

Education and cultural differences: boundary educational practices in basic education

Educação e diferenças culturais: práticas educativas fronteiriças na educação básica

Educación y diferencias culturales: prácticas educativas fronterizas en la educación básica

Maria Helena da Silva Reis Santos ¹ , Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios ² 

¹ Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Lauro de Freitas, Bahia, Brazil.

² Universidade do Estado da Bahia – Campus I, Salvador, Bahia, Brazil.

Autora correspondente:

Maria Helena da Silva Reis Santos

Email: nenavidars@hotmail.com

Como citar: Santos, M. H. S. R. & Rios, J. A. V. P. (2021). Education and cultural differences: boundary educational practices in basic education. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e13670. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.13670>

ABSTRACT

The text addresses the meaning policies regarding boundaries and cultural negotiation produced in the educational practices of Basic Education teachers in the relation with the cultural differences that trespass everyday school life. It is part of a study aimed at understanding how Primary Education teachers signify cultural differences in their educational practices. It is a qualitative study with an (auto)biographical approach, in dialogue with the Cultural Studies in education, using educational practice journals, narrative interviews, and the biographical workshop for collecting information. The study revealed the experience with the differences in school in articulation with the cultural changes woven by clashes, conflicts, affirmation, denial, and negotiations. The results pointed towards different boundary spaces in the relationship between Education and differences, in which the movement and negotiation of meanings are essential to the formative process of teachers and students. Regarding the educational practice, the teachers narrate their experiences by placing them between the rigid boundary, with limitations, free from conflicts, denial, or resignation with differences; and the moving boundary, with the construction of spaces so that differences can be triggered, challenged, and problematized.

Keywords: Educational Practices. Differences. Narratives. Elementary School.

RESUMO

O texto discute as políticas de sentido construídas acerca das fronteiras e da negociação cultural produzidas nas práticas educativas de docentes da Educação Básica na relação com as diferenças culturais que atravessam o cotidiano da escola. Trata-se de um recorte do estudo que buscou compreender como docentes do Ensino Fundamental significam as diferenças culturais em suas práticas educativas. É uma pesquisa qualitativa, de abordagem (auto)biográfica, em diálogo com os Estudos Culturais em educação, que utilizou diários das práticas educativas, entrevistas narrativas e ateliê biográfico para colheita de informações. O estudo desvelou a experiência com as diferenças na escola articulada com mudanças culturais tecidas por embates, conflitos, afirmação, negação e negociações. Os resultados apontaram para diferentes lugares fronteiriços na relação entre Educação e diferenças, em que deslizamento e negociação de sentidos são fundantes no processo formativo de professores/as e estudantes. No que se refere à prática educativa, os/as docentes narram suas experiências situando-as entre a fronteira rígida, com limitações, isenção do conflito, negação ou conformação das diferenças; e a fronteira deslizante, com a construção de espaços para que as diferenças sejam acionadas, confrontadas e problematizadas.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Diferenças. Narrativas. Ensino Fundamental.

RESUMEN

El texto aborda las políticas de sentido construidas con respecto a las fronteras y la negociación cultural producidas en las prácticas educativas de profesores de la Educación Básica en relación con las diferencias culturales que traspasan la vida cotidiana de la escuela. Se trata de un extracto del estudio que buscó entender como profesores de la Enseñanza Fundamental significan las diferencias culturales en sus prácticas educativas. Es una investigación cualitativa con un abordaje (auto)biográfico, en diálogo con los Estudios Culturales en educación, que utilizó diarios de práctica educativa, entrevistas narrativas y el taller biográfico para obtener informaciones. El estudio reveló la experiencia con las diferencias en la escuela en articulación con cambios culturales tejidos por enfrentamientos, conflictos, afirmación, negación y negociaciones. Los resultados sugieren diferentes lugares fronterizos en la relación entre Educación y diferencias, en que el movimiento y la negociación de los sentidos son esenciales en el proceso formativo de profesores/as y estudiantes. Con respecto a la práctica educativa, los/as profesores/as narran sus experiencias colocándolas entre la frontera rígida, con limitaciones, libre de conflicto, negación, o conformación con las diferencias; y la frontera en movimiento, con la construcción de espacios para que las diferencias sean accionadas, confrontadas y problematizadas.

Palabras clave: Prácticas Educativas. Diferencias. Narrativas. Enseñanza Fundamental

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é um tempo/espço cada vez mais heterogêneo, de identidades múltiplas, de produção intensa de trocas, saberes, conhecimentos, experiências e culturas híbridas. Então, como pensar a escola sem refletir acerca das diferenças que a constitui? Quais são os sentidos produzidos pelos/as professores/as acerca das experiências pedagógicas na relação com as diferenças culturais?

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

Diante desse pressuposto e da compreensão de cultura como “lugar da enunciação” (Bhabha, 2003), o texto trata dos sentidos de “fronteira” e de “negociação cultural” articulados

com as narrativas de professores/as da Educação Básica sobre suas práticas educativas na relação com as diferenças culturais que atravessam o cotidiano escolar. Tensionar *negociação* e *fronteiras* permite considerar as transformações das dinâmicas sociais influenciadas pelo fenômeno da globalização e do pensamento pós-moderno, aspectos que afetam diretamente os sujeitos, cujas identidades sociais estão em fluxo, fragmentadas.

As diferenças culturais são ativamente produzidas, bem como os sentidos que damos a elas estão sempre em negociação, entre tensionamentos e deslocamentos. Como consequência, o espaço escolar pode ser visto como um território de encontro, de construção e negociação, em que as práticas educativas se configuram como um construto simbólico e político, permeado de conflitos, contradições, representações, relações históricas-sociais-culturais com interesses e sentidos múltiplos, individuais e coletivos. É nesse cenário complexo e multifacetado que envolve as diferenças culturais e as práticas educativas que este trabalho tem inspiração nos Estudos Culturais, em especial, no conceito de negociação de Bhabha (2003), em articulação com a perspectiva Intercultural Crítica da Educação, a partir das contribuições de Candau (2008; 2011; 2013) e Fleuri (2006).

A negociação adquire especificidade nessa pesquisa, pois, ao ser transposta para a percepção cultural, compreendida como uma atividade de significação simbólica, afasta-se da compreensão de diferença como essência, fixidez. A abordagem Intercultural ajuda para refletir acerca de perspectivas e práticas educativas em educação, entendidas como um campo simbólico forjado no contexto social, cultural e relacional. Nesse esteio teórico, buscamos abrir mão de distinções rígidas e mutuamente excludentes, compreendendo as diferenças culturais – étnicas/raciais, sexuais e de gênero, de religião e socioeconômicas – de forma articulada.

Ademais, as práticas educativas no âmbito das diferenças culturais no contexto escolar, aqui investigado e interpretado, expressam-se como o resultado de processos provisórios em articulação com diferentes elementos da realidade (linguísticos, sociais, econômicos, subjetivos, raciais, de sexualidade e gênero), distintos posicionamentos, lugares e papéis que os sujeitos assumem. Os/as docentes se inserem em uma produção de significados atravessada por distintas experiências, no âmbito da formação e da profissão, em que diferentes contextos, identidades e posicionamentos estão em jogo. Cabendo, então, saber de que modo os/as professores/as negociam com as diferenças culturais e os sentidos que lhes atribuem em suas práticas educativas, no contexto escolar.

Este texto é fruto de estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, na pesquisa matricial Profissão Docente na Educação Básica da Bahia¹, na Universidade do Estado da Bahia. Especificamente, trata-se de um recorte de pesquisa de natureza qualitativa, alicerçada nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas docentes, através das quais buscamos compreender como docentes do Ensino Fundamental significam as diferenças culturais no contexto de suas práticas educativas.

A partir destas perspectivas, este foi organizado em dois momentos. O primeiro apresenta e investiga o processo de produção das diferenças culturais a partir das fronteiras pedagógicas construídas pelas redes de sentidos apresentados pelos/as docentes em suas narrativas. Em seguida, discute acerca das zonas de negociação que são construídas nas práticas educativas dos/as docentes no trabalho com as diferenças culturais na sala de aula.

METODOLOGIA

Este texto é resultado de uma pesquisa qualitativa, baseada nos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas docentes, que utilizou como instrumento

¹ Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB, através do Parecer nº 1.231.920.

de coleta de informações a entrevista narrativa, diários das práticas educativas e ateliê biográfico inspirado em Delory-Momberger (2006), envolvendo seis professores da Rede Municipal de Educação da região metropolitana de Salvador, Bahia, Brasil.

A escolha da abordagem (auto)biográfica resulta da possibilidade de diálogo que é estabelecido entre o ser individual, que narra sua vida, e o ser sociocultural que fala de uma realidade vivida. O sujeito é convocado a compreender-se, por meio da narrativa, como ator/atriz-protagonista da própria história. Conforme Passeggi (2010, p. 116), é pela apropriação do instrumento semiótico (grafia) que “o eu (auto) toma consciência de si e ressignifica a vida (bio) para nascer de novo”, nesse sentido, envolvido em um processo regressivo e progressivo, “o sujeito fala de ‘si mesmo’ como um ‘eu refletido’, reinventado pela ação da linguagem”. O caráter processual da atividade (auto)biográfica faz remissão às operações simbólicas, comportamentais e verbais, pelas quais, por meio do movimento enunciativo, a pessoa inscreve suas experiências e ações, mobilizando esquemas temporais e orientados pela memória, que são finalizados em textos. Valorizando, portanto, a vida, a cultura, os saberes e os sentidos produzidos pelos próprios sujeitos, deixando entrever singularidades, subjetividades, contextos e práticas sociais.

Os dispositivos metodológicos utilizados foram relevantes e complementares neste trabalho, pois possibilitaram o acesso às narrativas, de modo individual e no coletivo de docentes, particularmente, os sentidos por eles atribuídos às suas práticas educativas na relação com as diferenças culturais que atravessam o cotidiano escolar. Para tanto, foram utilizados como dispositivos de colheita de informações a entrevista narrativa, os diários de práticas educativas e o ateliê biográfico, inspirado em Delory-Momberger (2006), envolvendo seis professores/as da Rede Municipal de Educação na região metropolitana de Salvador.

O ateliê biográfico, intitulado *Um olhar sobre si e os “outros”*, foi inspirado no Ateliê biográfico de Delory-Momberger (2008, p. 356), uma vez que propicia ao sujeito envolver-se em “um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu processo pessoal”, a ideia central é a construção de um cenário temporal e espacial para a compressão de aprendizagens experienciais. Ele configurou-se como espaço/tempo oportuno para partilhar experiências, e, por meio da socialização, atos de escrita de si e compreensão do outro, teve a perspectiva de que os relatos colocassem em cena vivências, sentidos, posicionamentos e movimentos de negociação que se dão nos interstícios das diferenças culturais e das práticas docentes. A partir do ateliê ocorreu o processo de produção dos diários das práticas educativas dos docentes da Educação Básica e, em seguida, as entrevistas narrativas, partindo de três temáticas disparadoras, a saber: a) (re)conhecer nossas identidades culturais; b) práticas pedagógicas e diferenças culturais no cotidiano escolar; e nossas c) representações dos “outros”.

Recorremos às narrativas docentes como um modo de acessar e interpretar os sentidos que esses sujeitos atribuem às diferenças culturais em suas práticas educativas e como atuam e se posicionam em tais contextos. O sentido aqui é entendido como algo disputado e ativamente produzido. Ou seja, não podemos pensar a produção das diferenças culturais sem considerá-las em um processo relacional, como uma produção social discursiva. A linguagem mostra-se um lugar privilegiado de instituição dos sujeitos, de seus posicionamentos e sentidos.

Diante disso, o/a professor/a é uma pessoa que se constitui e se define na interação, a partir do modo como significa a si e ao outro, influenciando na constituição e definição desse outro com quem interage, pela dinâmica de suas práticas educativas. Por sua vez, nesse movimento educativo, as negociações em torno do que se é, ou do que não se é, imprimem sentidos e posicionamentos, a partir do lugar em que cada sujeito é interpelado a olhar-se e a narrar-se. Para então, por meio das narrativas, neste trabalho, colocar em cena atores sociais na sua relação com as diferenças culturais e as práticas educativas no contexto escolar.

DIFERENÇAS CULTURAIS NA SALA DE AULA: FRONTEIRAS DISCURSIVAS EM DISPUTA

As diferenças culturais constituem-se como “um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura e ou *sobre* a cultura, diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.” (Bhabha, 2003, p. 63). Observar como esse processo reflete no trabalho docente em sala de aula é relevante, diz respeito à relações e aos modos de posicionamentos, normalidade ou anormalidade da vida social e das políticas representacionais. Como território simbólico, expressa culturas e sentidos atribuídos pelos sujeitos na alteridade. Logo, problematizar as diferenças culturais no contexto da prática educativa docente pode desvelar os embates de fronteiras em que os sentidos são acionados, o modo como elas são produzidas, reproduzidas, excluídas, incluídas, neutralizadas ou naturalizadas, ou mesmo reconhecidas e valorizadas, compreendidas, toleradas, respeitadas.

Para os Estudos Culturais, a prática educativa, como uma prática cultural, implica-se em negociações e a cultura é uma construção de sentidos. Com esses pressupostos, analisamos os lugares de fronteiras discursivas em que os possíveis sentidos sobre as diferenças culturais são produzidos e negociados nas narrativas de professores sobre suas práticas educativas. A partir desses pressupostos, utilizamos três abordagens apresentadas por Candau (2011) acerca das diferenças na relação com a Educação - essencialista, diferencialista e intercultural – para pensar a construção de fronteiras discursivas que são produzidas a partir das práticas desenvolvidas pelos professores/as.

Em um movimento de busca dos sentidos atribuídos às diferenças culturais presentes no contexto escolar, percebemos traços da concepção assimilacionista a medida em que há a afirmação da ideia de uma cultura comum, homogênea; em nome disso, ignoram-se as referências identitárias e as práticas culturais dos/as estudantes. Nesta perspectiva, “*todos(as)*” são chamados/as a participar do sistema escolar, mantendo o caráter monocultural e homogeneizador, e, assim, a diferença torna-se semelhança. No relato da prática educativa feito pela professora Nea² podemos observar alguns elementos que nos ajuda a pensar acerca destas questões:

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

Observamos na narrativa da professora Nea que o diferente é algo que a incomoda, desestabiliza; o diferente é o *espalhafatoso, mas, fora isso*, enquanto o diferente está *quieto* e não atrapalha, ele é visto igualmente às *pessoas como outras quaisquer*. Nesse sentido, o discurso sugere que, ao mesmo tempo em que marca a diferença, todavia não a reconhece, na medida em que a passa a tratá-la como igual. A diferença é neutralizada e situada no campo da normalização.

² Os nomes dos/as professores/as são fictícios em atendimento as regulamentações do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos/às docentes envolvidos/as no estudo. Além disso, no corpo do texto, as falas dos/as professores/as colaboradores/as/narradores protagonistas desta pesquisa estão em itálico.

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

A definição daquilo que é normal é uma forma de produção da diferença. Para se definir e constituir uma identidade como normal ou natural foi preciso contar com a definição e a constituição do diferente, o anormal, antinatural ou indesejável, o estranho, isto é, o *espalhafatoso*. As identidades, neste caso, foram construídas por meio de uma marcação essencialista e binária da diferença. A fronteira estabelecida com as diferenças culturais é rígida, ou seja, regida pela normalização do sujeito. A diferença é concebida como uma norma.

O essencialismo, do ponto de vista natural, está relacionado à raiz biológica, centrando-se na ideia de fixidez. O identitário, sob uma abordagem de raiz histórica, fundamenta-se na tradição, fazendo apelo à “realidade” de um passado obscurecido e reprimido, no qual a identidade, proclamada no presente, é “revelada” (Woodward, 2013). Ao reportar-se ao aluno como *espalhafatoso*, a referência da professora Nea está no *aluno que estuda*. Expõe-se, assim, o discurso escolar hegemônico, pautado em uma abordagem essencialista, de raiz histórica, que pressupõe o princípio da democratização escolar. Entretanto, a diferença, para ser aceita e incluída, precisa ser normatizada. Esta perspectiva se pauta na epistemologia monocultural da modernidade europeia e ocidental, pela universalização da herança iluminista.

A prática educativa, fundamentada na unicidade do ponto de vista do conhecimento universal, configura-se como um dispositivo de imposição cultural, posto que, em verdade, diz respeito à universalização da cultura e da experiência da “autoridade cultural” (Bhabha, 2003) do grupo dominante, e de seu estabelecimento como norma. Trata-se, pois, de uma unicidade, no sentido de englobar o que de melhor se produz; sendo, ainda, universal, porque faz referência à humanidade, sem admitir exterioridade, ou seja, nada fora dos padrões eurocêntricos. Neste sentido, excluem-se as diferenças culturais, quando se impõe sua adequação aos padrões culturais legitimados para o estabelecimento da norma.

Na mesma narrativa, o sentido de interferir sugere a adequação da diferença à norma e, por conseguinte, o modo de excluí-la socialmente, ao expressar: *que não é aquela maneira que ele tem de se sobressair, positivamente*. A ênfase da prática educativa de perspectiva assimilacionista busca a integração do sujeito na sociedade para que ele seja incorporado à cultura hegemônica. Com isso, tal prática deslegitima valores, crenças e saberes dos diferentes grupos, excluindo as diferenças, explícita ou implicitamente, ao procurar integrá-las valorizando apenas os conhecimentos privilegiados.

Outra forma de conceber as diferenças, tal como discutida por Candau (2011), é a diferencialista. Conceber a diferença nesta perspectiva é pensá-la como algo único, colocando a ênfase no reconhecimento das diferenças, e partindo da afirmação de que, ao se enfatizar a assimilação, se nega, silencia ou se inferioriza a diferença. Encontramos essa perspectiva diferencialista, ainda, nessa narrativa da professora Nea, quando ela se refere à identidade do aluno. O sentido de diferença está na categoria da falta: falta-lhe comportamento adequado diante do “outro cultural” (Bhabha, 2003) – seus colegas e a professora; falta-lhe inteligência, para uma suposta adequação ao ambiente escolar. O acesso ao conhecimento é colocado como um pressuposto da diferença cultural; a escola é o tempo/lugar para se aprender apenas o conteúdo.

Portanto, ao identificar seus/suas alunos/as, a docente Nea estabelece fronteiras rígidas, fixas, entre os que se adequam e os que não se adequam a sua representação de aluno. Assim, as

posições desses sujeitos são marcadas pelo poder polarizador de incluir e excluir, privilegiando-se uns em detrimento de outros, e produzindo-se a diferença através do processo classificatório. O pensamento classificatório empenha-se por dividir e organizar as relações culturais, ainda com vistas à homogeneidade, que, neste caso, ganha forma e força no discurso escolar. Sob este ponto de vista, a prática educativa de abordagem diferencialista aproxima-se da assimilacionista, quando sugere a manutenção de grupos isolados e separados em comunidades específicas.

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

Inclusive se a gente for pensar também na questão cultural, no aluno exclusivo, a gente pode perceber também a questão do aspecto periférico, eles se colocam como “Sou da periferia, sou da favela”, em contradição a questões do “Sou da Orla”, a gente pode perceber que eles se colocam como “favela” nesse sentido de adquirir bens culturais relacionados a esse ambiente. A linguagem que se expressa a partir dessa ideia de..., inclusive com terminologia de facção, a gente percebe isso, eles se posicionam a partir de músicas, ouvem músicas de baixo calão, com palavras inadequadas, e eles também se expressam dessa forma, eles xingam o outro. Inclusive nas relações entre eles, afetivas, a forma como eles se tratam, com o pronome de tratamento que se tornou a questão do xingamento. (Anna Sophia, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

A professora Anna Sophia trata da questão do aspecto periférico, demarcando o processo de produção da identidade pelo viés binário: *Eu sou da periferia, Eu sou da favela*, em contradição com a questão do *Sou da Orla*. Nesse binarismo, a professora expõe a voz dos alunos que parece demarcar um posicionamento político e cultural desses sujeitos em relação ao seu grupo de pertencimento. Quando, na enunciação, o sujeito diz: *Eu sou da periferia*, sugere a ideia de demarcação de um território identitário, inferindo-se daí um sentido de apropriação de bens culturais que, provavelmente, lhe darão a possibilidade de compartilhar práticas culturais deste contexto. Assim como, a expressão *Sou da Orla* trata-se de um marcador social geograficamente situado na relação entre os espaços de pertencimento dos estudantes. É nesse interstício que se processa a disputa de posicionamentos discursivos identitários, em direção à identificação com a diferença cultural.

Por outro lado, em uma perspectiva diferencialista, opera-se uma diferenciação entre a alta e a baixa cultura, estabelecendo-se o binarismo. Nesse movimento de produção de sentido, infere-se ser possível haver um jogo de desejo e prazer dos alunos e alunas com sua *baixa cultura*, como um exercício de “regulação da cultura” (Hall, 2011), embora a narrativa da docente sugira o sentido da cultura periférica como sendo de *baixo calão*.

A narrativa da professora Anna Sophia também deixa entrever uma posição historicamente construída e difundida pela escola, pela qual ainda se valoriza a cultura hegemônica, ou seja, os repertórios culturais das classes socioeconômicas privilegiadas. A periferia ou a favela é representada na referida narrativa como um espaço de violência e produtora uma linguagem inferior, de *baixo calão*. Esse fragmento narrativo da docente demanda questionar a identidade e a diferença como relações de poder, isto é, de acordo com Silva (2013), problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam e que levam à classificação.

Cabe dizer que a produção da identidade e a demarcação da diferença, nas abordagens essencialista e diferencialista, implicam-se a operações de poder, definindo e classificando as identidades por meio de processos pelos quais ocorrem a indicação de posições assumidas, tal qual visto no discurso da professora Nea. Isso envolve posicionamentos polarizados, o binarismo em torno do qual a identidade e a diferença são articuladas e organizadas.

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

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

Podemos perceber que a polarização se mostra sempre redutora e basilar para legitimar processos excludentes. Ela pode sustentar estereótipos, discriminações e preconceitos, tal como se evidenciou na narrativa da professora Anna Sophia. No entanto, Fleuri (2006) assevera que as relações por esse viés podem ser questionadas, e até mesmo superadas, na medida em que os sujeitos diferentes se reconheçam a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas posições enunciativas. É justamente essa noção de cultura da dicotomização (baixa/alta) que pode ser desconstruída, passando-se a entendê-la, conforme Bhabha (2003), como um campo de poder, de contestação e de luta, bem como, de negociação.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: ENTRE NEGOCIAÇÕES E AMBIVALÊNCIAS

Na contemporaneidade, os processos históricos e educativos que têm sustentado a fixação das identidades estão em colapso, visto que novas identidades têm sido forjadas, muitas vezes, por meio das lutas e contestações políticas de novos grupos socioculturais, entre eles, os grupos da *periferia* que têm por base a luta pela legitimação e a afirmação da diferença cultural. Isso evidencia não a oposição entre identidades e diferenças, mas, ao contrário disso, valida o processo de interdependência existente entre elas, que estão socialmente imbricadas a relações de poder. Nesse jogo de forças, cabe dizer, há sempre um movimento vigoroso e tendencioso à fixação e à cristalização da identidade cultural. Porém, contrapondo essa visão, as identidades culturais estão sempre sendo negociadas, pois são híbridas e fluidas, como são compreendidas neste trabalho.

Ao tratar das diferenças e das identidades no interior da escola, enquanto políticas de sentidos, não estamos falando de relações idílicas, e sim de imposições e que acarretam disputas. Por conseguinte, a produção da diferença e da identidade cultural como construto linguístico, social e cultural, conforme entendemos com Silva (2013), implica em uma articulação entre a intencionalidades e os sentidos, que revelam relações de poder/vetores de força, ou seja, o poder de definir, (de)marcar e (re)produzir as diferenças.

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

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

assassinado, na questão da violência [...]. (NINO, fragmento de narrativa, Entrevista, 2017)

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

O emprego da locução pronominal *a gente*, pelo professor Nino, equivale semanticamente a nós - professores/as. Com isso, podemos inferir que ele se inclui nessa perspectiva monocultural. Em contrapartida, embora se refira à visão comportamental das diferenças: *uma semelhança de comportamento na postura*, o professor Nino reconhece que não há como desconsiderar a presença das diferenças no âmbito escolar. Além disso, ao se utilizar da linguagem como um recurso pedagógico de atividades didáticas, parece-nos que o docente percebe elementos dos contextos culturais nos quais seus/suas alunos/as estão inseridos/as.

Contudo, conforme adverte Candau (2008), se a finalidade for tornar os diferentes em iguais, a instituição escolar impõe uma espécie de “daltonismo cultural”³ à dinâmica de suas práticas educativas, quando, no cotidiano escolar, se desconsidera o “arco-íris” das culturas que a compõe e a heterogeneidade de sujeitos presentes na sala de aula. Para a autora (2008), ter presente o “arco-íris das culturas” nas práticas educativas, de algum modo, nos capacita criar novas maneiras de situar-nos e intervir no cotidiano escolar.

Ao narrar sobre a produção das identidades e diferenças na escola, o professor Nino nos parece fazer uma reflexão, e, nesse movimento, ele se reconhece diante das diferenças, ao mesmo tempo em que se posiciona como docente no contexto da diversidade. Este modo de olhar as diferenças e reconhecê-las em sua heterogeneidade sugere uma aproximação maior com a terceira forma de conceber as diferenças, no contexto escolar, denominada por Candau (2008) de abordagem intercultural.

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

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

Essa é a separação que a gente fez dos gêneros. Eu estou discutindo com os meninos do 8º ano a questão de gênero, estou discutindo status e papel social, e um dos tópicos da unidade é a questão de gênero para discutir isso, essas separações. [...] machismo é diferente de violência, um homem que bate em uma mulher, isso não é machismo é violência, você pode dizer que há exacerbação do machismo, mas isso é violência, não é machismo, machismo é você dizer que em casa as ferramentas são minhas para apertar o parafuso, quem faz isso sou eu e quem vai fazer a comida é a mulher, [...]. Então, machismo é isso, e machismo não é só do macho, machismo é da mulher também. Só o homem faz isso. Isso é o tipo de mentalidade inculcada que a gente vem tendo com o passar do tempo. Eu digo para os meninos, nessa discussão, que essa geração de agora precisa ser melhor

³ Candau (2008; 2011) utiliza a expressão “daltonismo cultural”, tomada de empréstimo das autoras Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, p. 56).

que a geração da gente, até agora tem coisa que a gente não conseguiu superar, muito foi conquistado, mas muito há por fazer ainda. Eu falo sempre: “A geração de vocês tem que ser melhor que a geração da gente, tem que superar determinadas coisas que a gente não conseguiu superar”, mas isso quer dizer que eu, por conta disso, sei que eu tenho que ter essa linguagem para com os meninos, tenho que dar liberdade para eles pensarem e etc. e tal [...]. (Nino, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017)

Neste fragmento narrativo, o professor Nino evidencia pistas que nos parecem próximas da perspectiva intercultural, não porque discuta com seus alunos questões relativas às diferenças de gênero, mas porque sugere a necessidade de desconstrução de estereótipos e da naturalização. O fato de propor uma discussão em sala de aula, a partir da categoria machismo, enfatizando papéis sociais que envolvem as relações de gênero, e construindo aberturas para que os alunos e as alunas pensem e se posicionem acerca da temática, soa como uma possibilidade de mexer com as políticas de sentido que permeiam as relações das diferenças de gênero culturalmente expressas na ideia de subalternização da mulher.

Naturalizar, como já discutimos, é um dos dispositivos de invisibilização das diferenças, bem como a estereotipia, sendo ambas características situadas no campo das perspectivas essencialista e diferencialista. Por outro lado, perceber o outro em sua alteridade, não simplesmente como fonte de conflito, mas sim como efeito de subalternização ou autoridade, possibilita a mudança de valores e as regras de seu reconhecimento. Ao propor discutir com os/as estudantes a temática gênero, com destaque para o *status* e o papel social da mulher, vislumbra-se, nessa prática do professor Nino, uma possibilidade de pensar que as diferenças se constroem no movimento da história e da cultura, assim, são, centralmente, uma questão poder, portanto, os sentidos atribuídos às diferenças não são dados como naturais. Nesse campo simbólico, os sentidos não são fixos, homogêneos e unitários, pelo contrário, movem-se em um espaço de tensão e confronto cultural, configurando uma zona de ambivalência. Desse modo, reiterando Bhabha (2003), a cultura se estabelece como um “lugar da enunciação” e a diferença cultural se constitui.

Além disso, é possível inferir uma possibilidade de desconstrução de discursos historicamente construídos e difundidos. Em vista disso, a partir das considerações de Candau (2011), supomos que a prática educativa do professor Nino tende ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais, no que tem de marcas, sempre dinâmicas, das identidades, ao tempo em que se combatem as tendências a estereotipias, que tentam transformá-las em desigualdades, bem como tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação.

Pensado sob uma perspectiva intercultural, ainda nessa narrativa do professor Nino, ao tratar de temas sociais no contexto de sala de aula e possibilitar a sua problematização, pressupõe-se “o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social que tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes” (Candau, 2013, p. 56). As diferenças são o resultado de múltiplos processos, e, em decorrência disso, expressa-se a impossibilidade de fixação, de essencialização e cristalização das identidades.

Ademais, a produção das diferenças culturais dá-se nos sentidos dos movimentos inter-relacionais, cujo foco é o resultado do processo de diferenciação que ocorre a partir das relações de poder. A narrativa do professor Nino sugere a compreensão das diferenças como construtos históricos e sociais, supondo, conseqüentemente, um distanciamento de prática educativa homogeneizante, enfim, das perspectivas assimilacionista e diferencialista.

Com esses pressupostos interculturais é possível entrever que, da prática educativa do professor Nino possa emergir um paradigma que opere pela interpretação de si próprio e do

outro, e que resulte da mútua interpretação, um espaço em que a voz de cada um é percebida e reconhecida em sua alteridade. Podemos inferir esse momento, quando o professor diz que *dar liberdade para eles pensarem*. Supõe-se que no espaço/tempo da escola ocorram diálogos, tensões e conflitos, durante as discussões, no desenrolar dessa atividade, embora isso não esteja explicitado neste fragmento narrativo. Todavia, o professor Nino narra apenas que esta atividade desembocou em trabalhos individuais e coletivos, no decurso da unidade, cabendo, neste momento, de acordo com Candau (2011), observar que o diálogo tem seu lugar na prática educativa, com vistas a destituir visões que primem por normalizar ou polarizar os sujeitos.

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

Contudo, ao privilegiar as transformações das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados, a prática educativa, na perspectiva da interculturalidade, não pode ser vista como uma ação pontual. De acordo com Candau (2011), em tal perspectiva, a prática educativa, como uma prática cultural, constitui-se como um processo integrador, na dinâmica cotidiana da escola, em diferentes dimensões, política, pedagógica e curricular de modo sistêmico, com fins para além dos muros da escola, de deslocar fronteiras. Diante disso, entendemos que a prática educativa do professor Nino encontra-se no “entre-lugar”, isto é, em movimento que se desloca entre perspectivas diferencialistas e a interculturais.

A perspectiva intercultural defendida por Candau (2008),⁴ e na qual amparamos as reflexões deste trabalho, parte de uma “política de transformação”, pois, sem ela, dentre outras formas de acomodação, se corre o risco de uma redução à ordem social vigente. Tal abordagem propõe a promoção de uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, e para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder existente na sociedade, entre os diferentes grupos socioculturais. De maneira que seja capaz de favorecer a construção de um projeto comum, com o diálogo entre políticas de igualdade e a políticas de identidade, e considere a “hibridização cultural” (Bhabha, 2003) um elemento importante que, segundo Candau (2008), leva em conta a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais.

Para Candau (2008), a abordagem intercultural não pode só dizer respeito às situações específicas deslocadas da dinâmica e do cotidiano escolar e nem se restringir a abordar exclusivamente a temática de determinados grupos. Trata-se, então, de conferir um enfoque sistêmico, que diga respeito a todas as personagens e aos âmbitos das práticas educativas. No que se refere à escola, “afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre

⁴ A perspectiva intercultural adotada por Candau (2011) aproxima-se do multiculturalismo crítico e de resistência de McLaren (1993; 2000), entretanto, o conceito de Interculturalismo tem apoio nas elaborações de Catherine Walsh (2009), a partir das teorias decoloniais.

outros” (Candau, 2008, p. 53). Desse modo, o espaço e o tempo escolares podem ser percebidos como dimensão política emancipatória, se a escola de fato se produzir, enquanto um *locus* educativo, para todos e todas, ainda, se as diferenças culturais forem consideradas como estímulo e enriquecimento.

Em educação, a perspectiva intercultural não trata de promover uma simples inter-relação entre culturas diferentes, mas, sim, de desenvolver um processo de construção de conhecimentos “outros”, de práticas políticas “outras”, de posicionamentos de poder “outros”, social e cultural, elaborando uma forma outra de sentidos de pensamento, em oposição à modernidade ou à “colonialidade”. Isso significa ter “um engajamento diferente na política de e em torno da dominação cultural” (Bhabha, 2003, p. 60). Nesse sentido, esta perspectiva abre espaço para a nossa discussão de negociação e ambivalência das diferenças culturais, no contexto escolar, apresentada no próximo fragmento narrativo.

A escola se mostra uma arena política de intervenção e de produção de novas subjetividades. “As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (Candau, 2011, p. 241). A dinâmica e a fluidez como as diferenças culturais aparecem e provocam sentido na escola expõem a necessidade de outro campo semântico e nova compreensão do que nomeamos como sujeitos e de problematizar práticas docentes relacionadas às diferenças que insistem em ter princípio homogeneizador.

A contrapelo da homogeneização, situa-se a negociação do valor social e cultural (Bhabha, 2003) das identidades e das diferenças. A articulação entre diferença cultural e negociação possibilita pensarmos que a construção identitária cria espaços híbridos de luta nos quais as identidades fixas não se justificam ou podem ser tensionadas e desestabilizadas. A produção de identidades e das diferenças coloca em jogo elementos e sentidos por vezes ambivalentes, fluidos e relações de poder. O poder pode expressar, entre outros sentidos, preconceito e discriminação, conforme narra a professora Anna Sophia:

[...] com relação às questões étnico-raciais, escolarização e etc., a única aluna de cabelos claros (loira) da sala de aula postou nas redes sociais (Facebook) que infelizmente estava saindo de casa para aquela sala repleta de gente feia e pobre. Isso resultou em uma polêmica extrema na sala de aula [...]. Os alunos, sobretudo, as meninas da sala ficaram revoltadas, ameaçaram a referida menina de espancá-la.[...] com relação à desvalorização de suas identidades. Neste contexto, elas diziam: “sou foveira, favelada mesmo, somos pobres, mas limpinhas, venho por causa da merenda”, enfim [...]. Ela atingiu a turma de tal forma que eles assumiram o discurso dela em forma de revolta [...]. Com essa situação, acabei trabalhando sobre tolerância/intolerância. Na segunda unidade, foi justamente o tema da redação da avaliação; já na terceira, dando continuidade, discutimos sobre gentileza gera gentileza, visando conscientizar sobre como viver melhor, respeitando o outro em toda a sua diversidade (ANNA SOPHIA, fragmento narrativo, Diário das práticas, 2017).

Neste fragmento narrativo da professora ANNA SOPHIA, a diferença étnica se revela tecida por embates, conflitos, afirmações, negociação e reverbera tensões presentes no jogo de sentidos dos posicionamentos das diferenças culturais. O outro cultural, expresso na figura das meninas negras, reflete aspectos estéticos e socioeconômicos, e contesta posicionamento, à medida que se revolta e reage ao fato ocorrido na busca de legitimar a ocupação de um lugar de direito, em uma estratégia contra-hegemônica. A identidade expressa na figura do branco é incomodada pelo outro – o diferente, sem o qual sua existência não faria sentido, mas não podemos desconsiderar

sua tentativa de reduzir as culturas, por ora, vistas como subalternas, as estratégias que visam a manutenção desse poder no processo de produção das identidades e das diferenças culturais.

A tensão entre repetição (atitude do branco) e performatividade (atitude do negro) instaura uma “zona de ambivalência das diferenças”, expressa no movimento de posicionamentos discursivos, por meio das relações estabelecidas, dependendo do jogo de interesses do poder. Consoante com Bhabha (2003), este é um espaço/tempo liminar de possibilidades para que a cultura se estabeleça como “um lugar da enunciação”. O problema da interação cultural surge nas fronteiras significatórias - nos interstícios das diferenças culturais. Essa é a zona de negociação, onde cada posição é sempre um espaço/tempo político de luta e de produção de sentidos, que expõe representações e valores, embates, contestação, afirmação. É o lugar da enunciação da diferença cultural.

A narrativa da docente Anna Sophia expõe, portanto, fronteiras estabelecidas entre representações simbólicas e sociais das etnias negra e branca no cotidiano escolar, na produção das identidades e diferenças culturais. A fronteira surge ora como modo de diferenciar, no sentido de subalternizar “o outro cultural” (Bhabha, 2003), tal como no discurso da aluna branca, ora emerge como fronteira deslocada, com sentido de resistência, tal como no discurso das alunas negras. Coloca-se em jogo o movimento de negociação da própria autoridade cultural como verdade referencial da perspectiva essencialista. O outro cultural que surge (as estudantes negras) não é mais o negativo da cultura legitimada, porém, é um que se soma às culturas vistas hoje nas sociedades complexas contemporâneas. Assim, corroborando com Bhabha (2003), as identidades e as diferenças são sempre negociadas.

É nesse contexto que a negociação abre um campo de tensionamento, problematização e deslocamentos das fronteiras significatórias em que as diferenças culturais são produzidas e situadas no contexto escolar. Importa então dar atenção ao modo como as práticas educativas são realizadas no âmbito das diferenças culturais e os sentidos que, a elas, são atribuídos pelos/as professores/as na contemporaneidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O estudo aqui apresentado aponta algumas perspectivas acerca das diferenças culturais e os sentidos a elas atribuídos nas práticas educativas desenvolvidas na Educação Básica. Tais sentidos foram compreendidos a partir de uma *perspectiva essencialista* que situa as diferenças nos campos da neutralização e da normalização, instaurando fronteiras rígidas na política de sentidos construída a partir das práticas educativas; na *perspectiva diferencialista* que insere as diferenças em um âmbito de classificação, situando as diferenças no campo do silenciamento e negação; e, finalmente, em uma perspectiva intercultural, tensionando as diferenças a partir de campos político, histórico e cultural da produção dos sujeitos, de suas histórias de vida e dos seus pertencimentos.

Os resultados da pesquisa apontaram para diferentes lugares fronteiriços na relação entre Educação e diferenças, em que deslizamento e negociação de sentidos são fundantes no processo formativo de professores/as e estudantes. No que se refere à prática educativa, os/as docentes narram suas experiências situando-as entre a *fronteira rígida*, com limitações, isenção do conflito, negação ou conformação das diferenças; e a *fronteira deslizante*, com a construção de espaços para que as diferenças sejam acionadas, confrontadas e problematizadas. No interior da escola, as diferenças se articulam a um movimento de mudanças sociais e culturais nos quais os/as estudantes e os/as professores/as estão inseridos, fazendo parte de uma teia de sentidos trançada por embates e conflitos, afirmação e negação, negociações. É nesse contexto que as práticas educativas na Educação Básica são desafiadas pelas diferenças no cotidiano das salas de aula.

Nesse contexto, os/as narrativas docentes revelaram que a prática educativa foi construída como *fronteiras discursivas* instauradas na relação com a diversidade cultural. O que podemos observar é que as práticas oscilam entre fronteiras rígidas e fronteiras deslizantes acerca das políticas de sentido sobre as diferenças culturais, situando-as de diferentes formas, como: i) posição de aceitação, isenta do confronto e o conflito; ii) quando promove naturalização, inferiorização e silenciamento das diferenças; iv) reforça o caráter monocultural das práticas educativas; v) possibilita o embate e o confronto de representações, a desconstrução e a superação de preconceitos e atitudes de discriminação entre os sujeitos; vi) considera o aspecto inter-relacional implicado na produção das diferenças e identidades; vii) propicia diálogos e posicionamentos diante do outro.

Tal como vimos nas narrativas docentes, a experiência com as diferenças culturais, no interior da escola, articula-se a este movimento de mudanças sociais e culturais nos quais os/as estudantes e os/as professores/as estão inseridos, fazendo parte de uma teia de sentidos trançada por embates e conflitos, afirmação e negação, negociações.

As *fronteiras discursivas* acerca das diferenças culturais têm tanto a possibilidade de constituírem consenso quanto dissenso; podem realinhar as fronteiras habituais entre a tradição e a negociação cultural, assim como desafiar as expectativas de naturalização. É nesse contexto que as práticas educativas na Educação Básica são desafiadas pelas diferenças no cotidiano das salas de aula.

Contribuições das autoras: Maria Helena da Silva Reis Santos: concepção e desenho do estudo, aquisição dos dados, análise dos dados, interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica do conteúdo intelectual importante. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios: concepção e desenho do estudo, aquisição dos dados, análise dos dados, interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica do conteúdo intelectual importante. Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) sob o número 1.231.920.

Agradecimentos: Esta pesquisa foi financiada pela Chamada Universal MCTI/Cnpq nº 28/2018.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Candau, V. M. F. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. M. F. (2011). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Candau, V. M. F. (2013). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes.
- Fleuri, R. M. (2006). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, 27(95) 495-520. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019230375>
- Hall, S. (2011). *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In: Bauer, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2013). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

Stoer, S. R. & Cortesão, L.. (1999). *Levantando a pedra: Da Pedagogia intercultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

Walsh, C. (2009) Interculturalidad, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: Candau, V. M. F. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Woodward, K. (2013). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. S. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petropolis: Vozes.

Recebido: 18 Maio 2020 | **Aceito:** 2 Fevereiro 2021 | **Publicado:** 27 Fevereiro 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.