

INFLUÊNCIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE ALUNAS NEGRAS

João Paulo Lopes dos Santos¹, Núbia Regina Moreira²

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- PPGED/UESB. E-mail: ppged@uesb.edu.br

Resumo

Este estudo tomou como fio condutor a percepção de alunas negras de uma universidade pública baiana acerca das influências que as práticas pedagógicas incidem sobre os seus processos de escolarização. Um aspecto significativo e que justifica a realização desta pesquisa é o fato de que a presença da mulher negra no Ensino Superior tem aumentado nos últimos anos. Neste contexto, propõe-se o seguinte questionamento: Como as práticas pedagógicas influenciam o processo de escolarização das mulheres negras no Ensino Superior? Fez-se uso, como procedimento metodológico, da entrevista semiestruturada e da revisão bibliográfica como subsídios para produção de dados e fundamentação da temática. Conclui-se que, se por um lado, algumas práticas permitem às alunas se perceberem, criticamente, dentro da sociedade, por outro, as práticas pedagógicas de determinados docentes apenas reproduzem uma cultura orientada por uma sequência lógica de regras. Porém, é possível observar também que as estudantes aspiram espelhar-se, quando iniciarem suas atividades profissionais, nas práticas de professores que, para elas, marcaram positivamente.

Palavras-chave: Alunas negras, Ensino superior, Práticas pedagógicas.

Introdução

Este trabalho é produto de uma pesquisa realizada com alunas negras de cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A justificativa se encontra no fato de que, é possível constatar que está ocorrendo um aumento do número de mulheres negras nas universidades nos últimos anos (SILVA, 2003). Diante do exposto, a problematização contempla o seguinte questionamento: Como as práticas pedagógicas influenciam o processo de escolarização das mulheres negras no Ensino Superior?

Assim, este estudo se configura como instrumento capaz de apresentar, para além dos resultados inerentes às percepções das alunas sobre as práticas pedagógicas dos professores, a carência de pesquisa e o efeito destas práticas sobre o desempenho das discentes. Nesta perspectiva,

¹ Mestrando em Educação – PPGED/UESB. E-mail: jpuesb@gmail.com

² Dr^a em Sociologia e Professora do PPGED/UESB. E-mail: nrmoreira2@yahoo.com.br

o objetivo deste estudo é analisar as percepções sobre as práticas pedagógicas e suas influências no processo de escolarização de alunas negras no Ensino Superior.

Referencial Teórico

Na sociedade hodierna, ser homem ou mulher, e fazer parte do gênero masculino ou feminino, significa perfazer uma identidade contrária à do sexo que não lhe é intrínseco, afastando-se dele ou refutando-o. Desse modo, o sistema social vai definindo e padronizando a concepção de feminino e masculino, como também, as ligações entre eles e o meio social.

Já o conceito de raça, de um modo geral, está atrelado às características físicas (negro, pardo, branco, amarelo) estreitamente relacionadas às relações de poder que contrapõe o homem branco europeu àqueles colonizados por ele (SILVA, 2016). Porém, geneticamente falando, não há critério algum, seja ele físico ou biológico, que ratifique a classificação humana em raças distintas.

De acordo com Paty (1998),

Os estudos sobre as distâncias biológicas relativos a certas propriedades hereditárias (grupos sanguíneos etc.) entre diversas populações tomadas duas a duas mostraram não ser possível encontrar, por meio de correlações significativas, traços invariantes que corresponderiam a raças definidas, e fazem assim aparecer a noção de raça como uma construção artificial (PATY, 1998, p. 164).

A tese defendida por Guimarães (1999, p. 9) diz que “raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural”. Segundo o autor, tal conceito está vinculado à denotação de raça como categorização social, fundada numa conduta negativa em analogia a grupos sociais distintos e transmitida por uma percepção exclusiva de natureza, como algo endeterminado (GUIMARÃES, 1999). Nesse entendimento, o racismo se configura como “uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Considerando os dois conceitos expostos (raça e gênero), estruturantes que não podem ser desvinculados do estudo sobre a mulher negra, percebe-se que o debate, de ambos os termos, é de natureza cultural, social e discursivo. O discurso na perspectiva *laclauliana* é o campo elementar no qual se funda a realidade, nesta realidade aparecem as posições que os indivíduos assumem na sociedade atual; as oposições inerentes às práticas sociais, o significado descerrado do social e a categoria da hegemonia como fator interinamente constante, ainda que fortuito, das identidades. O

discurso, portanto, assume como hipótese o pensamento de que a linguagem é construtora da realidade e, por consequência, ela só existe no interior de um discurso que a torna plausível (FERREIRA, 2011).

Nessa perspectiva, no âmbito das transformações educacionais, evidenciam-se as práticas pedagógicas como instrumentos de sentido no processo social. A princípio, é fundamental visualizá-las como peças inseparáveis da engrenagem social, ou seja, de uma prática social mais ampla. Esta compreende a educação que não se limita aos espaços educativos formais, mas, também, aquela presente em todas as ações e situações das interações sociais que engendram aprendizagens e que geram o “educativo”.

[...] as práticas são dotadas de sentidos, são representacionais e valorativas. Desse modo, concebemos a prática educativa como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social. [...] um discurso, um enunciado com sentido demarcado pelo espaço/tempo em que se situam permitindo a criação de vínculos de sentido (CRUSOÉ; MOREIRA; PINA, 2014, p. 78).

Assim, a prática pedagógica “se configura por outros determinantes que não são apenas os curriculares” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). No cenário escolar, as práticas pedagógicas estão aureoladas pelas relações sociais de poder que definem a sociedade. Deste modo, é fundamental citar as desigualdades sociais, a exclusão, as relações de poder e de alienação. Neste sentido, Bernstein diz que “as práticas pedagógicas são condutores, transportadores culturais da distribuição de poder” (BERNSTEIN, 1990, p. 108). Segundo o autor, trata-se de uma prática pedagógica dicotômica, uma que atende aos interesses do mercado e outra que é orientada pelo conhecimento, que, não obstante, reproduzirá as desigualdades de classes existentes. Portanto, a prática educativa está atrelada ao contexto que a produz.

Na perspectiva marxista, a mesma não pode ser compreendida separadamente da história e da conjuntura social vivenciada pelos sujeitos, “[...] compreender o sentido dessa prática é localizar as implicações políticas, teóricas e práticas das ações humanas em determinadas condições históricas” (CRUSOÉ; MOREIRA; PINA, 2014, p. 72).

Para a tradição bourdieusiana, a prática educativa não é uma atividade obrigatoriamente escolar,

[...] ela está presente em todo e qualquer espaço social, influenciando e determinando a formação dos gostos por meio dos processos de aprendizagem. Assim posto, existe prática educativa onde existem pessoas ou indivíduos em processo de aprendizagem; a escola, o

sindicato, o museu, a associação do morador, os movimentos sociais e outros espaços são *loci* da prática educativa (CRUSOÉ; MOREIRA; PINA, 2014, p. 82).

Para além das práticas pedagógicas executadas nas escolas, existe uma relação de poder que é articulado através das mesmas, ainda que de forma inconsciente. Numa aproximação ao estudo das práticas pedagógicas e suas influências no processo de escolarização no Ensino Superior: percepções de alunas negras, é fundamental, a princípio, ilustrar as teorias de *campo* e *habitus* de Bourdieu, é importante considerar que o campo em análise é o campo acadêmico superior.

Bourdieu intitula *campo* o *lócus* em que acontecem o encontro e as interações entre as hierarquias, “o espaço social de relações objectivas” (BOURDIEU, 1992, p. 64). No campo é ensejada a disputa oponente entre os indivíduos com vistas em interesses ou vantagens distintas que, não obstante, configuram a esfera em evidência. Os agentes agem no interior de um campo estabelecido socialmente, isto é, o campo não é produto unicamente das ações singulares dos indivíduos, que passam a aceitar e cumprir as regras e preceitos de ajustamentos que lhe são intrínsecos e que mudam conforme a estrutura do campo.

Assim, no pensamento de Bourdieu, o campo é um espaço que:

[...] funciona como uma situação de mercado linguístico, que tem características conjunturais, [...] é um espaço pré-construído: a composição social do grupo está antecipadamente determinada. Para compreender o que pode ser dito e sobretudo *o que não pode ser dito* no palco, é preciso conhecer as leis de formação do grupo dos locutores – é preciso saber quem é excluído e quem se exclui (BOURDIEU, 1989, p. 55).

É no campo que se revelam as relações de poder que se constituem mediante a divisão díspar de um determinado capital social, econômico e cultural, o qual define o espaço na hierarquia social ocupado por determinados sujeitos. Portanto, os que estão em constante processo de dinamização em um dado campo, têm a sua mobilidade regulada pelo capital social, cultural e econômico que possuem, conseqüentemente, ocorrerá no entremeio dessa relação a instituição do poder simbólico, a sobrepujança de um grupo que domina sobre um grupo que é dominado, um “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo [...], a ação sobre o mundo, portanto o mundo” (BOURDEU, 1989, p. 14).

Neste contexto, faz-se necessário analisar as relações das classes dominadas (formadas pelos grupos sociais) com o campo em que elas atuam. Esses grupos sociais (negros, LGBTQs, mulheres, portadores de necessidades especiais, os pertencentes às classes menos abastadas, etc.) passam, portanto, a internalizar o *habitus* social transmitido regularmente pelo ambiente formal de educação

e pelos meios informais, a exemplo da mídia. A relação dos indivíduos com o mundo social não é algo automaticamente alicerçado em causalidades que, quase sempre, se fundam na comunicação entre o meio e a consciência, mas sim um tipo de ligação ontologicamente significativa (BOURDIEU, 1989).

Com base nessa reflexão, percebe-se que o *habitus* encontra situação favorável para a sua consolidação e desenvolvimento na lógica do aparelho, “ou, inversamente, na lógica de que o aparelho “explora” em seu proveito as tendências escritas nos *habitus*” (BOURDIEU, 1989, p. 199).

No cenário escolar, a ação pedagógica, nos primeiros anos de formação dos indivíduos, é tida como mecanismo que produz uma normatização primária, que representa uma determinada classe ou grupo, esta normatização, não obstante, é uma herança de outro *habitus*. Isto significa que as bases de *habitus* passados controlam, portanto, a composição a ser transmitido pela instituição escolar. Assim como assegura Bernstein (1990) quando diz que,

A educação é condição tanto para regiões quanto para matérias singulares. A Educação constitui o *habitus* pedagógico primário para professores e alunos, enquanto todas as outras regiões constituem o *habitus* pedagógico secundário. A Educação é, obviamente, a agência primária de controle simbólico (BERNSTEIN, 1990, p. 219).

Neste sentido, de acordo com Bourdieu (1992), a ação pedagógica “reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força” (BOURDIEU, 1992, p. 21).

A ação pedagógica trabalha para solidificar um “*habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1992, p. 44) que, não obstante, encontra no currículo o principal mecanismo para a perpetuação desses princípios. Haja vista que “o currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa” (APPLE, 2006, p. 84).

Para Lopes & Macedo (2011),

A escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe. Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia (LOPES & MACEDO, 2011, p. 28).

No caminho das críticas à função reprodutiva da escola, as perspectivas pós-fundacionais vão movimentar as concepções epistemológicas da modernidade, seus fundamentos e as reflexões

oriundas delas. Dessa maneira, as tendências contemporâneas vão influenciar significativamente o currículo, idealizado como texto, como fronteira da cultura, passando a defender um discurso baseado na impossibilidade de fundamentos fixos, questionando o objetivismo, considerando a diversidade (LOPES, 2013).

Nesta nova visão de currículo, Silva (2016) ressalta que os grupos culturalmente subordinados (as mulheres, os negros, e homens homossexuais, etc.) começaram a criticar, veementemente, o currículo universitário carregado por características e expressões que privilegiam a cultura branca, masculina, europeia, heterossexual.

Na visão dos grupos dominados, o currículo, especialmente o currículo universitário, precisaria conter aspectos que representassem as contribuições do pluriculturalismo subordinado. As questões acerca do acesso à educação e ao currículo possibilitaram inserir neste as narrativas de gênero e raça. Nesta trajetória, é pertinente esclarecer que as constantes mobilizações dos movimentos sociais de mulheres negras, em luta pelos direitos e condições satisfatórias de vida, permitiram maior visibilidade a elas, dando-lhes maior abertura para que ocupassem os espaços de Ensino Superior (OLIVEIRA, 2006).

Metodologia

Como procedimento metodológico para a produção dos dados, utilizou-se a técnica de entrevista compreensiva que, na perspectiva de Zago (2003) é relevante, pois permite ao pesquisador um engajamento formal. Assim, “o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre” (ZAGO, 2003, p. 296). A fundamentação teórica baseou-se nas reflexões de autores como: Apple (2006), Bernstein (1990), Bourdieu (1992, 1989), Crusoé, Moreira, Pina (2014), Ferreira (2011), Guimarães (1999), Lopes (2013), Oliveira (2006), Sacristán (2000), Silva (2016), Silva (2003), dentre outros que contribuíram desse modo, para o desenvolvimento da temática.

No intuito de responder às premissas teóricas e metodológicas da proposta de pesquisa que tem por título “Influências das práticas pedagógicas no processo de escolarização no Ensino Superior: percepções de alunas negras”, sob o prisma de raça e gênero, é que adotamos como método para a realização deste estudo, a perspectiva relacional potencializada por Pierre Bourdieu, que, não obstante, apresenta críticas aos pensamentos positivistas de um cosmo social fechado e visualizado de forma homogênea por todos aqueles que dele fazem parte.

Para Bourdieu (1989), é imprescindível pensar relacionalmente quando se trata da elaboração do objeto, haja vista que, para o autor, no campo social tudo é relacional. As inferências dessa premissa teórica da sociologia de Bourdieu são ricamente consideradas, pois estas permitem que o pesquisador observe atentamente as representatividades específicas do objeto em análise.

Nesse sentido, o contexto do objeto é elaborado de modo a subsidiar sua percepção relativa no agrupamento de objetos análogos, permitindo ponderar, de forma mais apurada, a sua essência, o seu sentido, a pertinência, os valores e os significados em uma ordem social distinta.

Sendo assim, esta pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa, pois esta “responde a questões muito particulares. [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2015, p. 21). O mundo das construções humanas que pode ser caracterizado no campo das relações, das representações e dos desejos, e é objeto do estudo qualitativo, custosamente pode ser reduzido a dados numéricos e quantitativos.

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA, MENEZES, 2005, p.20).

Nesta perspectiva, tem-se na teoria de Bourdieu, além do caminho para a reflexão da realidade, a condensação de dois princípios filosóficos simbólicos no espaço das ciências humanas: O objetivo (mundo) e o subjetivo (indivíduo). Portanto, tomando como base a dinâmica desta teoria pode-se entender o sistema escolar como o campo provedor das interações entre o mundo e o indivíduo, entre o objetivo e o subjetivo, cujo produto vai cooperar para a preservação e ratificação das circunstâncias socioculturais desiguais entre os sujeitos e as classes sociais:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos, do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direito e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Considerando o pensamento de Bourdieu, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as influências das práticas pedagógicas no processo de escolarização no Ensino Superior mediante as percepções de alunas negras; assim, busca-se testificar se estas práticas influenciam na construção formal destas mulheres, e se estas mesmas práticas possibilitam o aumento do capital cultural, pertinente ao meio universitário, suficiente para lhes assegurarem meios de ascender socialmente, ou se apenas contribuem para manter a hegemonia e o poder simbólico das classes dominantes.

Resultados e Discussão

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, o que possibilitou o trabalho “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, [...]” (MINAYO, 2015, p. 21), de três alunas negras de cursos de licenciatura. Mediante as falas notou-se que alguns professores têm o cuidado com uma prática que possibilite ao aluno se perceber, criticamente, dentro da sociedade. Já outros, conduzem suas práticas de modo a reproduzir uma cultura numa sequência lógica de regras (BERNSTEIN, 1990). Esse fato é corroborado na fala de uma das alunas: “[...] muitos conseguiram fazer com que eu pudesse ver os acontecimentos ao meu redor de forma crítica, e outros, [...] de forma natural, normal ou aceitável”.

Considerando os aspectos gerais das falas das pesquisadas, a maioria dos professores articulam suas práticas de modo a permitir que as alunas construam, por si só, competências e habilidades críticas capazes de fazê-las “refletirem sobre o contexto em que estão inseridas, as desigualdades sociais e raciais fortalecidas por uma óptica capitalista, perspectivas e esperanças [...]” (fala de uma das alunas pesquisadas). Quanto ao rendimento escolar delas, as mesmas disseram que reconhecem certas limitações, mas que os seus desempenhos estão na média da turma. Para tanto, notamos que as universitárias possuem a intenção de espelhar-se nas práticas desses professores no momento em que iniciarem suas atividades profissionais.

Conclusões

O universo acadêmico é palco de socializações e articulações do conhecimento e do saber que, muitas vezes são contraditórios. Ao mesmo tempo em que se discute a relevância da autonomia e liberdade na construção das subjetividades dos indivíduos, há, eventualmente neste processo,

muitas vezes inconsciente, a castração destes mesmos indivíduos, mediante as práticas educativas que estão por trás das relações de poder no cenário educacional.

As práticas pedagógicas, no contexto deste estudo, são condutoras de sentidos e representações. Se por um lado ela pode representar um mecanismo capaz de estimular e levar o estudante a se perceber enquanto sujeito construtor da sociedade, por outro, ela pode, da mesma forma, servir apenas como um canal de transmissão de informações, algo mecânico que pouco incute influências no processo de escolarização das alunas negras.

Porém, a dinâmica destas práticas, para ser produtora ou não, vai depender do momento histórico em que ela se desenvolve. Seja no espaço formal ou informal de educação, as práticas pedagógicas, por vezes, vão alocar os sujeitos em determinadas posições, vão ensinar, do mesmo modo, aspectos de desigualdades sociais. Tal fato, no entanto, levará os indivíduos a pensarem a sociedade de diferentes formas e, conseqüentemente, a se reconhecerem de maneiras distintas.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por ter fomentado esta pesquisa e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB.



Referências

APPLE, M.W. **Ideologia e poder**. Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1990.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução: **elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

CRUSOÉ, N. M. C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 19, n. 31, pg. 68-89, jul./dez. 2014.

FERREIRA, F. A. **Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**. Revista Espaço Acadêmico, nº 127. Ano XI. Dez. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

LOPES, A. C. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 39, p. 7-23. 2013.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PATY, M. **Os discursos sobre as raças e a ciência**. Estudos avançados. vol.12, nº.33. São Paulo May/Aug. 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103_40141998000200012> . Acesso em: 04 de Janeiro de 2017.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**; tradução de ROSA, Ernaine F. da F.3.ed. Porto Alegre: Artmed,2000.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4.ed. ver. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. N. A Mulher Negra. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, nº 22. Março de 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO,N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.