas nunca houve briga mais séria entre eles nesse ano. O problema da minha turma são os apelidos. É a todo momento, que vira agressão verbal mesmo, às vezes vira agressão física lá fora (Professora Josiane, entrevista concedida em 01/12/2015).

A professora Josiane afirmou ainda que procura intervir em sala de aula nestas situações através de conversas. Mas “aconteceu um caso em que tive que chamar os pais e depois encaminhei à coordenação. Depois disso, parece que diminuiu, não parou, mas não chega a perturbar mais os colegas” (Professora Josiane, entrevista concedida em 01/12/2015).

O enfrentamento destas questões representa um desafio tanto para a escola como para os professores e também para as instituições de ensino que formam professores. Representa um desafio em especial para o Estado, que precisa incentivar e apoiar de forma permanente a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores capazes de enfrentar os desafios atuais de “despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todo/as os/as estudantes” (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 46).

Na entrevista com a professora Bianca, ainda perguntei se ela se lembrava de algum fato ou de alguma situação de discriminação em sala de aula e de que forma agiu. Ela afirmou que “tem, sim”. Sobre as formas como enfrentou a situação, a professora assim se manifestou:

Eu tenho um aluno, aí entra a questão do gênero. Os meninos começam a dizer que ele é homossexual. Usam o termo “bichinha”. É aí onde a gente tem que entrar. Às vezes surgem situações que eu não sei ainda como lidar. Eu penso que ainda estou em processo de formação, mas sinto que preciso sempre me posicionar. A gente vai aprendendo no dia a dia. Mas eu fiquei tão chocada quando eu vi isso dentro da sala. Eu fiquei sem saber assim como resolver a situação a não ser pegar naquele momento e tirar essa criança para fora da sala para ter uma conversa com ele. Cheguei a ser rude com ele. Aí, quando eu vi, eu já estava, nervosa com ele pela atitude que ele teve com o colega. Senti que o colega ficou muito, mas muito ferido com as palavras que ele disse. Sabe, acho que às vezes eles nem sabem o que falam, ouvem falar e repetem aqui. Então é uma situação complicada, uma situação bem difícil para a gente lidar e a gente tem que estar preparada para isso. Na sala de aula a gente tem que lidar com situações para as quais não estamos preparadas. A gente tem que ter uma formação continuada para aprender a lidar melhor com essas situações (Professora Bianca, entrevista realizada em 30/11/2015).

A partir da fala da professora, perguntei: “Olhando agora o curso, teve alguns momentos ou algumas disciplinas ou algumas atividades em que vocês tiveram a oportunidade de discutir sobre esses temas no processo de formação ao longo do curso de Pedagogia? Como você avalia o curso e seu processo de formação?”

Sim, tivemos. Ao longo do curso tivemos palestras e em algumas aulas em algumas disciplinas isso era bem discutido. Essas questões eram discutidas a partir de textos que abordavam estas temáticas. Então nós tivemos a oportunidade, sim, mas eu acho que a gente tinha que vivenciar situações concretas de sala de aula (Professora Bianca, entrevista realizada em 30/11/2015).

Os processos discriminatórios são, portanto, resultantes do meio em que vivemos. Eles se desenvolvem a partir das relações sociais e resultam dos diferentes processos sociais, culturais, históricos e políticos em que se assumem concepções estereotipadas, analogias e esquemas mentais já elaborados dentro de um contexto cultural e sobre o qual agem as relações de poder produzidas por outros.

As culturas vivenciadas pelas crianças não nascem num vazio social ou no mundo exclusivo da infância, porque resultam dos diferentes processos vividos por elas durante a institucionalização escolar, a organização de seu tempo livre, a inserção familiar e o acesso aos meios de comunicação de massa (CRUZ, 2014, p. 159).

Mas, como já apontamos anteriormente, as crianças não repetem tão somente o que aprendem do mundo e no convívio com os adultos, mas também não escapam impunemente do contexto cultural em que adentram desde o seu nascimento. Por isso, a adoção de práticas de enfrentamento do preconceito pela professora se torna importante. Mas neste enfrentamento das práticas discriminatórias os/as docentes não podem ficar sozinhos/as. Esse enfrentamento exige a adoção de práticas que se efetivem em diferentes perspectivas culturais, políticas, econômicas, na correção das desigualdades étnico-raciais, culturais e econômicas num nível mais amplo da própria sociedade.

Por isso, o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da identidade de segmentos historicamente discriminados no contexto da sociedade brasileira requerem, na atualidade da escola, não só a mudança na postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial,

como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. [...]. Faz-se necessária a intervenção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação na construção efetiva de condições de

formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local (GOMES, 2008, p. 78).

A questão do preconceito e da discriminação é uma luta a ser assumida não apenas pela escola e pelos docentes, como também não se reduz apenas a um grupo étnico. “Ela é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro” (GOMES, 2008, p. 78-79).

Ao falar sobre situações em que já havia percebido preconceito e discriminação e sobre as formas como agiu frente a essas situações em sala de aula, a professora Mariana afirmou:

Eu tive já uma situação de um menino que sofreu discriminação por ser obeso. Me lembro que certo dia em que ele veio falar para mim, dizendo que os coleguinhas ficavam falando que ele era gordo, barrigudo e outros nomes. O menino me falou que isto o incomodava muito. De início fiquei em dúvida sobre o que sugerir e como agir. Mas lembro que sugeri a ele então que falasse: “Se eu sou gordo, você é magro”. Até aquele momento não lembro assim de ter trabalhado especificamente esses temas, de ter parado o conteúdo da aula e trabalhado isso especificamente. Mas essa situação me levou a pensar mais sobre as formas de como abordar essa situação. Em função desse fato, trabalhei depois o projeto “Eu amo a vida” e, a partir dele, fui trabalhar discriminação e preconceito. Assim eu e a Carol começamos a trabalhar com projetos na sala de aula. A partir dele a gente procurou abordar várias situações que envolvem a questão da discriminação (Professora Mariana, entrevista realizada em 27/11/2015).

Os processos de discriminação contra as diferenças que se manifestam na sala de aula, aos quais a professora Mariana se refere, resultam das concepções de mundo, das crenças, das práticas sociais, dos valores, embates, esquemas de exploração e dominação que são impingidos tanto a adultos como a crianças pelos mecanismos de produção e difusão cultural que são criados pela sociedade capitalista moderna. Resultam, portanto, de “um processo ativo de aceitação e recusa perante o já dado socialmente – uma sociedade racista e sexista” (CRUZ, 2014, p. 159).

Os mecanismos de produção e difusão cultural veiculam certas crenças, concepções, imagens, conceitos e opiniões preconceituosas que levam à adoção de posições que efetivam a discriminação e o preconceito. De acordo com Cruz (2014), o preconceito e a discriminação permeiam as formas de conceber a organização do tempo livre, a inserção familiar e o acesso aos meios de comunicação de massa. Tanto adultos como crianças se envolvem num processo ativo em que o indivíduo é levado a se fixar em uma posição dogmática e sectária e passa a rejeitar e a não aceitar o outro lado dos

fatos. Isso impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura à diversidade cultural e reavaliação de suas posições.

Neste sentido, a professora Mariana admitiu que existem práticas discriminatórias – “tive uma situação de um menino que sofreu discriminação por ser obeso” – e que até aquele momento ainda não havia “trabalhado isso especificamente”. Ela revelou também que as diferenças frequentemente são tratadas, mas quando elas se tornam um problema. O fato de o menino revelar à professora que “isto o incomodava” a levou a repensar suas práticas. Ela ainda revelou que se sentiu desafiada a reavaliar sua posição diante do fato. Na perspectiva dos Estudos Culturais, isso pode ser analisado como positivo: “Essa situação me levou a pensar mais sobre as formas de abordar situações de preconceito e discriminação”. Foi possível perceber ainda na entrevista que foi a partir da interpelação do aluno que a professora passou a repensar suas práticas. “Admito nunca ter parado o conteúdo da aula para trabalhar isso especificamente” (Professora Mariana, entrevista concedida em 27/11/2015).

Por outro lado, a professora também procurou se mostrar aberta aos seus alunos e ouvir suas reclamações e insatisfações sobre a discriminação. Ela se mostrou disposta a se autoavaliar e a analisar as questões relativas às diferenças a partir de situações concretas em sala de aula. Foi essa atitude de abertura ao diálogo que a levou a ouvir as crianças e despertou nela a necessidade de pensar mais sobre as formas de abordar e enfrentar o preconceito e a discriminação a partir da sala de aula. Foi a necessidade de aprender a lidar com situações de discriminação e de lutar contra todas as formas de preconceito que levou a professora a se unir com outras professoras para trabalhar o projeto “Amo a vida”.

Ao se repensar, a professora também desafia as crianças a se repensarem. E a atitude da professora Mariana nos desafia a pensar também sobre como esta temática se coloca para a formação docente. Constitui um desafio a formação de professores/as capazes de questionar e interrogar os valores de “uma sociedade que, por definição, é calcada em relações hierárquicas e assimétricas” (CRUZ, 2014, p. 159).

A escola como instituição social responsável pelo processo de socialização na infância tem um papel fundamental na formação da criança. Diante do contexto estudado e daquilo que as professoras revelam, muito mais do que simplesmente apresentar dados, relatar fatos ou mostrar aos alunos e às alunas situações relacionadas à discriminação racial e à realidade social, política e econômica da população brasileira

como naturais, cabe à escola enfrentar todas as situações de preconceito e de discriminação.

Cruz (2014) sugere que é preciso problematizar a discriminação e o preconceito étnico-racial e as formas como estes foram produzidos a partir da sala de aula. Isto implica descobrir, conhecer e socializar referências culturais de diferentes culturas expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes que permeiam todos os espaços da vida social. Mais do que apenas uma estratégia pedagógica, a problematização da discriminação e do preconceito a partir da sala de aula implica uma postura política sobre os processos identitários e culturais que compõem a nossa sociedade.

Para a professora Aline, que trabalha “Patrimônio Cultural” na Educação Infantil com crianças de 5 anos, o preconceito e a discriminação estão muito presentes entre crianças já desde a Educação Infantil e podem ser percebidos nas brincadeiras em grupo e nas formas de tratamento. Muitas vezes, essas manifestações não são expressas e verbalizadas de forma tão evidente. Mas, de acordo com a professora, “tem muito preconceito”. Ela percebe essas manifestações: “À medida que se conversa com eles, você vê que é uma concepção que eles já trazem”. Neste sentido, na entrevista ela afirmou:

Tem, tem muito preconceito que se manifesta entre algumas crianças na sala. Lembro que no começo do ano tinha um menino da pré-escola que não aceitava nada rosa. Toda vez que eu propunha uma atividade que envolvia cores, ele dizia: “Ah, isso é coisa de menininha, eu não vou brincar com isso”. Certa vez, ao trabalharem com massinhas de modelar, acho que só tinha cor rosa, eu distribuí para todos os grupos. Todos brincaram e fizeram diferentes modelagens, e ele falou assim: “Eu não vou brincar com isso, de jeito nenhum, isso é coisa de menininha, eu não sou veado”. Então eu falei para ele: “Se você não quer brincar, vai ficar só. Mas por que você não quer brincar? Porque você acha que homem não pode gostar da cor rosa?” Não sei se já vem de casa, mas é uma coisa forte. Acho que não tem como a criança já ter essa visão pronta. Ela não nasce assim, elas aprendem isso. “Ah, eu não vou brincar com isso, se não vou ser veado”. Perguntei: “Como assim?” Eles não sabem nem o que quer dizer essa palavra. Não sabe mesmo, a gente percebe que ele não sabe, eu falei assim: “Se você não quer esse, então vai ficar sem brincar”. Daí ele viu que todos os meninos estavam brincando, daí ele ficou olhando, olhou, olhou e viu que todo mundo estava brincando numa boa, ninguém falou nada, então ele falou assim: “Ah, eu acho que vou querer esse mesmo”. Demorou um tempo, aí ele falou que queria esse mesmo, daí ele foi e brincou. Então assim, esse foi um dos casos. Mas a gente percebe outros casos. À medida que se conversa com eles, você vê que é uma posição que elas já trazem, mas elas não repetem apenas o que veem e ouvem, elas são capazes de tomar suas posições. O desafio é como trabalhar essas questões já na Educação Infantil (Professora Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

Lembramos com Cruz (2014) que as identidades infantis não se formam num processo passivo de aceitação e incorporação dos valores e das práticas sociais. Do mesmo modo, a professora Aline afirma que as crianças já trazem uma forma de pensar, mas que ela não está pronta: “elas não repetem apenas o que veem e ouvem, elas são capazes de tomar suas posições”, revelando que as crianças não escapam impunemente da cultura machista e preconceituosa na qual foram socializadas, ainda que sejam capazes de mudar suas atitudes frente ao contexto em que são socializadas. Por isso, concordo com a posição defendida por Cruz (2014) quando afirma que as identidades infantis na atualidade não se formam num processo passivo de aceitação das relações sociais e de poder. Elas também são capazes de interrogar e transgredir as normas e os valores postos pelo contexto social em que são socializadas.

Ao assumir esta perspectiva, compreendo que a escola se torna um espaço privilegiado em que as identidades e diferenças precisam ser interrogadas e abordadas desde a Educação Infantil, uma vez que, como sugere a professora Aline, as crianças tendem a refletir na sala de aula o que veem e ouvem na família, nos meios de comunicação e no convívio social. Neste sentido, a sala de aula torna-se um espaço privilegiado de formação de novas identidades. Por isso, a sala de aula e as práticas docentes precisam ser pensadas como espaços em que as diferenças culturais, em vez de serem silenciadas ou invisibilizadas, sejam interrogadas, confrontadas, compreendidas, construídas.

Como nos sugerem Arena & Lopes (2013), a construção da identidade do Outro se dá não só por oposição às diferenças, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo em que as identidades são permanentemente situadas. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento em que, num jogo complexo, vamos interagindo e aprendendo, aos poucos, que a diferença estabelece os contornos da nossa identidade e da alteridade em contatos que confirmam estas diferenciações; ao interagir, refletimo-nos no Outro.

A professora Manoela, que trabalha com “Leitura, Literatura e Produção de Texto” na Educação Infantil, afirma que há diversas situações de discriminação e preconceito que se manifestam em sala de aula. Essas situações, de acordo com ela, acontecem em diferentes momentos. Nos trabalhos em grupos, na apresentação de atividades em que os sujeitos precisam expor suas ideias, pontos de vista, opiniões. É nestas situações que as manifestações de preconceito e de discriminação são, muitas

vezes, expressas de forma aberta ou velada. Elas se revelam através de atitudes, conversas com julgamentos negativos, não exatamente em relação às ideias, mas em relação à pessoa ou à condição da pessoa (uma doença, por exemplo) ou ao grupo étnico-racial (cor da pele), ao gênero (homossexual) com que o sujeito ou grupo que se apresenta se identifica.

Essa semana mesmo aconteceu uma situação que ilustra como essas situações em relação às diferenças e ao preconceito acontecem. Tem um aluno na sala que ele tem câncer de pele. A pele dele tem marcas devido à doença e ele chegou na sala e estava com uma bolacha. Ele ofereceu para uma colega, a colega veio e pegou, daí a outra dava sinal para que ela não pegasse. Eu vi aquele sinal, eu falei: “Por que que você está fazendo isso, você não quer que a colega pegue a bolacha?” Ela falou: “Não, a bolacha está azeda. Não é para ela comer”. Mas eu percebi que ela não queria que a colega comesse porque esse menino, além de ter essa doença, é indígena também. Diante da situação, chamei ela e falei: “Por que você não quer que ela coma? Você viu quem deu a bolacha para ela?” Aí eu tive que fazer um trabalho, por que que ela não poderia pegar a bolacha que o colega estava dando. Eu falei, nós não somos melhores, um não é melhor que o outro. E nós professores, se não estivermos com o olhar bem atento, não percebemos gestos, falas e outras manifestações. Se em casa os pais não estão dando conta, ou não abordam esses temas com as crianças, nós educadores é que temos que fazer isso aqui. É assim que eu penso e procuro agir (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

Neste sentido, a Professora Manoela, ao questionar a discriminação que se dá na maioria das vezes de forma silenciosa no espaço escolar, torna possível que certos referenciais que servem para julgar, marcar, discriminar o outro sejam interrogados, questionados e refletidos. Isso pode ocorrer em uma palavra, um gesto, um olhar (ou o não olhar para o outro quando ele fala). É nestes momentos que os/as professores/as precisam estar atentos/as e problematizar, interrogar e intervir uma vez que a questão indígena está posta em Dourados e os indígenas ainda estão ausentes tanto no currículo, quanto nas práticas pedagógicas. Mas a escola não pode ignorar, silenciar, naturalizar ou reafirmar o discurso colonial. É preciso trazer essas questões para o centro do debate.

A problematização constitui-se num recurso pedagógico que os/as professores/as podem explorar mais. A partir da problematização é possível incentivar o diálogo, a reflexão, o debate o confronto e o aprofundamento de ideias. Ao buscar novas informações e pontos de vista e ao fazer circular diferentes informações, concepções e pontos de vista, é possível ampliar e aprofundar entendimentos, análises políticas, construir posturas éticas e mudar o olhar das crianças sobre a rica diversidade que se faz presente neste arco-íris cultural. Problematizar implica colocar em debate, em confronto

reflexivo para mudar, pela interrogação, certas cosmovisões que já estão fortemente sedimentadas e cristalizadas no pensamento das pessoas.

Ao interrogar, por exemplo, questões referentes às relações entre homens e mulheres, a discussão só terá sentido pedagógico, social e político se ela for realizada no contexto mais amplo das relações de gênero e identidade em que elas foram produzidas. Mas tal postura não se constrói no isolamento. Ela precisa ser engendrada e construída na relação com o outro. Neste sentido, Moreira e Câmara (2011, p. 49) interrogam: “Não seria pertinente incentivar nossos/as alunos/as a realizar um estudo sobre as mulheres brasileiras que se têm destacado em diferentes setores do panorama nacional (literatura, música, pintura, política, ciência etc.)?”

Ao ampliar as análises, também é possível aprofundar e fundamentar a compreensão das complexidades históricas e sociais em que os sentidos culturais sobre as identidades femininas são produzidos pelas relações de poder. As professoras poderiam ainda instigar seus alunos/as a ampliar suas capacidades de compreensão, de realizar análises, posturas e identificações.

Poderíamos, ainda, organizar discussões sobre o movimento feminista, trazendo à escola uma líder de um dos grupos, que abordasse ganhos, dificuldades e retrocessos na luta das mulheres. Seria oportuno que docentes de diferentes disciplinas se congregassem para o sucesso de uma iniciativa como essa, voltada para a promoção do respeito pela mulher (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 49).

Ao mesmo tempo, seria possível ampliar estas análises para outros movimentos sociais, como o dos negros, dos homossexuais, movimentos sindicais. A ampliação destas análises ajuda a reformular e a desmistificar concepções elitistas e hegemônicas de identidades/diferenças produzidas sob a perspectiva da modernidade. “Em todos esses casos, estaríamos procurando incentivar em nossos/as alunos/as novos conhecimentos, novas posturas, novas representações, novas identificações, novos engajamentos” (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 49).

De acordo com a professora Manoela, ao interrogar certos preconceitos que se manifestam na sala de aula, é possível transformar certas formas de pensar que se manifestam nela. Mas a professora não pode parar aí; ela precisa criar situações pedagógicas através das quais leva os alunos a repensar suas posições.

Eu acho que eu venho aprendendo a criar situações pedagógicas em que eu não chego mais para dar lição de moral. Acho que isto não funciona. Eu sempre procuro partir de alguma situação vivida. Um filme, uma letra de

música e até mesmo dentro da literatura e nos textos escolares dá para explorar essas questões. Se você chegar com a criança e simplesmente disser que elas devem se respeitar, elas podem até te ouvir naquele momento, ficar quietos e não falar nada, mas muitas vezes elas podem nem entender o significado e as implicações do seu gesto, palavra ou atitude expressa e, com isso, esquecem rapidamente o que foi dito ou proibido. Mas se eu trabalhar a partir de uma situação, um filme, uma história, você consegue dar sentido àquilo... O professor tem que criar situações em que uma manifestação acontece e a partir dessa situação você fala: Gente, o que vocês acham disso? Está certo? A partir desta situação/cena/fato, o que vocês observaram? Vocês consideram que ela foi adequada? Como você agiria? É assim que a professora ensina? (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

Durante o período de observação das aulas da professora Manoela, que trabalha “Patrimônio Cultural – Formação Pessoal, Social e Conhecimento de Mundo” na Educação Infantil, tive a oportunidade de presenciar diversas situações em que ela precisou intervir ao abordar com as crianças certas atitudes ou manifestações em relação às diferenças.

Observei que a professora Manoela organiza todos os dias grupos diferentes compostos de até seis crianças. Essa disposição das carteiras, de acordo com a professora, foi a maneira que ela encontrou para integrar Wellington (aluno cadeirante e que tem dificuldades de falar). A configuração dos grupos muda todos os dias, e eles são formados de acordo com a ordem de chegada das crianças à sala de aula. Segundo a professora, “esta forma de organizar a sala mudou o comportamento de rejeição ao Wellington. No começo do ano, ninguém queria sentar com ele. Era rejeitado, ficava isolado. Hoje as crianças já aceitam e o chamam para seu grupo” (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

Nesta sala de aula, a professora Manoela trabalha frequentemente a partir de histórias infantis que lê para a turma. Uma situação que me chamou atenção nas aulas dela, no dia 02/09/2015, foi a forma como trabalhou a partir do tema “Quem sou eu”. Para iniciar a aula neste dia, a professora levou para a sala o que chamou de “caixa mágica”. Para isso, ela enfeitou uma caixa de sapatos, que ficou toda decorada e com uma tampa móvel, e no fundo da caixa colou um espelho. A professora iniciou a aula primeiramente criando toda uma expectativa sobre o “tesouro” que essa caixa continha. “Qual será o tesouro da caixa mágica”?

Antes de iniciar a atividade, a professora alertou a turma para que, após ver o “tesouro” da caixa, ninguém deveria contar aos outros o segredo dela. Caso alguém contasse aos outros o segredo da caixa mágica, a brincadeira perderia a graça. Assim, ela levou a caixa para cada criança observar o seu fundo com muita atenção. Após todas

as crianças observarem o fundo da caixa, em que ela sempre se certificou de que cada uma tinha se enxergado, a professora iniciou uma conversa interessante e muito desafiadora com a turma em torno do conteúdo da caixa mágica.

Após explorar bastante o tema e ouvir as sugestões e ideias das crianças em torno do conteúdo da caixa mágica, a professora foi explorando o tema identidade e diferença com algumas perguntas como: “Quem sou eu?”, “Quem é o outro?”, “De onde viemos?”. Depois ela distribuiu folhas de papel em branco para as crianças e sugeriu que elas realizassem desenhos e pinturas a partir do que haviam observado na caixa mágica. A partir das atividades de desenho e pintura, uma criança interrogou a professora sobre a cor com que ela iria pintar a personagem da caixa mágica. Neste momento, outra criança respondeu: “a cor da pele”. A pergunta e a resposta das crianças geraram uma situação de dúvida e de certa apreensão para a sala.

Diante da situação que se criou na sala, a professora perguntou: “Mas o que é a cor de pele, crianças”? Fez-se um instante de silêncio. Nesse momento algumas crianças levantaram o lápis de cor rosa e outras levantaram outras cores. Novo silêncio... “Como assim?” interrogou a professora. Então ela perguntou quem queria vir à frente. Cinco crianças se dirigiram à frente e a professora perguntou: “Com que cor vocês representariam a cor destes colegas de vocês?” Silêncio na sala... A professora colocou uma criança em posição de destaque, pegou lápis de cores diferentes e colocou as cores dos lápis de cor, uma a uma, sobre um dos braços de cada uma das cinco crianças que estavam à frente. Novamente silêncio... Após alguns instantes, as opiniões se dividiram. Com a demonstração da professora, as crianças foram se dando conta de que não haveria como determinar uma cor de pele. Mesmo assim, algumas crianças ainda permaneceram fixas à ideia de que haveria uma cor de pele.

A professora Manoela foi então demonstrando, a partir desta atividade, que há uma diversidade muito grande entre as crianças da sala. Essa diversidade, de acordo com ela, não se restringe apenas à cor da pele. Também não há como querer que os gostos, comportamentos, pensamentos das pessoas sejam iguais; elas vão mudando à medida que passam a conhecer melhor os outros. Isto, segundo ela, mostra que as pessoas são diferentes e precisamos nos enxergar e respeitar nas diferenças. Mesmo assim, algumas crianças ainda continuaram fixas às ideias pelas quais já vêm marcadas.

Ao interrogar as crianças sobre algo que já estava naturalizado nelas, a professora estimula, provoca e potencializa a reflexão, a interpretação e a construção de

análises a partir das quais é possível levar as crianças a identificar e respeitar as diferenças. Ao estimular a construção de análises reflexivas em suas práticas, a professora incentiva as crianças a refletir sobre as diferenças.

E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011b, p. 253).

Para levar as crianças a refletir sobre as diferenças que ficam evidentes na cor da pele, a professora as empodera para se reconhecerem como diferentes e, ao mesmo tempo, torna possível que elas rompam com os conceitos monoculturais já naturalizados e presentes nas culturas escolares e que as tornam incapazes de identificar e reconhecer o outro ao invisibilizar e ocultar as diferenças. Romper com o caráter monocultural e com os processos de homogeneização que naturalizam, ocultam, silenciam e invisibilizam as diferenças na sala de aula exige, como sugere Candau (2012a, p. 129), “que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula”.

Ao analisar na entrevista as formas como tematiza as diferenças na sala de aula e as formas como construiu as suas práticas para abordar, problematizar e questionar os processos de inferiorização e subalternização, a professora Manoela analisa de forma emocionada que as experiências de vida em que ela sentiu a discriminação foram importantes para sensibilizá-la sobre o assunto, mas considera que os textos, os debates e as vivências durante o curso de Pedagogia foram fundamentais nesse processo. Foram estes debates que favoreceram uma melhor compreensão e a ajudaram a construir práticas pedagógicas para interrogar e problematizar processos discriminatórios.

Eu acho que foi uma inspiração que resultou da minha própria experiência no convívio como ser humano, porque, antes de ser professora, eu sou ser humano e em alguns momentos passei por processos de discriminação. Eu penso assim: as coisas que eu não quero que aconteçam comigo, eu também não quero que aconteçam com o outro. Na hora eu me lembrei de situações que eu passei lá atrás e pensei que aquilo que eu passei e do que eu senti eu não posso deixar que aconteça hoje na minha sala de aula. Então, algumas vivências na Universidade, textos que lemos e debatemos, você está entendendo? São estes que favorecem e me ajudam hoje a minha prática a ser assim. Como já falei, não sei se estou no caminho certo (risos), ... uma pequena pausa... silêncio... (e com os olhos lacrimejando)... mas todo momento eu vejo uma coisa: o curso de Pedagogia e as experiências que lá tive foram interessantes e continuam agindo em mim. Interessante que quando eu vou num curso, nas formações, eu trago para minha sala de aula,

estou aberta, eu quero sempre aprender... (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

Estimulando o reconhecimento das diferenças presentes na sala de aula, a professora potencializa o questionamento, a reflexão e a desconstrução de processos de caráter monocultural que muitas vezes já se encontram naturalizados e se manifestam no espaço escolar. O esforço em desenvolver práticas pedagógicas de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas nas relações sociais “exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo” (CANDAU, 2012a, p. 130).

Não basta apenas introduzir no currículo escolar ou na proposta pedagógica abordagens sobre diferentes processos culturais; muito mais do que isso, é preciso oferecer às professoras meios e instrumentos capazes de servir de apoio e auxílio no planejamento e na elaboração de suas atividades. Ao longo do período de convivência e nos diálogos com as professoras durante o período de observação, foi possível perceber uma certa apreensão em buscar formas de abordar as temáticas propostas no currículo, os materiais de apoio, como também as dificuldades de promover passeios, visitas e pesquisas nos espaços, grupos étnicos, prédios públicos e outros elementos que caracterizam o município de Dourados.

Assim, não há oferta de cursos de formação permanente em que as professoras tenham oportunidades para analisar, debater e aprofundar essas temáticas propostas pela SEMED. Por não disporem de condições materiais e pedagógicas adequadas, elas sentem dificuldades em abordar de forma mais abrangente e aprofundada as temáticas que envolvem questões de discriminação e preconceito.

Elas expressam que se sentem limitadas para desenvolver metodologias e buscar recursos pedagógicos não disponíveis na escola ou que possam ser locados. Como alerta Costa (2010), os produtos culturais que estão disponíveis especialmente na televisão e em sites na internet muitas vezes se limitam a reproduzir os artefatos culturais que visam difundir ideias e produtos da sociedade de consumo. O que mais se encontra nas redes de comunicação e de informação, de acordo com a autora, são produtos que visam fazer proliferar preferências, gostos, desejos, estilos de vida, visões de mundo e modos de ser da sociedade do consumo.

No mesmo sentido, Oliveira e Abramowicz (2010), ao analisar como as práticas educativas produzem e revelam a questão racial com crianças, apontam a importância de os profissionais, desde a Educação Infantil, questionarem

suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes atreladas a um fazer acrítico, reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática, visando a que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais. Ou seja, os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educativas que acolham e produzem diferença, como estratégia pedagógica (OLIVEIRA; ABRAMOVICZ, 2010, p. 224).

Em relação à discriminação e ao preconceito, é possível perceber nos discursos das professoras sujeitos desta pesquisa significados e concepções diversas e, em alguns pontos, contraditórias. Enquanto umas entendem que estes temas podem ser abordados desde a Educação Infantil, outras revelam posições diferentes.

Eu acho que o quanto antes a gente aborda certas questões é melhor para a criança. Com as crianças na pré-escola, por exemplo, se consegue trabalhar valores com elas já no início de vida escolar. As crianças são muito inteligentes, posso abordar certos temas a partir de filmes, histórias, letras de músicas. É mais fácil, assim elas aprenderão a lidar com as diferenças entre elas desde pequenas, não apenas nas séries futuras. Eu fiz um trabalho sobre valores e de se respeitarem com a turma da pré-escola. Não preciso falar para eles que é feio discriminhar, mas com crianças eu posso usar histórias, vídeos, filmes para levar elas a verem com outro olhar o que antes rejeitavam ou discriminavam. Ao passar um vídeo, busco trabalhar o assunto em debate para fazer as crianças interagirem, trocarem ideias entre si para aprender a falar e também ouvir, dando suas versões sobre os fatos ou informações em que busco levá-las a perceber a necessidade de respeitar o que os outros pensam. As crianças têm a necessidade de se sentirem valorizadas e respeitadas nas suas manifestações artísticas e culturais. Assim, quando uso um filme, procuro levar eles a não ver apenas as histórias de príncipes e princesas. Com as histórias e os filmes tenho a possibilidade de levar as crianças a verem e pensarem nas diferenças que existem entre eles. Isto é uma coisa que talvez em casa não é tratado ou o preconceito é as vezes até reforçado. É uma necessidade abordar isso, isto fica para resto da vida, não basta falar de valores, normas de conduta dentro de uma sociedade. O respeito é uma coisa que a criança tem que aprender, é uma bagagem que ela vai usar para o resto da vida. São várias situações que a escola tem que abordar, sim, porque às vezes as crianças não veem isso. Isto às vezes não é abordado em casa. Mas ela não vai viver fora da sociedade. Tenho um aluno autista na pré-escola. Quando ele entrou na sala, as crianças logo se mostraram muito tensas, com medo e agiram de forma estranha. Ninguém queria ficar perto dele. Com o tempo, fui explicando como era a criança autista, durante o PIBID eu tive a oportunidade de conhecer uma criança autista e isto me ajudou muito para aprender a lidar com criança autista em sala. Falei para elas falarem baixo, o barulho irrita ele. Tudo o que professor diz eles guardam de uma maneira surpreendente. O aluno autista também conseguiu se adequar ao espaço, conseguiu interagir mais com as crianças, hoje convivem bem e ele mudou muito, mas a sala também mudou. Então, eu

acho que é o tipo de coisa que a escola tem que trabalhar porque favorece todos os alunos independente da limitação de cada um, independente da educação e do que eles vivem nos lares deles, é o tipo de coisa que nos faz crescer como pessoa, como ser humano e se leva para o resto da vida (Professora Aline, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Trabalhar a partir de atividades lúdicas é fundamental para abordar a diversidade e questões étnico-raciais no espaço escolar. Assim, ao mostrar os aspectos positivos das diferenças, como no caso da convivência com uma criança autista, essa foi uma forma que a professora buscou para não hierarquizar as relações na sala de aula. Com isso, o/a aluno/a será desafiado/a a captar a complexidade de relações que envolvem a multiplicidade de aspectos atuantes na construção de sua identidade. Neste sentido,

é crucial que o/a aluno/a observe como em sua identidade se misturam aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como aspectos associados a grupos que têm dominado e explorado outros. Por exemplo, um menino branco pode apresentar uma deficiência física, reunindo assim elementos de dominância (o fato de ser branco e de ser homem) e de subordinação (o fato de ter impedimento para algumas atividades) (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 48).

Da forma como sugerem Moreira e Câmara (2011), ao levar para a sala de aula histórias infantis, filmes e desenhos animados que não reproduzem apenas as já antigas histórias de princesas loiras e de príncipes que sempre terminam com um final feliz, é possível levar as crianças a dialogar sobre as diferenças presentes nestes recursos midiáticos e, a partir destas histórias, temas que muitas vezes não são abordados em sala de aula.

É neste sentido que pode ser analisada a atividade que a professora Márcia trabalhou em “Leitura, Literatura e Produção Textual”²³ no 2º ano, ao propor à turma uma atividade que, sem falar especificamente sobre as identidades e diferenças presentes na sala de aula, despertou muito interesse da turma. Inicialmente ela solicitou

²³ Os objetivos dessa disciplina, definidos no referencial curricular provisório elaborado pela SEMED, são: “Formar leitores capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam de modo que possam vivenciar a leitura como espaço de construção da intertextualidade, de fonte de referências modelizadoras, como processo ativo de construção de significados e compreensão de mundo. Permitir os primeiros encontros do leitor com o texto. Explorar o texto literário estabelecendo significação e sentido para ele, e a partir disto promover a interpretação, por meio das mais variadas atividades. Questionar, relacionar e analisar os mecanismos literários com os quais o texto foi construído, fazendo com que a literatura se torne lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões. Aprimorar percepções e enriquecer o repertório discursivo do estudante. Formar estudantes capazes de construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los nas diversas circunstâncias de uso da escrita. Que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos e revistos estabelecendo uma relação estreita entre leitura e produção” (DOURADOS, 2014c, p. 6-7).

que cada criança fosse à frente na sala para se pesar, anotar o peso e, com a ajuda da professora, medir sua altura e anotar em seu caderno. Cada criança, de posse desses dados, tinha que calcular o seu Índice de Massa Corporal (IMC)²⁴, utilizando para isso a fórmula que a professora havia escrito no quadro. O resultado a que cada uma chegava era colocado pelo próprio aluno numa tabela organizada pela professora em papel pardo e fixada na parede da frente na sala.

Após todos/as se pesarem, se medirem e realizarem os cálculos para encontrar o seu IMC, a professora organizou, junto com a turma, uma tabela em que todos/as se classificaram em relação aos Índices de Massa Corporal que a Organização Mundial de Saúde recomenda como uma referência. A partir destes dados, a professora passou a dialogar sobre hábitos alimentares das crianças, problematizando com a turma diversos aspectos com relação aos cuidados com a alimentação. “Que relação vocês conseguem fazer entre alimentação, saúde, bem-estar físico”? “Uma boa saúde depende do que a gente come”, falou um menino. Muitas crianças comentaram sobre os índices que haviam encontrado. Houve também manifestações sobre a necessidade de elas começarem a cuidar dos seus hábitos alimentares. “Eu estou com o Índice de Massa Corporal mais alto do que o recomendado. Vou ter que fazer regime, professora?” Após mais algumas crianças se manifestarem sobre o assunto, a professora questionou mais uma vez: “Mas por que vocês pensam que eu estou trazendo esse tema para as aulas com vocês?”

Com a pergunta, diversas crianças levantaram suas hipóteses. Após um amplo debate sobre o tema, a professora enfatizou: “Você já conseguiram responder muitas coisas e podemos ver que há uma relação direta entre hábitos alimentares, obesidade e saúde”. Por isso, alertou a turma para que cada um regularmente acompanhe e vigie sua alimentação. “Os hábitos alimentares estão diretamente ligados à nossa saúde. Que tal começar a cuidar melhor da nossa alimentação?”, comentou ela.

A professora ainda perguntou sobre os alimentos que as crianças comem na escola e alertou sobre a importância de desenvolver hábitos alimentares saudáveis e adequados à idade para evitar a obesidade. Notei que as atividades propostas por ela despertaram muito a atenção e a curiosidade da turma. As crianças se mostraram muito

²⁴ De acordo com a fórmula que a professora apresentou, o IMC seria calculado dividindo o peso (em quilogramas) pela altura em metros multiplicado por dois.

interessadas em buscar dados para relacionar saúde, alimentação e bem-estar físico. Para isso, tomaram como ponto central de discussão a merenda escolar.

Além das diferenças físicas (peso, altura, idade) relacionadas na atividade, a professora Márcia deixou evidente que a relação peso/altura/idade é apenas uma referência, mas que esses dados não podem ser tomados de forma isolada de todo um conjunto de elementos que contribuem para o bem-estar da pessoa. Há muito mais coisas que precisamos considerar: a necessidade de fazer atividades físicas regularmente, a postura corporal. “Que tal envolver também os pais de vocês nesse estudo?”

A partir destas atividades, a professora Márcia interrogou a turma se eram capazes de identificar outras diferenças entre elas na sala. “Sim, professora, temos muitas diferenças na sala. Eu, por exemplo, sou mais novo do que o Ricardo, mas sou mais alto e peso menos do que ele”, falou Mateus. “Sim, Mateus, além das diferenças físicas, há muitas outras diferenças”, continuou a professora. Por exemplo, “além das diferenças físicas, que diferenças vocês observam entre os colegas aqui na sala? Podemos continuar a falar sobre este assunto nas próximas aulas”, complementou a professora.

Ao subverter práticas tradicionais para abordar questões tão pertinentes para levar as crianças a primeiramente se pesarem e medirem e depois realizarem uma série de atividades para olhar para si mesmas, a professora cria meios através dos quais elas passem a se olhar como seres que têm importância e, como tais, precisam se enxergar a si mesmos/as e se reconhecer como seres que têm seu valor e, por isso, precisam cuidar de si e da sua saúde. Ela valoriza e incentiva cada criança se identificar como um ser de direito e que precisa ser valorizada como ela é. Ao levar as crianças a se reconhecerem como seres únicos e que têm uma identidade própria, a professora busca ressignificar práticas pedagógicas que visam superar as marcas deixadas pelo processo histórico de colonização, aproximando-se de práticas interculturais.

Ao criar situações para propiciar a aquisição de informações sobre assuntos que, de um modo geral, envolvem distintas situações (*bullying*, por exemplo) que podem desencadear manifestações de discriminação e preconceito a partir da sala de aula, a professora tem a possibilidade de levar os alunos a analisar, interpretar e conectar estas informações com contextos históricos e situações que se expressam em

sala de aula para trazer à tona fatos e histórias que não são contadas ou são silenciadas e, por isso, não são enfrentadas a partir da sala de aula.

Propus durante o Grupo de Discussão que as professoras falassem sobre as formas como abordam as identidades e diferenças a partir da sala de aula e como interpretam, analisam, discutem e refletem sobre essas temáticas, confrontos, interpretações, análises, discussões e reflexões a partir da sala de aula.

Eu penso que a escola tem o dever de abordar e levar os alunos a interpretar essas questões, mesmo porque a gente tem que partir da realidade dos alunos. Não se pode chegar com um conteúdo em contexto totalmente diferente daquilo que eles não vivenciam. Eles não ainda não sabem como é a realidade, então acho que ao levar eles a olharem e dialogarem sobre as diferenças que existem entre eles e ao falarem sobre as diferenças, a gente pode trabalhar o conteúdo que a gente tem que trabalhar o que tá posto, mas também se valendo dessas questões que são coisas que interessam também a eles e que são coisas que eles vivem, que eles fazem, então se partir dessa realidade, é..., a aprendizagem é o que eles vão assimilar, se torna mais significante pra eles do que o contexto totalmente diferente. Então acredito que a gente tem que trabalhar essas questões, na medida do possível, é lógico, mas tentar colocar isso também dentro da sala de aula (Professora Márcia, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Por outro lado, é também possível perceber nos discursos das professoras certas disputas, resistências, confrontos e negociações que visam ao enfrentamento do preconceito e da discriminação.

Eu vivenciei alguns casos numa sala, de meninas e de meninos também, que eram rejeitadas pela cor da pele e o tipo de cabelo. Percebi que foi muito doloroso para a criança que sofreu a discriminação. Eu demorei muito tempo para descobrir que ele era um dos melhores alunos da sala. Ele ficava tão retraído, só ficava na dele, ele não tinha ação porque ele se sentia diminuído com os outros, eu tentei organizei várias atividades na qual eles usavam desenho, pinturas, organizei atividades para conversar em grupos com desenhos, pinturas. Eu fui conversando com eles nesse tempo, e esse aluno que se sentia tão inferior, eu o tirei da sala e conversei em separado. Com o tempo, percebi que ele se mostrava mais feliz. Ele foi deixando um pouco a tristeza, a mãe dele chegou a falar que ele não queria mais vir para a escola. Ao poucos ele foi interagindo com os outros colegas nas atividades, hoje já está bem melhor, já conversa mais. Eles não nascem preconceituosos, eles nascem sem nenhum tipo de preconceito, são coisas que eles ouvem dos outros, vão incorporando, por isso o diálogo em sala é fundamental (Professora Márcia, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Nas observações com as crianças menores (Educação Infantil) pôde-se perceber que, embora haja manifestações de discriminação e preconceito nas salas de aula, elas não se dão por meio de discriminações explícitas, como agressões verbais com xingamentos, apelidos, atribuição de estereótipos. A discriminação e o preconceito são pouco tematizados também nas histórias que as professoras levam e trabalham em sala. Nenhuma das histórias infantis trabalhadas apresentava personagens negros como

protagonistas. Esta ausência de personagens negros não pode ser entendida como resultante da seleção das professoras, ou como uma manifestação de preconceito ou um esforço de negação ou silenciamento por parte delas, mas, como sugere Santomé (1998, p. 131), como um efeito da presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. “As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1998, p. 131).

Na mesma perspectiva, Arena & Lopes (2013), ao analisar a presença de personagens negros como protagonistas nos livros de literatura infantil selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010, constatam a baixa presença de personagens negros que assumem papéis centrais nos livros de literatura infantil.

Embora o preconceito e a discriminação permeiem as relações sociais e, por isso, estas se refletem também nas relações em sala de aula, não percebi manifestações explícitas de racismo entre as crianças nas salas de aula na Educação Infantil, durante as observações, e nas entrevistas não percebi nas falas das professoras aquilo que Rosemberg (1999) denomina “pessimismo racial”²⁵.

Pude perceber entre as crianças fortes vínculos de amizade, diálogo e parceria durante a realização das atividades em sala, como também nas brincadeiras, no empréstimo de material escolar, na troca e compartilhamento de lanches. Percebi que as professoras usam a leitura de histórias infanto-juvenis, filmes, desenhos animados, pesquisas bibliográficas e pesquisas eletrônicas como recursos pedagógicos e, a partir destes, propõem debates e incentivam a realização de trabalhos de pesquisa individual e em grupos, embora em alguns momentos elas revelem dificuldades em articular de forma mais ampla, profunda e problematizadora em suas práticas questões que envolvem relações de gênero, etnia, preconceito, discriminação e identidades/diferenças.

²⁵O “pessimismo racial”, para Rosemberg (1999), consiste no processo de descrença, por parte daqueles que executam a educação (tanto gestores como professores), na capacidade intelectual da criança negra. Essa descrença consistiria na apostila de que as crianças provenientes das classes populares terão dificuldades para acompanhar o Ensino Fundamental, o que, de acordo com a autora, justificaria a retenção de certos segmentos de alunos.

4.2 – Indícios de práticas pedagógicas interculturais: atravessamentos e ambivalências

Antes de abordar indícios de práticas interculturais, lembramos que entendemos que são as práticas interculturais críticas que efetivamente contribuem para a desconstrução do racismo e sexismo.

No continente latino-americano, a educação intercultural transcendeu o âmbito da educação escolar indígena e passou para uma abertura às diferenças étnicas, culturais e linguísticas, sendo “concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram” (CANDAU, 2012b, p. 242).

A educação intercultural crítica, como já destacamos, como prática é de extrema importância na medida em que se preocupa com esferas políticas, culturais e sociais de exclusão e se entrecruza com as práticas e processos que buscam interrogar e questionar a naturalização dos processos de subalternização, desumanização ontológica, epistêmica e cognitiva do saber e do ser a que os grupos e sujeitos racializados foram historicamente submetidos (WALSH, 2009).

Uma pedagogia intercultural crítica, nesta perspectiva, adquire concretude no coletivo da escola a partir das relações que acontecem entre professores e educandos e dos educandos entre si, potencializando a formação de identidades híbridas pela convivência, o diálogo e a comunicação envolvendo todas as instâncias que compõem o coletivo escolar:

Agir interculturalmente requer diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro. Seu objetivo é promover a unidade e a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas de maneira que tal unidade e tal relação não anulem as diferenças, mas que sejam potencializadores do desenvolvimento de cada um (COPPETE, 2012, p. 213-214).

Uma educação intercultural crítica requer um diálogo que questione radicalmente as práticas e pensamentos racializados e excludentes “que ainda posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial” (WALSH, 2009, p. 24). Assumir a perspectiva da interculturalidade crítica na educação implica desaprender o aprendido a partir dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade

para voltar a aprender a partir de novos marcos epistemológicos que pluralizem, problematizem e desafiem a noção de um pensamento e conhecimento racializado, totalizante, único e universal.

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da decolonialidade (WALSH, 2009, p. 24).

Por isso mesmo, as práticas interculturais críticas na perspectiva da decolonialidade se dão sempre num contexto de relações, “[...] tensas, intensas e conflitivas, e revelam as concepções que se encontram subliminares às atitudes das pessoas” (COPPETE, 2012, p. 214). Neste sentido, ao se falar em educação intercultural, alguns componentes tornam-se imprescindíveis:

Pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e equidade social; à construção de um mundo menos desigual. Fazer esse exercício e buscar esse intento requer mais do que disposição e propósito pessoal (COPPETE, 2012, p. 245).

Com Fleuri (2014), lembramos novamente que os estudos e debates que se configuram neste campo não são consensuais. Não são constituídos por uma única ancoragem teórico-metodológica nem representam a totalidade das possibilidades conceituais em uso atualmente. A educação intercultural na atualidade adota múltiplas ancoragens teóricas. Ela admite e incorpora referenciais teóricos que supõem o respeito mútuo, a aceitação positiva da diversidade, a articulação positiva e democrática da diversidade. Da mesma forma como não buscam o consenso, valorizam, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a aceitação do dissenso nas diferentes sociedades e povos.

A promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional (CANDAU, 2012c, p. 51-52).

Neste sentido, quero esclarecer que me situo no que Candau denomina “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade crítica, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos

diferentes grupos culturais" (CANDAU, 2012b, p. 243). Ou seja, utilizarei o termo interculturalidade como forma de expressar as relações que existem entre as culturas, mais especificamente a interculturalidade crítica (WALSH, 2012)

Como sugere Fleuri (2014), num contexto de mudanças como vivenciamos hoje, é preciso repensar as práticas pedagógicas como forma de pensar a escola como espaço democrático em que diferentes sujeitos e grupos socioculturais passam a se cruzar e conviver de forma mais intensa e permanente, o que implica pensar um espaço escolar e práticas pedagógicas que incentivem "o desenvolvimento da escuta do outro, aliada a uma capacidade de autocrítica" (FLEURI, 2014, p. 101).

Ainda de acordo com Fleuri (2014), os pesquisadores engajados no campo da pesquisa educacional que se identificam e assumem a perspectiva intercultural direcionam o foco de suas discussões para a complexidade, a multiplicidade e a riqueza que as inter-relações entre os diferentes grupos culturais possibilitam. Esta perspectiva tem provocado intensos debates abertos e criativos no campo da educação e tem possibilitado introduzir e articular de maneira produtiva questões relativas às diferenças culturais e "reconceitualizar e redefinir a educação multicultural de acordo com as necessidades do mundo globalizado e interconectado do século XXI" (FLEURI, 2014, p. 91).

No mesmo sentido de Fleuri (2014), Walsh (2012), usando como exemplo o caso do Equador, alerta que falar de interculturalidade na América do Sul não assume o mesmo sentido do que é pensado no contexto europeu. Walsh (2012, p. 62) enfatiza que ao se pensar "interculturalidade aqui na América do Sul, onde a aspiração e a dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição da modernidade e seu outro lado que é a colonialidade tomou forma, prática e significado", a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procuram compreender como as diferenças culturais, raciais, étnicas foram produzidas.

A compreensão da emergência e imposição das diferenças culturais implica trazer a discussão da interculturalidade para o espaço social mais amplo onde as relações de poder que racializam, inferiorizam e desumanizam identidades/diferenças sejam questionadas. Na educação esse processo passa pela interculturalidade crítica, que,

ao questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação

sexual, religiosos, entre outros [...] aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012a, p. 127).

Situar-se na perspectiva intercultural crítica implica desenvolver uma atitude aberta e questionadora em relação às visões essencializadas de identidades e de educação que foram produzidas no contexto da colonização europeia nas Américas a partir da modernidade. A perspectiva intercultural crítica propõe o empoderamento de diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos que frequentam as escolas, mas que a cultura hegemônica insiste em dominar e subalternizar.

A professora Karla, que trabalha duas horas semanais com “Leitura, Literatura e Produção Textual” no 4º ano do Ensino Fundamental, informou, no primeiro contato durante as observações, que ela desenvolve as aulas em forma de projetos temáticos e que a definição das temáticas é feita com a participação e consulta prévia à turma. Quando iniciei a observação, ela já estava trabalhando a temática “folclore”²⁶ na terceira semana.

No primeiro dia de observações, a professora retomou primeiramente alguns pontos de que já havia tratado com a turma.

A professora informou que, conforme prevê o cronograma do projeto, hoje eles iriam para a sala de tecnologia e que no laboratório de informática eles/as deveriam formar duplas e ocupar um computador, devendo entrar no site que a professora iria indicar. Disse ainda que se alguém quisesse pesquisar em outros sites, isto seria permitido, mas primeiramente eles/as deveriam pesquisar no site que ela iria passar. Como não temos impressora, as crianças precisam ler e anotar o que julgarem adequado para o que está proposto na pesquisa.

No laboratório de tecnologia, as crianças formaram duplas tendo em vista que o número de computadores (15) era insuficiente para os 23 alunos da sala. Não percebi conflitos entre as crianças, mas senti que duas crianças ficaram meio de lado e, por isso, a professora sugeriu que elas formassem uma dupla, e elas logo foram se sentando juntas. Observei que havia diversas duplas formadas só de meninos e outras, só de meninas. Mas houve um número maior de duplas mistas (uma menina e um menino). Logo de início a professora informou que todas as duplas deveriam acessar

²⁶ Durante o período de observação ela desenvolveu mais duas outras temáticas: “Plantas medicinais” e “Meninos e meninas: semelhanças e diferenças”.

primeiramente o site indicado.²⁷ Ela também orientou que as crianças poderiam acessar outros sites, mas deveriam primeiramente ler o site indicado e, caso acessassem outros sites, estes deveriam ser informados na atividade como fontes de consulta.

A professora informou também que o site indicado apresentava diversas lendas, mitos e histórias sobre as influências culturais de estados brasileiros e principalmente de dois países vizinhos, Bolívia e Paraguai, na formação de alguns traços culturais de Mato Grosso do Sul. Cada dupla deveria ler e escolher uma delas para explicar a lenda ou história e também as razões de sua escolha à turma na aula seguinte. Durante a aula, a professora acompanhou primeiramente as que solicitavam ajuda para apoio técnico, e depois também se dirigiu às duplas que não solicitaram ajuda para acompanhar as buscas das crianças em diferentes endereços eletrônicos.

Ao longo do desenvolvimento da atividade, percebi que as orientações da professora foram mais no sentido de garantir o acesso às informações necessárias para a realização das atividades de pesquisa. Observei que de início as crianças se mostraram interessadas na atividade, mas, por terem que copiar à mão no seu caderno os dados para serem apresentados na próxima aula, aos poucos elas começaram a se desmotivar, ficaram dispersivas, e houve muitas conversas paralelas. Ao encerrar a aula, a professora informou ainda que na aula seguinte cada dupla deveria apresentar oralmente sua atividade em sala.

No dia da apresentação das atividades em forma de seminário (01/09/2015), as crianças se mostraram bastante apreensivas e, talvez pelo nervosismo com a apresentação, ficaram restritas quase exclusivamente à leitura do que cada grupo havia elaborado. Não houve momentos de interrogações ou de discussões. Cada grupo limitou-se a fazer apenas a “leitura” do trabalho. Não houve discussão, por parte dos membros dos grupos, de pontos de vista diferentes daquilo que eles tinham escrito.

Percebi também que as crianças demonstraram muita preocupação com a nota que a professora iria atribuir. Essa mesma preocupação elas mostraram em relação aos trabalhos escritos. Após as apresentações, a professora Karla retomou alguns pontos. Um ponto que ficou evidenciado em diversos grupos foram os estereótipos em relação ao homem pantaneiro. De um modo geral, os alunos relacionaram a simplicidade do homem pantaneiro com a ideia de atrasado ou sem cultura.

²⁷ O endereço indicado pela professora foi:
<https://docs.google.com/document/d/12DcXHV07YsxT4Mkhe8K4W-vs2xHo3odgYkc54y4YRAI/edit?pref=2&pli=1>

Diante dessa situação que surgiu na sala de aula, a professora perguntou à turma como elas compreendiam essas peculiaridades do homem pantaneiro e as expressões culturais presentes no folclore de Mato Grosso do Sul e, em especial, do homem pantaneiro. Ela foi dialogando com a turma sobre se as formas como o homem pantaneiro organiza o seu dia a dia seriam uma expressão de falta de cultura ou se tanto as peculiaridades de vida das comunidades primitivas como as explicações do homem pantaneiro poderiam ser compreendidas como falta de conhecimento ou se poderiam ser entendidas como conhecimentos produzidos e elaborados através dos tempos e a partir daquele contexto para explicar a realidade que o cerca, bem como para produzir, a partir daquele ambiente específico, suas condições de vida.

Na perspectiva intercultural crítica, a sala de aula se torna um espaço privilegiado para levar as crianças a compreender que do ponto de vista antropológico o *homo sapiens* sempre demonstrou preocupação em compreender a realidade. Nos diferentes momentos e contextos históricos, o ser humano sempre recorreu a diferentes mecanismos para explicar os fenômenos que cercam a vida e a morte. Neste sentido, os mitos, as religiões e as especulações filosóficas tem sido poderosos instrumentos explicativos dos significados da existência individual e coletiva e, “a ciência é apenas uma forma de expressão constitutiva dessa busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva. [...] a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade” (MINAYO, 2011, p. 9).

Mas é preciso levar as crianças a reconhecer que os saberes produzidos pelo ser humano são múltiplos e são o resultado das influências culturais recebidas dos povos originários (os índios), dos africanos, como também da contribuição de inúmeras gerações e de diversos povos originários das mais variadas regiões da terra como também de estados brasileiros.

Ao abordar com a turma sobre a cultura sul-mato-grossense, a professora comentou e interrogou sobre a forma como as crianças compreendiam algumas práticas culturais que identificam o estado de Mato Grosso do Sul e sobre as influências culturais que seriam resultantes do contato e do convívio com os povos de países que fazem fronteira com o Brasil. As crianças logo deram destaque especial ao Paraguai e à Bolívia, por serem países que fazem fronteira com nosso estado. Citaram também os estados de Mato Grosso, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo que,

segundo algumas crianças têm contribuído para as formas de organizar a existência individual e coletiva das pessoas.

Entre as influências culturais que marcam e identificam o sul-mato-grossense, alguns alunos apontaram o tereré, a sopa paraguaia, a chipa. A professora também falou que o estado de Mato Grosso do Sul recebeu forte influência cultural especialmente de certos ritmos musicais como a polca paraguaia, a guarânia e o chamamé, além de hábitos alimentares e da própria língua. Esses elementos culturais, ressaltou ela, “se misturam e se entrelaçam algumas vezes de forma harmoniosa e em outros momentos se contrapõem entre si e geram conflitos e preconceitos” (Professora Karla em 01/09/2015). Mas, de acordo com a professora, a interação entre indígenas, brasileiros, paraguaios e bolivianos, “de um modo geral, impossibilita identificar o que é próprio de uma e de outra cultura. As fronteiras culturais se fundem” (Professora Karla em 01/09/2015).

As práticas que a professora desenvolveu a partir das pesquisas, dos diálogos e das problematizações se identificam, em parte, com aquilo que Candau (2012b) denomina práticas pedagógicas interculturais. Ao colocar em questão as visões monoculturais, essencializadas, naturalizadas e inferiorizadas que circulam na cultura escolar hegemônica sobre o homem pantaneiro, estimulou as crianças a pesquisar, ouvir e perceber os diferentes conhecimentos e saberes. Com esta atividade, ela possibilitou que as crianças ampliassem suas visões sobre o homem pantaneiro e, com isso, evitou implantar/difundir visões reducionistas e moralizantes sobre esse homem.

Durante as atividades, a professora também levou os alunos para a sala de tecnologia e propôs pesquisar em duplas sobre as contribuições culturais dos diferentes povos presentes na região pantaneira: indígenas, negros, brancos, mestiços, como também de pessoas de diferentes nacionalidades: brasileiros, paraguaios, bolivianos, etc. Ela ainda sugeriu que os/as alunos/as buscassem identificar conhecimentos/saberes/práticas através dos quais os pantaneiros aprenderam a construir soluções para suas necessidades e para fazer frente aos desafios que a natureza de uma região com características tão adversas impõe ao ser humano.

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social.

Neste sentido, é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares (CANDAU, 2012a, p. 129).

Ao investigar o reconhecimento das diferenças a partir da sala de aula, a pesquisa constituiu-se em uma atividade de grande valia no desenvolvimento de aulas como forma de subverter estereótipos relativos às histórias e lendas do homem pantaneiro. Nelas os alunos tiveram a possibilidade de acessar diferentes fontes e foram incentivados a refletir, dialogar e confrontar pontos de vista sobre as diferentes práticas, valores e artefatos culturais.

Durante o período de observações, percebi que a professora Karla utiliza diversos recursos para desenvolver em forma de projetos as temáticas: livros de histórias infantis, pesquisas na internet realizadas na sala de tecnologia e exibição de filmes e desenhos animados em sala de aula ou na sala de vídeo da escola. Por isso, para entender melhor essas atividades, solicitei, na entrevista com ela, que relatasse sobre os procedimentos que costumava adotar para trabalhar e desenvolver as aulas em forma de projetos a partir de algumas temáticas e como ela procedia para definir uma temática:

Como eu trabalho com “Leitura, Literatura e Produção Textual”, eu trabalho muito a partir de lendas, histórias e filmes (pequenos vídeos). A partir dos vídeos proponho leituras e também organizo algumas discussões. Depois das discussões proponho pesquisas em alguns sites no laboratório de informática e dessas pesquisas eles fazem algumas produções escritas. No primeiro e segundo bimestres eu trabalhei muito com fábulas. Um projeto leva praticamente um bimestre. Trabalho praticamente com projetos que podem levar todo o bimestre. O tempo de duração para o desenvolvimento de cada projeto depende muito do interesse e da forma como as crianças se envolvem nas pesquisas, na elaboração das atividades e relatórios e nas apresentações que normalmente concluímos com um seminário. Cada turma se envolve de maneira muito diferente nas atividades. Depende muito do que é colocado em cada temática. No primeiro bimestre, por exemplo, eu trabalhei praticamente só leituras de fábulas, lendas e histórias. Uso vídeos para ilustrar e depois forneço os textos para eles irem lidando com a leitura e a escrita. Então eu trabalhei muito com eles sobre fábulas. É uma coisa diferente. Porque no dia a dia com os professores eles já trabalham aqueles textos. Quando percebo que com as fábulas eles vão cansando ou não estão gostando mais, aí eu trago um filme, levo eles para o laboratório de informática. Percebi que eles começaram a gostar de trabalhar através do filme, e a partir do filme e da pesquisa levo eles a fazer a produção de textos. Esta forma de trabalhar é uma coisa diferente do que os outros professores já ficam fazendo. Os filmes (desenhos animados) que eu escolho trazem lendas do gênero textual que estou trabalhando. São vídeos curtos que duram entre 5 e 10 minutos: “A cigarra e a formiga”, “Saci Pererê”, “Curupira”, “Mula sem cabeça” e outros. Filmes longos eles não gostam. Estes que eu citei são alguns que já trabalhei. Percebi que através dos filmes eles aprendem a dialogar e, quando eles pesquisam sobre a lenda ou o vídeo, eles aprendem a se abrir mais para visões diferentes e também a ouvir as opiniões dos colegas. Daí surgem

novos debates e também produções escritas (Professora Karla, entrevista realizada em 25/11/2015).

As concepções e os pressupostos pedagógicos que regem e orientam as atividades docentes da professora Karla refletem, em certa medida, elementos dos processos educativos interculturais. A interculturalidade implica a “capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.” (CANDAU, 2012b, p. 247).

Outro recurso utilizado pelas professoras que possui indícios de práticas interculturais é o uso de desenhos infantis. Essas práticas podem desafiar o papel tradicional dos/as professores/as de meros transmissores de informações, constituem-se em recursos metodológicos através dos quais é possível explorar diferentes elementos que ajudam a romper com o que Giroux (2008b, p. 137) denomina “disneyização da cultura infantil”. Mas é preciso estar alerta para o papel e o poder cultural que muitos destes artefatos culturais podem exercer ao promover uma visão distorcida e ingênua com um apelo “à nostalgia, a um consumo estilizado ou a uma ideia unificada de identidade nacional”.

Por isso, ao fazer uso de certos artefatos culturais nas práticas pedagógicas em sala de aula, é preciso interrogar o “manto de inocência” (Giroux, 2008b) que estes artefatos podem incorporar em seus discursos, promovendo e induzindo compreensões distorcidas da realidade social como também das identidades e diferenças. Neste sentido, os incansáveis esforços que a *Disney Company* faz para promover, através de um interminável conjunto de produções mercadológicas que exercem enorme influência social e política e visam ensinar as pessoas a se localizarem e identificarem em narrativas históricas, representações identitárias e práticas culturais particulares.

A Disney não ignora a história; ela a reinventa como um instrumento pedagógico e político para assegurar seus próprios interesses e sua autoridade e poder. A inocência não representa apenas a face de uma dominação discursiva (GIROUX, 2008b, p. 137).

O preconceito e o racismo podem se fazer presentes nestes artefatos culturais tanto pela presença como pela ausência de certos grupos culturais, étnicos ou raciais. Neste sentido, a dimensão central da pedagogia, vista aqui como uma política cultural e como uma prática social, é capaz de iluminar a relação entre conhecimento, autoridade e poder. Ao chamar a atenção para as formas pelas quais o conhecimento, o poder, o desejo e a experiência são produzidos sob condições básicas e específicas de

aprendizagem, torna-se possível, de acordo com Giroux (2008), compreender como as diferenças são produzidas em relações de poder.

Neste sentido, Giroux (2008b) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com as mensagens celebratórias sobre as diferenças culturais que muitas vezes são apresentados em alguns filmes e desenhos animados, especialmente nos filmes animados que o “Maravilhoso Mundo da Disney” produz, com suas mensagens de identificação sobre as diferenças culturais que, incansavelmente, definem os Estados Unidos como branco, de classe média e heterossexual. Por isso,

Não faz sentido ficar simplesmente celebrando a diversidade cultural ou descrevendo-a como se ela fosse um dado. Ao invés disso, é importante enfatizar os processos discursivos e representacionais por meio dos quais as identidades e as diferenças são incessantemente produzidas. É preciso olhar para as articulações entre poder, identidade, diferença e representação. [...] não existe a diferença como anormalidade, patologia, desvio, se assim não for representada pelas relações de poder (BACKES, 2005, p. 48-49).

É precisamente esta interseção entre o cultural e o material como prática hegemônica que precisa ser trabalhada nos filmes, nas histórias e nos desenhos animados que nos levam a compreender como as ideias e práticas são instituídas e se cruzam para ensinar as pessoas a se identificarem em torno de gostos e desejos que se identificam com uma mesma identidade nacional.

Os filmes da Disney combinam uma ideologia de encantamento com uma aura de inocência, ao contar estórias que ajudam as crianças a compreender quem elas são, o que são a sociedade e o que significa construir um mundo de brinquedo e fantasia num ambiente de adulto. A legitimidade imperativa e a autoridade cultural desses filmes advêm, em parte, de sua forma singular de representação, mas essa autoridade é também produzida e assegurada no contexto da predominância de um aparato de mídia cada vez mais amplo. Esse aparato está equipado com uma impressionante tecnologia, com magníficos efeitos de som e imagem e suas “simpáticas” e “amáveis” estórias são apresentadas na atraente embalagem do entretenimento (GIROUX, 2004, p. 51).

Os filmes precisam ser abordados na perspectiva da interculturalidade crítica. Muito mais do que um instrumento pedagógico em que entra em jogo a questão do poder cultural, nos filmes animados da Disney não existe nada de inocente naquilo que as crianças aprendem. Sob o manto da inocência, as histórias da Disney se tornam o veículo através do qual a história é reescrita e expurgada de seu lado menos edificante, implanta-se um consumo estilizado e uma ideia de identidade nacional unificada e sob um apelo aos valores da família (GIROUX, 2004).

A celebração das relações sociais de aventura feliz e inocente presentes em muitas histórias infantis, embora atraente, reforça todo um jogo de poder cultural. Isso leva também a refletir sobre as formas como estas tramas influenciam compreensões que encobrem todo um universo cultural amplamente conservador em seus valores coloniais, em sua produção de diferenças raciais, e de classe média em sua descrição dos valores da família, produzindo uma série de identificações em que sobressaem o branco, a classe média e a heterossexualidade. Estes produtos midiáticos servem muitas vezes para reproduzir ideologias sexistas, racistas e coloniais; da mesma forma, nos desenhos animados da Disney, fornecem mais um mecanismo para apresentar, naturalizar e legitimar a casta, a realeza e a desigualdade estrutural. Por isso, “devem ser situados no contexto de uma compreensão mais ampla de seu papel como um gigante capitalista, disposto a difundir os valores conservadores e comerciais que, na verdade, corroem a sociedade civil, embora proclamem que a estão reestruturando” (GIROUX, 2004, p. 58-59).

O que é surpreendente nesses filmes é que eles produzem uma série de representações, códigos, hábitos, discursos, significados que abrangem todas as redes de significação através das quais as crianças são levadas a compreender, a partir das imagens e textos que atravessam a produção da cultura infantil, que as diferenças culturais que não trazem a marca da etnicidade branca são desviantes, inferiores, pouco inteligentes e uma ameaça a ser superada.

Por isso, dados o alcance, a influência, o poder político e cultural que os filmes animados exercem sobre múltiplos níveis da cultura infantil, eles não podem ser simplesmente ignorados ou negados, mas precisam ser colocados sob suspeita. As mensagens oferecidas às crianças em tais artefatos culturais sugerem para as crianças “que os problemas sociais tais como a história do racismo, o genocídio dos índios americanos, a prevalência do sexism e a crise da democracia são resolvidos simplesmente através das leis da natureza” (GIROUX, 2004, p. 71).

Ao possibilitar, a partir da sala de aula, uma intersecção entre os valores culturais e o material midiático permitindo que as crianças ouçam, vejam, analisem, imaginem e interpretem histórias em que são apresentadas outras representações, elas são desafiadas a buscar outros olhares e potencializam-se novos modos de ser e de estar no mundo. A sala de aula torna-se, assim, um lugar em que podem ser travadas lutas contra os discursos vigentes e contra os padrões e valores dominantes na sociedade de consumo. Mas os filmes, desenhos e histórias podem ser explorados não apenas como

simples narrativas de fantasia e fuga dos problemas que afligem a vida social das crianças. Em vez de negar a permanente relação entre diversão e pedagogia, é possível inserir, na exploração destes recursos, o político e o pedagógico no discurso do entretenimento.

Feitas estas observações, destacamos que a professora Aline demonstra uma preocupação em desenvolver práticas pedagógicas em que ela não se coloca como detentora do conhecimento. Ao inserir em suas atividades reflexões, diálogos, análises, problematizações através de histórias que lê, conta e reconta, ela incentiva a imaginação, a criatividade, a produção de desenhos e pinturas, e apresenta desenhos animados e filmes²⁸ que utiliza para dialogar com as crianças.

Como já apontei diversas vezes, ao longo do período das observações presenciei diversos momentos em que as professoras expressavam a preocupação em buscar inovar e criar formas diferentes e desafiadoras para trazer o mundo para dentro da sala de aula. Isto ficou muito evidente nas formas como as professoras usavam diversos recursos midiáticos como filmes, histórias, produção de materiais e jogos didáticos para procurar envolver as crianças nas atividades de forma mais lúdica. Para isso, as professoras recorreram com certa frequência a diferentes artefatos culturais e procuraram abordar as temáticas através deles.

Entre as atividades que mais se repetiram, as professoras buscavam valorizar habilidades de expressão oral com a contação de histórias e lendas, práticas de leitura, escrita e reescrita de textos, reconhecimento e valorização de diferentes manifestações da cultura popular e compreensão dos significados presentes nestas manifestações.

A partir das observações em sala de aula e também nas conversas que tive durante as entrevistas, percebi que, de certa forma, as professoras revelavam “coragem” e “ousadia” para romper com a lógica da reprodução ao estabelecer elos entre o político e o pedagógico.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a “coragem” como

²⁸ Entre as histórias, desenhos animados e filmes trabalhados pelas professoras, quero destacar especialmente: “Menina bonita do laço de fita”, “Yara”, “A formiga, a pomba e o caçador”, “A cigarra e a formiga”, “Saci Pererê”, “Curupira”, “Mula sem cabeça” e os filmes “A balada de Mulan” e “Dumbo”.

um princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática (DIAS, 2012, p. 665).

Durante a entrevista, a professora Aline expressou que entende o trabalho lúdico para desenvolver nas crianças habilidades e competências de maneira articulada com as experiências extraescolares e os conhecimentos matemáticos socialmente construídos de acordo com a idade da criança. Para tanto, a professora considera ser preciso

[...] respeitar a infância dela. Trabalho muito o lúdico. Para isso recorro a músicas, brincadeiras, desenhos, modelagens com massinhas, contação de histórias. Sempre procuro partir de algo que já é conhecido ou que esteja relacionado ao mundo delas e sempre de maneira que a atividade seja desenvolvida em curto tempo. Observei que o lúdico desperta a atenção, mas o tempo em que elas se dedicam a uma atividade de forma produtiva é bem curto (Professor Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

Entretanto, algumas atividades dessa professora se aproximam mais de práticas de psicologização do que de uma prática política de questionamento e de interrogação em que o sujeito se sinta desafiado a se pensar e repensar permanentemente em relação ao mundo. Por outro lado, ao afirmar que nas atividades que propõe à turma ela procura partir de situações concretas, a professora demonstra um esforço para romper com a lógica da reprodução de certas práticas que já se cristalizaram. O esforço para romper com a lógica tradicional pode ser visto na disposição e no esforço que a professora revela em relação às formas como ela seleciona, organiza as abordagens e escolhe as temáticas para serem trabalhadas em sala de aula.

Eu estou construindo, é difícil assim, a gente passa quatro anos na Universidade, e você chega aqui cheio de bagagem, mas poder colocar isso na sua maneira de dar aula, que eu acho que é um desafio, porque a gente acha que sai pronto, mas a gente é inacabada. Constantemente a gente está aprendendo e se construindo. Quando eu vim para cá, logo fui informada que as aulas que eu iria dar, não havia uma ementa e nem um conteúdo programático organizado que eu deveria seguir, porque nas aulas que me foram atribuídas não tem um conteúdo previamente selecionado (Professora Aline, entrevista realizada no dia 27/11/2015).

Quando a professora Aline fala sobre as dificuldades que vem enfrentando, ela afirma que “está aprendendo e se construindo” como professora, e revela ter consciência de seu inacabamento, e essa consciência de sua incompletude certamente a fez buscar construir o seu jeito de ser professora. “Atualmente estou fazendo um curso de especialização. Isto tem me proporcionado contato com novas abordagens e saberes e

vem ajudando a me repensar e apropriar de diferentes concepções e linguagens” (Professora Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

Ao aprofundar seus estudos para além da formação inicial, essa professora revela que as práticas docentes são extremamente complexas e difíceis, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão (NÓVOA, 2009, p. 34).

Neste sentido, de acordo com Candau (2012a), potencializar processos de aprendizagem escolar na perspectiva intercultural crítica requer uma preocupação com a formação docente para garantir à criança o direito à educação e metodologias de ensino em que a criança tenha possibilidade de acesso, análise, interpretação, identificação e reconhecimento das diferenças culturais. Para isso, teremos de “afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares” (CANDAU, 2012a, p. 110).

Na aula do dia 28 de agosto, a professora Karla informou à turma que ela trouxe dois vídeos de lendas do folclore brasileiro: “Mula sem cabeça” e “Curupira”. Antes de iniciar a exibição dos mesmos, ela comentou que pode haver diferentes versões de uma mesma lenda. “A lenda ‘Mula sem cabeça’ é uma das lendas mais conhecidas do folclore brasileiro. É uma mula que solta fogo pelo pescoço. Ela surgiu provavelmente do imaginário das pessoas que moram nas diferentes regiões rurais do Brasil”, informou a professora. Por isso, alertou ela, “em regiões de muita mata, ela costuma aparecer das matas e em regiões de campos abertos, ela pode aparecer no meio do campo aberto, assim do nada para assustar as pessoas”. “Ai, professora, dá medo. E se ela aparecer aqui?”, falou Maria Júlia. “Deixa de ser medrosa, guria, é apenas uma lenda, tinha que ser você, Natália”, falou Júlio, o maior menino da sala. Após mais alguns comentários, a professora convidou a turma para assistir aos vídeos e informou que, depois disso, poderiam voltar aos comentários, caso assim o quisessem.

Inicialmente ela exibiu a lenda “Mula sem cabeça” e, logo a seguir, “Curupira”. Como o tempo ficou curto, informou que existem diferentes explicações sobre a origem das lendas. Isto pode variar de região para região, de acordo com os valores e hábitos das pessoas. Então ela sugeriu que a turma se organizasse em grupos e, ao longo da semana, cada grupo pesquisasse mais sobre possíveis explicações que elas encontrassem sobre os diferentes significados, bem como tentassem descobrir as diferentes versões dadas à lenda.

Na semana seguinte, a professora perguntou inicialmente à turma quem havia feito a pesquisa que ela havia indicado na semana anterior. Ela constatou que apenas dois grupos haviam pesquisado. Um de duas meninas (Pâmela e Janete) e outro grupo composto por duas meninas (Marcia e Bruna) e um menino (Mateus) se apresentaram para relatar o que haviam encontrado. Diversas crianças se justificaram explicando as razões de não terem realizado a tarefa. Algumas se justificaram dizendo que na casa delas não tem internet e que nos livros que elas têm não encontraram nada sobre estas lendas. A professora argumentou que elas poderiam aproveitar a sala de tecnologia e a própria biblioteca da escola. A seguir, apesar das justificativas, a professora parabenizou os dois grupos que cumpriram a atividade e alertou os outros que eles teriam a obrigação de fazer as atividades escolares.

A seguir, a professora solicitou ao grupo da Márcia, da Bruna e do Mateus que mostrasse o que eles haviam pesquisado. O grupo explicou que encontraram uma versão que conta a origem da lenda da “Mula sem cabeça”. “Que interessante. E o que vocês descobriram?”, interrogou a professora. “Pesquisamos e descobrimos que a lenda surgiu no momento em que uma linda mulher namorou e se casou com um padre. E, como castigo pelo pecado cometido, a mulher transformou-se na ‘mula sem cabeça’. A lenda ainda conta que até hoje ela não encontra paz por causa do pecado que cometeu. Por isso ela aparece às pessoas nas noites de quinta-feira de lua cheia”. Enquanto o grupo apresentava o seu relato, os demais alunos manifestaram muito interesse no relato com diferentes expressões, olhares e reações: curiosidade, interesse, espanto, etc.

A seguir, o outro grupo (Pâmela e Janete) relatou que tinham encontrado uma outra versão da lenda. “Mas não entendemos muito bem a lenda. Lemos que em algumas regiões a mulher se transforma em ‘mula sem cabeça’ quando ela perde a virgindade antes do casamento”. Olhares curiosos, risos, espanto... “Perguntei para minha mãe, mas ela desconversou e não explicou nada. Professora, pode explicar para nós?”

Breve silêncio... após algumas manifestações de alunos em torno do assunto, a professora disse: “É verdade, esta é uma versão bastante difundida em algumas regiões brasileiras. Ela está muito ligada ao controle sobre a virgindade feminina e a forma como as famílias tradicionais exerciam o controle sobre os relacionamentos amorosos das filhas”. As conversas prosseguiram mais alguns instantes, mas a professora não problematizou muito o tema e também não abordou de forma mais profunda o poder que algumas histórias exercem no sentido de “marcar” e

“nomear” como “certas” ou como “erradas” algumas práticas ou identidades culturais. Por fim, a professora tentou explorar um pouco mais a questão “Por que apenas a mulher foi castigada e o padre não?”. A pergunta da professora poderia ser bem mais explorada com diversas atividades, sendo possível, a partir dessa temática, desenvolver todo um projeto sobre as relações de gênero e a prática da sexualidade.

A postura da professora ao questionar, mas problematizar com certa superficialidade as estruturas e as relações sociais e de poder vigentes na sociedade e relacioná-las com as histórias contadas nas lendas, instigou as crianças a analisarem, refletirem e discutirem as relações sociais e as formas como são marcadas e nomeadas as identidades de gênero e de etnia. Porém, volto a apontar que a professora poderia proporcionar momentos produtivos de diálogo, problematização, reflexão e pesquisa sobre as formas e modelos familiares tradicionais fixos e as formas como eles foram/são produzidos e fixados.

São atividades nesta perspectiva que favorecem e fortalecem “a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questionam uma visão essencializada de sua constituição” (CANDAU, 2012b, p. 245), ajudando a compreender que a sexualidade e as formas como ela é assumida e vivenciada são processos culturais que envolvem “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções” (LOURO, 2000, p. 9).

Nas histórias infantis, contadas sob diversas formas, como lendas, contos, filmes, desenhos animados, etc., como nos alerta Dias (2012, p. 667), “não existe nada de inocente”. Nelas os corpos ganham marcas, sentidos, as identidades sociais, de gênero e sexuais são produzidas, valorizadas, invisibilizadas e inscritas socialmente no contexto de uma determinada cultura. Da mesma forma,

as possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 9).

Ao problematizar e interrogar através do filme as concepções de identidade de gênero, a professora busca romper com o discurso de caráter monocultural que estabeleceu como “natural” no discurso da cultura ocidental “a inferioridade física e mental das mulheres, que definiu a partilha ‘aos homens a madeira e os metais’ e ‘às mulheres, a família e o tecido, provocou ‘uma divisão sexual da mão de obra no mercado de trabalho’” (TEDESCHI, 2012, p. 141).

Ao questionar esta concepção presente na cultura, a professora possibilita às crianças reconhecerem e valorizarem as diferenças culturais, de gênero, de sexualidade presentes na sala de aula e na vida social.

Portanto, em se considerando os “estudos da mulher”, ou “estudos culturais e de gênero”, esta não deveria ser pensada como uma essência biológica predeterminada, anterior à História, mas como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes. Como se vê, a categoria do gênero encontrou aqui terreno absolutamente favorável para ser abrigada, já que desnaturaliza as identidades sexuais e postula a dimensão relacional do movimento constitutivo das diferenças sexuais (TEDESCHI, 2012, p. 149).

Se consideramos as crianças como sujeitos ativos, reflexivos e que são socialmente construídos, as histórias infantis, os contos de fadas, as lendas, ou outros artefatos culturais, contados sob as mais variadas formas e com o auxílio dos mais variados recursos tecnológicos, possibilitam que as crianças percebam a identidade não como algo fixo, biológico e essencial, mas como construída no jogo das relações sociais, culturais, sexuais e de linguagem.

Ao falar sobre as formas como aborda as diferenças a partir de diferentes perspectivas, a professora Aline recorre a diferentes artefatos culturais, como filmes e histórias infantis.

Eu acho que esta questão é muito pertinente porque vai muito da metodologia do professor, porque com alunos pequenos você vai trabalhar de um jeito e com aluno maior você vai trabalhar de outro. Quando a gente trabalha a questão racial com as crianças na pré-escola, por exemplo, eu levei para a sala de aula uma história que tinha um negro como personagem principal. Mas é preciso trabalhar essa questão, sim. Uma forma podem ser as histórias e os filmes. Desse modo elas vão debater, entender, e vão assimilar as diferenças num processo mais interativo e interessante. Mas isso faz a gente pensar em nossas metodologias para cada nível e as formas como podemos abordar o mesmo tema com diferentes turmas e níveis de idade (Professora Aline, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

A professora Aline reconhece que os cursos de formação inicial/continuada de professores/as devem abordar e desenvolver, ao longo do processo formativo, experiências pedagógicas em que os/as professores/as possam conhecer e compreender formas de abordar, refletir, problematizar, interrogar e dialogar com as diferenças culturais, étnicas e de gênero.

A formação inicial/continuada representa um poderoso mecanismo pelo qual os/as professores/as podem construir/desenvolver um arcabouço teórico-metodológico através do qual seja possível compreender e desenvolver, sob diferentes perspectivas, novas práticas no trato das identidades/diferenças.

Ao incentivarem o uso de diferentes linguagens e artefatos culturais, como filmes, música, teatro, dança, arte com diferentes linguagens, saberes, conhecimentos culturais e científicos, como também diferentes histórias de luta étnico-raciais e culturais, os cursos de formação inicial/continuada representariam uma possibilidade de ampliar a compreensão das diferenças culturais e repensar os modos de atuar dos professores.

Esses modos de atuar dos professores se dão num contexto de transformações, ainda marcadas pelo projeto da modernidade de organização social, política, cultural e do modo de produção capitalista, que procura a homogeneização; mas ela nunca é possível, pois sempre há processos fugidos marcados pela efemeridade, pelo transitório, e saberes e conhecimentos das culturas locais também vão sendo visibilizados. Pode-se dizer que, apesar de ainda hegemônico, há um questionamento maior do projeto da modernidade, que supunha que

o domínio científico da natureza permitia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, libertação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio desse projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 2005, p. 23).

No lugar de uma verdade revelada pela fé, a modernidade instituiu a razão humana como princípio de construção do conhecimento e como promessa de melhor condução da vida humana. A razão e os métodos racionais da ciência moderna foram pensados como meios para conhecer, interpretar e compreender as leis da natureza, da sociedade e para construir e manipular o mundo sem escassez, com progresso e livre das calamidades naturais. Esses métodos dispensavam o uso de recursos externos ao indivíduo, como a mediação com os deuses, as explicações mitológicas, as revelações divinas, a magia, etc.

Até meados do século XVII, as fronteiras entre a cultura popular e a cultura de elite estavam bem delimitadas. Foi justamente em meados do século XIX, quando a modernização capitalista se encontrava a todo vapor, que o termo folclore foi criado. No entanto, o que é visto como folclore para a modernidade não é folclore para as culturas locais. Em muitos casos, esses “entes” ou “seres” ou já existiram ou continuam a existir, mesmo que na ótica da lógica moderna, que ainda nos marca, sejam apenas folclore. Nesse sentido, cabe destacar que, quando a professora Karla propôs trabalhar o

“folclore”, teria sido relevante, na ótica da interculturalidade crítica, problematizar as relações de poder que classificam algumas práticas culturais como folclore, outras ainda como cultura popular, e outras ainda como “alta cultura”.

A professora Karla continuou ainda por mais quatro semanas o desenvolvimento das aulas em torno da temática do folclore. Durante as outras duas semanas, ela ainda explorou a lenda brasileira de origem indígena “Yara”. Para isso, além da exibição da lenda em vídeo, ela levou a turma para a sala de tecnologia para realizar pesquisas e, a partir destas, orientou as crianças sobre alguns cuidados para evitar as cópias e também as alertou sobre a necessidade de referenciar de forma correta suas pesquisas colocando nelas as fontes consultadas. No final da aula, informou que ao longo do 4º bimestre ela trabalharia o tema “A imagem da mulher na sociedade” tendo como objetivo central debater, através do projeto. “a imagem e o espaço da mulher na sociedade”.

Embora a professora Karla recorra com certa frequência a recursos tecnológicos ou instrumentos midiáticos como filmes, histórias infantis, desenhos animados e entenda que estes ajudam a repensar a metodologia e oportunizam espaços/tempos teóricos e práticos que ajudem a criar, desenvolver e utilizar estratégias éticas, políticas e epistêmicas para construir práticas pedagógicas que em alguns momentos se aproximam da perspectiva intercultural, durante as observações percebi que estes recursos ainda são frequentemente usados de forma pouco problematizadora e questionadora para levar os alunos a expressarem e confrontarem suas opiniões e experiências e a compreenderem os diversos cenários socioculturais em que transitam.

Da mesma forma como nas aulas anteriores, no dia 23 de outubro a professora Karla iniciou a aula informando à turma que durante este bimestre ela iria trabalhar o tema “A imagem da mulher na sociedade”. Pelas reações das crianças, percebi que o tema despertou certo interesse na turma. A professora apresentou primeiramente o tema e explicou que, ao longo do projeto, seriam desenvolvidas diversas atividades de leitura, pesquisa, exibição de um filme, leitura de livros, organização de debates, elaboração de trabalhos escritos que deveriam ser apresentados em sala e depois ser entregues para avaliação.

A seguir, a professora Karla propôs um diálogo inicial à turma sobre o tema do projeto. Ela iniciou interrogando a turma: “Homens e mulheres são iguais?. O que nos torna iguais e o que nos torna diferentes? Existem tarefas ou atividades que são próprias para homens e outras para mulheres?”

A proposta da professora criou uma situação comunicativa produtiva que gerou situações que envolviam o diálogo e debates nos quais as crianças normalmente se mostraram muito interessadas. “Ah, professora, os homens são mais fortes e tem coisas que só homens podem fazer”, falou Milton. “O que, por exemplo, Milton?”, perguntou a professora. Um breve silêncio... Após isso, diversos alunos se manifestaram contrariando a fala do Milton, outros ficaram em silêncio e alguns outros, de forma mais tímida, manifestaram dúvidas.

Após alguns rápidos diálogos e discussões, a professora Karla tomou a palavra e sugeriu: “Que tal estudar um pouco mais sobre esse tema? Acho que temos muitas coisas para falar e para conhecer. Eu escolhi um filme para iniciar as atividades sobre o assunto.” A professora informou então à turma que tinha planejado começar a estudar o tema com a exibição de um filme que aborda de forma bem original o assunto. “Vamos iniciar o assunto assistindo ao filme ‘A balada de Mulan’. Já conhecem?”. “Que legal, não conheço, mas vamos, professora”. “Oba, filme! Eu gosto！”, exclamaram outros. Após alguns instantes, a professora convidou as crianças para irem à sala de projeção para assistir ao filme.

“A balada de Mulan” mostra a trajetória de uma jovem chinesa, Hua Mulan, que desde pequena gostava de lutar “Kung Fu”. Embora seu pai sempre lhe dissesse que “este tipo de luta não era coisa de mulher”, ela aprendeu a lutar muito bem.

O filme é uma produção cinematográfica da companhia norte-americana Walt Disney e conta a história de uma jovem mulher, “Mulan”, que, conforme a tradição da cultura chinesa, deveria ser educada para ser uma donzela e honrar a família. Porém, um dia quando, em 450 d. C., a China foi invadida, chegaram à aldeia de Mulan emissários do Imperador para convocar soldados. O Imperador decretou que cada família deveria ceder um homem para lutar no exército.

Mulan, aflita com a convocação de seu pai, único homem de maior na família e temendo pela frágil condição de saúde do pai, receosa de que ele não resistisse a batalhar no exército, durante a noite, enquanto o pai dormia, preparou-se, disfarçou-se de homem com uma armadura e espada e foi lutar no exército, mesmo sabendo que, caso sua atitude fosse descoberta, ela poderia ser condenada à morte. Ao assumir o lugar do pai e lutar ao lado dos soldados, um dos jovens da mesma vila de Mulan a reconheceu, mas como ela lhe pediu segredo, ele a atendeu. Devido às suas habilidades com a espada, ninguém percebeu se tratar de mulher.

No filme fica evidenciado que os aprendizados que a jovem adquiriu na infância foram decisivos para o seu desempenho ao lado dos outros soldados no exército. Mas o filme permite também compreender, em algumas cenas que ela presenciou em algumas batalhas, o pior que uma guerra pode oferecer: a morte de maneira cruel de alguns de seus companheiros de batalha. Mas as circunstâncias da guerra lhe exigiam se manter fria e insensível perante muitas situações, principalmente após se tornar general.

Após assistirem ao filme, a professora propôs à turma realizar uma discussão sobre ele. Ela perguntou inicialmente se eles já conheciam a história e haviam gostado do filme. “Qual é a leitura que vocês conseguem fazer do filme?”, interrogou a professora Karla. “Por que a moça foi para o exército? Qual é a imagem que o filme veicula sobre a mulher e sobre a sociedade chinesa? Como vocês entenderam a história do filme?”

“Eu gostei do filme, achei que ela lutou melhor que muitos soldados”, falou Gabriela. “Parece um homem quando luta”, complementou Davi. Diversas crianças se manifestaram dizendo que haviam gostado do filme, mas revelaram dificuldade em entender a mensagem que ele trazia em relação à imagem da mulher.

Diante dessa situação, a professora Karla interveio e disse que o filme “permite romper alguns estereótipos que foram produzidos em alguns filmes da Disney sobre a forma de ver a mulher na sociedade”. “Em que cenas isto apareceu?”, perguntou a professora. “O que é isso ‘estereótipos’, professora?”, perguntou a aluna Giovana. “Boa pergunta, Giovana. Para nos ajudar na compreensão desse termo, eu vou buscar auxílio no dicionário eletrônico na internet. Vamos ver o que ele fala”, respondeu a professora. Fez-se um tempo de silêncio enquanto a professora consultava o dicionário. Então, usando o dicionário eletrônico no computador, ela disse:

Estereótipo: Ideia, conceito ou modelo que se estabelece como padrão. Estereótipo é a imagem preconcebida de determinada pessoa, grupo de pessoas, coisa ou situação. São usados principalmente para definir e limitar pessoas ou grupos de pessoas na sociedade (Professora Karla. Texto extraído da Wikipédia, a enciclopédia livre).

Após a leitura, a professora complementou dizendo que as imagens sobre uma pessoa ou grupos de pessoas, como, por exemplo, sobre a mulher na sociedade são normalmente imagens que são produzidas em nós através de muitos meios como a TV, os filmes, as histórias que ouvimos ou lemos.

A professora comentou que “no passado o papel da mulher na sociedade era centrado principalmente na ideia de ser mãe, cuidar do lar, dos filhos e fazer os serviços domésticos, mas essa ideia ainda está presente hoje”. “O que vocês acham?”, interrogou ela. “Professora, mas não é isso, não?”, perguntou João. “Ah, vá te catar, moleque”, retrucou Aparecida. “Minha mãe trabalha fora”.

Diante do interesse que o tema despertou na turma, a professora Karla sugeriu uma pesquisa e discussão mais aprofundada sobre o assunto com os pais e com outras pessoas que elas conhecem para ampliarem o debate e para formularem um posicionamento mais aprofundado e crítico sobre o assunto.

Voltando à história do filme “A balada de Mulan”, a professora Karla alertou que muitas vezes os filmes apresentam ideias estereotipadas sobre pessoas, grupos de pessoas ou alguma situação da vida social. Esta imagem da mulher como a responsável pelos afazeres domésticos, como também as imagens que alguns contos de fadas e alguns filmes que trazem sobre a mulher como princesa que sonha com o casamento e no final se casa com um príncipe trazem visões estereotipadas. Neste sentido, ela considerou que é preciso ter muito cuidado, pois entre o mundo apresentado nos filmes e a realidade da vida pode haver uma distância muito grande.

O que a professora Karla problematiza ao abordar e refletir com as crianças, a partir do filme, sobre a identidade de gênero são principalmente as imagens estereotipadas de homem e mulher na sociedade que são apresentadas e não sendo assumidas e internalizadas pelos sujeitos, produzindo identidades e diferenças.

Voltando à história de Mulan, o que distingue a jovem guerreira de outras princesas de desenhos animados e de filmes da Disney é que Mulan passa a se revelar tão guerreira, inteligente e corajosa quanto o seu marido. A história refuta a ideia de submissão feminina e, ao mesmo tempo, trabalha com uma proximidade entre os gêneros masculino e feminino e induz a pensar na possibilidade da construção de novas subjetividades, feminina e masculina. Gênero é entendido a partir de Cruz como

construções simbólicas de feminilidades e masculinidades, vistos em relação ou separadamente, e relações de gênero, quando nos referirmos às relações sociais mediadas pelos significados de gênero, quer sejam elas relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres ou homens e homens (CRUZ, 2014, p. 166).

Como sugere Cruz (2014), “não se pode utilizar gênero como sinônimo de mulheres e homens”. Em Mulan, a imagem feminina que se configura é a de que é ela como mulher que é forte, guerreira, criativa, protege e salva todo um país. É na história

de Mulan que a mulher concretiza a emancipação feminina em um contexto social, político, cultural como a China, em que a imagem feminina ao longo da história sempre esteve relacionada à ideia de submissão.

Se a cultura escolar é marcada, em geral, pelo caráter monocultural e pela existência de um forte discurso homogeneizador que invisibiliza as diferenças que tendem a ser negadas, ‘apagadas’ na e pela ação educativa sob o argumento ‘são todos alunos, são todos iguais’” (CANDAU, 2011a, p. 25). A perspectiva intercultural requer

Uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2011a, p. 23).

Mas, sem a negociação cultural, a distância entre as duas janelas aumenta ou então se fecha pela falta de diálogo e não permite que as pessoas se conheçam melhor. Além de permitir ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais, os textos literários oferecem condições ao professor de explorar ideias, mensagens, visões de mundo contidas nos diferentes textos. Ao levar seus alunos a situar o contexto do surgimento da história do filme ou da história infanto-juvenil, e levar os alunos a interpretar, interrogar, questionar, discutir, relacionar, analisar e expressar os diferentes mecanismos linguísticos empregados nos textos literários “como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo” (DOURADOS, 2014c, p. 6), o/a professor/a tem a possibilidade de interrogar, problematizar, fragilizar, desafiar e levar a romper com certos estereótipos e valores da sociedade tradicional.

Da mesma forma, as atividades de leitura, interpretação, reflexão, discussão, produção escrita, e as representações teatrais, musicais, corporais e visuais, além de aprimorar as percepções e visões de mundo, ajudam a enriquecer o repertório discursivo do estudante e podem servir para questionar as visões estereotipadas.

Pode-se dizer que, ao desenvolver o projeto “A imagem e o espaço da mulher na sociedade” a partir do filme “Mulan”, as práticas docentes da professora Karla se aproximam do que Walsh (2009, p. 13) denomina “perspectiva intercultural crítica decolonial”. Ao questionar as histórias que os filmes, os desenhos animados e os livros trazem, a professora busca romper com certos estereótipos que se supõem inerentes às identidades femininas.

A prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade crítica decolonial exige “aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25). Assim, desaprender o já aprendido na perspectiva intercultural crítica implica assumir no nível social, de acordo com Candau (2012b), a disposição de lutar por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, por condições de vida digna, posicionarse contra qualquer forma de discriminação, racismo e desigualdade social naturalizada, bem como lutar pelo reconhecimento do direito à diversidade e.

Ao questionar através do filme as desigualdades e as relações assimétricas de gênero vigentes na sociedade e muitas vezes reforçadas de forma dissimulada através de diferentes artefatos culturais, a professora Karla, ao colocar em debate e questionar as formas como se deu o estabelecimento das relações desiguais, assimétricas e de subalternização entre os gêneros, dá visibilidade às formas como as desigualdades e as inferiorizações foram construídas e naturalizadas. Além disso, ela também ajuda os alunos a compreender como estes dispositivos de poder, saber, ser e viver produzem e implantam em nós posições, práticas, concepções e pensamentos, que podem ser modificadas pela interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica capaz de alentar forças, iniciativas e perspectivas para questionar, transgredir, transformar, rearticular e construir iniciativas decoloniais que problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalizante, único e universal.

Ao ampliar a compreensão das crianças a partir de uma análise social e política das condições vividas pelas classes pobres e excluídas, assumida nos ensinamentos de Paulo Freire (2013), a partir de um repensar crítico-político da pedagogia no contexto educativo, a professora amplia as possibilidades de dialogar, pensar, aprender, sonhar e viver que cruzam as fronteiras dos conteúdos escolares definidos pela pedagogia colonial.

Ao levar para a sala de aula o filme *Mulan*, a professora buscou tratar sobre formas de discriminação, racismo e desigualdade social presentes no contexto social e também na sala de aula. “O que vocês acharam do filme?”, perguntou a professora. Inicialmente algumas crianças exaltaram a coragem da jovem em se dispor a lutar no lugar do pai e desafiar as normas de uma sociedade em que a mulher tradicionalmente era vista como coadjuvante. “O que você já ouviram falar sobre a China?”, interrogou a professora. “Ah, professora, eles têm os olhos puxados como os japoneses, são meio

esquisitos, diferentes”, falou Marcos. Mais algumas crianças se manifestaram, referindo-se a algumas características físicas “exóticas” dos orientais.

“Alguém mais tem algo? O que vocês já viram na televisão sobre a China? Lá são fabricados muitos brinquedos, roupas, material escolar, quase tudo. Este conjunto de canetas coloridas, (levantando o estojo) aqui está escrito ‘Made in China’.” “Professora, eles são ricos?”, perguntou Marcos. A professora explicou que atualmente muitas fábricas se instalaram na China em busca de mão de obra mais barata, mas não aprofundou mais o assunto.

“Mas, voltando ao filme, o que mais vocês têm a destacar sobre a personagem principal do filme?”, interrogou a professora. Mas os debates não avançaram muito, visto que as informações que as crianças têm são as que provêm dos meios de comunicação.

Ao inverter a posição da mulher, a história de Mulan poderia ser mais explorada para levar as crianças a discutir como os contos de fadas apresentados nos desenhos animados e nos filmes infantis engendram o universo infantil e influenciam na internalização de estereótipos no que se refere à mulher e ao homem, não apenas na sociedade chinesa antiga e atual.

Mesmo que no ensino de História já se venha valorizando cada vez mais o estudo das antigas sociedades orientais como a chinesa e a japonesa e relacioná-las com as sociedades contemporâneas, tais estudos ajudam a ampliar a consciência sobre situações de opressão e possibilitam que o estudante perceba claramente a existência de preconceitos e discriminações. Ao recorrer a filmes e outros recursos midiáticos, é possível explorar aspectos em que pode haver discriminação e opressão. As análises e debates promovidos a partir dos filmes e histórias infantis devem ir além das características “exóticas” dessas sociedades ou dos personagens das histórias. A partir do filme, seria possível ampliar e aprofundar as pesquisas sobre a História da sociedade chinesa e o/a aluno poderia, então, captar a multiplicidade de aspectos que conformam a identidade.

Quando a professora Karla usa o filme para levar os/as alunos/as a adquirir novas informações sobre a mulher a partir da imagem de Mulan, ela se aproxima em alguns aspectos da perspectiva intercultural crítica decolonial, uma vez que os diálogos que ela estabelece a partir do filme evidenciam que concebe as identidades/diferenças como construções culturais, produzidas e impostas sob a marca da colonialidade e sobre as quais está assentada a modernidade. Mas quando leva para a sala de aula uma história

como a do filme em que a personagem principal transgride a imagem de mulher, ela oferece à turma a oportunidade para refletir, debater e compreender as possibilidades, os desafios e os significados que têm sido utilizados para nomear e discriminar grupos e indivíduos em diferentes sociedades ao longo da história.

Também nas observações das aulas realizadas na sala da professora Josiane, regente²⁹ do 4º ano no período vespertino na escola “B”, com 25 alunos, percebi que ela trabalha com frequência questões relacionadas ao preconceito e à discriminação e coloca em xeque as identidades/diferenças com o auxílio de diversos artefatos culturais, como filmes, histórias infantis, vídeos, já mencionados anteriormente.

A professora Josiane atua numa turma bastante heterogênea, composta por crianças brancas, negras, obesas e que tem muitas crianças que já vêm de fracasso escolar anterior. Há também uma menina, “Joice”, com síndrome de Dawn que é acompanhada por uma monitora. No dia 07/10/2015, a professora iniciou a aula de Português com uma estratégia chamada “Leitura Deleite”³⁰. Para isso trouxe o livro “Um fio de amizade” de Marilia Pirillo. Inicialmente a professora apresentou o livro e informou que, como de costume, iniciaria a aula com a leitura do livro, que seria feita por alguns colegas que viriam à frente para fazer, cada um/a, a leitura de uma parte do texto.

Ao iniciar a aula, a professora informou que a Mariana³¹ iria iniciar hoje a leitura e que, como de costume, somente seriam chamados para ler “aqueles que estiverem sentados e em silêncio. Vocês já sabem as regras” (Diário de Campo, 7/10/2015). Diante do comunicado da professora, alguns alunos/as logo se acomodaram na sua carteira e ficaram quietos, esperando para serem chamados para ler uma parte da história. Outros/as alunos/as se manifestaram contra essa regra, com palavras ou com expressões corporais como cruzar os braços e baixar a cabeça.

²⁹ A professora regente leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental as áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

³⁰ “Leitura Deleite” é estratégia prevista no Referencial Curricular da SEMED e propõe usar textos literários com histórias infanto-juvenis, filmes, desenhos animados nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). As orientações inseridas no documento elaborado pela SEMED sugerem estratégias e conteúdo que contribuem com a aprendizagem de “Experiências Leitoras, Produção Textual, Alfabetização, Oralidade, Jogos e Brincadeiras, Atividades Teatrais, Corporais, Musicais e Visuais, tendo como foco a reconstrução das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética/SEA de modo que se possa consolidar o aprendizado, ou seja, dominá-lo ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental” (DOURADOS, 2014c, p. 1).

³¹ Observei que a aluna “Mariana” foi recepcionar a professora no corredor e, antes de entrar na sala, solicitou para ser a primeira a ler hoje.

Observei que esta mesma prática “Leitura Deleite” é usada pela professora Josiane todas as vezes que ela iniciava a aula de Língua Portuguesa e a produção textual. As reações das crianças durante as atividades de leitura mostraram que, em geral, elas gostam de ler em público. O desenvolvimento de práticas educativas em que se adotam estratégias para trabalhar com leituras variadas em sala de aula contribui para despertar o interesse e o gosto das crianças pela leitura. Isto fica perceptível quando muitas crianças insistem em ler uma parte da história do livro do dia. Em suas manifestações as crianças mostram que fazem questão de ir à frente para ler.

Durante o tempo de observação, alguns meninos foram chamados para ler. Mas observei que, em geral, a professora chama as meninas, pois, como argumentou em sala um dia, “elas são mais quietinhas” (Diário de Campo, 7/10/2015). Fiquei em dúvida se esta seria uma forma de “punir” os que conversam muito em sala.

Se o silêncio apareceu na história como um atributo feminino, que constitua parte do suposto mistério constitutivo da mulher – e mesmo do feminino enquanto ideal – é preciso rever seu lugar e pensar esses espaços do silêncio nos quais as mulheres foram trancadas como resultado de um poder simbólico que impôs papéis e identidades (TEDESCHI, 2012, p. 141).

Porém, aos poucos fui percebendo também que ela não utilizava um critério fixo, pois em algumas ocasiões chamava alguns meninos (os mais conversadores). Outras vezes chamava atendendo aos pedidos das crianças. “Chama eu, professora”. “Tá bom, venha”. O texto que a professora explorou, “Um fio de amizade”, tem a estrutura de poema narrativo e aborda a história de Bruno e Manoela, que moravam em apartamentos de onde apenas se enxergavam pelas janelas, mas, devido à distância, não conseguiam se comunicar.

Somente uma grande ideia poderia acabar ou diminuir a distância entre os dois... Os dois tentam achar formas para se comunicar, até que, após algumas tentativas fracassadas de comunicação entre eles, com Bruno surge a ideia do “fio de amizade”. Para dar um jeito naquela situação quase sem jeito, exigiu de Bruno ativar sua imaginação e assim teve uma grande ideia... De lá pra cá e de cá pra lá, surge um fio de amizade entre Bruno e Manoela e que muda toda aquela situação... Percebi que o texto e o conteúdo que a história aborda foram pouco explorados pela professora.

Ao inventar um jeito de se comunicar por meio de um varal improvisado feito com um rolo de barbante, finalmente os dois, mesmo distantes, podem conversar. Como relata a própria história: “Mesmo havendo outros fios para poder conversar – fio

de internet, de telefone, ou até mesmo sem fio, pelo celular...”, por meio desse fio, Bruno e Manoela trocaram telefones e algumas mensagens e seguem o fio de amizade e a troca de gentilezas.

Lembramos que a identidade e a diferença são frequentemente relacionadas ao local de moradia, classe social, origem étnica, familiar, gênero, faixa etária. Nos debates sobre identidade e diferença se evidenciam e sobrepõem aspectos econômicos, morais, as dificuldades dos alunos na aprendizagem, questões sobre comportamentos e a participação dos estudantes na vida social. A problematização e a interrogação das identidades/diferenças culturais permitem abordar a temática de forma mais ampla e aprofundada para entender as origens de certas ideias estereotipadas e preconceituosas, como também de “muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização” (TEDESCHI, 2012, p. 151) presentes nos conteúdos escolares trabalhados nas salas de aula.

Muitas das situações que as histórias apresentam se assemelham com as situações de vida das crianças atravessadas por relações sociais em geral padronizadoras, discriminatórias, preconceituosas e monoculturais. Muitas vivem em uma grande cidade e separadas não por janelas de apartamentos, mas por janelas culturais que não são idílicas, mas “construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2011a, p. 23).

Neste sentido, a partir da história que a professora trabalhou, poderiam ter sido abordadas relações de gênero e de poder presentes em diferentes espaços da vida social. As professoras, em suas práticas, podem “reforçar, como também questionar práticas discriminatórias” (CRUZ, 2014, p. 160) presentes na vida social. As histórias infantis também podem conter de forma dissimulada preconceitos. “Problematizar o ambiente escolar e as relações entre as crianças pode contribuir para o questionamento de uma sociedade que, por definição, é calcada em relações hierárquicas e assimétricas” (CRUZ, 2014, p. 160-161).

Apesar de a professora Josiane levar para a sala de aula recursos midiáticos a partir dos quais busca diversificar suas aulas, ainda lhe faltam abordagens mais contextualizadas e problematizadoras, inspiradas na interculturalidade crítica, sobre as formas como certos grupos sociais, negros, mulheres, homossexuais têm, há muito, sido invisibilizados, silenciados e alvo de inaceitáveis discriminações.

Conforme já destacamos, a interculturalidade crítica questiona as situações de opressão e discriminação que têm apartado negros, mulheres, indígenas, homossexuais. Ela coloca em “[...] xeque muitas de nossas convicções, levando-nos a retificar pontos de vista e crenças que antes norteavam nossas condutas costumeiras” (MOREIRA; CÂMARA, 2011, p. 40).

Desenvolver práticas educativas que partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola implica desconstruir práticas já naturalizadas e enraizadas no trabalho docente. Para essa desconstrução, segundo Cortesão (2012, p. 726), “será necessário que escolas e/ou professores [...] não sejam daltônicos culturais”. Os/as professores/as daltônicos “adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho que o arco-íris de culturas presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogênea de alunos, homogênea quanto a saberes, valores, problemas, interesses” (CORTESÃO, 2012, p. 726).

Embora o preconceito e a discriminação permeiem muitas vezes as relações sociais e se refletem também nas relações em sala de aula, é importante destacar que não percebi manifestações de racismo explícito entre as crianças nas salas de aula na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo contrário, pude perceber fortes vínculos de amizade, diálogo, brincadeiras e parceria entre as crianças e também nas práticas pedagógicas das professoras.

Observei também que, nas atividades em grupos, as professoras incentivavam as crianças a discutirem entre elas para construírem soluções coletivamente para situações reais ou questões e problemas propostos pelas professoras. Ao longo do tempo em que permaneci nas salas de aulas em observação, também foram frequentes situações em que presenciei que as professoras buscam construir materiais e estratégias pedagógicas próprias e que compartilham entre elas as experiências bem-sucedidas, como também as situações em que não alcançaram o êxito que esperavam.

Observei que muitas vezes durante os debates das histórias e dos filmes as professoras abordavam temáticas que questionavam as atitudes dos/as personagens, estabeleciam relações com situações e vivências do dia a dia das crianças. Da mesma forma, elas usavam os filmes e as histórias infantis para interrogar concepções estereotipadas, atitudes preconceituosas, incentivavam a realização de pesquisas para a elaboração de trabalhos escritos individuais ou em grupos sobre os temas em debate.

Pela pesquisa realizada, é possível dizer que já se percebe em alguns momentos uma preocupação em interrogar, problematizar, transgredir e desconstruir, a partir de práticas pedagógicas, estereótipos e preconceitos a partir da sala de aula. As professoras fazem análises e reflexões mais críticas das suas próprias práticas, o que, por si, já é um fator muito positivo.

Tal atitude permite também colocar sob suspeita certos tipos e processos de produção de conhecimentos e identidades são incitados a adquirir determinado prestígio e caráter moral enquanto outros são colocados como de menor valor ou prestígio. Ao desenvolver ações e atitudes que visam interrogar, questionar, transgredir e desconstruir concepções e práticas e preconceitos de identidade/diferença presentes nas salas de aula, mas que produzidas e fixadas na colonialidade e que, em última análise, refletem as concepções preconceituosas presentes na própria sociedade, a educação escolar pode e enfrentar através de práticas pedagógicas para formar sujeitos mais abertos às diferenças, mais solidários para formar uma sociedade mais plural, democrática, menos preconceituosa, em que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive o respeito às diferenças. É o que abordaremos a seguir.

4.3. Transgredir/desafiar/infiltrar a partir da sala de aula concepções e práticas fixadas na colonialidade

Desde a formação dos primeiros agrupamentos humanos, de acordo com Laraia (2009), não é possível estabelecer uma conciliação entre a unidade biológica da espécie humana e a sua grande diversidade cultural. A percepção de que há diferenças culturais remonta às origens e aos primeiros contatos entre os diferentes agrupamentos humanos que foram se constituindo ao longo da história da própria humanidade. No entanto, “a percepção de que essas relações podem se pautar na interculturalidade é bem mais recente” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 109).

No Brasil, as representações no campo da educação e em especial da escola foram concebidas e vistas desde que os Jesuítas chegaram no Brasil com a tarefa de difundir, preservar e fixar a cultura portuguesa. A “emergência/intensificação de debates e pesquisas dentro do horizonte intercultural que considera a complexidade social, suas implicações no cotidiano da educação e o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 110) não é fruto do acaso.

De acordo com Backes & Pavan (2011, p. 110), é nas “lutas históricas dos movimentos indígenas, dos movimentos afro-brasileiros, dos movimentos feministas” que os debates e o reconhecimento da pluralidade ganharam mais força e reconhecimento legal no final da década de 1980, quando, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, se reconheceu a pluralidade cultural que passa a integrar o texto constitucional brasileiro.

Proponho-me analisar, na perspectiva intercultural crítica decolonial, as formas como as professoras abordam, desenvolvem, questionam, interrogam e problematizam, ou não, em suas práticas pedagógicas, a lógica da colonialidade. E, fundamentado em Maldonado-Torres (2007), preciso dizer primeiramente que colonialidade não significa o mesmo que colonialismo.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está sob o poder de outro povo ou nação, o que constitui tal nação em um império. De forma diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, num sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Na perspectiva apresentada acima, a colonialidade não resulta simplesmente de uma relação de poder colonial, mas emerge e se conjuga como um conjunto de formas de discriminação e subordinação que foram centrais para implantar, manter e justificar o controle dos colonizadores sobre os sujeitos colonizados e subjugados.

Para os autores do grupo Modernidade/Colonialidade, apesar ter chegado ao fim, o colonialismo se mantém ainda muito vivo nas estruturas epistemológicas e na cultura. Já a colonialidade, muito mais do que apenas uma imposição política, econômica, cultural, jurídica, administrativa ou militar, refere-se a um padrão de poder que penetra de forma capilar em todas as formas e meios e se instala nas práticas sociais, educativas, culturais e econômicas mais profundas de uma sociedade ou de um povo, e, apesar dos esforços descolonizadores e emancipatórios que se deram ao longo dos séculos XIX e XX, invade e se perpetua em todos os espaços da vida social.

A decolonialidade, por sua vez, se expressa na interpelação da diferença colonial que operou na definição da matriz espaço temporal e codificou as diferenças entre conquistadores e conquistados. Ela interpela uma suposta estrutura biológica natural em que os conquistadores seriam constituídos naturalmente de capacidades de conquista e dominação, enquanto que os “outros” teriam naturalmente uma inclinação ao trabalho e à submissão. A interpelação dessa estrutura política e de poder colonial propõe a crítica e o reordenamento geopolítico da lógica de mundo produzida pelo colonialismo fundamentado na tradição ocidental e eurocêntrico.

Portanto, a decolonialidade se expressa na problematização da diferença colonial e “representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). A partir do diálogo crítico, ela busca dar visibilidade a categorias e conhecimentos invisibilizados ou suprimidos pelo ocidentalismo e o eurocentrismo.

É nesta perspectiva que a interculturalidade crítica se envolve substancialmente para repensar as relações pedagógicas que se estabelecem no âmbito das práticas pedagógicas e nas ações docentes,

[...] e mais precisamente no terreno dos conteúdos escolares e das metodologias, a perspectiva intercultural inclui os processos de interação em sala de aula, onde a participação é dialógica e dinâmica, reflexiva e pró-ativa; onde os conflitos são entendidos como mobilizadores do processo de aprendizagem; a tomada de decisões não se dá arbitrariamente pelo professor e a professora; elas decorrem de processos de negociação entre os estudantes mediados pelos docentes; decisões potencializadoras do enriquecimento intercultural, ajustadas aos distintos interesses e capacidades, as quais podem ser aplicadas a outros contextos. A crítica e o aperfeiçoamento são favorecidos progressivamente; a cooperação é potencializada assim como a planificação de ações e o seu desenvolvimento. Nessa abordagem é fundamental que os sujeitos sintam-se pessoalmente comprometidos na análise das próprias atitudes e valores, na busca de novas perspectivas compartilhadas. Portanto, não está restrita à mera inserção de temas dentro do currículo ou de metodologias pedagógicas (COPPETE, 2012, p. 214).

Para que projetos interculturais em educação aconteçam, de acordo com Coppete (2012, p. 215), é necessário “articular políticas educativas e práticas pedagógicas comprometidas com o princípio da não discriminação e voltadas à desconstrução de subalternidades, à emancipação e à liberdade; às práticas efetivamente emancipatórias”. Neste sentido, é preciso ressaltar que o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural no Brasil têm a ver, entre outras questões, com diversos movimentos que, apesar de todos os tipos de dificuldades, resistiram e contribuíram de

maneira decisiva para trazer historicamente para o debate público o caráter político da diferença cultural, opondo-se à imposição cultural produzida, tornando-se decolonizadores.

Walsh (2009) considera que um projeto político intercultural decolonizador exige assumir um pensamento de fronteira em que, pelo questionamento permanente, se busque transgredir alguns dos cânones e das formas de pensar estabelecidas pela lógica eurocêntrica colonial, tidos até há relativamente pouco tempo como os únicos aceitáveis. Decolonizar, de acordo com a autora, exige tornar visíveis e legítimas outras lógicas e formas de pensar construídas em torno de comunidades interpretativas que sejam capazes de interrogar, transgredir e infiltrar a lógica fixada pela colonialidade³². Requer engendrar meios que possibilitem construir um projeto de sociedade alternativo ao pensamento eurocêntrico ainda dominante a partir da sala de aula.

Neste sentido, ao analisar as práticas pedagógicas busco compreender se e como as professoras colocam sob suspeita, interrogam, transgridem, subvertem, ou não, representações hierárquicas e assimétricas da colonialidade ainda presentes no currículo escolar. Quero compreender como as professoras lidam em suas práticas pedagógicas com os saberes que se colocam a serviço da cultura hegemônica ocidental, uma vez que, por muito tempo, se negaram, invisibilizaram e escamotearam as diferenças no currículo escolar (SILVA, 2013a).

No projeto educacional construído sob a lógica da modernidade, por mais de 500 anos, “sempre se privilegiaram a beleza, conhecimentos, tradições, espiritualidades e costumes brancos, europeus, cristãos e ocidentais” (GROSFOGUEL, 2007, p. 33).

Seja qual for o caminho que percorro nessa busca por liberar as forças de um currículo, ele me leva a esse tema que, na contemporaneidade, não é mais possível escamotear: o tema da diferença. É isso que os Estudos Culturais têm insistente mostrado. É isso que fica evidente no pensamento da diferença. É isso que sentimos ao ver um filme, ao observar um currículo, ao vivenciar uma aula, ao andar nas ruas... Vivemos no tempo da diferença. Vivemos desse tema e com os inúmeros desafios que ele nos coloca (PARAÍSO, 2015, p. 50).

³² O termo colonialidade é um termo muito usado pelo grupo “Modernidade/Colonialidade” – M/C, formado por intelectuais de diversas nacionalidades e diferentes inserções e que integra nomes como Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Fernando Coronil, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Walter Mignolo, entre muitos outros. A originalidade e a relevância das contribuições do grupo representam potencial instigante de reflexão epistemológico, ético e político em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos sobre interculturalidade a partir de uma crítica à modernidade ocidental (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Como argumentei no primeiro capítulo, o projeto educacional da modernidade, ao alimentar-se do entendimento essencialista, generalizante e monocultural, foi se constituindo em um meio pelo qual a elite letrada e civilizada se autointitula como “guardiões da razão, dos bons costumes e do bom gosto” (BAUMAN, 2012, p. 50).

No projeto educacional construído sob a lógica e o contexto da modernidade colonizadora, os professores e professoras, de acordo com Santomé (1998), ocupar-se-iam mais em serem obedecidos, fazer os alunos seguir um determinado ritmo das tarefas a realizar, além de propiciar, incentivar e exigir a memorização de dados quase nunca bem compreendidos.

Se, por um lado, o projeto de escolarização produzido e implantado pela modernidade colonial visava valorizar e difundir, pela celebração e folclorização, os sucessos e a suposta superioridade da cultura europeia e atingir “as formas mais elevadas da Cultura” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7), por outro lado, ele tratou de silenciar/negar/invisibilizar/apagar as diferenças e todas as formas culturais que não fossem a europeia. É na problemática da valorização das identidades/diferenças que podemos abordar o acesso desigual à educação, os conflitos, as lutas por representação, os diferentes significados, a in/visibilidade de certos grupos culturais no currículo. A modernidade recorreu à educação como meio para difundir e universalizar cultura europeia e também para invisibilizar as diferenças.

No contexto atual, ao dar ênfase à pluralidade cultural, refletir sobre o caráter político do direito às diferenças e problematizar a necessidade desenvolver atitudes de respeito às diferenças, a educação escolar está buscando desconstruir a ideia de cultura universal e, ao mesmo tempo, estimula pensar sobre novas formas de relacionamento humano com o outro.

A professora Márcia informou a turma que na próxima aula iriam continuar com outras atividades envolvendo o tema da pluralidade cultural. Ela informou ainda que iria trazer um filme, “Dumbo”,³³ para assistirem. Mas antes de assistirem à história

³³ Dumbo é um filme (desenho animado) dirigido por Ben Sharpsteen, produzido por Walt Disney. No filme, Dumbo (estúpido em inglês) é um bebê elefante que nasceu com orelhas enormes e, por isso, torna-se motivo de zombarias, risos e chacotas entre os animais do circo onde sua mãe trabalhava. Mas conta com a ajuda de Timóteo, um simpático e amigável ratinho que o acalma dizendo-lhe que inúmeras pessoas também possuem orelhas muito grandes e que isto não poderia ser motivo de sofrimento. Dumbo é estimulado e desafiado pelo ratinho a desenvolver atitudes de autoconfiança e superação e de que com

de Dumbo no filme, “quero que pesquisem um pouco sobre o filme que vamos assistir. Como precisamos aprofundar mais este tema, quero iniciar com este filme na próxima aula”, falou a professora. “Que legal, eu vou assistir ele, professora”, falou Tiago.

Observei ao longo da aula que as duas atividades propostas pela professora Márcia, que trabalha no 2º ano ‘Leitura, Literatura e Produção Textual’, pautaram-se num processo permanente de interação em que ela interrogava pelo diálogo a turma sobre o tema em estudo. Com essa atitude, despertou o interesse da turma, o que os levou a se envolverem intensamente nos debates e na realização das atividades propostas. Percebi também que a professora levou as crianças a construir tabelas e gráficos sem maiores dificuldades a partir de dados por elas elaboradas. Tanto a tabela como o gráfico foram feitos ao inserir coletivamente dados produzidos pelos alunos em sala de sala.

Da mesma forma, na semana seguinte, no dia 29 de outubro de 2015, ao exibir o filme “Dumbo”, a professora Márcia interrogou os alunos sobre os significados que o filme representava para eles. Ao trazer para o centro do debate o caráter político das diferenças/identidades, ela problematizou os motivos pelos quais o pequeno elefante de orelhas enormes era rejeitado por ser considerado esquisito. A professora, ao sugerir que os alunos se manifestassem sobre os motivos pelos quais o pequeno “Dumbo” era discriminado, estimulou a formação da autocrítica e levou as crianças a formular e expressar a própria opinião. Ao agir assim, ela possibilitou às crianças refletir e ressignificar pontos de vista já fixados e interrogar processos de discriminação e preconceito entre diferentes sujeitos e grupos culturais.

Durante a emissão das opiniões, Jonas falou: “Ele é muito esquisito”. “Eu não vejo nada demais, ele só é diferente, mas é um elefante como os outros”, argumentou Irineu. Diversas outras crianças manifestaram suas opiniões, mas ficaram divididas. De um modo geral, as crianças demonstravam concordância e apoio à opinião de Irineu, mas houve quem o considerasse esquisito mesmo.

A partir do filme, a professora dialogou com a turma sobre a necessidade de se relacionar com os outros e de desenvolver atitudes que respeitem as diferenças e rejeitem posturas preconceituosas. “O que é um preconceito? Você se considera preconceituoso/a?” A professora destacou uma frase que o filme apresenta: “Aquilo que

suas enormes orelhas pode voar. Foram essas atitudes que o transformaram num verdadeiro artista de circo e, com isso, ganhou fama nacional, sendo, inclusive, convidado a trabalhar em Hollywood.

te prende aqui em baixo pode te levar para o alto". A partir desta frase, ela proporcionou aos alunos espaços/tempos de reflexão e de debate através dos quais buscou levá-los a identificar/reconhecer/negociar os processos de apropriação da cultura e da produção das identidades/diferenças e desenvolver atitudes de diálogo respeitoso e aberto.

Durante as observações que realizei nas aulas da professora Márcia na sala do 2º ano, percebi que ela recorre, com frequência, a atividades/jogos lúdicos para mediar as atividades de estudo, incentivar a participação, o debate e o reconhecimento das diferenças e para criar um ambiente alegre e descontraído, o que de certa forma é favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de práticas interculturais. Nesse sentido, pode-se dizer que ela se aproxima do que Marin (2010) defende:

O espaço intercultural nos leva a assumir o compromisso histórico de aprofundar uma reflexão de base que visa imaginar uma pedagogia apropriada às sociedades pluriculturais. A comunicação se constrói sobre a base do respeito à diversidade e às diferenças, permitindo desenvolver uma percepção de mundo enquanto histórico, no qual a exploração não tem lugar nem participação. [...] a escola é a instituição mediadora da diversidade cultural, social e linguística, nas formações demográficas da atualidade (MARIN, 2010, p. 317).

Ao usar filmes, desenhos animados e histórias infantis para iniciar, ampliar e aprofundar o diálogo, a análise e as discussões sobre preconceito e discriminação com uma deliberada intenção de levar os alunos a refletirem sobre elementos e processos que os diferenciam, a professora Márcia demonstra levar as crianças a refletir sobre a visão de identidade presente nelas. Com essa postura ela consegue um envolvimento maior das crianças nas atividades de leitura, pesquisa e escrita/reescrita sobre alguns elementos identitários (idade, peso, altura).

Nas aulas a professora Márcia tem como base o diálogo, a problematização, a reflexão e o confronto entre diferentes concepções, valorizando o diálogo, o direito à manifestação e o reconhecimento da diversidade, bem como a luta contra a discriminação e o preconceito. Para isso ela tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as crianças a partir da sala de aula.

É nessa problematização que vislumbramos as possibilidades de uma formação intercultural que contribua para desestruturar as representações negativas das crianças indígenas, que continuam sendo, no contexto brasileiro, crianças que sofrem discriminação devido à nossa incapacidade de ver a heterogeneidade e a diferença como possibilidade de diálogo (BACKES; PAVAN, 2011, p. 117-118).

No dia 05 de novembro de 2015, a professora propôs inicialmente uma atividade mais lúdica em duplas. Para isso ela sugeriu que as crianças juntassem as carteiras com o/a colega ao lado. A seguir, distribuiu revistas, jornais e folders de propagandas de lojas, além de tesouras, cola e folhas papel pardo, e solicitou que recortassem sílabas e palavras e, com essas, formassem palavras que teriam que ser coladas na folha que ela havia distribuído.

Após alguns instantes, João Pedro, negro (13 anos), interrogou a professora: “Professora, mas eu posso formar qualquer palavra que eu quiser”? A professora, meio reticente, complementou: “Sim, você que escolhe. Recortem as sílabas, juntem, colem e formem as palavras e as frases que vocês quiserem. A escolha das palavras e o sentido que vocês vão dar às frases é escolha de vocês”. “Está bem, professora”, completou João Pedro.

A seguir, a professora, como de costume, foi circular pela sala para observar carteira por carteira as atividades das duplas. Quando chegou à carteira do João Pedro e de seu colega, a professora perguntou: “Entenderam”? “Sim, professora, mas resolvemos que cada um de nós vai fazer uma atividade. Eu, como gosto de jogar futebol, vou fazer uma lista dos nomes dos jogadores do meu time. Mas só dos craques que se parecem comigo. Estudar não é comigo”, respondeu João Pedro. “Eu, como não torço para o time dele, vou fazer sozinho”, respondeu Marcos.

“Como assim, João Pedro?”, perguntou a professora Márcia. “Só vou escrever o nome dos jogadores que têm a minha cor”, respondeu João Pedro. “Ah, sim, claro, pode, sim, vocês que decidem. Mas apenas para lembrar, João Pedro, temos pessoas da tua cor e que venceram ou estão vencendo na vida pelo estudo. Você também pode....”, respondeu a professora. Após um breve silêncio na sala, ela orientou que todos continuassem com as atividades. Também informou que, à medida que as duplas concluíssem as atividades, poderiam deixá-las sobre sua mesa para que, durante a semana, ela pudesse apreciar todas as atividades, e que na próxima semana devolveria as atividades e que todos aqueles que quisessem teriam oportunidade para apresentar e explicar à turma a sua produção.

A professora, após ouvir os argumentos do aluno, aceitou-os e permitiu que ele realizasse a atividade sozinho. Tal atitude, por si só, não revela uma postura de abertura e respeito às diferenças, mas, ao levar o aluno e a turma a refletir, debater e manifestar diferentes pontos de vista sobre o que elas entendem por “vencer na vida”, a

professora favoreceu e estimulou os alunos a observar o que os têm apartado em certas circunstâncias. Ao permitir que se expressassem e ouvissem diferentes concepções e pontos de vista sobre os motivos que geram conflitos e separações entre eles, a professora criou possibilidades de diálogo e reflexão sobre os significados e formas de “vencer” na vida.

Ao estimular a formação e expressão de diferentes opiniões, levando os alunos a ouvir e respeitar as diferentes posições, a professora Márcia se aproxima de práticas interculturais críticas, uma vez que, ao estimular a formação e a expressão da opinião de cada criança e garantir que todas teriam o direito de se expressar e também de ouvir os outros, ela leva as crianças a compreender que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2013, p. 105).

A questão política presente na concepção de identidade expressa pela professora Márcia ao fazer referência a outras pessoas de cor que venceram pelos estudos sugere que, da mesma forma como pessoas de cor podem vencer na vida através dos estudos, ela busca desconstruir uma visão essencialista de identidade, uma vez que o sujeito não é determinado pelas forças da natureza.

Por ocasião da entrevista, ao perguntar à professora Márcia sobre os objetivos e as formas como ela havia conduzido as atividades em torno das diferenças de peso, de altura e as diferenças étnico-culturais a partir das aulas de matemática e do filme “Dumbo”, argumentou que os conteúdos representam um meio para problematizar e refletir sobre a vida em sociedade.

Bom, eu tento lidar de forma natural sobre as diferenças. Sem colocar o foco nas diferenças, levo eles a observar e dialogar sobre as diferenças e como estas estão presentes na vida em sociedade. Ao observar que os indivíduos são diferentes, desperto neles a capacidade de observação e de diálogo. A gente precisa preparar eles para conviverem de forma respeitosa. No caso dessa atividade que [você] comentou, além de envolver questões de matemática, o conteúdo programático obrigatório perpassa o social. Eu procuro levar eles a ver que as pessoas são diferentes não só no físico, um é mais alto que o outro, mais gordo ou magro. Não é um critério que vai dizer que um é mais que o outro ou menos que o outro, é apenas uma diferença. Um aspecto que nos torna diferentes. Mas na sala de aula, além das diferenças físicas, a gente precisa levar eles a aprender a respeitar. Eles precisam aprender que na vida eles precisam aprender a respeitar. Através da atividade de se pesarem e medirem a altura eu queria que eles se deparassem com o outro e com estas diferenças físicas eles percebessem que o outro não é totalmente aquilo que a gente é. Ele também tem suas características diferentes. Eu penso que isso é muito importante para formação deles. Um dos objetivos que eu quis atingir com isso não foi tanto o conteúdo, a matemática. O que eu objetivava foi levar eles a refletir sobre a questão de preparação para a vida em sociedade e levar eles a observar também

diferenças étnicas e culturais. Foi com esse objetivo também que levei para eles o filme “Dumbo”. Com o filme eu tinha como objetivo mostrar que o elefante, apesar de ser muito diferente dos outros animais, aquilo que mais o diferencia, as enormes orelhas, foram estas que permitiram ao elefante voar no filme. Acho que é a partir da sala de aula que eles precisam aprender noções e atitudes de respeito ao próximo, como também aprender a respeitar as diferenças dos outros e levá-los a enxergarem as suas qualidades (Professora Márcia, entrevista realizada no dia 01/12/2015).

Ao relatar os objetivos, a professora Márcia expressa que a atividade de pesar e medir as crianças, ao trabalhar na matemática com conhecimentos de gráficos e tabelas, leva-as a deslocar o olhar do espaço escolar visto como fixo e homogêneo, para identificar não apenas diferenças físicas e biológicas, mas também culturais.

Na perspectiva com que a professora trabalhou, “o conhecimento não é uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação [...] resultado dos aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas” (SILVA, 2013a, p. 135). Ao conceber o conhecimento como um objeto cultural que possibilita a formação de múltiplas identidades e concepções, a professora Márcia levou as crianças a pensar sobre situações da vida cotidiana que contribuem para criar uma sensibilidade intercultural.

A concepção de escola e de currículo construído sob a lógica do colonialismo é que produz a colonialidade de diferentes maneiras:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros), enquanto a colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir conhecimento considerado científico e universal, renegando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas puramente locais, ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (CANDAU, 2010, p. 309).

Os processos educativos na perspectiva proposta por Candau (2010) são fundamentais para questionar, interrogar e desvelar a colonialidade presente na sociedade. Promover o reconhecimento de saberes “outros”, propor atividades dialógicas entre diferentes saberes favorece processos de construção coletiva e leva as crianças a verem que as diferenças não se limitam aos aspectos físicos. Ao levá-las a se depararem com o outro e com as suas diferenças e a desenvolver atitudes de reconhecimento, respeito e de valorização, a professora demonstra resistir e rejeitar a colonialidade que “reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o

“mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe saberes” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19), aproximando-se de práticas interculturais.

Pela postura que a professora assume de respeito às diferenças, parece ser possível afirmar que ela rejeita e se opõe aos saberes produzidos na perspectiva hegemônica da modernidade colonial, em que a educação era concebida como o “caminho natural” para produzir, classificar, estabelecer, moldar e fixar, “sobre a base da ideia de raça” (WALSH, 2009, p. 14), grupos superiores e inferiores.

De certa forma, pode-se dizer que a professora está aprendendo a ouvir os sujeitos excluídos:

A experiência de aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais, é uma experiência agonística. Como filhos da modernidade homogeneizante, alicerçada numa epistemologia que arrogantemente se colocou como capaz de falar quem é o outro, sem se colocar numa atitude de escuta – pelo contrário, silenciando o outro –, desalojar o colonizador do nosso corpo, ambivalentemente também colonizado, tem sido um desafio cotidiano, às vezes mais ou menos bem-sucedido, mas outras vezes fadado ao fracasso (BACKES; PAVAN, 2011, p. 25).

Os esforços da professora revelam-se “uma experiência agonística” na medida em que, ao mesmo tempo em que demonstra um esforço permanente de “aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão”, por outro lado ela parece “resvalar” na lógica do conhecimento do colonialismo e da tradição em que foi produzida/inventada. No entanto, é preciso lembrar também que as concepções e práticas pedagógicas que produziram a professora Márcia são as mesmas pelas quais também todos nós fomos marcados: a colonialidade do saber/poder, a colonialidade do poder que “subalterniza, invade o imaginário do outro, ocidentaliza” (NASCIMENTO, 2012, p. 156).

Por outro lado, quando a professora utiliza diferentes artefatos culturais para através dos quais as crianças desenvolvem atitudes de reconhecimento, valorização e respeito e oportuniza as crianças a se depararem com o outro e com suas diferenças, ela não apenas apresenta as diferenças, mas leva as crianças ao encontro com o diferente, cria a ideia do novo e, de certa forma, rompe com práticas pelas quais ela foi marcada no passado. Ao problematizar a divisão de passado e presente, tradição e modernidade, a professora demonstra resistir e rejeitar a colonialidade, não se mantendo no passado, mas ao mesmo tempo inova e rompe com o passado. Situa-se assim num fronteiriço “entrelugar” em que o passado torna-se presente (não nostálgico), mas revivido,

renovado e reconfigurado pela atuação do presente, ao mesmo tempo em que estabelece análises e discussões sobre as relações sociais e os discursos e representações sociais que estão em jogo nesses materiais.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como “entrelugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Esse “entrelugar” torna-se um lugar necessário às professoras egressas do curso de Pedagogia da UEMS, e isso fica evidente quando afirmam que desenvolvem as aulas a partir de diferentes recursos metodológicos como instrumentos mediadores de suas práticas, e para isso recorrem ao uso de artefatos culturais, como filmes, histórias infantis, músicas, pesquisas, passeios. A partir desses instrumentos mediadores, torna-se possível interrogar, problematizar e instigar a imaginação para levar os/as alunos/as a atentar para as diferenças presentes na sala de aula e também se opor às práticas inventadas na tradição que buscam inculcar certos valores, normas e comportamentos de natureza apenas ritual e simbólica.

O projeto de escolarização construído no contexto da colonização, com base na colonialidade do saber/poder, foi sendo colocado a serviço da cultura hegemônica. No campo das ciências, incluindo a história, eram realizadas comparações com o mundo europeu, e a concepção de aprendizagem estava fundamentada na repetição uníssona de exercícios cujos resultados já estavam previamente definidos e buscavam um mesmo desempenho. E aquele/a que não se enquadrava neste padrão seria eliminado/a.

Para justificar o domínio, a aculturação ou até mesmo o extermínio do outro, este outro foi inventado como inferior, “como mera natureza” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20). É nesta perspectiva que foram pensadas e produzidas as práticas pedagógicas e curriculares que visavam difundir, disseminar e celebrar a superioridade da cultura europeia, e os povos “sem história” eram situados e nomeados “em um tempo ‘anterior’ ao ‘presente’”.

É interessante observar que as professoras apontam que a forma como organizam suas práticas pedagógicas se relaciona com o seu processo de formação inicial. Ao falar sobre o curso de Pedagogia e sobre como o curso e as disciplinas contribuíram para construir o seu jeito de ensinar, a professora Aline considera que o

curso proporcionou fundamentação teórica para abordar e refletir sobre as diferenças. Além de ter contato com novas abordagens, ela considerou que os materiais didáticos, as dinâmicas, as interrogações e as problematizações que o curso e a universidade proporcionaram foram fundamentais para construir suas práticas pedagógicas.

Neste mesmo sentido, a professora Bianca, que trabalha “Conhecimento Lógico Matemático” no 1º ano do Ensino Fundamental, considera muito importante abordar as diferenças em sala de aula. Quando perguntei se a professora percebe as diferenças em sala de aula, sobre as formas como ela as aborda, as dificuldades que encontra ao lidar com as diferenças na sala, ela afirma que se sente limitada e que encontra dificuldades em abordar esta temática com crianças.

Olha, entre eles eu não percebo uma diferença assim gritante, talvez até pelo pouco tempo que eu passo com eles. Agora, entre meninos e meninas, eu percebo que tem uma diferença que reflete no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Na sala há uma competição entre meninos e meninas. Eles se separam. São mais unidos entre meninos e meninos e meninas e meninas. Quando formo grupos, eu tento colocar meninos e meninas juntos. Eu nunca deixo só os meninos ou só meninas. Eles muitas vezes não querem os meninos por conta do comportamento dos meninos. Os meninos se acham melhores que as meninas. Eles se acham mais fortes que as meninas. Então as meninas, por se sentirem inferiores a eles, elas não querem a companhia deles e porque elas recusam a companhia deles, eles também não querem a presença delas. Mas penso que é algo natural, próprio da idade, acho que é da idade e que precisam ser enfrentados em sala de aula, mas confesso, encontro dificuldades em abordar esses temas de forma mais aprofundada com as crianças. Trabalho muito em grupos, mas evito manter sempre os mesmos grupos. Muitas vezes é aí que surgem outros conflitos (risos). De um modo geral nesta idade os meninos preferem ficar apenas com os meninos. A resistência maior é com os meninos que nem sempre aceitam as meninas no grupo. Também tem resistência com aquele coleguinha que eles acham que sabe menos, ninguém quer sentar com ele/a no grupo. Sempre falo e mostro com histórias e filmes que o respeito ao coleguinha é necessário, assim também como é necessário respeitar e valorizar o que ele tem de diferente e com isso posso aprender outras coisas com ele. Sempre procuro encorajar eles para compreender que o que você não sabe ele pode saber e o que você sabe ele pode aprender com você. No ano passado tive uma criança que ele veio da zona rural, então ele conhece muitas coisas do sítio e poucas coisas da cidade. Ele era rejeitado no começo por isso. Tive que fazer um trabalho de muita conversa para eles entenderem e aceitarem ele. Senti que aos poucos eles foram aceitando e hoje convivem bem (Professora Bianca, entrevista realizada em 30/11/2015).

Em uma sociedade tão plural quanto a brasileira não há como negar as diferenças nas salas de aula. Como sugere a professora Bianca, é preciso reconhecê-las e trabalhá-las tanto no diálogo interpessoal como em diversos momentos e com diferentes atividades, como histórias, filmes, desenhos, diálogos, reflexões coletivas, para “desvelar o caráter histórico e constitutivo dos conhecimentos escolares e sua

íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos" (CANDAU, 2011a, p. 33).

Apesar da existência de práticas que se aproximam da interculturalidade, não há como negar que há também algumas expressões em que as professoras refletem concepções construídas pela modernidade, como quando afirmam que consideram "normal" meninos se sentirem como "melhores", mais "fortes" e por isso passarem a rejeitar em algumas atividades as meninas por julgá-las menos capazes. Backes & Pavan (2011, p. 114) apontam que "há ainda um longo caminho para a formação docente para que se possa contribuir na construção de representações que não signifiquem apenas o retorno do mesmo".

Essas práticas pedagógicas, como argumentamos, relacionam-se com os processos formativos:

Então, eu acho que uma das dificuldades com que eu saí da Universidade é questão de conteúdo. A gente não trabalhava lá a questão de conteúdo dos anos iniciais. Metodologias a gente aprendeu muitas e em várias disciplinas. Foram vários professores que falaram sobre a necessidade de abordar de forma interdisciplinar os conteúdos. Em todas as metodologias que a gente estudou, matemática, ciências, geografia, os professores sempre reforçaram a questão de trabalhar de forma interdisciplinar. Existem muitas formas de trabalhar e ensinar, mas cada sala é diferente e cada criança traz algumas marcas que precisam ser trabalhadas na sala de aula. Ao repensar meu trabalho, vejo que muitas vezes acertei, mas eu também falhei. Em algumas situações eu poderia ter trabalhado de forma diferente, mas às vezes faltam boas ideias e troca de experiências. Acho que isto precisa ser trabalhado na faculdade e também em cursos de formação continuada. A gente aprende no processo, é complicado admitir isto, mas preciso dizer que eu estou aprendendo a dar aula a partir das dificuldades que vou encontrando. É um processo em que a partir da sala de aula eu sou constantemente desafiado a me repensar e me reinventar. A Universidade contribuiu com minha formação para compreender melhor a organização metodológica do processo de ensino. No curso a gente não chegou a estudar nenhum conteúdo específico que eu lembre. Não sei se ampliar o tempo de faculdade resolveria. O conteúdo você tem onde buscar, mas o que nos falta mais é formas de como abordar, como apresentar uma temática de forma instigante e problematizadora para que os alunos se interessem por aquele tema. Às vezes eu me pego falando para mim mesma: Meu Deus, como eu posso apresentar este assunto para as crianças da pré-escola? Que recursos posso usar para despertar a atenção e interesse delas? Que perguntas posso fazer? A Universidade me preparou, em parte, para enfrentar essas dificuldades, o PIBID me proporcionou algumas situações, mas nem todos os professores abrem espaço para os estudantes. Sei que preciso buscar todos os dias novas formas e novos recursos em que, além do conhecimento e da aprendizagem, eu leve meus alunos a se preparar para a vida. Estou me esforçando para isso (Professora Aline, entrevista concedida em 27/11/2015).

A professora Aline, ao refletir sobre seu processo de formação, reconhece que a formação universitária lhe ajudou a entender que as diferenças estão presentes em

sala de aula e que cada criança traz marcas que precisam ser trabalhadas. Nas suas concepções ela tem presente que é preciso subverter e ressignificar, a partir da sala de aula, as representações que carregam as marcas de um processo histórico da colonialidade.

Para Backes & Pavan (2011), é preciso desenvolver práticas pedagógicas que encorajem os estudantes a questionar e subverter as representações hierárquicas e assimétricas sobre as culturas construídas no contexto da colonização. Ao encorajar os estudantes a aplicarem a sua própria experiência de mundo, a escola estaria, de acordo com os autores, transgredindo a concepção de escola, existente por séculos, apenas como repassadora daquilo que supostamente a humanidade havia produzido de melhor.

O caminho para a criação de práticas interculturais passa pela transformação da própria cultura, construída em bases eurocêntricas, bem como pela transformação da formação docente (inicial e continuada) porque também assentada na lógica monocultural. Mas as razões que fundamentam e justificam as concepções e representações das professoras não devem ser buscadas nos próprios sujeitos, mas “nos diferentes discursos que se dobram em seus corpos incluindo os diferentes contextos formativos” (BACKES & PAVAN, 2011, p. 116).

Da mesma forma como fazem Backes e Pavan (2011), em nossa pesquisa é possível estabelecer relação entre os contextos formativos (inicial e continuada) e as práticas pedagógicas voltadas para lidar com as identidades e diferenças a partir da sala de aula. Há indícios de que o curso de formação tem possibilitado aos sujeitos da pesquisa alguns meios para favorecer o desenvolvimento de práticas interculturais.

Ainda que haja momentos de reafirmação de práticas monoculturais, há interrogações e problematizações que buscam fragilizar as maneiras arrogantes e assimétricas em que as diferenças e os diferentes grupos culturais foram nomeados/produzidos, desconstruindo saberes/poderes coloniais, desalojando a identidade colonizadora produzida/fabricada.

Nesse sentido, destaco a fala da professora Aline que interroga as suas próprias práticas pedagógicas e analisa as formas como ela procede.

Na medida em que paro para pensar sobre o que faço e nas formas como procedo no meu trabalho junto aos alunos, eu entendo que também tenho falhas. Não tem como a gente ser perfeito em tudo e muitas vezes a gente não tem aquela ideia naquele momento e depois que já passou a aula a gente fala: Eu poderia ter feito aquilo, poderia ter abordado de forma diferente. Ao invés de dar respostas, eu poderia interrogar mais meus alunos para eles refletirem sobre este assunto. Eu tenho meus planos, elaboro meus projetos onde eu

planejo as ações, mas à medida que penso e reflito sobre minhas ações, vejo novas possibilidades para uma próxima oportunidade. Vejo que eu tenho que reler, refletir, refazer para tornar aquela aula melhor, e sempre pesquisar muito, porque à medida que a gente vai lendo, a gente vai tendo novas ideias (Professora Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

Ao tomar iniciativas através das quais a professora Aline passa a questionar as suas próprias práticas, ela revela disposição e coragem para refletir sobre as representações e os próprios processos de aprendizagem pelos quais foram construídas nela visões de mundo no contexto da colonização. Essas iniciativas e perspectivas éticas que questionam visões e práticas já cristalizadas em nós podem ser vistas como o que Walsh (2009) denomina interculturalidade crítica.

Ao ressignificar concepções e práticas de ensinar e aprender, a professora Aline coloca sob suspeita as visões e práticas homogeneizantes e desaloja o colonizador na medida em que passa a refletir sobre as marcas da lógica moderna, “lógica da jardinagem” (BAUMAN, 2001), e se aproxima da perspectiva da interculturalidade que se pauta pela curiosidade, pela observação do mundo social e cultural, pelo diálogo aberto com o outro. A interculturalidade crítica exige, de acordo com Walsh (2009), colocar sob suspeita, pelo diálogo e escuta respeitosa da palavra e pelo silêncio respeitoso, os processos de saber/poder e as condições assimétricas e hierárquicas sob as quais as identidades e diferenças foram produzidas.

No entanto, a professora Aline entende que o processo formativo não está terminado. Tal concepção fica expressa quando, por ocasião da entrevista, ela mostra as dificuldades que encontrou com crianças na pré-escola ao trabalhar “Patrimônio Cultural”.

Tive que desaprender algumas coisas do que a gente aprendeu na faculdade. Lá nos é dito que a gente tem que seguir uma ementa para fazer um plano de ensino, para fazer um plano de aula. Quando cheguei aqui e não havia ementa, então assim eu falei: “Meu Deus! Como fazer”? (em tom de espanto). Minha sorte foi que eu tive muito apoio da coordenadora. Ela indica material de apoio como histórias, vídeos, textos. A criança, lembrando Paulo Freire, não é uma caixinha que deve ser enchida. Quando eu fui trabalhar com medidas de tempo, eu tive que partir de coisas significativas para elas, para isso tive que recorrer a diversos vídeos que mostram de forma mais animada sobre os movimentos de rotação e translação da terra. Além de vídeos, eu organizei diversas atividades envolvendo diferentes materiais e as próprias crianças para elas representarem os movimentos da terra e sobre as formas como essas medidas de tempo dizem respeito à nossa vida. Para ilustrar e facilitar os entendimentos, imprimi imagens dos planetas, sobre os movimentos de rotação e translação da terra. Ao apresentar esses temas de forma mais interdisciplinar e lúdica, eu fui inventando minhas maneiras de dar aulas e fui também desaprendendo outras... (Professora Aline, entrevista concedida em 27/11/2015).

De certa forma, apesar de não usar o termo, a professora Aline admite que as marcas deixadas pelo colonialismo do invasor europeu exigiram dela um esforço decolonial através do qual ela procura se interrogar, desafiar, desnaturalizar o entendimento de que haveria uma suposta universalidade do conhecimento, e ela busca romper com esta visão ao se deparar com a realidade da sala de aula e das exigências que a proposta pedagógica da escola faz.

Produzir um conhecimento decolonial, através do qual seja possível evitar os processos de discriminação, inferiorização, invisibilização, negação que permeiam as relações sociais de saber/poder no espaço escolar, requer construir práticas e concepções que não se limitem simplesmente ao “tratamento normal/igual”. No entanto, “essa forma normal/igual de tratar as crianças não leva ao questionamento das relações de poder que produzem as representações sobre as identidades. Ao invés de ver a diferença como legítima, ela tende a ser vista como algo a ser superado” (BACKES & PAVAN, 2011, p. 114).

Ao longo das observações das aulas em “Educação, Vida e Sociedade” no 1º ano do Ensino Fundamental, foi possível perceber a preocupação da professora Michelle em interrogar visões de mundo que as crianças manifestam em seus comentários e que carregam as marcas da colonização. Durante as observações das aulas, percebi que, ao trabalhar o tema alusivo à Semana da Criança, a professora trouxe uma boneca negra³⁴ para a sala e centrou todas as atividades do dia em torno da história “Menina bonita do laço de fita no cabelo”³⁵.

³⁴ O fato de as crianças não conhecerem a boneca negra despertou em mim uma interrogação: onde e como a boneca negra aparece como objeto de brinquedo infantil no Brasil, visto que este fato para mim mesmo sempre ficou “invisibilizado”? Este e outros fatos e situações que vivenciei ao longo da minha pesquisa empírica me fizeram refletir sobre como estas marcas estão presentes em nós e muitas vezes não conseguimos percebê-las. Ao buscar algumas leituras para satisfazer minha curiosidade, acabei encontrando informações importantes. Ariès (1981), por exemplo, informa que a boneca é considerada desde a antiguidade importante artefato presente na produção e experimentação de papéis sociais. Ela foi e ainda continua sendo utilizada em rituais de fertilidade e casamento e de expressão de amor. Em algumas comunidades indígenas, de acordo com Sousa e Melo (2010), as bonecas são utilizadas durante a gravidez, quando as mulheres levam uma boneca amarrada à cintura.

A boneca no Brasil teve seu início na produção artesanal, estando relacionada a rituais religiosos, sendo provavelmente trazida à época da colonização com os escravos para servir como alternativa de brincar para as crianças, não só escravas, mas também para as crianças das famílias de pouco poder aquisitivo. Fabricadas a partir da utilização de sobras de tecidos usados na confecção de roupas, as bonecas “exerciam importante função religiosa nas comunidades afro-brasileiras, devido à troca cultural estabelecida entre brasileiros e africanos” (SOUZA; MELO, 2010, p. 4), sendo confeccionadas normalmente de tecidos na cor de pele negra. Atualmente as bonecas em suas versões internacionais, frutos de uma indústria altamente tecnológica, tornaram-se produtos manufaturados em série, sistematicamente de cor branca.

³⁵ A história exalta alguns traços da boneca que, combinados entre si, deixam a boneca tão bonita. O segredo para a boneca ser tão bonita é sua pele, seus olhos e seu cabelo serem todos negros, numa

A professora iniciou as atividades da aula perguntando se as crianças tinham bonecas em casa e se elas gostavam de brincar com bonecas. Todas as meninas expressaram que tinham bonecas e que gostavam de brincar, sim. Após algumas crianças se interessarem pelo tema, a professora perguntou os nomes das bonecas que elas conheciam. Nessa conversa a boneca mais citada foi a boneca “Barbie” “Ela é linda, professora”, falou Aline. “Eu tenho também, professora. Eu tenho uma que eu gosto de trocar de roupa. Tenho várias roupas, gosto de pentear o cabelo dela”, respondeu Caroline.

Após ouvir as manifestações de diversas crianças sobre o tema, a professora Michelle perguntou se alguma criança tinha em sua casa uma boneca negra³⁶. Ninguém se manifestou. Ao perceber que nenhuma criança da sala tinha boneca negra em casa, a professora perguntou? “Que tipo de boneca vocês conhecem?” Durante essa conversa, as crianças citaram o nome de algumas bonecas (as que estão disponíveis e que são objeto de propaganda na TV foram citadas).

“Ninguém de vocês tem uma boneca negra? Por quê? Você não gostam? Sabiam que tem também bonecas negras, orientais?”, indagou a professora. Antes mesmo de ler a história “Menina bonita do laço de fita no cabelo”, perguntou se elas estavam dispostas a ouvi-la. “Sim, queremos”, responderam em coro. Muitas crianças demonstraram interesse pelo assunto.

Tendo em vista que na sala havia três crianças com traços (cabelos, cor de pele) de descendência negra, considero este fato muito significativo, pois a

combinação harmônica e perfeita entre si. Ao longo de toda a história fica evidente a exaltação da beleza negra, colocada como modelo de beleza a ser alcançado pelas outras meninas.

³⁶ É interessante observar que, diferentemente de ser apenas um inocente brinquedo produzido com o objetivo de entreter e divertir crianças, a boneca Barbie foi criada para produzir subjetividades infantis e com o intuito de sugerir e valorizar um tipo ideal de corpo, de beleza, que visa impor a supremacia de uma raça e do comportamento que valoriza a riqueza e a aventura. É preciso entender que a imagem da boneca está imersa em intenções pedagógicas que evocam magia e fantasia. “A Barbie personifica a fantasia de um mundo glamoroso, um ideal de beleza feminino, branco, magro e loiro” (CECHIN; SILVA, 2012, p. 44). Neste sentido, é interessante observar que a Mattel (empresa norte-americana fabricante da boneca) passou a produzir a partir da década de 1960 as primeiras “amigas” da Barbie com características fenotípicas que destoam do ideal de beleza feminino, mas com as mesmas características de “beleza” da Barbie branca. Enquanto as diferenças, a pluralidade cultural e a inclusão social se tenham tornado temáticas centrais no panorama educativo apenas nos últimos anos, a fabricante da boneca Barbie percebeu que o discurso da diversidade tinha grande potencial mercadológico já a partir de meados da década de 1960. No entanto, transcorrido mais de meio século, a boneca Barbie “continua preponderantemente magra, branca, com cabelos loiros, compridos e lisos. As marcas inscritas na representação corporal da Barbie mostram os ideais de beleza dos séculos XX e XXI, ensinando sobre o corpo ideal” (CECHIN; SILVA, 2012, p. 35). Mas, de acordo com as autoras, a primeira coleção de bonecas exclusivamente negras lançadas pela Mattel, as bonecas Barbie em estilos mais fiéis aos tipos físicos e culturais da comunidade negra americana, viria a ser lançada apenas em 2009.

inferiorização, a subalternização e a discriminação invisibilizam as diferenças e inclusão digna de grupos sociais. Ao trazer para a sala de aula a história e uma boneca negra e colocar em discussão o fato de nenhuma criança ter boneca negra, a professora Aline faz uma opção por colocar em evidência e debate as diferenças culturais que permeiam as relações sociais, aproximando-se da prática intercultural.

Após ler a história, a professora Michelle explorou oralmente a história. “O que chamou mais a atenção de vocês sobre a boneca?” “Para mim, foi o cabelo dela, eu gostei, parece com o meu”, falou a aluna Katia. Ao estabelecer diálogos, debates, reflexões a professora procurou ainda interrogar e confrontar radicalmente as concepções das crianças pelo fato de nenhuma criança ter boneca negra. Ela conseguiu estabelecer reflexões sobre as problemáticas que estão presentes nas relações e nos processos sociais do dia a dia em sala de aula e, da mesma forma como a boneca negra não faz parte das brincadeiras, na formação dos grupos em sala de aula essas preferências/rejeições podem aparecer.

Com tal prática, a professora Michelle proporciona às crianças momentos de reflexão e de interrogação sobre as concepções monoculturais da colonialidade através de certos produtos como a boneca, que invisibilizam, discriminam e silenciam as diferenças. Neste sentido, é importante que a sala de aula proporcione às crianças condições para que observem, confrontem ideias e percepções, aprendam a conviver com as diferenças e a ser e a estar com os outros e consigo mesmas.

Mas esse movimento demanda desenvolver atitudes de abertura para novos contornos culturais presentes no espaço escolar, conforme estabelecem as diretrizes provisórias elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação: “A construção pedagógica alicerçada nesses princípios não deve ter por finalidade apenas a modificação da estrutura curricular e sua organização. O processo deve propiciar a reflexão e a reconstrução de um currículo voltado à valorização da diversidade e da inclusão” (SEMED, 2014b, p. 1).

Ao dar visibilidade às diferenças culturais, a professora Michelle traz para a sala de aula diferentes artefatos, estratégias para apresentar e explorar situações-problema e com elas interroga e questiona os/as alunos/as sobre diversas marcas da colonialidade presentes em histórias, filmes, desenhos animados, levando as crianças a identificarem e reconhecerem esse processo de naturalização que nos leva a agir como se o outro não existisse. Ao interrogar e levar as crianças a refletirem e buscarem

compreender como as diferenças são produzidas e naturalizadas, a professora aproxima-se do que Walsh (2009) denomina interculturalidade crítica decolonial, “compreendida como ferramenta que ajude a visibilizar dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23).

À medida que a professora Michelle passa a se opor, resistir, transgredir à visão de educação escolar baseada na reprodução de conteúdos vistos como objetos estáveis e universais e práticas pedagógicas produzidas sob a matriz epistemológica da modernidade monocultural, ela favorece e facilita a percepção da existência das diferenças como realidades socialmente construídas e que, por sua vez re/constroem-se nos intercâmbios culturais e biografias a partir da própria sala de aula. Com isso é possível levar as crianças a ampliar diálogos para valorizar, interpretar e negociar as diferenças culturais, favorecer dinâmicas de crítica e autocrítica para superar práticas de discriminação, hibridizar, desafiar, infiltrar, desabilitar, desarraiggar concepções e representações coloniais (BACKES; PAVAN, 2011).

Ao entender a interculturalidade crítica decolonial como processo “que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24), é preciso assumir uma atitude de vigilância permanente frente aos processos formativos em que fomos produzidos. Neste sentido, observei que as professoras têm se mostrado vigilantes e preocupadas em questionar, refletir, subverter e ressignificar de forma constante para perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliar diálogos e construir suas práticas educativas orientadas para o reconhecimento do direito à diferença e a inclusão digna de todos os grupos sociais, sem discriminação. Em geral, elas se mostram preocupadas em desenvolver atitudes que expressem preocupação permanente com seu processo de aprendizagem para construir práticas pedagógicas em que buscam interrogar e problematizar as formas de invisibilização, silenciamento, discriminação e desigualdade social.

Mas é preciso sempre reconhecer também que, frente à complexidade/instabilidade do campo educativo em que cada vez mais os produtos midiáticos induzem o consumo e valorizam certas identidades, “corre-se sempre um enorme risco de resvalar para um discurso impregnado de uma artificial simplificação da complexidade que estrutura o campo socioeducativo” (CORTESÃO, 2012, p. 726).

Este contexto cultural exige vigilância sobre as práticas pedagógicas e os processos formativos.

4.4. A formação inicial e o exercício da docência: o PIBID e a construção de sentidos para lidar com as identidades/diferenças na prática docente

Analiso neste tópico como as professoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS avaliam as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência³⁷ (PIBID) para lidar com as identidades/diferenças no exercício da docência.

O Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e determina, no artigo, 1º que ele deve ser executado “no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”. Ao “fomentar a iniciação à docência”, visa “melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira” aproximando a formação ao exercício da docência pela inserção dos “licenciandos no cotidiano das escolas” em “articulação entre teoria e prática”, consideradas necessárias “à formação dos docentes [...] nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010).

Esclareço de início que não pretendo avaliar o sentido ou a validade do programa executado no âmbito da CAPES. Também não tenho a intenção de avaliar a metodologia delineada pelo subprojeto do PIBID, nem as formas de execução e, muito

³⁷ O PIBID é uma política pública que se situa no contexto das reformas educacionais resultantes dos debates que começaram a acontecer no Brasil a partir da aprovação da Lei de Diretrizes da Educação Nacional – Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

O programa foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto Nº 6755/2009, de 29 de janeiro de 2009. Inicialmente, o programa visava atender apenas Instituições de Ensino Superior – IES federais, mas com o Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, através do artigo 5º, o programa passou a admitir a participação das instituições de educação superior previstas nos artigos 19 e 20 da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

De acordo com o artigo 1º do Decreto-Lei Nº 7.219/2010, o programa tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”.

O programa, de acordo com o artigo 4º do decreto que o instituiu, “cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades”.

menos, os resultados que o subprojeto do PIBID de Pedagogia da UEMS³⁸ de Dourados produziu nas escolas e na universidade. Busco compreender como a participação das professoras egressas do curso de Pedagogia da UEMS no subprojeto do PIBID de Pedagogia contribuiu para lidar com as identidades/diferenças nas suas práticas pedagógicas.

O interesse por este tema emergiu nesta tese de doutorado durante o processo de pesquisa de campo. Nas entrevistas individuais e durante o Grupo de Discussão, observei que as professoras se referiam ao PIBID de maneira recorrente como uma experiência importante para ampliar diálogos e perceber a existência da diferença. As professoras expressaram que os contatos e os diálogos com os/as professores/as e com as crianças na sala de aula durante o PIBID lhes proporcionaram reflexões sobre os desafios de ser professora e ajudaram compreender o que é uma sala de aula e ajudaram a planejar práticas pedagógicas para interrogar práticas de discriminação em sala de aula.

Todos nós somos frutos do PIBID. [...] Gosto muito de contação de histórias. Foi lá que me exercitei mais (Professora Mariana, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Antes de eu fazer o estágio, eu já tive a vivência da sala de aula com o PIBID. Meu contato com a sala de aula foi no PIBID. Me ajudou muito a compreender os desafios de ser professora (Professora Aline, entrevista realizada em 26/11/2015).

Eu fui bolsista do PIBID nos quatro anos do curso. O contato com a sala de aula, o diálogo com os professores do curso na universidade e a reflexão sobre o que víamos no PIBID me ajudaram a ser o que sou hoje (Professora Manoela, entrevista realizada em 27/11/2015).

Por mais que o curso ofereça uma base teórica nas disciplinas, o contato direto que PIBID me deu foi um suporte muito grande na minha formação (Professora Márcia, entrevista realizada em 01/12/2015).

Para mim o PIBID foi o momento em que tive a oportunidade de conhecer uma criança autista. Isto foi muito importante no meu processo de formação. No curso ouvimos muitas vezes falar sobre a inclusão, mas o contato que tive

³⁸ Em âmbito institucional, o PIBID na UEMS é organizado em subprojetos vinculados às licenciaturas. O subprojeto de Pedagogia na Unidade Universitária de Dourados/MS objetiva “ integrar as licenciandas ao cotidiano da escola, oportunizando reflexões teóricas/práticas acerca de diferentes realidades, para planejar e executar atividades em salas de aula regulares e salas de recursos multifuncionais, ancoradas na perspectiva da educação inclusiva e mediadas pelos atores envolvidos de modo a contribuir na construção do seu fazer docente. [...] contribuir com o processo de formação continuada das docentes das escolas abrangidas e com a aprendizagem das crianças da educação infantil e anos iniciais, dentre estas, as que recebem o Atendimento Educacional Especializado – AEE de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. [...] contribuir com o processo de alfabetização das crianças, apoiar a construção do sujeito leitor, inserir as múltiplas linguagens no cotidiano da sala de aula, reorganização do uso e atividades nas bibliotecas escolares. Em relação ao AEE, as demandas se referem à formação continuada de docentes das salas regulares com crianças com deficiência inclusas, docentes ou estagiárias contratadas como apoios, itinerantes e para salas de recursos multifuncionais, elaboração e uso em conjunto de material pedagógico, apoio no planejamento integrado e avaliação diferenciada” (UEMS, 2014, p. 1).

com uma criança autista durante o PIBID me ajudou muito para aprender a lidar com criança autista em sala (Professora Aline, entrevista realizada em 27/11/2015).

O PIBID foi difícil. Chegar na sala e um professor ficar te olhando, no começo não sai nada bem. Foi no PIBID que eu consegui entender o que é uma sala de aula. Fui aprendendo a fazer planos de aula que tivessem algum sentido e colocar estes em ação (Professora Josiane, entrevista realizada em 01/12/2015).

Das palavras das professoras é possível inferir que o Projeto Institucional do PIBID na UEMS priorizou a formação compartilhada entre a universidade e a escola de Educação Básica ao colocar como meta “a inserção dos bolsistas na escola de Educação Básica e a sua integração com as ações desenvolvidas no ambiente escolar” (UEMS, 2014, p. 2). A inserção das professoras na escola durante sua participação no PIBID possibilitou estabelecer o contato e a vivência da sala de aula e relacionar a formação com o trabalho docente.

A inserção das bolsistas na escola como espaço privilegiado de diálogo, experimentação, reflexão e formação docente possibilitou também a integração delas em ações práticas em que os contatos, as vivências, os diálogos lhes proporcionaram aprendizagens fundamentais à docência, como planejamento compartilhado, desenvolvimento e avaliação de ações docentes, em que “as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 33).

O PIBID caracteriza-se como uma política pública que, além de incentivar a formação de docentes para a Educação Básica em nível superior no Brasil, tem como objetivo contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Entre as ações/estratégias/metas definidas pela política do governo federal para superar problemas de ensino-aprendizagem identificados por muitas pesquisas, o programa busca promover uma formação docente adequada às exigências de desenvolver experiências inovadoras de ensino a partir de uma dialogicidade entre futuros/as professores/as, os/as professores/as da escola e os cursos de formação de professores. Assim, o programa visa:

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, art. 3º).

Diante dos objetivos propostos pelo programa, espera-se a integração teoria-prática e a mobilização/integração entre os profissionais da Educação Básica.

Como já destaquei, percebi, especialmente nas entrevistas e no Grupo de Discussão, que as professoras se referem com certa frequência e entusiasmo ao PIBID e às contribuições que a participação nas atividades desenvolvidas por elas no programa proporcionou: experiências, debates e reflexões importantes para aprender a lidar com as identidades/diferenças no exercício da docência.

Acho que quem participou do PIBID teve uma grande oportunidade de melhorar a formação para o exercício da docência. A gente percebeu muito essa experiência de convívio com professores mais experientes que a gente passou, como que isso foi valioso para desempenhar o papel de professora dentro da sala de aula. Durante o curso você tem muito mais contato com a teoria do que com questões práticas, e não tem como ser diferente. Você está se formando e precisa receber essa base teórica e quando você chega na escola e a realidade que se coloca para você, a teoria será fundamental para enfrentar as situações com as quais você se depara em sala de aula. Mas como se portar? Como se colocar diante de cada situação? Não há uma regra ou uma fórmula. Eu vejo assim, eu sinto muito forte, para mim ficou muito clara essa questão. No exercício da docência a gente precisa se posicionar, criticar, pensar sobre as coisas, as orientações que vêm. Precisa pensar sobre como a gente vai resolver os problemas que aparecem. Mas não se pode aceitar tudo que está posto. A gente sempre está reconstruindo aquilo a partir do que vimos na universidade. Para mim isso foi uma coisa que acho que ficou muito evidente. É claro que na universidade a gente não conseguiu ver tudo. Várias situações que eu encontro aqui o curso não deu conta. Eu fui da segunda turma, mas faz pouco tempo que saímos de lá, acho que as meninas ali foram da terceira ou quarta turma, não sei. Até agora foram poucas turmas que se formaram, é um curso bastante novo, mas está se organizando, se estruturando e reestruturando, mas acho que o PIBID me deu oportunidades que me ajudaram a melhor compreender o cotidiano da escola e as discussões com as colegas na sala na universidade me ajudaram muito a construir meu jeito de ser professor. Eu gostei bastante do curso, acho que, apesar de tudo, essas dificuldades que eu relatei, o curso para mim atendeu o propósito de formação (Professora Márcia, Grupo de Discussão, 17/12/2015).

As professoras se referem com frequência ao programa e afirmam que as experiências que tiveram durante as atividades desenvolvidas, bem como o convívio com professores/as mais experientes no PIBID, foram fundamentais para dar sentido à forma como elas desenvolvem atualmente suas práticas pedagógicas em sala de aula. Foram estas experiências que, segundo a professora Márcia, permitiram-lhe

compreender melhor o cotidiano da escola e da sala de aula para construir seu jeito de ser professora.

A professora Márcia considera que as atividades práticas e as discussões com colegas e professores/as durante o PIBID ajudaram a compreender melhor o sentido da docência, bem como a interpretar e organizar de forma mais significativa as aulas junto aos alunos. A oportunidade de participar do PIBID foi valiosa para ela porque a ajudou a construir, no convívio e no diálogo com professores/as mais experientes, formas de agir diante de situações e dificuldades que ela encontra no desempenho da docência.

Da mesma forma, a professora Bianca, ao falar sobre discriminação e preconceito, avalia que a experiência do PIBID foi fundamental para proporcionar um tempo/espaco de diálogo e reflexão para perceber a diferença no exercício da docência. O convívio em sala de aula e o contato com situações concretas de inter-relações com os/as professores/as durante a regência a ajudaram a ampliar diálogos, construir uma identidade docente. A professora também destaca a importância de ter contato com as diferenças para aprender a lidar com elas e construir processos educativos democráticos.

Ao se deparar com diferentes situações relacionadas à aprendizagem, a professora Bianca avalia que o início da docência no PIBID foi fundamental para entender as identidades/diferenças e proporcionar a inclusão digna a todos os grupos culturais que estão presentes da sala de aula. Como afirma Candau: “A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados” (2011b, p. 253).

O tempo de convivência na escola, bem como o diálogo com os professores/as mais experientes ajudaram a professora Bianca a refletir sobre diferentes situações e dificuldades que surgem no processo educativo. Vivenciar essas situações, dialogar e refletir sobre elas a ajudaram a compreender o sentido que isso tem no exercício da prática docente.

Eu acho que a gente tinha que vivenciar situações concretas de sala de aula. Passar por situações de regência de classe, participar de algo mais concreto, vivenciar algumas situações em que é possível trabalhar algumas situações reais. Acho que isto ajuda a gente a aprender a lidar com diferentes situações e problemas. Então, o PIBID foi isso, a convivência na escola com professores mais experientes e com mais tempo de sala de aula, pude discutir e refletir sobre problemas e dificuldades de aprendizagem das crianças (Professora Bianca, entrevista realizada em 26/11/2015).

A professora Aline relata que no PIBID teve a oportunidade de exercitar a contação de histórias, dialogar com alunos e professores/as, refletir e compartilhar experiências sobre formas de abordar, problematizar, questionar as identidades/diferenças a partir de eixos temáticos dos conteúdos escolares. Ela relata também que o curso de Pedagogia foi importante para lhe dar um suporte teórico, mas foi no PIBID que ela teve a oportunidade de se unir com outras colegas para abordar e desenvolver, de forma mais aprofundada e problematizada, conteúdos que envolvem diferenças culturais, econômicas e políticas presentes no contexto da sala de aula.

No PIBID aprendi a contar histórias, começar a ensinar um conteúdo a partir de uma história de vida, sempre trazer uma coisa concreta para ensinar alguma coisa, e eu tento fazer isso na minha sala de aula hoje. Quando eu cheguei aqui e tinha que trabalhar por eixos temáticos que a Secretaria de Educação propõe, confesso que eu fiquei um pouco perdida no começo, porque nem na faculdade vimos dessa forma. Lá (na faculdade) vimos a organização por disciplinas, português, história, geografia. Por isso eu me juntei com a minha colega [...]. Ela já trabalhava essa disciplina o ano passado, e a gente decidiu trabalhar por projetos, sempre abordamos a partir de uma história, um problema, uma situação problematizadora. [...]. Eu tive muitas influências boas na faculdade com os professores, nos dois estágios, e também no PIBID, eu acho que eu fui pegando um pouco de cada e estou construindo o meu jeito de ser professora (Professora Michelle, entrevista realizada em 26/11/2015).

As professoras evidenciam que a participação no PIBID representou uma oportunidade de articular de forma refletida a interação da teoria com a prática a partir de experiências construídas no diálogo com colegas e com professores/as do curso de formação e também com os/as professores/as da Educação Básica. As palavras das professoras se aproximam do que Nóvoa (2009) escreve sobre a profissão do/a professor/a. Ser professor/a é “conhecer bem aquilo que se ensina [...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Ao falar sobre as aulas e as formas como as professoras constroem suas práticas pedagógicas, a professora Mariana afirma que no curso de Pedagogia as questões metodológicas foram trabalhadas, mas

não em forma de disciplina específica, mas como eu fiz o PIBID, o PIBID para mim foi outra coisa tremenda. Aliás, todos nós alunos que estamos aqui hoje somos frutos do PIBID, inclusive eu costumo dizer que o PIBID é mais um tempero para a nossa vida acadêmica e profissional. Então dentro da faculdade, nas disciplinas eu não tive isso, eu tive nos eventos que a gente participou, o próprio PIBID ajudou muito. A professora coordenadora é espetacular, ela tem uma bagagem tremenda para poder incentivar a gente

nisso. Mas eu sempre gostei, mesmo antes de entrar na faculdade, gostava muito de contação de história. Eu acho que a contação de história é uma ferramenta, é mais um tempero que envolve as crianças e a gente também... (risos). Eu gosto dessa coisa de diferente, eu gosto de ver os olhinhos das crianças brilharem percebendo que é algo que elas ainda não tinham visto (Professora Mariana, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Embora a professora não tenha referido neste momento histórias e filmes voltados para a discussão das identidades/diferenças, pelas aulas observadas é possível afirmar que houve, por parte do PIBID, uma preocupação neste sentido, visto que muitas das histórias contadas pelas professoras tinham como foco central as discussões sobre as diferenças.

Um exemplo em que ficou muito evidente essa preocupação de levar os/as alunos/as a se manifestarem a partir do uso de artefatos culturais ocorreu após a exibição do filme *Mulan*, a forma como a professora propôs uma discussão problematizadora com a turma: “Qual é o principal tema em jogo no filme? Quais observações e ideias vocês conseguem levantar? Comente a partir do que você viu, ouviu e sentiu diante das imagens, sons, palavras, informações, emoções e sensações presentes no filme”.

Ao longo das observações, foi possível perceber que a problematização e discussão sobre as diferenças permearam muitas atividades. Observei que as professoras procuravam discutir, a partir de algumas cenas dos filmes ou letras de músicas, estereótipos produzidos em torno das identidades e as implicações que estes trazem para as relações sociais e as crianças.

O convívio orientado com os/as professores/as e com a escola permitiu às egressas vivenciar experiências pedagógicas e educativas que estimularam o desenvolvimento e o aprimoramento profissional docente. Elas fazem referência às atividades desenvolvidas na iniciação à docência como uma oportunidade para sistematizar e aprimorar atitudes inerentes à profissão.

[...], eu como já até falei nas entrevistas, vejo que o curso deu um direcionamento muito grande. Nos ajudou a ter uma visão crítica sobre a escola e os próprios profissionais. Mas há certas imposições que vêm do sistema, várias decisões que não competem a nós. Já vêm prontas. Mas é lógico que o curso também, por outro lado, não tem como dar conta de tudo que a gente necessita. O PIBID me ajudou no domínio de ferramentas que a gente precisa para ter um bom desempenho profissional dentro da sala de aula. Muita coisa a gente está aprendendo na profissão, no exercício da profissão do chão da escola. [...]. Eu sou suspeito para falar, mas a coordenação do PIBID sempre se mostrou muito comprometida e responsável em nos acompanhar, sugerir e debater em sala de aula as

questões que iam aparecendo. [...]. Ela sempre estava disposta a dialogar e nos encorajar a encarar os desafios e as dificuldades. Isso foi muito bom. Ela nos deu ideais de como estimular o aluno em sala. Eu passei mais de três anos no PIBID (Professora Márcia, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Ao fomentar o diálogo e a reflexão a partir de situações que iam aparecendo em sala de aula, a coordenação do projeto contribui na elevação da qualidade da formação docente na medida em que incentivava os alunos a planejar, simular, hipotetizar, elaborar, testar, refletir, desenvolver e avaliar estratégias didático-pedagógicas que estimulam a inovação, a criatividade e a inventividade dos/as acadêmicos/as do PIBID.

Para mim, com certeza o compromisso profissional e o estímulo a desenvolver práticas inovadoras e criativas foram o meu maior aprendizado. Seguidamente, quando estou em sala de aula, fico me perguntando: meu Deus, se a orientadora do PIBID visse isso, o que ela diria? Eu penso nisso ainda, porque tudo que nós fazímos as professoras do programa tinham aquele horário em que chamavam a gente: “E se você fizesse assim”? Então elas estavam ali para nos desafiar mesmo, para nos orientar, incentivando para não ter medo, mas ser ousados... fazer a diferença. Elas falavam: tudo dá certo, só você não pode ter medo de fazer a diferença. Claro que vamos encontrar obstáculos quando saímos daquela forma tradicional da aula de leitura, cópia de atividades, correção e só. Nem toda escola vai aceitar abordar e problematizar questões sobre identidade, abordar sobre as diferenças a partir da sala. Ela sempre falava: “Nós temos que acreditar numa educação melhor, não está tudo ruim, o sistema está aí, mas você pode não apenas reproduzir o que te é apresentado. Pode mudar...” Podemos apostar numa educação melhor. Acreditar nisso depende da gente também, né?! (Professora Aline, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Novamente destaco que, pelas observações realizadas, muitas das práticas pedagógicas se relacionavam com a discussão das identidades/diferenças. Encorajar as acadêmicas a assumirem desafios para enfrentar de forma coletiva as dificuldades a partir da realidade em que a escola está inserida e, a partir desta realidade, dialogar e refletir aprofundadamente sobre as possibilidades que tais situações implicam é uma contribuição significativa para a construção e o fortalecimento da identidade profissional docente, especialmente na formação inicial. Tais posturas são necessárias à orientar processos de formação docente que tem por base o reconhecimento do direito à diferença. Uma vez que, ao interrogar, refletir e dialogar coletivamente sobre ações que o docente precisa desenvolver para lutar a partir da sala de aula contra todas as formas de discriminação e preconceito.

Da mesma forma, o convívio com outros docentes, os contatos com a escola como futuro campo de atuação profissional, a participação em eventos, a sistematização

de experiências através da produção de trabalhos científicos e a possibilidade de divulgá-los em eventos científicos a nível local, regional e nacional são citados pelas professoras entrevistadas como importantes no processo de formação, contribuindo para o encantamento com a profissão. Assim, é possível estabelecer uma ligação profunda entre teoria e prática, não como algo natural, mas como uma ligação construída no processo formativo.

Por muito tempo, os debates sobre a formação docente se centraram em torno da dicotomia teoria/prática sem que houvesse aproximação do processo de formação de professores/as para com as rotinas e culturas profissionais e uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. Como expressam as professoras nas entrevistas individuais e no Grupo de Discussão, o PIBID tem sido fundamental para superar essa dicotomia entre teoria e prática.

No início do século XXI, “parece ter voltado o tempo dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 28). Mas é preciso construir propostas de formação de professores/as para os tempos atuais e o PIBID parece ter proporcionado momentos de reflexão ao problematizar a partir da sala de aula e em contato com os professores mais experientes, diferentes elementos sobre o modo como, em geral, concebemos as práticas educativas e sociais que herdamos da modernidade.

Neste sentido, é inegável a importância da investigação científica para a produção de conhecimentos teórico-metodológicos para interrogar, problematizar as relações entre identidades/diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte do reconhecimento e da afirmação da dignidade humana. Mas a formação de um/a professor/a envolve uma complexidade muito mais profunda e ampla e que só pode ser obtida a partir da integração dos estudantes das licenciaturas na escola e no diálogo com os colegas mais experientes da profissão, no sentido da instituição escolar e na cultura profissional que se aprende na profissão.

O exercício da docência envolve dimensões pessoais e profissionais, e estas são impossíveis de ser separadas; por isso, devem ser agregadas ao profissional ao longo do processo de formação que se inicia com a formação inicial. “Ensinamos aquilo que somos”, e isso, por si só, já justifica o exercício de autorreflexão e de autoanálise desde o começo da formação inicial, já que “naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 38).

As reflexões que o confronto entre a teoria e a prática proporcionaram durante o período de iniciação à docência permitiram à professora Mariana construir práticas pedagógicas na escola em diálogo respeitoso com outros/as professores/as dentro da profissão.

Eu penso que é a prática que aperfeiçoa o profissional. É na prática que vai se confrontando e aperfeiçoando nossa formação na medida em que eu tive oportunidade de confrontar teoria na prática e reconstruir práticas de forma refletida. Quer dizer, a gente teve o pontapé inicial na formação com o curso. A gente conheceu e se empolgou com a profissão, nisso o PIBID e o estágio foram muito importantes. Agora, aqui na escola a gente vai desenvolver melhor, na medida em que vai fazendo as coisas e retomando (Professora Mariana, Grupo de Discussão realizado em 17/12/2015).

Como aponta a professora, o PIBID, além de servir como pontapé inicial para o ingresso na profissão e para empolgar os licenciandos com ela, foi para ela também uma experiência muito boa e relevante de formação compartilhada e complementar entre a universidade e a escola de Educação Básica.

O exercício da docência exige uma formação inicial, mas, quando você está no exercício da docência, aparecem situações novas que não tem como você simular no curso. Então o PIBID foi para mim esse momento de não só repetir informações e orientações, mas me exigiu retomar alguns estudos, refletir e pensar a partir de situações concretas da sala de aula, planejar metodologias, materiais didáticos e formas de abordar os conteúdos (Professora Márcia, entrevista realizada em 01/12/2015).

Penso assim: no meu caso, eu vou me tornando professora no dia a dia à medida que vou enfrentando essas questões que surgem na sala de aula. Nisto foi importante o PIBID, no diálogo e reflexão com as professoras construir minha prática. Eu acho que não estou, eu vou me tornando professora no dia a dia. O curso deu base teórica muito boa para mim. Agora, a experiência a gente vai tendo em sala de aula ao refletir a partir do que o curso me ofereceu. Sempre me vejo recorrendo ao curso, às colegas e a novas pesquisas. Assim vejo no meu caso (Professora Bianca, entrevista realizada em 01/12/2015).

No exercício da docência a gente se depara com cada coisa diferente. Cada dia é um recomeço, cada dia a gente vai aprendendo, todos os dias a gente aprende uma nova coisa. Às vezes nos preparamos com coisas assustadoras. Mas o curso foi muito importante no meu processo de formação inicial, e o PIBID me ajudou nisso: dar sentido às minhas ações em contato com a realidade escolar e com situações de dificuldades de aprendizagens (Professora Karla, entrevista realizada em 01/12/2015).

As falas das professoras permitem inferir que o PIBID, ao ampliar o tempo de permanência do estudante no espaço escolar, proporcionou reconhecer e refletir sobre as marcas de um processo histórico de colonização que silenciam, invisibilizam as diferenças. As experiências desenvolvidas junto aos/as professores/as que atuam na Educação Básica, proporcionaram às professoras, enquanto estudantes, não apenas a possibilidade da participação em experiências pedagógicas, mas também possibilitaram

planejar, analisar, registrar e desenvolver a partir da sala de aula, atividades que visam subverter e ressignificar práticas que ainda carregam as marcas de um processo histórico de colonização.

Pode-se dizer que o PIBID se aproxima da reflexão de Nóvoa (2009) que defende uma formação “construída dentro da profissão”, pois mobiliza professores/as que já atuam nas escolas de Educação Básica como “coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2010, Decreto 7.219, art. 3º § V). Pude perceber tanto nas observações realizadas em sala de aula quanto nas entrevistas e no Grupo de Discussão que as experiências acadêmicas no PIBID proporcionaram às professoras a construção de experiências e aprendizados tendo como “âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p. 45).

A experiência do PIBID possibilitou refletir e compreender melhor a escola como espaço marcado pela diferença cultural e de formação profissional, pelo princípio de responsabilidade social, e, junto com a participação construída na interação com os/as professores/as em sala de aula nas práticas como analisa a professora Mariana, garantiu às professoras o ingresso na carreira docente.

Eu acho que é na convivência ao mesmo tempo na universidade e com o banco da escola que a gente aprende. O PIBID possibilitou que não chegássemos aqui com um olhar romântico da escola. Ele foi importante porque me deu uma noção do que é uma sala de aula. Isto foi muito bom. Muitas pessoas falam, ah, você estava na faculdade, mas quando você entrar na prática em sala de aula, vai ser tudo diferente. Isso para nós já não aconteceu. Entramos para escola e dentro da sala de aula com uma noção que começou já mesmo dentro da faculdade, e o PIBID foi que me proporcionou ter contato com a escola onde eu trabalho hoje (Professora Mariana, Grupo de Discussão, realizado em 17/12/2015).

Pode-se dizer que os estudantes de Pedagogia passaram a se sentir como os protagonistas do seu processo de formação. Essa experiência aumentou da qualidade da formação acadêmica, reduziu a desistência no curso, bem como oportunizou uma dedicação maior ao estudo, posto que a bolsa do PIBID ajudou a custear as despesas.

Eu praticamente, eu estava praticamente parada fazia 10 anos, foi quando tentei três vezes o vestibular de Pedagogia. Quando eu passei, fiquei muito feliz, mas foi uma barra bem difícil para mim durante os quatro anos. O que me ajudou muito mesmo foi a minha família e o apoio do meu esposo. O PIBID foi muito bom para mim porque eu tive a oportunidade de receber a bolsa, e isso possibilitou me dedicar mais ao curso sem deixar de lado a família. Eu havia decidido que eu queria mesmo era aprender e sair de lá professora. O que eu tinha que fazer para poder sair de lá uma profissional.

Então, durante todo esse tempo, os quatro anos de faculdade, foi muito apertado. Principalmente nos dois primeiros anos eu tive bastante dificuldades financeiras. Mas depois, a partir do terceiro ano, aí tive a oportunidade da bolsa pelo PIBID. Isto possibilitou me dedicar mais tempo ao curso. A bolsa também me incentivou a não desistir. Mas no PIBID também aprendi muita coisa. O convívio em sala com as crianças e as professoras me ensinou muito, principalmente como lidar de forma mais criativa com uma sala de aula. Planejar e elaborar planos de ensino e de aula de forma coletiva. Trabalhar de forma interdisciplinar com projetos. Elaborar materiais didáticos e lidar com as crianças e com as suas dificuldades de aprendizagem (Professora Karla, entrevista realizada em 25/11/2015).

A professora Karla afirma que o acesso à bolsa, mesmo que com um valor reduzido, oportunizou a ela continuar seus estudos e melhorou as condições para ampliar seu tempo de vivência no ambiente escolar para se dedicar em tempo integral à formação inicial.

A formação compartilhada entre a universidade e a escola de Educação Básica também lhe garantiu, através da concessão da bolsa, dedicar-se melhor às atividades relacionadas às ações inerentes ao curso e ao PIBID: elaborar planos de ensino e planos de aula, desenvolver projetos interdisciplinares, produzir materiais didáticos, planejar atividades pedagógicas que estimulem a criatividade e a interação entre as crianças.

A professora Manoela também foi bolsista do PIBID nos quatro anos do curso, e, para ela, as experiências de participar como bolsista de momentos de planejamento e avaliação em diferentes atividades na escola e na sala de aula lhe possibilitaram compreender o trabalho docente numa perspectiva mais colaborativa, interdisciplinar e transformadora.

Ao ter a oportunidade de desenvolver ações de planejar, inventar, desenvolver, refletir e dialogar sobre diferentes estratégias didático-pedagógicas com as professoras mais experientes durante a realização das atividades inerentes ao PIBID, a professora Manoela também teve a oportunidade de repensar o próprio sentido das ações docentes e compreender melhor a escola, os problemas e dificuldades do exercício da docência.

Eu não sei, eu não nasci assim, a gente vai construindo como professora na prática no dia a dia. Eu vou falar assim, muitas coisas do que eu faço hoje em sala de aula como professora eu peguei das experiências que eu tive em sala de aula na universidade e na sala junto com as professoras e com as crianças no PIBID. Eu fui bolsista do PIBID nos quatro anos do curso. Então eu vi como a professora se portava ali, eu fui percebendo que não é simples ensinar. Esse tempo foi importante para compreender melhor a escola, os problemas e o trabalho do professor. Aprendi muitas coisas, outras eu

também descartava (risos). Talvez eu não conseguisse ser como ela, mas nos contatos com a coordenadora do PIBID que me orientava e estava sempre lá dentro da escola e também com os professores na universidade em sala de aula a gente dialogava e refletia a partir do que víamos. Foram quatro anos e a gente vai pegando algumas coisas e outras vai se melhorando. Às vezes me acho um pouco tradicional também, são algumas marcas lá de atrás da minha formação. Eu vim de uma educação tradicional, por mais que eu tento fazer uma prática inovadora, mas tem vezes ainda que me sinto marcada por essa educação tradicional. O curso e as experiências do PIBID me ajudaram a me repensar. Quando a gente chega aqui na escola como professora, a gente encontra muito o tradicional ainda, então não dá para sair muito e falar assim: “Ah, eu sou diferente, faço a diferença”, não faço, não dou conta ainda, não dou conta..., mas me esforço para isso... (Professora Manoela, entrevista concedida em 27/11/2015)

Na fala da professora Manoela ficam muito fortes algumas “marcas” da formação compartilhada entre a universidade e a Educação Básica, construída a partir do PIBID.

Ela também aponta a importância do trabalho coletivo e compartilhado entre a Educação Básica e os/as professores/as que coordenam e acompanham o PIBID e o sentido positivo destas experiências para incentivar a pensar e repensar estratégias didático-pedagógicas, a elaboração e o desenvolvimento de experiências metodológicas e novas práticas pedagógicas.

A professora Manoela ainda aponta que o PIBID e o curso proporcionaram a ela uma inserção na sala de aula e que as vivências com as professoras da educação básica contribuíram para aprofundar as reflexões sobre o contexto educacional e o ambiente escolar, bem como as práticas pedagógicas envolvendo as identidades/diferenças. Como exemplo, ela afirma que as atividades do PIBID lhe possibilitaram interrogar certas marcas que foram “cravadas” nela durante sua trajetória de formação desde a Educação Básica.

Os pesquisadores que desenvolvem pesquisas sobre a questão da qualidade da formação de professores/as para os tempos atuais apontam a necessidade de fortalecer a formação inicial nas licenciaturas através de políticas públicas que proporcionem a expansão de conhecimentos, o estabelecimento de conexões entre os diversos saberes propiciados no processo de formação na universidade e os saberes resultantes das experiências de sala de aula a partir de casos concretos como forma de construir uma educação diferente.

Neste mesmo sentido aponta uma pesquisa desenvolvida por Yamin, Campos e Catanante (2016) junto às licenciandas da UEMS que atuaram no subprojeto Pedagogia do PIBID nos anos de 2010 a 2013:

Não apontamos o PIBID como o redentor da educação, capaz de impedir o abandono da carreira docente, a perda de entusiasmo pelo ensino e/ou as desistências dos ingressantes [...] mas o consideramos uma política pública fundamental para a formação inicial do pedagogo. Acreditamos que o programa pode sim, se adequadamente efetivado, melhorar a qualidade da educação na medida em que contribui com os cursos de licenciatura para aproximar os graduandos, de forma longitudinal, gradativa e sistematizada, à docência (YAMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016, p. 43).

Ao oportunizar o contato com as experiências vivenciadas por professores/as da Educação Básica desde o início da formação, com atenção especial às dimensões da profissão docente como uma atividade profissional que exige a construção coletiva de projetos em diferentes contextos, o PIBID, como nos mostram os sujeitos da pesquisa, contribuiu para superar o engessamento da formação inicial e, ao mesmo tempo, para entender a educação como espaço de diálogo, comunicativo, participativo e de formação do ser humano, incluindo a discussão sobre identidade/diferença.

Com Canan e Corsetti (2014) pode-se dizer que o PIBID, ao permitir aprendizagens diferenciadas, possibilita o estabelecimento de conexões entre os saberes acadêmicos propiciados pela Universidade, o conhecimento e a vivência da realidade escolar em sua plenitude e os saberes da experiência da sala de aula; ao reforçar a indispensável associação entre teoria e prática, permite também aos/as acadêmicos/as fazer uma opção consciente pela profissão docente. O PIBID proporciona aos estudantes uma compreensão mais aprofundada e ampla “desde os espaços de gestão, as práticas docentes, a relação entre professores, professores e alunos, equipe diretiva com os diferentes grupos que fazem parte da escola, até a presença ou ausência da família na escola” (CANAN; CORSETTI, 2014, p. 8).

Na mesma perspectiva, Cunha (2011) ensina que a aproximação da teoria com a prática nos processos de formação inicial construída nos cursos de licenciatura possibilita que

a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das metanarrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos (CUNHA, 2011, p. 100-101).

A análise das entrevistas e do Grupo de Discussão mostrou que as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID oportunizaram a vivência da prática docente a partir de reflexões teórico-práticas pela inserção no ambiente escolar. O PIBID reforçou nas professoras a necessária e indispesável associação entre teoria e prática para lidar com identidades/diferenças na prática docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral compreender, com base na interculturalidade crítica e nos Estudos Culturais, como os processos formativos de professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS se articulam com as práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar.

Ao escrever estas palavras finais, foram surgindo alguns *flashes* de momentos/fatos/sentimentos que tive oportunidade de vivenciar ao longo dos quatro anos de doutorado e que foram inevitavelmente muito significativos na construção/desconstrução/reconstrução de minha identidade marcada por múltiplas trajetórias, mas que continua permanentemente inacabada.

Nesses *flashes* sobressaíram especialmente alguns momentos/diálogos/cenas em que tive a oportunidade de interrogar, mas também me interrogar permanentemente a partir de minha inserção no campo empírico em que presenciei fatos, cenas, diálogos nos quais fui me percebendo como um ser produzido na perspectiva da colonialidade, cujas marcas ainda insistem em se manifestar e ainda me levam, algumas vezes, a invisibilizar as diferenças que continuam presentes em mim, e insistem em se fazer presentes em minhas atitudes e palavras, apesar de todo um exercício de vigilância e esforços contrários, e sem, muitas vezes, conseguir perceber isso com clareza.

Ao analisar e interpretar os dados produzidos para escrever esta tese, fui percebendo como é difícil articular as palavras para dar sentido às ideias que elaboramos para dar vida às nossas percepções e expressar os sentidos e os significados daquilo que queremos dizer. Mas, ao escrever, parece também que muitas vezes as palavras fogem e não conseguimos “encaixá-las” em nosso texto para dar o sentido àquilo que queremos expressar com elas.

Mas, como as palavras não existem soltas, não são criações ou invenções nossas e nem as escolhemos somente pelo acaso, servimo-nos delas e as articulamos com outras para construir, por meio delas, significados e para dar sentido às ideias que queremos expressar. Se através da linguagem atribuímos significados, construímos sentidos, fabricamos verdades, pela linguagem podemos também interrogar certas verdades, desconstruir sentidos atribuídos, pela fluidez e mutabilidade características da linguagem.

Escrever um texto que leve o leitor a entender o que se quer transmitir constitui-se, então, em um desafio para quem se aventura a escrever. Porque escrever é exercitar a arte de utilizar as palavras e organizá-las numa ordem em que elas expressem com simplicidade, objetividade e lucidez aquilo que temos a intenção de comunicar. Isto me sugere que escrever envolve relações sociais, políticas e de poder com o Outro, uma vez que quem escreve tem a possibilidade de articular as palavras sob diferentes perspectivas e com diferentes objetivos: as palavras podem ao conformismo, como podem também nos levar a suspeitar das formas como o mundo se apresenta ou ainda para interpelar e refletir sobre o sentido das coisas no mundo.

Lembro que nossas escolhas teóricas, no desenvolvimento de um trabalho de investigação científica, circunscrevem, orientam e organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação. Neste sentido, identificado com a perspectiva teórico-metodológica da interculturalidade crítica e dos Estudos Culturais e frente os objetivos que me coloquei nesta tese, defini como caminhos metodológicos três procedimentos para produzir material empírico adequado para alcançar os objetivos: observação de aulas das professoras com registro minucioso no Diário de Campo, realização de entrevistas individuais e a organização de um Grupo de Discussão.

Neste momento, em que, mesmo que provisoriamente, dou por concluídas as etapas e os procedimentos metodológicos que fui construindo no decorrer da pesquisa para produzir material empírico e realizar as análises, perceber detalhes, encontrar sentidos, interpretar e discutir os dados no campo empírico, compreendo como estes foram importantes e significativos ao longo do processo investigativo do qual resultou esta tese.

Com as entrevistas, numa relação face a face, pude identificar e compreender como as professoras buscam/constroem/produzem meios para dar sentidos

às práticas pedagógicas, as formas como as professoras lidam com as identidades e diferenças no espaço escolar e como essas se articulam com os processos formativos.

As observações e a possibilidade de registrar, ler e reler por diversas vezes os registros feitos no Diário de Campo possibilitaram refletir, formular as questões e abordagens que fiz com as professoras durante as entrevistas. Foram também estas observações e os registros que possibilitaram formular/elaborar as questões para as discussões no Grupo de Discussão. Foi a partir da análise e interpretação dos dados produzidos no campo empírico que busquei fazer minhas inferências para compreender as concepções das professoras e as formas como essas articulam, na perspectiva da interculturalidade crítica e dos Estudos Culturais, as suas práticas pedagógicas com os seus processos formativos.

Como já apontei no texto, o percurso metodológico que trilhei foi fundamental para estabelecer as categorias de análise que adotei por perceber serem estas as mais recorrentes ao longo de todo o percurso. No entanto, preciso dizer que estas não foram as únicas que emergiram e que não se esgotam em si, podendo inclusive se reconfigurar permanentemente, mas foram as que se mostraram recorrentes nos diferentes momentos da investigação. São elas: 1 – As concepções das professoras sobre identidade/diferenças; 2 – Indícios de práticas pedagógicas interculturais: atravessamentos e ambivalências; 3 – Transgredir/desafiar/infiltrar a partir da sala de aula concepções e práticas fixadas na colonialidade; 4 – A formação inicial e o exercício da docência: o PIBID e a construção de sentidos para lidar com as identidades/diferenças na prática docente.

Foi assim que, durante a construção da tese e especialmente no momento da escrita, percebi com certa frequência que meus pensamentos insistiam em re/visitar fatos/momentos/experiências pedagógicas que vivi no passado, como estudante, desde o início de meu processo de escolarização/alfabetização até a formação universitária no curso de Pedagogia, como também as experiências que vivenciei ao longo da minha atuação profissional em cursos de formação de professores, como já relatei na introdução.

Como já destaquei, as categorias de análise foram se configurando no processo de imersão no campo. E elas possibilitaram/proporcionaram algumas capturas que apontam para os objetivos que conduziram os rumos desta pesquisa. Foi a partir das questões observadas e abordadas pelas professoras durante as observações, entrevistas e

no Grupo de Discussão que emergiram algumas questões que se mostraram mais recorrentes nas falas das professoras.

No entanto, a escolha dessas categorias não se deu fora do percurso metodológico. E, a definição das mesmas também não foi produzida fora do campo empírico. Foram as escolhas teóricas, a partir da interculturalidade crítica e dos Estudos Culturais, que possibilitaram a construção das categorias de análise e estas categorias que possibilitaram a articulação com os objetivos que justificaram e nortearam todo o processo investigativo.

Posso dizer agora que esse processo se mostrou como central e decisivo para cercar os objetivos e me ajudou a compreender, a partir das observações, das entrevistas e do Grupo de Discussão, como as professoras criam, organizam, contestam, transgridem, articulam e legitimam as práticas pedagógicas em relação às diferenças em sala de aula, o que foi abrindo em mim espaços, compreensões e percepções que me ajudaram a refinar as questões a serem abordadas nas entrevistas individuais.

Olhando toda a trajetória que realizei no campo empírico, consigo perceber de forma cada vez mais ampla e lúcida, que o fato de ter estado “lá” no campo de pesquisa por um tempo relativamente longo me proporcionou uma imersão em redes de poder e verdade presentes em discursos que circulam na sala de aula e legitimam determinadas representações de identidade/diferença.

Posso dizer também que a minha imersão no campo de pesquisa ajudou a construir vínculos com as professoras e favoreceu a elaboração de questões problematizadoras sob a ótica cultural que foram fundamentais e norteadoras na condução do meu diálogo nas questões abordadas nas entrevistas e no Grupo de Discussão, bem como para proceder a seus esquadinhamentos, interpretações e análises como produtoras de significados.

A imersão no campo de pesquisa favoreceu a compreensão de discursos circulantes imersos em redes de poder e verdade que ainda carregam as marcas de um processo histórico de colonização que legitimam, pela valorização, determinadas identidades de gênero, etnia, nacionalidade presentes nos currículos escolares. É por esses mesmos discursos que certas identidades são deslegitimadas pela negação, pela invisibilização, pelo silenciamento.

Pode-se dizer que, de um modo geral, as professoras aproveitam as próprias situações conflituosas que elas observam e que surgem da convivência entre os alunos em sala, que passam a abordar certas temáticas quando há atitudes de discriminação, como atribuição de apelidos ou rótulos. É nos momentos em que estas atitudes se manifestam que as professoras revelam que passam a interrogar de forma mais efetiva as crianças sobre os fatos e passam a interroga-las sobre suas atitudes, levando-as a refletirem sobre as razões que justificam ou fundamentam suas ações. No entanto, algumas afirmações das professoras expressam, também, que elas sentem dificuldades em abordar de forma mais ampla, profunda e problematizadora certas temáticas sobre gênero e sexualidade.

Observei que, em diversos momentos e com diferentes procedimentos, as professoras usam a leitura de histórias infantis, filmes, desenhos animados, pesquisas bibliográficas e pesquisas eletrônicas como recursos pedagógicos e, a partir destes, propõem debates e incentivam a realização de trabalhos de pesquisa individual e em grupos, para aprofundar as temáticas de estudo elas levam, e exploram estes recursos a partir da sala. Por outro lado, percebi também que estes recursos poderiam ser mais explorados para provocar debates e reflexões, não apenas sobre as histórias que estão sendo apresentadas, mas também para abordar temáticas que envolvem questões culturais, sociais, de preconceito de forma mais intensa.

Assim, da mesma forma, as professoras revelam que têm dificuldades em criar situações para interferir nas brincadeiras que envolvem manifestações de preconceito. Nos recursos audiovisuais e nas histórias poderiam ser exploradas questões que repercutem nos relacionamentos entre os alunos, no que acontece no pátio da escola e que, muitas vezes, resulta em agressões verbais e, em alguns casos, chega a agressões físicas.

Quando algumas professoras expressam que, às vezes, sentem dificuldades em lidar com situações de agressões verbais em sala e que lhes faltam outras formas de abordar as diferenças culturais, percebe-se que seus processos formativos ainda não deram conta de prepará-las. Mas afirmam que fazem uso de diversos recursos midiáticos para articular de forma mais ampla e profunda em suas práticas as questões que envolvem relações de gênero, etnia, preconceito, discriminação e identidades/diferenças.

Ao longo desse processo de vivenciar, ver, sentir e ouvir as atividades de imersão no campo empírico, encontrei-me, não raro, re/visitando e rememorando experiências que me marcaram durante o meu processo de formação no curso de Pedagogia, como também no âmbito das ações docentes como professor no Curso Normal Superior e especialmente as experiências, vivências e aprendizados que fui construindo como professor do curso de Pedagogia da UEMS. Os contatos que estabeleci e vivenciei com frequência também me remetiam a fatos/momentos de estudos, leituras e debates durante as aulas no Doutorado e dos contatos e aprendizados (são muitos) que tive com o orientador no processo elaboração desta tese.

Em relação às concepções e sentidos atribuídos às identidades/diferenças, é possível inferir que as professoras se mostram abertas para novas práticas que colocam sob suspeita conhecimentos produzidos sob a perspectiva da modernidade/colonialidade de inferiorização, subalternização e discriminação. Em alguns momentos, aproximam-se de identidades/diferenças como passíveis de modificação pelos processos educativos, portanto não essenciais e fixas. Algumas vezes, colocam sob suspeita, interrogam, subvertem, transgridem e fragilizam concepções de identidades/diferenças estereotipadas presentes nas salas de aula.

Em suas práticas pedagógicas, as professoras buscam construir relações mais abertas e dar visibilidade às diferenças culturais presentes na sala de aula. Para isso, recorrem a artefatos culturais variados, fazendo frente à escola nascida no século XVII, fundamentada nos conhecimentos denominados científicos organizados em disciplinas escolares mostradas como compartimentos fechados, fragmentos empacotados, estáveis, universais, ordenados e compactados nos manuais didáticos, na autoridade do mestre, com horário e rotinas escolares bem definidas e fechadas em torno da programação de atividades centradas na cópia e memorização, com rotinas curriculares e pedagógicas predeterminadas.

Reiteramos que, segundo nossa discussão teórica, as práticas não são inerentes às pessoas, elas refletem as concepções preconceituosas presentes na própria sociedade, mas que a educação escolar as pode interrogar, questionar e enfrentar através de práticas pedagógicas transgressoras que visam formar sujeitos mais abertos às diferenças, mais solidários para formar uma sociedade mais plural, democrática, menos preconceituosa, em que a paixão pelo conhecimento impulsiona a formação de melhores

cidadãos que tenham seus direitos garantidos, inclusive o direito de viver as suas diferenças sem que sejam vistas como inferioridade.

As professoras se pensam como sujeitos limitados e em formação. Não prontas, mas em construção histórico-social-cultural. Elas se entendem como sujeitos que estão se construindo, não apenas por elas, mas como sujeitos que vão se construindo à medida que vão se percebendo, se conhecendo e se superando à medida que vão construindo meios para fazer frente às dificuldades que a sala de aula lhes apresenta.

As professoras reconhecem e admitem encontrar dificuldades em lidar e abordar, de forma problematizada, profunda e ampla as identidades/diferenças, buscando para isso desenvolver atividades pedagógicas que superem a visão de currículo centrada nas disciplinas como comportamentos fechados ao oferecerem aos alunos/as abordagens e problematizações que favorecem o diálogo e a reflexão através das quais procuram levar as crianças a se pensar e repensar suas relações com os outros tanto na escola como na vida social. Embora as professoras se envolvam substancialmente em atividades pedagógicas em que procuram abordar, interrogar e enfrentar, de variadas formas e com diferentes recursos e estratégias pedagógicas, manifestações de discriminação e preconceito, em alguns momentos elas preferem silenciar sobre o tema da diversidade. No entanto, ao invocarem a linguagem da crítica e da auto-reflexão, elas se mostram dispostas a desempenhar papel central na luta pela democracia e pela justiça social e no reconhecimento às diferenças.

As professoras também se mostram abertas a processos formativos que lidam com essa temática, mostrando-se vigilantes e preocupadas ao abordar, questionar, refletir, subverter e ressignificar as identidades/diferenças de forma constante para perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliar diálogos para construir suas práticas educativas orientadas ao reconhecimento do direito à diferença e a inclusão digna de todos os grupos sociais, sem discriminação. Em geral, as professoras se mostram preocupadas em desenvolver atitudes que expressam preocupação permanente com seu processo de aprendizagem para construir práticas pedagógicas em que buscam interrogar e problematizar as formas de invisibilização, silenciamento, discriminação e desigualdade social.

A utilização de filmes, vídeos, letras de músicas e outros recursos midiáticos por si só não representa práticas interculturais críticas, mas, ao observar que estes

recursos são utilizados pelas professoras como recursos pedagógicos pelos quais elas buscam articular discursos e práticas através de diferentes linguagens escritas, imagéticas, sonoras, é possível concluir que as professoras procuram subverter, repensar e ressignificado suas práticas pedagógicas que estabelecem com as crianças e, ao mesmo tempo envolvem as crianças para que repensem as suas próprias práticas e posturas, buscando compreender as razões e os processos que estão implicados nas formas como se relacionam com os outros e com o mundo.

Mas há que se considerar também que a relação de trabalho de “professores/as com contratos temporários”, como é o caso dos sujeitos dessa pesquisa, reflete-se na própria condição de trabalho dos/as professores/as, uma vez que nos últimos cinco anos não foi realizado concurso público pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados, para a efetivação dos/as profissionais da educação. Esta condição de “instabilidade/insegurança/vulnerabilidade” se reflete tanto no exercício da docência como na fragilização/precarização da própria profissão docente que, em tempos neoliberais, estão sendo colocadas em voga.

É preciso alertar também que, enquanto aqueles que se encarregam de educar as novas gerações de uma sociedade não tiverem asseguradas condições adequadas de formação inicial e continuada, com um plano de carreira atrativo e que lhes garanta vida digna e estabilidade, torna-se difícil pensar a escola como instituição que pode possibilitar à maior parte dos cidadãos de uma sociedade, sobretudo aos que se encontram em situações mais desiguais, melhores condições de formação para enfrentar a exigências de um mundo em constante transformação.

A formação de um quadro de profissionais estáveis possibilitaria definir programas de formação permanente através dos quais se poderiam criar condições para oferecer aos profissionais formação para enfrentar questões que por muito tempo foram silenciadas/invisibilizadas/negadas nos currículos e nas práticas pedagógicas, como as situações em que as professoras, frente a certos questionamentos de alunos, silenciaram ou não as conseguiram abordar de forma mais ampla, aprofundada e problematizada com os/as alunos/as.

Pode-se concluir que o Curso de Pedagogia da UEMS serviu de base para a construção das suas práticas pedagógicas e a forma como elas lidam com as identidades e diferenças. E, neste processo de formação, o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID assumiu lugar de referência. As professoras se referiram

ao programa, como também ao Estágio Curricular Supervisionado, como momentos fundamentais que contribuíram, decisivamente, na sua formação e na construção do “seu jeito de ser professora”.

Essa formação viabilizou uma pluralidade de discursos, contatos, confrontos e vivências, onde a cultura escolar se choca com a cultura das populações sem poder onde professores, alunos, coordenadores e diretores ratificam, negociam e por vezes colocam em xeque e rejeitem a forma como as práticas escolares são produzidas, nomeadas, selecionadas e concretizadas nos currículos e na sala de aula. Visto desta forma, defendemos que a meta principal da educação escolar é a de criar condições para a autoformação dos alunos e o seu empoderamento como sujeitos sociais, culturais, políticos.

Neste sentido a formação docente representa um desafio no sentido compreender a sala de aula e o trabalho docente como espaço/tempo privilegiado de diálogo, experimentação, interrogação, reflexão e integração e articulação da teoria com ações práticas nas quais sejam colocados permanentemente em discussão questões teóricas das identidades/diferenças culturais, do sexismo, da luta por uma sociedade democrática e com justiça social. Em outras palavras, uma formação em que sejam colocados em xeque a lógica da reprodução social capaz de subverter os conhecimentos produzidos sob a lógica da modernidade como os únicos, universais, verdadeiros e legítimos.

Como já foi abordado ao longo desta tese, a introdução das novas disciplinas no currículo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental se deu em decorrência dos efeitos da regulamentação da exigência da destinação de 1/3 da carga horária para as atividades. O fato de não se disponibilizar o livro didático gerou, em algumas professoras, uma sensação de insegurança, por não encontrarem nem conteúdos e nem material didático “pronto” na escola. Por outro lado, outras professoras revelaram nas entrevistas que, diante deste fato, elas se sentiram desafiadas a repensar suas práticas e engendar formas alternativas de pensar o trabalho docente, recorrendo assim a diferentes materiais e recursos, como filmes, passeios, vídeos, pesquisas.

Ao conceberem a escola e o currículo como território de contestação e de produção cultural as professoras se sentiram desafiadas a construírem formas alternativas de atuação pedagógica e de abordar os conteúdos, as professoras revelam uma noção uma atuação docente como “intelectuais”. Isto é, uma atuação profissional

onde conhecimento, discurso e poder interagem para questionar, interrogar e transgredir a cultura hegemônica que “fabrica” e propaga suas “certezas” através das práticas institucionais, textuais e vivenciais que constituem a cultura escolar dentro de determinado tempo, espaço e local.

Neste sentido, ao apontarem que o conjunto de “orientações iniciais” elaboradas pela SEMED em conjunto com as escolas serviu de referência para construir outras possibilidades com trilhas próprias para abordar questões em que elas podem explorar, em suas práticas pedagógicas, temáticas como identidades de gênero, raça/etnia, (temas que ficam muitas vezes silenciadas ou não são tratadas de forma problematizadora nos materiais tradicionais), as professoras revelam uma concepção de currículo como um artefato que não está pronto nem acabado. As professoras apontam para a necessidade de que os cursos de formação de professores e as faculdades de educação não se restrinjam a prover apenas a especialização técnica e gerencial indispensáveis ao desempenho da docência. Elas indicam para a necessidade de uma formação que estimule os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual disposto a desempenhar papel central em benefício do reconhecimento e da valorização das identidades/diferenças e na luta pela democracia e pela justiça social.

Ao concluir, saliento que as práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e as formas como estas se articulam com os processos formativos precisam ser compreendidas dentro de um contexto muito mais amplo do que como se fossem resultantes apenas de suas concepções e das condições oferecidas a elas durante o seu processo de formação no curso de Pedagogia e nas escolas onde exercem a docência.

Da mesma forma como as correntezas ou a mansidão das águas de um grande e caudaloso rio, representando aqui o curso de formação de professores, não são definidas pelas águas que o compõem, a força das suas corredeiras ou a mansidão de suas águas calmas, mas são determinadas por um conjunto mais amplo de condições que estão fora dos barrancos que delimitam as suas margens. Assim também não há como pensar de forma fragmentada ou isolada as práticas pedagógicas das professoras considerando-se apenas o seu processo de formação, mas um processo de em que a discussão e o debate coletivo sejam centrais.

Assim como as correntezas ou a mansidão das águas do rio são determinadas pelas condições geográficas e ambientais mais amplas e que lhe impõem

as condições, delimitam suas margens, condicionam e determinam o ritmo e a forças de suas águas, ora espremendo suas margens entre morros e terrenos acidentados que o afunilam e comprimem, obrigando as águas a se tornarem mais agitadas e violentas, ora espraiando suas margens em meio a planícies suaves e extensas, tornando suas águas mansas e tranquilas, assim também são as práticas pedagógicas das professoras: elas não são gestadas e determinadas exclusivamente pelos seus processos formativos.

Neste sentido é que precisamos situar os resultados dessa pesquisa: as práticas pedagógicas das professoras refletem todo um conjunto de instâncias e relações de poder, saber e ser que se entrelaçam e são condicionadas pelo contexto histórico, social e cultural da sociedade ainda marcada pela lógica da modernidade.

Portanto, queremos destacar que não se podem projetar exclusivamente nas professoras, e tampouco nas escolas, como também não se podem projetar apenas sobre os cursos de formação de professores ou sobre o curso de Pedagogia da UEMS, as formas como as professoras organizam as práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças. É preciso pensar a educação pelo aspecto de investimento, com políticas públicas que assegurem formação inicial capaz de problematizar o conhecimento unindo teoria à prática, salários dignos, atualização profissional continuada e permanente para fazer frente às exigências dos tempos atuais.

Como demonstramos ao longo do texto, as formas como as professoras egressas do curso de Pedagogia da UEMS articulam suas práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças estão em profunda relação com o seu processo de formação. Mas precisam ser analisadas, interpretadas e problematizadas num contexto cultural, político, histórico e econômico muito mais amplo, marcado pela colonialidade, como procuramos mostrar ao longo dessa tese, em que a escola deve ser entendida não apenas como o lugar onde se realiza a construção do conhecimento, mas, além disso, como um lugar/espelho onde as novas gerações se capacitam para adquirir, analisar e refletir acerca do legado cultural e das implicações políticas das identidades/diferenças na perspectiva da interculturalidade crítica.

As salas de aula não podem mais continuar sendo um lugar/espelho para memorização de informações descontextualizadas, mas precisam se transformar num local/espelho maior de reflexão em que o aluno possa compreender como e por que surgem as diferentes concepções de mundo em que as discriminações se reforçam. A sala de aula pode tornar-se, assim, um lugar/espelho que contribui para que o aluno,

entre outras coisas, aprenda a redescobrir sua história, recuperar a voz perdida e entender por que a invisibilização, o silenciamento, a naturalização, a essencialização, a biologização e a negação das diferenças se deram. Um lugar/espaço em que os significados das diferenças coletivas, assentados na lógica monocultural, sejam problematizados como forma de compreender as relações sociais, políticas, culturais que produzem as diferenças.

Concluímos, pela pesquisa efetuada, que o Curso de Pedagogia da UEMS foi fundamental para as professoras lidarem com as identidades/diferenças, com destaque para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEMS, que oportunizou a vivência da prática docente, a partir de reflexões teórico-práticas, pela inserção no ambiente escolar e, em muitos momentos, oportunizou também o desenvolvimento de estratégias para subverter e ressignificar as identidades/diferenças a partir da sala de aula. Ou seja, embora fundamental, *a formação recebida no curso de Pedagogia da UEMS, foi fundamental, porém, por si só insuficiente para que elas saibam lidar com as identidades/diferenças de seus alunos na perspectiva da interculturalidade crítica e dos Estudos Culturais, uma vez que, em certos momentos e de certas formas, elas mostram que sabem lidar com a questão que se revela complexa.* Entretanto, dada a complexidade da temática, um processo formativo na ótica da interculturalidade crítica e dos Estudos Culturais qualificaria ainda mais a prática docente.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna:** formas históricas. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 175-196.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em 07/2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro : LTC, 1981.

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

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A DESCONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES COLONIAIS SOBRE A DIFERENÇA CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES INTERCULTURAIS: um desafio para a formação de educadores **Curriculo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.108-119, Jul/Dez 2011 ISSN 1645-1384. Disponível em:> www.curriculosemfronteiras.org Acessado em< 10/05/2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, ZYGMUNT. Entrevista sobre Educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. (Segunda parte da entrevista: Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças, realizada por Alba Porcheddu). Trad. Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, n. 137, v. 39, 2009, p. 661-684. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742009000200016&script=sci_arttext> Acessado em: 15/09/16.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, MEC, 2006.

BRASIL, Presidência da República, Decreto Nº 6755/2009 de 29 de janeiro de 2009 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em 25/04/2016.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20/04/2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. IN.: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação.** 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p.185-196.

CANAN, S. R.; CORSETTI, B. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. In: **IV Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação.** Porto, Portugal, 2014. Disponível em <http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCANAN_GT4_integral.pdf> Acesso em 13/08/2016.

CANCLINI, Nestor García **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação na América Latina: dialogando com diferentes aproximações. IN.: GARCIA, Regina Leite (Org.). Diálogos Cotidianos. Petrópolis, RJ : DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010 (p. 297- 311).

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Candau (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011a (p. 13-36).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Curriculo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011b.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. IN.: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012a , p. 107-138.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30/10/2013.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise. A BONECA Barbie na cultura Lúdica: brinquedo, infância e subjetivação. 2012. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2012n26p20/22276>> Acesso em 20/09/2016.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. Florianópolis, SC, 2012. (Tese de Doutorado).

COPPETE, Maria Conceição; FEURI Reinaldo Matias; STOLTZ Tania. A interculturalidade frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 281-302, jan./dez. 2012.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em 09/2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. IN.: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (organização). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. 2. Ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. P. 107- 120.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Curriculum: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2).

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores no início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, 2010, p. 129-152.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Número Especial – Cultura, Culturas e Educação. n. 23, maio/jun/jul/ago. 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>> Acesso em: 15/06/2013.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e Discriminação: significados de Gênero e Raça entre crianças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.30, nº 01, p. 157-188 mar. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In.: SUDBRACK, Edite M. E PACHECO, Luci Mary D. (Orgs.) XIII Jornadas Transandinas de Aprendizagem: Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural. : acta, Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.

DOURADOS, RESOLUÇÃO/SEMED Nº 110/2013 “Dispõe sobre lotação e carga horária dos professores nas Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil da rede

Municipal de Ensino, no âmbito do Município de Dourados. D.O do Município. 30 de dezembro de 2013, p. 2-11.

FLEURI, R. M.; COPPETE, M. C.; AZIBEIRO, N. In: OLIVEIRA, L. B. Pesquisas Interculturais: Descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. In.: *Culturas e diversidade religiosa na América Latina : pesquisas e perspectivas* / Lilian Blanck de Oliveira (orgs.). 2. ed. - Blumenau : **Edifurb** ; São Leopoldo : Nova Harmonia, 2010, p. 30-46.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos (IV), Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2003a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro : Edições Graal, 2003b.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. 1^a ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro LTC, 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento Escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Candau (orgs). Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011 (p. 212-245).

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. IN.: SIL VEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.) Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação. 2. ed. Canoas. Editora ULBRA, 2011, p. 213-223.

GIROUX, Henry A. A Disneyização da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 49-81.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. Cap. 4. p. 85-103.

GIROUX, Henry A. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. Cap. 4. p. 132-158.

GIROUX, Henry A. & McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o**

currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 125-154.

GODÓI, Christiane Kleinübing, Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE-Revista de Administração de Empresas** - FGV/EAESP. São Paulo, V. 55, n. 6, nov-dez 2015, p. 632-644.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Candau (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011 (p. 67-89).

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.** [online]. 2007, vol.59, n.2, pp. 32-35. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>> Acesso em 22/04/2016.

GROSSBERG, Kawrence. Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. IN.: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs). **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas : Ed. ULBRA, 2012. p. 22-65.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** 1997. Disponível em: www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed., 1^a reimpr. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

HALL, Stuart. **Da diáspora : identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardiã Resende ...[et al.]. 1^a edição atualizada – Belo Horizonte : Editora UFMG. 2011b.

HALL. Stuart (2013). Quem precisa de identidade? IN.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 13 .ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013, p. 103-133.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Loyola, 14. ed. 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do Professor como compromisso Político: mapeando o pós-moderno;** trad. Nize Maria Campos Pellanda. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. 2. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000. P. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. (11. ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARIN, José. Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, estado e sociedade. IN.: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ : DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. (p. 313-330).

MATTELART, Armand e NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: HTTP://www.ufrs.br/edu_realidade Acesso em 12/04/2016.

MELO, Sandra Cordeiro de. Autismo e Educação. Anais de IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/185.pdf>> acesso em 06/07/2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 17-24.

MEYER, Dagmar Estermann; Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 49-63.

MINAYO, Maria Manoela de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interpretação e descoberta. In. MINAYO, Maria Manoela de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011, p. 61- 77.

Momo, Mariangela. Professora, pesquisadora, fotógrafa e consumidora enxergando crianças pós-modernas que vão à escola. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan-abr. 2015, p. 87-95.

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

MOREIRA Antonio Flavio Barbosa. & CÂMARA Aline Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Candau (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 7. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011 (p. 38-66).

MOREIRA Antonio Flavio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. IN.: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel Org.) **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. 2. ed. Canoas. Editora ULBRA, 2011, p. 123-143.

NARCIZO, Nilva Celestrino Rocha. **CURSO NORMAL SUPERIOR: Para que e para quem?** Campo Grande, MS, 2011. Dissertação de Mestrado UFMS, 182 f.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos professores indígenas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 155-173, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa> Acesso em 12/04/2016.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008. Cap. 1. p. 7-38.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 1-10, sept./dic. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 26 abril, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 02. P. 209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Interculturalidade no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, 2010, p. 15-40.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443/12752>> Acesso em 10/04/2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos na investigação educativa. IN.: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artesmed, reimpr. 2007.

PORCHEDDU, Alba. Zigmunt Bauman: **entrevista sobre educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. (segunda parte da entrevista). **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009, p. 661-684.

RAMOS DO Ó, Jorge; COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. **Educação e Realidade**. 32(2): jul/dez, 2007. p. 109-116.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 7-40, julho/1999.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre : Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008. Cap. 7. p. 159- 177.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-99: jul/dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (73): p. 59-66. Maio 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008. Cap. 9. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. IN.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13 . ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013b, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 4. Reimp. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013a.

SILVA. Tomaz Tadeu da, O currículo como Política Cultural e a Formação Docente. IN.: SILVA. Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: currículo e os novos mapas políticos e Culturais**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. p. 7-20.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação: uma arena de significados. IN.: VORRABER, Marisa Costa (org); VEIGA-NETO, Alfredo. [etall.] **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro DP&A, 2002. p. 119-141.

SILVEIRA, Márcia Castiglio da. Cartuns – mais que um recurso didático, um texto culturtal. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). **Estudos culturais para professor@as**. Canoas : Ed ULBRA, 2008, p. 99-114.

SOUSA, Roslene Santarosa de; MELO, Maria de Fátima A. de Queiroz e. Descobrindo o lugar a boneca de pano na cultura lúdica brasileira. 2010. Disponível em: http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/247.%20descobrind

[o%20o%20lugar%20a%20boneca%20de%20pano%20na%20cultura%20l%DAdica%20brasileira.pdf](#) Acessado em: 20/09/2016.

TEDESCHI, Losandro Antonio. As mulheres e a história: entre a invisibilidade e o protagonismo nas narrativas históricas. In.: PINHEIRO, Alexandra Santos; NETO, Paulo Bungart (orgs). **Estudos Culturais e contemporaneidade**: literatura, história e memória. Dourados: Ed. UFGD, 2012 (p. 135-157).

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento e suas representações. *Educação*. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 41-58, 2007 educação Disponível em:<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/659/470>> Acesso em 20/09/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). [Subprojeto Pibid do curso de Pedagogia Dourados]. 2014. Disponível em: http://www.uems.br/institucional/pibid/arquivos/69_2015-02-21_09-45-46.pdf. Acesso em: 21/04/2016.

VARELA, Júlia O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomás Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis : Vozes, 1994, p. 84-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. p. 5-15.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS**: identidades e diferenças. Tese (doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**.13 .ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013, p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; RIPOLL, Daniela; BONIN, Tatiana. DOSSIÊ – Estudos Culturais em Educação. **Educação** (Porto Alegre). V. 38, n. 1 (2015), p. 11-13. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/926> acessado em 23/05/2015 12:42.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. **Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil**. In.: DOSSIÊ – Estudos Culturais em Educação. **Educação** (Porto Alegre). V. 38, n. 1 (2015), p. 31-48. Disponível

em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/926> acessado em 23/05/2015 12:42.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago, 2006.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan/abr. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR

Eu, _____,
RG nº _____, Professor/a na Escola Municipal
_____, fui convidado/a para
participar da pesquisa de título “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS
PARA AS IDENTIDADES/DIFERENÇAS E SUA ARTICULAÇÃO
COM OS PROCESSOS FORMATIVOS: UM ESTUDO COM
PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UEMS/DOURADOS**”, cujo objetivo visa “compreender, com base na
interculturalidade crítica e nos estudos culturais, como os processos formativos de
professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS se articulam com as
práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar”.

Para contribuir no alcance do objetivo proposto pelo pesquisador Professor Pedro
Rauber, aceito e permito a observação em sala de aula, participar como entrevistado e
fornecer também relatos sobre minha prática docente nesta pesquisa, bem como
participar do grupo de discussão voluntariamente.

Declaro que estou ciente de que minha privacidade será respeitada, meu nome ou
qualquer dado confidencial será mantido em sigilo e que os dados fornecidos serão
tratados de forma ética e de forma que não permita a minha identificação. Estou
também ciente de que, caso seja de minha vontade, poderei retirar-me a qualquer
momento da pesquisa sem sofrer qualquer dano.

Declaro ainda que o pesquisador responsável pela pesquisa é o Professor Pedro Rauber,
com quem poderei manter contato para obter mais informações por telefone, por e-mail
ou pessoalmente.

Fones para contato: (67) 9972 2244 ou (67) 3421 7792 – e-mail: rauber@uem.br

Dourados, _____ / _____ / 2015.

Assinatura: _____

Fone: _____

e-mail: _____

APÊNDICE 02

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS

Pesquisador: Olá, professor (a)!

Pesquisador: Primeiramente quero agradecer por aceitar o convite e se dispor a participar desta pesquisa...

É uma satisfação revê-lo (a).

Pesquisador: Tenho como objetivo na pesquisa no Doutorado “**compreender, com base na interculturalidade crítica, como os processos formativos de professores/as egressos/as do Curso de Pedagogia da UEMS se articulam com as práticas voltadas para as identidades/diferenças no espaço escolar**”.

Pesquisador: Fale de seu processo de formação...

Resposta: ...

Pesquisador: Como você caracteriza seus alunos?...

Pesquisador: Observei que você aborda na sala de aula temáticas relacionadas à educação, vida e sociedade.

Pesquisador: Como você lida com essas temáticas em sala?

Pesquisador: Que ideias as crianças já trazem sobre essas questões?

Resposta:

Pesquisador: Como você percebe as diferenças na sala de aula? Como você lida com elas?

Resposta: ...

Pesquisador: Você já percebeu situações ou manifestações de preconceito em sala de aula, ou nos espaços da escola? Como você age/agiu frente às situações?

Resposta: ...

Pesquisador: Você percebe reações dos alunos frente a situações de discriminação e preconceito que por acaso já se manifestaram em sala de aula?

Resposta: ...

Pesquisador: Em que momentos/atividades as identidades culturais de negros, índios, questões de sexo, gênero, etc. são abordadas nas aulas? Como a escola e o currículo escolar abordam esse tema? Há algum material didático que vocês seguem? Como você trabalha essas questões?

Resposta: ...

Pesquisador: Bom, acho que tenho ainda uma pergunta mais geral. Não é nada assim mais específico. Acho que todo professor tem um estilo de dar aula, não é? Você poderia contar como você acha que construiu seu estilo de dar aula? E como você aborda estas questões nas suas aulas? Que atividades propõe, que materiais utiliza, que discussões estimula e quais são as reações dos alunos ao abordar esses temas?

Resposta: ...

APÊNDICE 03

CALENDÁRIO DE ENTREVISTAS E DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Data	Dia da semana	Horário	Escola	Professora
25/11/2015	4 ^a -feira	13 h	Escola “A”	Karla – 3º ano
26/11/2015	5 ^a -feira	13 h	Escola “A”	Michelle – 1º ano
27/11/2015	6 ^a -feira	8 h	Escola “A”	Aline – Pré II
27/11/2015	6 ^a -feira	13:50	Escola “A”	Mariana – 2º ano
27/11/2015	6 ^a -feira	14:15	Escola “A”	Manoela – 3º ano
30/11/2015	2 ^a -feira	13:50	Escola “A”	Bianca – 3º ano
01/12/2015	3 ^a -feira	13 h	Escola “B”	Márcia – 2º ano
01/12/2015	3 ^a -feira	14 h	Escola “C”	Josiane – 3º ano
17/12/2015	5 ^a -feira	17 h	Escola “A”, “B” e “C”	Todas as Professoras