



Conhecimento de si, Práticas Pedagógicas e Diferenças na docência rural

Ilustração: Jerry Silva (2016)

Charles Maycon de Almeida Mota

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

2016

Pro-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Ciências Humanas - Campus IV
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - PPED

CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

**CONHECIMENTO DE SI, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIFERENÇAS NA
DOCÊNCIA RURAL**

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – Mestrado Profissional – no âmbito da Linha I – Formação, linguagens e identidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – DIVERSO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

JACOBINA – BA
2016

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

M917c Mota, Charles Maycon de Almeida
Conhecimento de si, diferenças na docência rural e
formação docente / Charles Maycon de Almeida Mota.
Jacobina - BA
127 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação *Strictu Senso* / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

1. Diferenças. 2. Docência. 3. Ruralidades I. Título.

CDD – 378

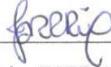


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE-
PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

FOLHA DE APROVAÇÃO

CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

CONHECIMENTO DE SI, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIFERENÇAS NA
DOCÊNCIA RURAL

Prof.^a Dr.^a Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (Orientadora) 
Doutora em Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (Membro interno) 
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a Dr.^a Helena Amaral da Fontoura (Membro externo) 
Doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

Jacobina, 26 / 07 / 2016

À gente da roça, em especial aos professores, com quem pude aprender e compreender como as diferenças são pensadas nas escolas da roça.

Aos meus pais, Lúcia e Vadinho, a minha tia Neuza e minha avó Rosinha, com quem pude aprender os valores da vida, contando com o apoio e a proteção de sempre para desenvolver minhas atividades e concretizar meus sonhos.

A Jerry, meu companheiro de vida, incentivador, parceiro de todos os momentos, com quem pude dividir todas as angústias, alegrias, sucessos e insucessos, fazendo-se presença constante, para tornar as coisas mais leves.

AGRADECIMENTOS

A Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, agradeço imensamente pelo incentivo, colaborações e contribuições em minhas produções, configurando uma grande parceria no processo de orientação. A você professora, dedico uma grande admiração por ter compreendido-me quando necessário e também despertado em mim outras potencialidades.

A Ana Lucia Gomes, agradeço pelo carinho de sempre, por cada palavra nova que dita de maneira eloquente e através de seu jeito performático se incorporava às minhas escritas, pelos deslocamentos epistemológicos que instigou-me a fazer.

A Luzineide Dourado, agradeço pelo incentivo, disponibilidade constante em colaborar em meu desenvolvimento acadêmico e com a educação de meu município.

A Elizeu Clementino de Souza e Helena Amaral Fontoura, agradeço pelas significativas contribuições nos momentos das bancas de qualificação e defesa do presente trabalho, indicando caminhos para a construção de uma pesquisa com potencial colaborativo para a docência nas escolas da roça.

Ao meu grupo de pesquisa DIVERSO, agradeço pelo acolhimento e pelas fortes contribuições à minha pesquisa.

Aos meus colegas do MPED, em especial Nádia, Rodrigo e Josiane pela parceria construída, pelas trocas de apoio constantes e leveza que um tentava oferecer ao outro no decorrer desse processo colaborativo de estudos no mestrado.

A minha irmã Charlene e aos meus sobrinhos Davi e Ayrton, agradeço pelo carinho que dedica-me, demonstrando que vale a pena seguir em frente sempre, isso os fazem sentirem orgulho de quem sou.

Aos meus estimados amigos, em especial Adé, Jacilma e Clea Inês, agradeço pelo amor que dedicam-me e pelos momentos de bate-papo, desabafos e confissões de segredos, tornando minha vida cheia de confiança.

A Paula Luciana Sampaio dos Santos, agradeço pelo apoio inconstante e pelo incentivo que dedica-me sempre, reacendendo em mim a vontade de sonhar com uma educação que favorece a construção das relações com sensibilidade através de uma educação contextualizada.

A Paulo José Ferreira, agradeço pelo reconhecimento profissional e apoio em todos os momentos formativos quando o requisitei.

A todos os meus colegas da rede municipal de ensino de Várzea do Poço, em especial às minhas parceiras do Centro de Referência ao Apoio Pedagógico e sala de Atendimento Educacional Especializado Edna Souza e Elizelma Santos, agradeço pelo carinho e colaboração em todos os momentos, em vocês vejo a força contagiante para enfrentar os dilemas da profissão e permanecer na docência.

Às minhas colegas e ao meu colega da Escola Recanto Colorido, agradeço pela parceria construída e pelo trabalho que nos permitimos realizar juntos na tentativa de oferecer uma educação baseada em princípios que acreditamos como uma maneira de colaborar para o futuro de pessoas que retribuem no presente com um imenso afeto, nossos alunos.

A todos os meus queridos alunos, desde os da Educação Infantil até os do Ensino Superior, agradeço pela oportunidade de aprender e ser tocado constantemente pelo fazer da experiência que vivencio nos diversos espaços com vocês, pela afeição, cuidado e carinho que tem por mim.

RESUMO

Este trabalho apresenta um plano para a formação docente, oriundo de uma pesquisa-formação realizada junto aos professores que atuam em classes multiseriadas em territórios rurais. Objetiva compreender como os docentes das escolas rurais do município de Várzea do Poço lidam com as diferenças, em sala de aula, visando a construção de um plano de formação continuada voltado para as diferenças presentes no meio rural. Para discutir os pressupostos teóricos que fundamentam esta produção, tomamos como base os estudos de Josso, Silva, Bauman, Moreira e Rios; os pressupostos metodológicos apoiam-se nas obras de Delory-Momberger, Pineau, Dominicé e Souza. Colaboraram nesta pesquisa sete professores que atuam na docência, em escolas rurais municipais de Várzea do Poço, interior da Bahia. Como caminhos metodológicos para o desenvolvimento da investigação que fundamenta este documento, temos a pesquisa-formação, a partir do método (auto)biográfico, organizada em duas etapas: Pesquisa Exploratória (1), para o levantamento inicial de informações sobre os espaços, os sujeitos da pesquisa e a seleção final dos colaboradores; e as Oficinas Formativas (2), que possibilitaram a elaboração do Plano de Formação Continuada para os docentes das escolas rurais – produzido e aplicado no decorrer do desenvolvimento da pesquisa-formação – e a produção do memorial de formação, como resultante do processo formativo vivido pelos professores. O presente trabalho evidencia alguns resultados que compreendem a diferença, a partir de variados sentidos, sendo demarcada pelas narrativas dos professores da roça e pelo fator social de seus alunos, bem como pelas dificuldades de aprendizagem que alguns apresentam, suscitando o entendimento de que a diferença ainda se encontra atrelada aos elementos que normalizam e normatizam os sujeitos na escola.

Palavras-chave: Diferenças. Docência. Ruralidades. Pesquisa-formação.

ABSTRACT

This paper presents a plan for teacher training, comes from a research-training conducted with the teachers who work in multiserriadas classes in rural áreas. It aims to understand how teachers in rural schools of the Várzea do Poço municipality deal with differences in the classroom, aiming to build a continuing education plan focused on the differences present in rural areas. To discuss the theoretical assumptions underlying this production, we take as a basis upon studies of Josso, Silva, Bauman, Moreira and Rivers; methodological assumptions rely on the works of Delory-Momberger, Pineau, Dominicé and Souza. Participants in this research seven teachers who work in teaching in municipal rural schools in Várzea do Poço, Bahia. As methodological approaches to the development of the research that underlies this document, we have the research-training, from the (auto)biographical method, organized in two stages: Exploratory Research (1), for the initial gathering of information about the spaces, research subjects and the final selection of participants; and the Formative Workshops (2), which allowed for the creation of the Continuing Education Plan for teachers of rural schools - produced and applied in the course of the research-training development - and the production of memorial, as a result of the training process lived by teachers. This work shows some results that understand the difference, from different directions, being marked by the narratives of the plantation teachers and the social factor of the students and the learning difficulties that some present, raising the understanding that the difference It is still tied to elements that normalize and standardize the subjects in school.

Keywords: Differences. Teaching. Ruralidades. Research-training.

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAT – Conhecer, Analisar e Transformar

CONAE – Conferência Nacional de Educação

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PME – Plano Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Perfil biográfico dos colaboradores	28
FIGURA 1 – Circuito retroalimentar	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Reminiscências e ficções: implicações com a pesquisa	12
Problemática: caminhos e encruzilhadas	14
PARTE I	18
1 ENVEREDAR PARA O CONHECIMENTO DE SI	19
1.1 Conhecimento de si como espaço de formação na escola da roça	20
1.2 Pesquisa-formação	24
1.2.1 Das Oficinas Formativas ao Plano de formação docente	29
1.3 Reflexividade formativa: o lugar da entrevista narrativa	33
PARTE II	36
2 TERRITÓRIOS DA DIFERENÇA	37
2.1 Identidade e diferença	41
2.2 Intersecção das diferenças	49
2.3 Diferenças na Educação	55
PARTE III	59
3 DOCÊNCIA, RURALIDADES E DIFERENÇAS	60
3.1 Profissão docente em espaços rurais	65
3.2 O fazer docente no meio rural	73
3.3 Diferenças e práticas docentes nas escolas da roça	80
PARTE IV	91
4 PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	92
4.1 Vereda <i>Identidade e Diferença</i>	96
4.2 Vereda <i>Diversidade Cultural</i>	98
4.3 Vereda <i>Docência e Ruralidades</i>	100
4.4 Vereda <i>Álbuns de Formação</i>	103
4.5 Considerações sobre o Plano de formação docente	104
ENVEREDAMENTOS FINAIS, NOVAS ENCRUZILHADAS!	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	115
APÊNDICE A – Roteiro das Oficinas Formativas	115
APÊNDICE B - Plano de Formação Continuada	127

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem têm sido, na atualidade, um dos pontos mais relevantes nas discussões entre os professores, pois, de acordo com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2011), é possível notar o significativo número de estudantes que apresentam resultados insatisfatórios em seu rendimento escolar. Tal constatação tem desencadeado diagnósticos que, muitas vezes, distorcem as situações, sem que os especialistas busquem compreender o papel que práticas pedagógicas homogêneas desempenham nesta realidade.

Neste caso, as diferenças não têm sido tomadas como um importante elemento para a compreensão dos motivos que acarretam as dificuldades de aprendizagem, que se apresentam com tamanha força em nossas salas de aula, estando assim visíveis, de forma tão vigorosa, nas discussões que ensejamos, com professores da educação básica. Vale ressaltar que a relação entre eu e o outro se faz a partir de convergências e divergências que marcam as diferenças que cada sujeito traz consigo, estando estas implicadas diretamente nas inter-relações e intersubjetividades de cada um e seus outros, seus pares. Assim, quando ocultamos, esmaecemos ou desconsideramos os reais sentidos das diferenças, conseqüentemente, afastamos de nossa compreensão, enquanto docentes, as causas que motivam as dificuldades de aprendizagem de nossos alunos.

Com isso, anunciamos e denunciemos a necessidade de revermos nossas trajetórias de vida-formação-profissão, como uma possibilidade de compreender as diferenças e de oferecer o lugar que lhes cabe, de direito, em nossas escolas. Desta forma, o conhecimento de si pode ser um importante desencadeador do processo de formação, por oferecer oportunidades de reposicionamento ao docente frente às condições inerentes ao movimento de reciprocidade e alteridade. Estas, por sua vez, são primordiais para o respeito aos jeitos de ser, de fazer e viver, de nossos pares (alunos), tomando como pressuposto a compreensão dos nossos próprios jeitos de ser, de fazer e viver.

O desafio deste encaminhamento está em buscar mecanismos que potencializem o processo ensino-aprendizagem, considerando as diferenças e as várias formas em que os estudantes se dispõem a aprender. Nesta tentativa, procuramos, em Várzea do Poço – município em que nasci e me tornei professor –

realizar um trabalho coletivo que envolvesse aqueles que se sentem angustiados, mas estimulados por esta realidade tão premente, em nossas escolas da educação básica, somando esforços, a partir da interação entre o corpo docente das escolas rurais e a equipe de psicopedagogia do Centro de Referência ao Apoio Pedagógico,¹ instalado no município. O trabalho em parceria surge como uma maneira de garantir o enfoque na compreensão e no respeito às diferenças, tomando-as como a alavanca do avanço acadêmico e da valorização de aspectos sociais, culturais e cognitivos, e abrindo mão das técnicas, muitas vezes equivocadas, que têm conduzido o trabalho da psicopedagogia na linha da medicalização dos sujeitos.

Continuamos diariamente expostos aos reiterados discursos sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes da educação básica, em manifestações que têm se intensificado cada vez mais e desencadeado as mais variadas situações de conflito, em nossas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que exigem reflexões sobre as múltiplas maneiras de aprender que um indivíduo é capaz de desenvolver. Acompanhando estes conflitos, surge, na maioria das vezes, a deturpação de informações e conceitos sobre os termos da psicopedagogia, trazendo para o âmbito da educação a visão de medicalização dos sujeitos que são tidos como estranhos (BAUMAN, 2005), por não se encaixarem nos padrões escolares, deixando explícito que estes se encontram doentes.

Neste sentido, cabe a nós, professores, a compreensão do abismo em que estamos nos lançando, ao tentarmos homogeneizar os procedimentos de aprendizagem e até mesmo o comportamento dos estudantes. Quando consideramos os estudantes como seres dotados de inteligência, demonstrando diversas habilidades que, em alguns momentos, não atendem ao currículo formal, mas refletem as suas condições de vida em grupo, que tecem a sua maneira de ser, estabelecendo vínculos e lidando com os processos estruturais e políticos da sociedade, estamos revendo nossos conceitos de docência, e conduzindo, para o centro das discussões, na escola, a valorização das diferenças.

Por isso, este trabalho nasceu de uma pesquisa que tomou como objeto de estudo a formação docente e as implicações das diferenças no contexto da sala de

¹ Proposta estruturada pela Secretaria Municipal da Educação do município de Várzea do Poço, em 2013, para atender crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e assistir aqueles que apresentam uma deficiência física ou intelectual e estão no processo de intervenção nas salas de Acompanhamento Educacional Especializado – AEE.

aula de escolas rurais, tendo, como um forte indicador para o desenvolvimento desta investigação, o número crescente de crianças e adolescentes que são encaminhados ao Centro de Referência ao Apoio Pedagógico do município de Várzea do Poço. Desse modo, a pesquisa que inspirou a elaboração de um Plano de formação docente se concentrou nos processos formativos e teve como objeto de análise as práticas dos professores das escolas rurais diante das diferenças na sala de aula.

Reminiscências e ficções: implicações com a pesquisa

Ao trazer à tona a temática do conhecimento de si, sinto-me instigado a apresentar como se deu o meu enredamento com o objeto de estudo da pesquisa, que mobilizou a construção deste trabalho e teve a minha trajetória de vida-formação-profissão como eixo fundante da relação estabelecida com as narrativas de formação que motivaram este trabalho.

Com o passar do tempo no exercício da docência, minha experiência foi se ampliando e ganhando outras dimensões, que me possibilitaram compreender certos fatores e elementos que se encontram relacionados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Partindo desse princípio, fui desvelando meu fazer na docência, o que me possibilitava perceber que meu trabalho como docente não poderia ficar limitado ao domínio dos conteúdos a serem ministrados e às metodologias de ensino, considerando, então, outras perspectivas de ensino-aprendizagem. Nesta direção, tomei como base as relações daquele que ensina com aquele que aprende, compreendendo que o vínculo que meus alunos estabeleciam com a aprendizagem estava relacionado ao vínculo que eles estabeleciam comigo, e que este somente seria construído a partir da valorização dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais que eles traziam consigo.

Por valorizar as diversas questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolver um trabalho docente, com dedicação e compromisso, fui convidado a compor a equipe de coordenação pedagógica da educação municipal de Várzea do Poço, quando ainda cursava o quinto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. Assim, exerci o cargo de coordenador pedagógico, durante seis anos, período em que finalizei os estudos em Pedagogia e participei de outros processos formativos, dentre eles, a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e a graduação na Licenciatura em Matemática.

Tais esforços foram preponderantes para, juntamente com uma colega que havia feito a mesma especialização, receber o convite e montarmos um espaço,² mantido pela Secretaria Municipal de Educação, com a pretensão de desenvolver um trabalho direcionado às crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, e que já estavam sendo encaminhadas a um acompanhamento psicopedagógico, pela Secretaria Municipal de Assistência Social e algumas escolas da rede municipal de ensino.

No acompanhamento pedagógico de cada estudante, aplicava técnicas que estavam relacionadas à medicalização dos sujeitos, tornando este processo muito prescritivo. No entanto, comecei a perceber que a maioria das questões que desencadeavam suas supostas dificuldades de aprendizagem estavam relacionadas a aspectos afetivos e sociais, que comprometiam a percepção do professor e da escola do fator cognitivo desses estudantes. E sendo assim, a impressão que ficava a partir dos relatos desses estudantes, no período desse acompanhamento, era de exclusão e de estereótipo dos diferentes. Diferentes, por não se enquadrarem no modelo de escola existente.

Considerando tais aspectos e a partir de estudos e muitas reflexões, geradas no início do mestrado profissional em Educação e Diversidade, os acompanhamentos pedagógicos passaram a ser feitos a partir de situações que me possibilitassem o conhecimento das histórias de vida desses estudantes e daquilo que eles sabiam fazer, e consideravam fazer bem. Este trabalho era desenvolvido com a intenção de valorizar os saberes e o jeito de ser desses estudantes. Em cada estudante, eu encontrava um pedaço de minha própria história de vida, de meu percurso estudantil, na infância e adolescência, e conseguia fazer uma reflexão que me possibilitava compreender a situação em que essas crianças e adolescentes se encontravam, nesses momentos, buscando maneiras de contribuir nesse processo.

Logo, vou percebendo que outros enfoques poderiam se tornar as bases ou os princípios norteadores de um trabalho com as dificuldades de aprendizagem. Esta compreensão me encaminhou a um reencontro com a psicopedagogia, centrando o olhar sobre o fazer docente e os processos que envolvem este fazer, em diversos

² Este estabelecimento teve seu alvará de funcionamento sob a nomenclatura Consultório Pedagógico, sendo modificada, depois, para Centro de Referência ao Apoio Pedagógico, após discussões e reflexões, no decorrer das orientações na disciplina Trabalho Orientado I, por compreendermos que na educação lidamos com as diferenças de aprendizagem que podem ser entendidas, a partir de variadas perspectivas, e não sob práticas inspiradas na medicalização.

contextos nas escolas. Com isso, o encontro com as diferenças de aprendizagem e com a formação docente ocorre quando entendo que minha atuação no Centro de Referência ao Apoio Pedagógico teria uma maior relevância e impacto, se tomasse as diferenças pelo meu olhar de professor.

Então, fez-se necessário refletir sobre minha trajetória de vida-formação-profissão, pois ela me possibilitou fazer a relação entre minha implicação ao trabalho docente, que venho desenvolvendo, e as motivações que me mobilizaram para o envolvimento com a pesquisa-formação, que me propôs um novo horizonte de trabalho, a partir da valorização das diferentes aprendizagens. É neste momento que o conhecimento de si se coloca como um espaço de formação, em minha trajetória na docência, pois me possibilitou diversas (re)construções das concepções que trazia a respeito da identidade e da diferença, da docência e das ruralidades.

O reencontro com a psicopedagogia foi perpassado por olhares outros sobre esta prática, como um apoio pedagógico, requerendo grandes mobilizações no âmbito de concepções que pudessem situar tal prática como agregadora de valor ao fazer docente. Tais mobilizações desembocaram em caminhos e encruzilhadas da docência, norteados pela problemática que evidencio a seguir.

Problemática: caminhos e encruzilhadas

No cenário em que as diferenças se apresentam como um elemento importante para o entendimento dos motivos que concorrem para as dificuldades de aprendizagem ou para a forma como estas vêm sendo vistas, é evidente a grande necessidade de (re)pensarmos o lugar que cabe às diferenças em nossas escolas. Daí nasce o desejo de enveredar por estes caminhos que, em certos momentos, apresentaram encruzilhadas como opções de encaminhamento.

Minhas trajetórias como docente e minha atuação na educação básica ensejaram a necessidade de trabalhar com uma proposta voltada para a docência. Assim, neste enfoque, a pesquisa norteou-se pelas seguintes questões: de que maneira os docentes das escolas rurais, no município de Várzea do Poço, lidam com a diferença na sala de aula? Como o conhecimento de si pode possibilitar outros espaços de formação na escola rural? Partindo de tais questões, busquei compreender como os docentes das escolas rurais, no município de Várzea do Poço, lidam com a diferença, que implica a produção dos processos de subjetivação dos

sujeitos e sua construção da identidade social, visando um plano de formação continuada, voltado para as diferenças presentes no espaço rural. Cabe ressaltar que o plano de formação continuada foi construído e desenvolvido, no processo da pesquisa-formação, culminando na reelaboração do plano de formação docente.

Diante desta perspectiva, é notória a necessidade de intensificar os debates sobre o papel do docente, podendo articular ações que desencadeiem práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento de metodologias que englobem a utilização de estratégias que possibilitem, aos nossos estudantes, uma efetiva aprendizagem, a partir da valorização das diferenças no cotidiano da escola. Isso exigiu um aprofundamento teórico-epistemológico que favoreceu um movimento cíclico de reflexão-ação-formação, como um processo de retroalimentação que consistia no envolvimento simultâneo de todos os colaboradores-participantes da pesquisa, com vistas ao conhecimento de si, como possibilidade de ancorar um fazer docente na concepção de práticas que pudessem superar os saberes hegemônicos instituídos, durante muito tempo, pelas forças de movimentos coloniais (BHABHA, 2013) e perversos que têm, forçosamente, descaracterizado as diferenças que permeiam o cotidiano escolar.

Dessa forma, este trabalho resulta de uma experiência formativa, vivenciada no desenvolvimento de uma pesquisa-formação, com a colaboração de um grupo de professores de escola rural, que, tomando como elemento fundante seus percursos de vida-formação-profissão, compartilharam seus saberes e fazeres docentes, refletindo, revendo e discutindo o contexto das diferenças, em sala de aula. Todos os envolvidos, empenhados num processo formativo e autoformativo, apresentaram variados enfoques aos sentidos de uma formação pautada no saber da experiência.

A finalidade principal do trabalho em questão é compartilhar uma proposta de formação com outros professores, que atuam em territórios rurais, sugerindo caminhos que possibilitem uma formação fundamentada na discussão acerca das identidades, das diferenças e das ruralidades contemporâneas, com enfoque nas histórias de vida dos sujeitos envolvidos. Busca-se fomentar, ainda, a criação de espaços de formação, nas escolas rurais, garantindo formas diversificadas de se pensar a docência, a partir das demandas locais.

O presente trabalho ganha valor e força na formação docente, devido à maneira como é pensado e construído, ou seja, consoante uma proposta elaborada no seio de

um grupo de professores e destinada a professores, mas tomando como princípio direcionador as demandas e necessidades emanadas de suas salas de aula.

A elaboração do Plano de formação docente é fruto de uma articulação entre o Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com a rede municipal de ensino do município de Várzea do Poço – BA,³ visando servir como subsídio a outras propostas de formação docente que considerem as diferenças como uma especificidade de cada sujeito e elemento fundante da composição dos variados grupos que permeiam os contextos escolares. Com isso, espero impulsionar o processo de formação, em conformidade com uma reflexividade formativa que leve em conta a experiência de vida-formação-profissão do docente e as histórias de vida dos alunos. Finalmente, busco colaborar com a qualidade de aprendizagem dos alunos, motivo pelo qual vale a pena investir esforços investigativos orientados para a descoberta (ou a invenção) de outras maneiras de formação.

O referido trabalho está dividido em quatro partes, trazendo subsídios importantes para uma formação docente que se proponha a (re)pensar as questões inerentes às diferenças, em sala de aula, articulando discussões e reflexões acerca de concepções teóricas que fundamentem o fazer docente dos professores-colaboradores. A primeira parte, *Enveredar para o conhecimento de si*, expõe os itinerários da pesquisa que apoiaram a elaboração do plano de formação docente, para que o leitor possa entender como se deu a colaboração dos professores das escolas rurais na discussão dessa temática.

Nas sessões seguintes do texto, apresento as bases teóricas principais para que os professores possam compreender as diferenças no espaço escolar, bem como perceber os pressupostos das ruralidades inerentes à reconfiguração da docência, em contextos rurais, e como estas se relacionam com as diferenças na escola, construindo, assim, uma fundamentação teórica acerca destas questões, e ressignificando suas concepções para que possam atuar de maneira condizente com a realidade em que estão envolvidos.

³ O município está localizado no semiárido do Nordeste, na 13ª microrregião de Jacobina e na mesorregião do centro norte baiano, fazendo parte do Território da Bacia do Jacuípe. Situa-se a 331 km da capital, Salvador, pelas rodovias BA-417, BR-324 e estrada vicinal, e conta com uma área territorial de 221,3 km², fazendo limite com os municípios de Serrolândia, Mairi, Piritiba, Miguel Calmon e Várzea da Roça. (PME, 2015)

Assim, apresento, na segunda parte - *Territórios da diferença* - uma abordagem da diferença, na perspectiva das singularidades/coletividades dos sujeitos, como uma dimensão que se constrói a partir do processo de produção de suas próprias subjetividades e de composição de suas identidades. A individualização dos sujeitos é entendida, então, como um elemento que direciona a composição dos diversos grupos formados a partir das identificações entre esses sujeitos.

Na terceira parte do documento *Docência, Ruralidades e Diferenças* faço uma exposição dos elementos que constituem os fazeres da docência nas escolas rurais, quando são desveladas as questões do fazer docente nos contextos rurais.

Na quarta parte do trabalho, sobre o *Plano de formação docente: um construção coletiva*, desvelo sua ancoragem nas dimensões das diferenças e das ruralidades, gerando outras discussões e reflexões sobre o fazer docente. Este é elucidado a partir da experiência nas escolas da roça, sendo desvelado, entretanto, pelo conhecimento de si, que se coloca aqui como um espaço fecundo e propício de formação nas escolas rurais e que, sem dúvida, poderá ser visto como um potencial espaço de formação, pois possibilitador de competências profissionais que possam contribuir com uma formação, para além das competências de domínio dos conteúdos programáticos do currículo formal.



PARTE I

Enveredar para o conhecimento de si

Ilustração: Jerry Silva (2016)

1 ENVEREDAR PARA O CONHECIMENTO DE SI

As trajetórias de vida-profissão-formação têm se colocado como perspectivas outras para a formação docente, por possibilitarem o ressurgimento de condições específicas e inerentes a cada sujeito que busca sua formação por este caminho. Neste caso, enveredar para o conhecimento de si se coloca neste trabalho como uma proposta de formação que foi sendo delineada a partir das bases e princípios de uma pesquisa-formação, cujo conhecimento de si foi tomado como espaço de formação na escola da roça,⁴ bem como categoria fundante para pensar as trajetórias de formação.

Com isso, busquei fundamento nas concepções que destacam as narrativas (auto)biográficas como uma maneira de propor um caminho que trouxesse uma proposta de formação centrada no sujeito e nas produções de sentido que este desenvolve em suas ações, de modo que tais narrativas se tornassem a condição da reflexividade formativa, desencadeando, por isso mesmo, um processo de formação, autoformação e ecoformação.

Vale ressaltar que o conhecimento de si é tomado aqui com uma dimensão que engloba o conhecimento do outro e de nós, e, neste sentido, o conhecimento de si é condição preponderante para o alcance destas duas outras dimensões que se encontram presentes no mesmo ato de autoconhecimento. Então, é interessante mencionar que fatores, como a reciprocidade, a alteridade e a individuação, são elementos basilares para que o conhecimento de si, com todas as suas condicionantes, se constitua um espaço de formação.

Desta maneira, os enredamentos para o conhecimento de si como espaço de formação foram sendo delineados a partir do movimento das narrativas, quando cada professor-colaborador teve a oportunidade de conduzir suas reflexões acerca da própria experiência de vida e formação, tomando como ponto de referência suas narrativas e as narrativas dos outros, dando sentido às oficinas formativas e caracterizando a pesquisa-formação como um momento de interação pelo qual as possibilidades formativas foram se efetivando e impulsionando a construção de conhecimento.

⁴ Rios (2011, p. 21) concebe a roça como uma ruralidade específica centrada na semiótica da terra, em que, sentidos, itinerários, significados e ressignificações acontecem, cotidianamente, em caminhos diversos, existentes num território configurado por “[...] uma cartografia que passa às margens das roças, que marca passagens, buscas, fronteiras, fazeres de distintas formas”.

Logo, enveredar pelo conhecimento de si nos mobiliza a seguir outras direções, cujo ponto inicial se concentra na rememoração das situações vivenciadas em nossas experiências docentes, não como algo para se lamentar e/ou glorificar, mas como condição de uma reflexão e do redimensionamento de nossas práticas enquanto professores. Tal disposição impulsiona nossos fazeres, a partir da ressignificação de nossas realidades, com vistas a garantir o respeito e o reconhecimento das diferenças, propiciando situações equânimes entre os sujeitos que frequentam nossas salas de aula.

Sendo assim, evidencio o conhecimento de si como categoria importante por carregar consigo esta dimensionalidade formativa, pelas diversas possibilidades de compreender as diferenças existentes em nossas escolas, que são apropriadas pelo docente que reflete a respeito de como lida com elas, (re)pensando seu lugar neste ambiente de encontro de culturas que é a sala de aula.

Apresento a seguir, um panorama do conhecimento de si, como espaço de formação, para situar como a pesquisa-formação se delineou, em suas etapas, estimulando a elaboração do plano de formação docente na escola da roça.

1.1 Conhecimento de si como espaço de formação na escola da roça

As narrativas (auto)biográficas têm se apresentado, na contemporaneidade, em sua potência formativa, no que respeita aos processos de (re)construção de sentidos e significados do fazer docente. Durante muito tempo, este fazer esteve marcado meramente pela reprodução de conteúdos, desconsiderando as diferenças existentes nas escolas e nos contextos culturais e socioeconômicos de cada comunidade.

No contexto das ruralidades como um lugar de produção da docência, entendo que é necessário pensar em uma abordagem de formação que considere os sujeitos em sua inteireza e a partir de suas subjetividades. Diante disto, proponho neste estudo a discussão do conhecimento de si como base fundante do processo formativo docente no espaço rural.

O conhecimento de si apresentado neste trabalho está concentrado nas narrativas que possibilitam ao sujeito da/na formação rememorar momentos vividos no decurso de sua vida, que constituíram e constituem suas experiências, sendo estas evidenciadas enquanto “experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir

daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 95).

Entendendo que conhecer-se a si mesmo é mobilizar os elementos que possam contribuir ao processo de interioridade que o sujeito precisa desenvolver, evocando um passado que é anunciado, no presente, como perspectiva de futuro, expondo e denunciando os fatos e momentos eleitos como importantes e necessários quando são invocados. Este procedimento docente exige uma reflexão sobre si, rememorando acontecimentos, tomando consciência daquilo que foi elemento basilar do percurso de formação/experiência na profissão docente. Neste trabalho, conhecer o outro retoma o lugar da escuta sensível e da valorização das histórias de vida dos sujeitos envolvidos nas escolas rurais, como um fator fundante e formativo da docência, no qual os princípios de formação do sujeito que narra sobre si e para si esteja direcionado para a reciprocidade, criando-se maneiras de coexistência entre estes sujeitos e suas localidades. Como reitera Larrosa (2011, p. 45).

Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui à palavra ‘sujeito’, como seres dotados de certas modalidades de experiência de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’.

Coloca-se aqui a experiência de si como um fator intimamente relacionado ao processo educacional como prática social que evidencia as mobilizações que os sujeitos fazem de suas experiências e das experiências dos outros, aprendendo e apreendendo a partir da necessidade que temos de construir e transmitir experiências. Então, tais experiências deslocam-se, no sentido de valorização da vida e dos lugares em que estas são produzidas, bem como emanam dos sentidos, representações e significados constituídos nestas produções.

Esse espaço de formação, aqui apresentado, emerge de possibilidades outras que consideram o movimento que os sujeitos fazem para dar sentido e significado aos diversos modos de fazer-ser-viver no mundo. Este mundo que é caracterizado, por Santos (2011), como algo instalado nos lugares através da presença maciça da humanidade, da mistura cultural que ali se encontra, quando podemos ter diversas relações entre indivíduos oriundos de todos os cantos do globo terrestre, estes que, por sua vez, trazem consigo inúmeras maneiras de ver este mundo e interpretá-lo,

fazendo emanar dos conflitos existentes nessas relações novas compreensões que os conduzem à crítica a respeito da nossa própria existência no mundo.

Penso que umas das potencialidades do conhecimento de si eclode no processo de retomada das memórias de nossa trajetória de vida-formação-profissão, como uma maneira de redimensionar nossas práticas docentes em outra direção que não perpetue os modelos de uma sociedade calcada na padronização. Tais práticas inovadoras podem se ancorar em princípios que possibilitem o desenvolvimento das capacidades criadoras dos alunos, elevando a potência de sua condição de ser e estar no mundo.

Assim, com enfoque nesse redimensionamento de nossas práticas docentes, o conhecimento de si se coloca como uma perspectiva de outros espaços de formação na escola rural, por sinalizar para as diversas veredas que poderão nos conduzir à construção de uma educação que valorize os sujeitos em suas condições de existência, compreendendo que o seu ser-fazer engloba uma multidimensionalidade responsável pelo que Josso (2008) coloca como projeção de si, provocando uma reorientação do sujeito, que se (re)posiciona diante de suas perspectivas de futuro, estas que são, por sua vez, reavaliadas, revistas e repensadas, como parte de sua exterioridade enquanto ser-sujeito. A autora reitera que:

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação. (JOSSO, 2008, p. 19)

Nesta perspectiva, o conhecimento de si nos oferece condições de desenvolvimento de uma formação docente baseada em perspectivas que valorizam e consideram, como elemento importante da construção de um fazer docente condizente com o protagonismo dos que ensinam e dos que aprendem, a experiência daqueles que se encontram envolvidos no cotidiano das escolas rurais. Trata-se de um espaço de formação na escola rural que é prospectado a partir do conhecimento de si e do outro, colocando-se, então, como uma condição que emerge da vontade do docente em se predispor a conhecer a si mesmo como pressuposto para o conhecimento do outro, focado em um processo de unicidade e alteridade, pelo qual se coloca, *a priori*, a relação do docente consigo mesmo e, *a posteriori*, a relação com

o outro. Nesse caso, Josso (2010) reitera que esse é um momento em que o docente toma consciência de uma consciência que deve ter sobre si mesmo, ressurgindo do coletivo, cultural e biológico, e buscando sua individuação a partir da unicidade. Isso se dá a partir de um processo que envolve revisitar pontos significantes de nossas vidas e, mais especificamente, da nossa experiência como docente.

O engajamento do docente nesse processo propõe-lhe uma autorreflexão, em que um dos elementos principais de sua formação se encontra na revisão de sua própria prática, despontando daí uma aprendizagem relacionada ao que se vive como docente, em sala de aula, e o que se objetiva ser, como profissional. Este redimensionamento exige processos constantes de mudança que possam agregar valores aos fazeres da docência, tendo em vista um pareamento entre os arquétipos sociais vigentes e as propostas de formação docente. Assim, podemos dar ênfase a elementos que se encontram presentes no que se objetiva para si, a partir do vir-a-ser, desejo que surge quando o sujeito toma consciência do seu Eu, de si, redescobrando-se como um ser no mundo, que age e interage com seus pares e compreende seu papel social, na localidade, como um mecanismo de reconfiguração de seu espaço na inter-relação com o outro.

Quando colocamos em evidência o conhecimento de si como uma premissa, em que o docente tem a oportunidade de refletir a respeito de sua experiência e formação, menciono como fundamentos os estudos de Josso (2010). Estes apresentam o conhecimento de si como um pressuposto do engajamento docente no seu próprio processo de formação, perpassando pelas questões de autonomização, individuação e interioridade, e compreendem, assim, quais são os elementos fundantes de sua prática docente, ao refletirem sobre sua intencionalidade.

O conhecimento de si desencadeia uma maneira diferenciada de pensar sobre nossas práticas, nossas necessidades de formação e as possibilidades de intervir no mundo, pois se caracteriza como um momento de rever a nossa trajetória, como um ser no mundo, de maneira que possamos perceber como se deu o nosso caminhar. Assim, refletindo sobre o que fizeram de nós e o que fazemos com aquilo que fizeram de nós, surgem revelações que nos ajudam no processo de compreensão dos motivos que nos levaram a assumir a profissão docente, como nos vemos nesse fazer-docente e como reconhecemos o outro que está envolvido conosco nesse saber-fazer.

Nesse sentido, o movimento de conhecer-se a si mesmo está fundado na busca que o sujeito faz de sua individuação, para entender os processos de subjetivação e

sua relação com os grupos em que está inserido. Complementando tal pensamento, Souza (2006, p. 138) menciona que “o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros”.

Esse sujeito passa a ser o responsável pela mobilização dos elementos próprios e intrínsecos a suas necessidades formativas, uma vez que se coloca numa condição de reflexão e autorreflexão, a partir da rememoração do seu percurso de vida, pessoal e profissional, escrevendo e se inscrevendo em suas narrativas, sem a intervenção de outrem, pois o conhecimento de si somente pode acontecer a partir do momento em que o próprio sujeito toma consciência da consciência de si (JOSSO, 2010), e isso só acontece no processo de individuação desse sujeito.

Nessa perspectiva, procurei neste estudo analisar como vai se delineando o processo de formação e autoformação dos docentes que lecionam nas escolas rurais, ao lidarem com as diferenças, em seu cotidiano escolar, a partir dessa dinâmica de escrita e reescrita das narrativas (auto)biográficas, na relação/produção do/com o conhecimento de si. Para isto, optei por desenvolver um trabalho de pesquisa-formação em busca da ressignificação das trajetórias de formação.

1.2 Pesquisa-formação

A pesquisa fundamentou-se na hermenêutica e fenomenologia, por considerar a necessidade de buscar elementos que me apoiassem no trabalho com as subjetividades de sujeitos que têm uma experiência de vida, uma concepção de mundo e um fazer docente sobrecarregado de sentidos e significados, tomando como ponto inicial “o nexo da vida tal como se oferece ao indivíduo (e como é revivido e compreendido no conhecimento biográfico de outros indivíduos) [e que] se fundamenta no significado de determinadas vivências” (GADAMER, 1997, p. 342).

A produção deste trabalho se concentrou na realização de uma pesquisa-formação por compreender que os envolvidos pudessem refletir sobre suas práticas, a partir de suas experiências de vida, como subsídio para a aproximação de dimensões pessoais e profissionais, que não se dissociam, e emergem em todos os momentos, no cotidiano do fazer pedagógico. Entendendo que o foco da epistemologia dessa pesquisa se fundamentou nos princípios da pesquisa qualitativa,

em que a subjetividade e os sentidos sobre o vivido são elementos que transversalizam a pesquisa, utilizei a abordagem (auto)biográfica como base para a realização da pesquisa-formação.

A pesquisa-formação ressurgiu, a partir do movimento biográfico, com base nas discussões de Pineau (2006) entre os anos de 1983 a 1985, como uma proposta metodológica que enfatiza o compromisso do pesquisador com sua prática, focalizando uma mudança individual e coletiva, em que há uma corresponsabilidade entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, no desenvolvimento da investigação, de maneira equivalente. Assim, cabe compreender que o desvelamento da pesquisa-formação está atrelado à autonomia docente, pois demanda um conhecimento de si, a partir de reflexões e compreensões feitas diante das trajetórias de formação. Josso (2010) afirma que a pesquisa-formação tem sua legitimidade e a produção do saber pautadas na experiência que enfoca a coletividade, gerando todo um processo de intersubjetividade dos envolvidos.

Nota-se que o conhecimento construído na perspectiva da pesquisa-formação se dá a partir de um processo de formação simultânea, do pesquisador e dos colaboradores da pesquisa, desdobrada da situação de retroalimentação em que o formar e o formar-se acontecem, a partir das inter-relações que envolvem uma estrutura dinâmica.

O método centrado na abordagem (auto)biográfica relaciona-se com a proposta da pesquisa-formação, como um pressuposto que busca concentrar esforços no processo de reflexão a respeito das experiências de vida, evocando pontos que são primordiais ao conhecimento de si, ocorrendo, assim, um processo de formação que toma como base o individual e o coletivo, que são transversais à vida de cada docente. Souza et al. (2012, p. 140) enfatizam que:

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como uma prática de investigação-formação justifica-se porque não cabe uma teorização a posteriori sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos.

A abordagem (auto)biográfica potencializa o processo de (auto)formação, por possibilitar que os sujeitos se coloquem como protagonistas desse processo

formativo, com vistas a um pensar sobre sua própria prática, pelo qual eles poderão identificar suas fragilidades e potencialidades e reconhecer o que seria importante para o desenvolvimento de um fazer docente que venha atender às demandas contemporâneas. Considerando tais aspectos, Josso (2010, p. 122) menciona que “a reflexão sobre a prática de reflexão se realiza num duplo movimento: por um lado, pelo questionamento recíproco das subjetividades envolvidas – os referenciais individuais –, e, por outro, pelo questionamento recíproco entre o referencial de experiência e outros referenciais coletivos”.

Partindo dessa vertente, podemos contemplar a pesquisa em educação, na ótica das subjetividades, como uma das inúmeras possibilidades de compreender as premissas que estão envolvidas, implícita e explicitamente, no processo educacional, em que o conhecimento de si pressupõe o conhecimento do outro e se direciona para a ação de formar/formando-se.

Nesse âmbito, a pesquisa-formação ancora-se na produção de sentido e significado que dão suporte à construção coletiva dos grupos, em que a experiência apresentada pelos sujeitos, nesses grupos, desencadeia a construção de um conhecimento produzido coletivamente, legitimado e validado como um pressuposto de sua formação. Considerando tais fatores, posso mencionar que a autonomia docente vai sendo construída paralelamente a esse movimento que transversaliza a vida desses docentes, oferecendo uma gama diversificada de possibilidades para o trabalho em sala de aula.

A pesquisa-formação é articulada ao método (auto)biográfico e traz como objetivo o conhecer a si mesmo através de um processo de reflexão que desemboca na tomada de consciência da consciência de si, podendo mobilizar os elementos necessários à sua própria formação. Isso faz com que os docentes superem a condição de meros reprodutores de saber, aplicando-se na produção do mesmo. Dominicé (2014, p. 81) afirma que:

[...] o estudo biográfico, apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise. A diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica. O objetivo teórico da investigação ou a busca de uma teoria da formação tornam-se, então, indissociáveis de um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre a sua formação.

Partindo dos pressupostos de uma pesquisa baseada nos percursos de vida e formação dos docentes, com enfoque sobre uma formação, em que o pesquisador se encontra com seus pares, num processo intermitente, esse pesquisador é também sujeito da pesquisa. Assim, posso vislumbrar que a presença do professor como pesquisador requer que ele mobilize mecanismos para o conhecimento de si, buscando adentrar as questões de ordem singular como um procedimento que o prepara para a investigação-formação. Josso (2014, p. 76) nos diz que “é a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação”. Neste sentido, compreende-se que é na descoberta de si que o sujeito vai ganhando consciência de suas condições de sujeito aprendente, numa relação de interioridade e exterioridade, em que o outro é parte operante do processo de intersubjetividade que se estabelece em um contexto formativo.

O processo que se encontra envolvido no desenvolvimento da pesquisa-formação compreende a legitimidade do conhecimento de si, fazendo com que o docente possa definir e entender, através do decurso da própria vida, que a aprendizagem, nos procedimentos de formação sustentados pelas experiências de vida e profissão, desencadeia a teorização necessária, decorrente desse percurso formativo, fincado no trabalho com o método (auto)biográfico, pois este exige um rigor que favorece a contemplação das subjetividades através de pré-requisitos compreensivo-interpretativos, possibilitando aos sujeitos em processo uma nova perspectiva sobre o seu fazer-se docente.

Com isso, tais processos e procedimentos, que se encontram no cerne da pesquisa-formação, coadunam-se ao princípio de que se faz necessária a colaboração daqueles que narram suas histórias de vida, compreendendo-se como sujeitos de mudança que intervêm nas realidades vividas, ou seja, como construtores de sua autonomia profissional, partindo da diferença e das subjetividades.

No caso específico deste trabalho, a pesquisa-formação foi organizada em duas fases, sendo a primeira desenvolvida no Centro de Referência ao Apoio Pedagógico, com a utilização de análise documental, a partir das fichas dos alunos. Nesse momento, foi possível visualizar que a maior parte dos encaminhamentos feitos ao acompanhamento pedagógico era indicada pelas três escolas rurais do município e, na maioria das fichas desses alunos da roça, não havia o registro da queixa, mas apenas o nome do aluno, sua filiação, idade e série. Essa fase da pesquisa teve grande relevância para a seleção dos colaboradores da pesquisa, uma vez que só

foram selecionados professores que atuavam em uma destas escolas, e que tinham enviado alunos para o Centro de Referência ao Apoio Pedagógico. Neste caso, a pesquisa contou com a participação de sete professores-colaboradores. Com isso, apresento a seguir os sujeitos da pesquisa a partir do perfil biográfico construído através das narrativas de si e a caracterização do lugar de fala dos mesmos.

QUADRO 1 – Perfil biográfico dos colaboradores

Colaboradores ⁵	Perfil biográfico
Pedro	Nasceu na Fazenda Limão situada no município de Cícero Dantas – BA, tem 43 anos, atualmente mora na sede do município de Várzea do Poço – BA, além da docência desenvolve atividades como agricultor e pecuarista. Atua como docente há 20 anos.
Clóvis	Nasceu e reside na Fazenda Jenipapo no município de Várzea do Poço – Ba, tem 48 anos, além da docência trabalha na roça como agricultor. Está na profissão há 29 anos.
Rafaela	Nasceu na Fazenda Pau do Angico situada no município de Várzea do Poço – BA, tem 39 anos, atualmente reside no Povoado de Nova Esperança neste mesmo município, além da docência desenvolve atividades como dona de casa. Atua como docente há 24 anos.
Renato	Nasceu e reside na fazenda São Luiz situada no município de Várzea do Poço – BA, tem 41 anos, além da docência desenvolve atividades como agricultor. Atua como docente há 24 anos.
Ester	Nasceu no Povoado de Barra Nova situada no município de Várzea do Poço – BA, tem 49 anos, atualmente reside no Povoado de Nova Esperança neste mesmo município, além da docência desenvolve atividades como agricultora. Atua como docente há 33 anos.
Edson	Nasceu na fazenda Papaguainho situada no município de Várzea do Poço – BA, tem 49 anos, atualmente reside na Fazenda Pau do Angico neste mesmo município, além da docência desenvolve atividades como agricultor. Atua como docente há 29 anos.
Marta	Nasceu na fazenda Abóbora situada no município de Mairi – BA e atualmente reside na Fazenda Caraibinha que está situada no município de Várzea do Poço – BA, tem 51 anos, além da docência desenvolve atividades como agricultora. Atua como docente há 36 anos.

A segunda fase da pesquisa foi constituída pelas Oficinas Formativas, que possibilitaram a produção de propostas de formação elaboradas com os docentes das

⁵ Os professores-colaboradores da pesquisa possuem denominação fictícia no decorrer deste trabalho.

escolas rurais,⁶ e executadas no próprio desenvolvimento da pesquisa-formação, desencadeando elementos e bases para a construção do Plano de formação docente. As oficinas aconteceram a partir de parceria com a Secretaria Municipal da Educação que cedeu o espaço das Atividades Complementares – AC, que acontecem quinzenalmente na sede do município – para a realização da formação. A ideia de utilizar o tempo da AC teve a intenção de não comprometer outras atividades diárias dos docentes, e também por possibilitar a reunião dos participantes da pesquisa.

1.2.1 Das Oficinas Formativas ao Plano de formação docente

A perspectiva de formação que quero enfatizar nesse contexto emerge das relações de intersubjetividade que acontecem a partir dos sentidos e significados que se dão nas inter-relações dos sujeitos, ressurgindo dos interstícios existentes entre os pontos de um bordado, que se laça e entrelaça num tecer que exige nós, de diferentes maneiras e formatos, estabelecendo ligações simples e complexas entre as experiências de vida e formação, de um e outro dos participantes.

Dessa forma, presume-se que uma formação inspirada no ponto a ponto do nosso dia a dia requer a configuração de um verdadeiro bordado que nos permita utilizar todas aquelas linhas que se encontram na caixa de costura de uma costureira ou de um alfaiate. Apresento esta situação do bordado com as linhas que se encontram na caixa, para me referir às marcas dos fazeres, saberes e viveres mais significativos da vida pessoal e profissional.

Considerando os pressupostos mencionados anteriormente sobre a perspectiva formativa, as Oficinas Formativas⁷ foram construídas a partir da proposta dos Ateliês biográficos apresentada por Delory-Momberger (2006). A proposta de formação docente foi colocada num contexto colaborativo, atendendo às especificidades da autoformação. Dominicé (2014) enfatiza que a biografia educativa permite a enumeração de processos mais específicos relacionados à autoformação, dando oportunidade ao sujeito de se apropriar de um saber emanado da rememoração dos momentos vividos, em que a biografia educativa se encontra atrelada a um objeto de investigação – o conhecimento de si – e a um contexto educativo – as oficinas

⁶ As três escolas rurais existentes no município foram envolvidas na pesquisa.

⁷ Encontram-se no Apêndice B todos os roteiros das Oficinas Formativas.

formativas. Esse aspecto metodológico da biografia educativa faz referência a um movimento de formação contínua, mas exigindo momentos específicos, que favoreçam a (auto)reflexão do docente sobre o seu percurso de vida e formação, com vistas à construção de uma formação que focalize os processos de interiorização e exteriorização em busca da consciência da consciência de si.

As oficinas foram realizadas em três etapas, que denominei de Veredas,⁸ perfazendo um total de 27 horas de formação. Vale ressaltar que as três veredas que compuseram as oficinas formativas desencadearam a organização das quatro veredas que constituem o *Plano de formação docente: uma construção coletiva*. O percurso em cada Vereda foi planejado com vistas à promoção de espaços de formação, a partir do conhecimento de si, percebendo como os professores concebem a diferença na sala de aula, enfatizando que a realização dessas etapas culminaria na produção da memória formativa, que também se caracterizou como um dispositivo de pesquisa.

A primeira Vereda desdobrou-se em três momentos, cada um com a duração de três horas. O primeiro momento destinou-se à apresentação da proposta das oficinas formativas, explicando como seria a dinâmica do trabalho, os objetivos desse movimento. Esclareci, ainda, sobre o contrato biográfico e a postura ética que deveríamos ter, para manter a segurança do grupo, enfatizando a importância do comprometimento com o outro. Esse trabalho foi fundamentado no método (auto)biográfico que contribui para o processo de formação, a partir das histórias de vida. Para Delory-Momberger (2006, p. 366), “o objetivo do ateliê é precisamente dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraíndo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade”. O segundo momento foi destinado a apresentar uma prévia do estudo exploratório, através do trabalho: “O que dizem de mim e o que penso que sou: os discursos e a construção da identidade”, como forma de alavancar a construção do Plano de Formação Continuada com os professores, a partir das questões: quais as dificuldades que trazemos para trabalhar com as diversidades na sala de aula? Temos considerado as diferenças e as subjetividades dos sujeitos que compõem nossas escolas? Diante dos questionamentos, foram apresentadas temáticas relacionadas como relevantes e que caracterizavam as necessidades dos professores-colaboradores para o trabalho com

⁸ Cada etapa das Oficinas Formativas foi chamada de Vereda, por este termo carregar um sentido de caminho, de pista e de direção.

as diferenças em sala de aula. Organizamos as propostas apresentadas e decidimos a quantidade de horas necessárias para os desdobramentos do referido plano.

O terceiro momento configurou-se pela apresentação de uma ementa produzida com base nas temáticas apresentadas anteriormente pelos professores-colaboradores e a exposição dos eixos, categorias e produtos resultantes dos estudos e discussões de cada eixo, como um desdobramento do plano de formação continuada. Esse momento também esteve destinado à explicação de como seria realizada a produção e a apresentação da primeira narrativa autobiográfica. Em seguida, foram divididos os grupos, com três professores cada, para o desenvolvimento do trabalho, e, logo após, apresentei os eixos norteadores da reescrita: Eixo 1 – Percurso de vida/escolarização; Eixo 2 – Profissão; Eixo 3 – Práticas pedagógicas. Ao final dessa sessão, solicitei uma segunda produção dessa narrativa autobiográfica para a etapa seguinte.

A **segunda Vereda** teve seu primeiro momento destinado à socialização da narrativa autobiográfica referente à segunda produção, que foi realizada no intervalo entre uma etapa e outra. No decorrer de cada socialização, os outros participantes apresentaram questões sem elucidar interpretações, visando ao esclarecimento da narrativa, como uma maneira de colaborar com o autor na construção do sentido de sua história, de modo que os outros participantes pudessem compreender a história de uma perspectiva exterior. Neste momento, escolhemos um dos participantes para ser o escriba do grupo, tomando notas das narrativas e das intervenções realizadas pelos participantes, sendo orientado a escrevê-las em primeira pessoa. Diante disso, Delory-Momberger (2006, p. 367) nos alerta que:

As 'histórias contadas' são faladas (e não lidas) e questionadas no seio de grupos de três pessoas (tríades que permitem sair da relação dual projetiva e favorecem a emergência da fala). Elas estão relacionadas, ao mesmo tempo, aos projetos de que podem constituir a marca no passado dos participantes e àqueles que podem desenhar os contornos para o futuro.

Ao final desse momento, as autobiografias foram devolvidas aos autores, que levaram as escritas para casa, tendo em vista a escrita final de sua autobiografia. No segundo momento desta vereda, discutimos sobre "Identidade e diferença", a partir das concepções de Silva (2011). Em seguida, solicitei aos colaboradores que se organizassem em dois grupos, para estudo e discussão, a partir do texto de Candau

(2011) “Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas”, culminando na socialização das principais abordagens do texto, consideradas em cada grupo. O terceiro momento da vereda foi destinado a uma discussão sobre A Intersecção das diferenças, para impulsionar a montagem do “Painel: intersecção das diferenças”, elaborado pelos colaboradores da pesquisa, para percebermos as diferenças que nos coletivizam e as que trazem a individuação. Assim, solicitei que os colaboradores desenvolvessem a mesma atividade, em sala de aula, com seus alunos, e, após a realização da atividade em sala de aula, escrevessem suas impressões para socialização no próximo encontro.

Na **terceira Vereda**, o primeiro momento foi destinado à socialização das impressões que os professores-colaboradores tinham a partir da realização do Painel: intersecção das diferenças com seus alunos. Neste momento os professores relataram sobre as reflexões que a atividade em sala de aula proporcionou a respeito dos elementos que uniam as crianças a partir de identificações coletivas com tais elementos, bem como, o que os separavam, fazendo emergir dessa interação conflitos e negociações, ocasionando as relações de intersubjetividades entre os alunos da roça, os professores-colaboradores enfatizaram a importância da realização dessa atividade para conhecerem melhor as preferências dos alunos e as diferenças que surgiram decorrentes dessa experiência. Clóvis expõe que a atividade “foi interessante por que todos participaram [...], procurando figuras nos livros, revistas, para confeccionar o cartaz [...]. Eu pedi que os alunos falassem um pouco do que eles entenderam. Falaram das diferenças, mas [que] todos tinham seus valores”. Após a exposição dos relatos sobre as impressões iniciamos a discussão sobre Família e escola na valorização das relações interculturais, utilizando o texto de Campos (2011) – “Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro”. O segundo momento ficou reservado à montagem, com os colaboradores, do “Mosaico cultural: jeito de ser/fazer/viver”, para compreendermos a importância da valorização cultural de nossas realidades, tendo como proposta a realização da mesma atividade em sala de aula e o registro de suas impressões, para socialização no encontro seguinte, mas a aplicação da referida atividade em sala de aula não foi possível, devido a mudanças no calendário escolar das escolas municipais. Ainda no segundo momento, fizemos a leitura do que os professores-colaboradores viveram, no decorrer do desdobramento do plano, e, depois, reorganizamos a reescrita coletiva desse mesmo plano, com as alterações nas

propostas temáticas, nos eixos de discussão, produtos e ampliação da carga horária, reiterando este como *Plano de formação docente: uma construção coletiva*, e estando vinculado às discussões teóricas a respeito de cada categoria abordada no decorrer da pesquisa-formação. No último momento, os participantes organizaram-se em subgrupos para a apresentação de um panorama sobre as contribuições que as oficinas trouxeram para a sua formação, ou seja, a revisão do bordado produzido a partir do ponto a ponto que foi sendo tecido, ganhando tom e forma, mas ainda inacabado.

1.3 Reflexividade formativa: o lugar das entrevistas narrativas

As entrevistas narrativas foram desenvolvidas após a pesquisa-formação, como uma maneira de buscar complementar as narrativas apresentadas nas memórias de formação, pois algumas lacunas a respeito das concepções dos professores da roça sobre as diferenças foram ressurgindo, nos momentos de compreensão das questões da pesquisa e de seu objeto de estudo. Neste caso, o lugar da entrevista narrativa faz menção à busca de um maior entendimento de como os professores da roça concebem e lidam com a diferença em sala de aula.

Diante disso, é interessante enfatizar que este momento contribuiu de maneira importante para o processo de formação, promovendo uma espécie de reaproximação dos professores-colaboradores com as questões abordadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa-formação, contribuindo significativamente no movimento de reflexividade desencadeado, neste momento, de mais uma vez repensar a prática desenvolvida em sala de aula.

Por isso, é relevante mencionar as contribuições que as narrativas (auto)biográficas oferecem para a formação docente, no que se refere a sua capacidade transformadora, ao mobilizar elementos do nosso ser (vivência) e do nosso fazer (experiência), fazendo com que tomemos consciência das tensões que emergem de nossa existência, compreendida como nosso ser – *interioridade* – e nosso fazer – *exterioridade*. Josso (2010, p. 204) considera que “essas tensões nascem de uma contradição entre comportamentos e ideias expressas, por um lado, pensamentos e sentimentos, por outro [...] os momentos de tensões não passam de tempos fortes de uma dialética permanente ao longo de toda existência”.

Dessa maneira acontece a humanização, a alteridade e a transcendência como metamorfoses de si, fator basilar para se compreender a dinâmica de embates e entrecruzamentos culturais que se apresentam cotidianamente na escola. Assim, “são as experiências formadoras [*que acontecem nos territórios da diferença*], na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução” (BRAGANÇA, 2011, p. 159).

Neste sentido, só posso narrar aquilo que foi vivido, experienciado e que ressurge em minhas memórias. Quando narro, seleciono fatos e faço recortes de momentos que tiveram significado em minha existência, tenham sido, positivos ou negativos, estes momentos são eleitos de maneira a considerar um modo de ser-viver-fazer, compreendendo as ideologias, as identidades e as subjetividades, sem deixar de prospectar um vir-a-ser, um sujeito em devir. Com isso, penso que o professor que tem a oportunidade de construir sua narrativa (auto)biográfica, não a constrói considerando o passado como um referencial, seu referencial é o presente vivido, determinante de como os fatos serão narrados.

Neste pensamento, compreendo que quem narra sua própria história de vida-formação-profissão estabelece uma dialética permanente entre o seu modo de ser-viver-fazer e sua prospecção do vir-a-ser, tendo como mote principal toda a sua experiência de vida-formação. É nesse prisma que acontece a reinvenção de si, ou seja, as ficções de si são construídas nessa dialética permanente, resultando numa metamorfose de si.

Nesse contexto das transformações que acontecem na formação dos sujeitos que produzem a escrita (auto)biográfica, a metamorfose de si acontece quando,

Ao narrarem as experiências, os sujeitos expressam representações de suas histórias de vida, narrando experiências docentes, estabelecendo significados às suas vivências numa dimensão contextual, a partir das ‘experiências significativas’ e das ‘experiências formadoras’, no processo de conhecer e de formação que comportam a escrita do texto narrativo. (SOUZA, 2006, p.145)

Diante de tal afirmativa, fica evidente que é no seio das representações nas narrativas de vida-profissão que os professores revelam de si para si mesmos o conhecimento que têm e se encontra interiorizado, relacionando-o às ligações que estabeleceu e/ou estabelece com o outro, no decorrer de sua história de vida. Neste

movimento de interioridade/exterioridade, esses sujeitos fazem uma revisão de seu ser (vivência) e de seu fazer (experiência), revendo todos os processos que foram preponderantes para a construção e a reconstrução de suas identidades e subjetividades. Com isso, tais sujeitos se posicionam como aprendentes e ensinantes, inscrevendo-se na vida-profissão como atuantes e construtores de suas próprias histórias, em busca de sentidos e significância para sua atuação na docência.

Esse movimento de rever e conhecer a si mesmo pressupõe uma análise interpretativo-compreensiva da vida-profissão, inspirada nos elementos da hermenêutica apresentada por Gadamer (1997) e presentes na obra de Grondin (2012, p. 73), coadunando com a ideia de uma fusão de horizontes. “Entender o passado não é sair do horizonte do presente, e de seus pré-juízos, para se transpor para o horizonte do passado. É na realidade, traduzir o passado na linguagem do presente, onde se fundem os horizontes do passado e do presente”.

Com isso, posso reiterar que tal momento proporcionou uma ampliação das discussões e reflexões inerentes ao conhecimento de si, evidenciando, de maneira mais contundente, as concepções dos professores da roça sobre as diferenças e como estes lidam com ela, em sala de aula.



PARTE II

Territórios da diferença

Ilustração: Jerry Silva (2016)

2 TERRITÓRIOS DA DIFERENÇA

Pensar sobre os campos que são inerentes à diferença requer um certo posicionamento frente aos debates contemporâneos sobre as identidades concebidas a partir das interações que os sujeitos estabelecem com seus pares, bem como com a realidade em que estão inseridos, marcando e demarcando o seu lugar no mundo.

Partindo dessa perspectiva, não posso separar identidade de diferença, já que, para nos identificarmos, é preciso nos diferenciarmos de outrem. Nesse processo, acabamos por buscar elementos, de cunho material e/ou imaterial, responsáveis pelas relações que se fazem presentes na simbologia que se constrói através das redes tecidas, entre o eu, o outro e a realidade em que estes estão inseridos.

Nessa realidade, em que as relações políticas, econômicas e socioculturais, se estabelecem em uma referência espacial, através da mobilização de sentidos, essa espacialidade pode se referir a um espaço. Assim, menciona-se este espaço como sendo o lugar em que acontecem as diversas interações que envolvem o eu e o outro em uma dada realidade.

Sabendo que os embates no campo educacional têm sido recorrentes, no início desse milênio, trazendo à tona uma série de questionamentos e problemáticas a respeito da diversidade que permeia os espaços das escolas, estes se colocam como indicativos das reflexões sobre os diversos aspectos que têm uma relação direta e indireta com o trabalho docente, impulsionando o redimensionamento das concepções sobre a função social da escola, no que se refere aos fatores históricos, políticos, econômicos e culturais.

O fazer docente, pautado nos princípios de uma formação baseada em um formato curricular que busca atender a um padrão ideológico dominante que, por muito tempo, considerou o conhecimento científico como único e homogêneo, tem se tornado incapaz de trazer para o centro das discussões, na escola, as diferenças e os saberes locais.

Diante disso, se colocam como importantes os investimentos em uma educação que se manifeste para além da educação multicultural, firmando-se com ações que motivem mais que reflexões a respeito dos sentidos das diferenças, pois como reintera Duschartzky e Skliar, (2011, p. 132) “poderíamos entender por educação multicultural, simplesmente, uma reflexão sobre a presença das minorias

nas escolas e uma expressão conflitiva das distâncias entre cultura escolar e cultura regional ou local”.

O enfoque dominante tem sido visto como excludente, especialmente daqueles que, durante muito tempo, sofreram com as imposições contidas nas estruturas políticas dominantes (BHABHA, 2013), sendo compelidos a sobreviver em condições de vida indignas, por trazerem explícitos os posicionamentos e os comportamentos do estranho (BAUMAN, 2005). Assim, mesmo notando a transitoriedade e a flexibilidade presentes nos sentidos das vivências, na atualidade, a escola, como um espaço de acolhimento das diversas maneiras de ser e viver, não tem demonstrado um posicionamento condizente com essa dinâmica.

Alguns pontos norteadores desta reflexão devem, então, ter em vista a compreensão de como a escola, na contemporaneidade, tem abordado o interculturalismo, e se as práticas docentes têm oferecido elementos que criem condições de valorização das identidades e diferenças dos estudantes, como uma tentativa de mobilizar elementos que possam ir de encontro às amarras que ainda permeiam os espaços escolares.

O material de apoio disponibilizado pelos órgãos nacionais, responsáveis pela educação, diz apresentar orientações para o trabalho com os temas transversais, de acordo com o que preconiza a LDBEN (BRASIL, 1996), mas podemos notar que tais temas são tratados de maneira estanque, revelando dicotomias e abordando os termos que reforçam velhos antagonismos. Assim, pode-se mencionar o termo *tolerância*, que se apresenta no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948), como respeito às diferenças, mas, se analisarmos as políticas de sentido e a semântica da palavra, compreendemos que este termo desencadeia a intenção de suportar as diferenças e não de conviver e respeitar os diferentes, com vistas a garantir políticas públicas que possam oferecer condições de equidade. Além disso, o termo preserva, semântica e politicamente, as hierarquias relacionadas ao que é hegemônico, apresentando a diversidade como algo abrangente, mas totalmente esvaziada de sentido, pois é notável que a maior parte das propostas de políticas públicas, no campo da cultura, vão no sentido inverso das relações intrínsecas de identidade e diferença, na tentativa de fabricar a identidade e empobrecer o significado da diferença.

A compartimentalização que se faz para pensar a identidade e a diferença pode ser uma maneira de enfraquecer o verdadeiro sentido presente no âmbito de sua inter-

relação. Por isso, são necessários esforços para nos contrapormos às intencionalidades das políticas que se utilizam de conceitos abrangentes, mas que são tomados em um caráter simplista e impreciso. Assim, quando utilizados de forma indiscriminada, isso “pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17).

Cabe então compreender as políticas de sentido que estão envolvidas nas concepções de uma proposta fundada em um pensamento inspirado no interculturalismo, bem como sua contribuição ao campo educacional, uma vez que a sociedade se modifica de maneira dinâmica, exigindo um novo posicionamento convergente com os valores adotados no momento. O termo interculturalismo faz menção ao encontro das variadas culturas que permeiam uma sociedade, sendo uma sentença validada em diversas discussões e o aprofundamento que tem se dado em torno desse conceito tem provocado um repensar a respeito de um fazer docente que possa considerar a sala de aula como um espaço privilegiado para o desabrochar dessas variadas culturas.

Desta maneira, o interculturalismo pode ser tomado especificamente como uma forma de conceber a relação entre as culturas que permeiam um mesmo espaço, podendo-se vislumbrar que, em meio a tais relações, se fazem presentes embates e choques que surgem dos conflitos aí gerados. Diante desse aspecto, podemos ressaltar que, uma educação fundada nas concepções do interculturalismo, deve lançar mão de um pensar que se norteie por uma postura de inclusão.

Partindo de tal premissa, fica nítido que um pensamento baseado no interculturalismo deverá contribuir para um fazer docente que valorize a diferença na diferença, com fundamentos para o questionamento das verdades únicas e instituídas a partir de fundamentalismos e estruturas dominantes, oferecendo bases para que a escola possa lidar com os conflitos e embates que emergem no encontro das culturas, superando visões essencialistas e discursos estanques sobre a diversidade cultural, a identidade e a diferença.

As propostas contidas em um projeto educacional, em consonância com as realidades dos sujeitos que compõem a instituição escolar, colocam claramente que uma formação pautada nas relações das variadas culturas para a convivência intercultural requer não somente abordar outras culturas, ou outros pontos de vista e

posições, de distintas realidades, mas tratar inclusive dos conflitos que aparecem quando são confrontadas essas diferentes posições. Assim, reconhecendo como os direitos dos outros e os seus próprios direitos foram compreendidos historicamente e como poderão ser compreendidos a partir das relações entre culturas, estimula-se, uma postura crítica e transformadora (READY, 2008).

Uma educação intercultural propõe-se, então, a considerar as diferenças e as subjetividades dos sujeitos que compõem os grupos sociais, por isso, é importante nos apropriarmos de políticas públicas afirmativas, como garantia de acesso a um direito que, por muito tempo, foi negado às minorias políticas. Torna-se evidente, pois, que as propostas educacionais que perduram em nosso país não valorizam a unidade na diversidade, muito menos a diversidade da unidade, desconsiderando o paradigma da complexidade (MORIN, 2000), e reforçando o pensamento disjuntivo. Com isso, distanciam-se das possibilidades de desenvolver ações de real interlocução entre as culturas, segundo os princípios e os fundamentos do pensamento conjuntivo. Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 22) ressaltam que:

Uma educação voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais, buscando questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação voltada à valorização da identidade múltipla no âmbito da educação formal.

Tal incorporação ainda continua sendo um dos nossos grandes desafios, na educação, requerendo a mobilização dos variados elementos que possam validar um fazer pedagógico pautado na valorização das identidades. Assim, neste âmbito, torna-se urgente o enfrentamento dos estigmas e preconceitos a respeito dos diferentes modos de vida das comunidades desprivilegiadas.

É bem verdade que os enfrentamentos das estruturas hegemônicas são necessários e poderão diminuir os impactos das forças de uma lógica cultural excludente, pois, em paralelo a esse movimento, as microestruturas vão ganhando imunidade a tais aspectos e reestabelecendo, nas suturas existentes nas estruturas sociais, a afirmação de uma coletividade disposta a buscar dignidade e valorização.

Assim, faz-se necessário discorrer sobre identidade e diferença e suas nuances como pressupostos para uma reflexão que venha a propor intervenções nas ações educativas, partindo da própria realidade e tomando-a como ponto de análise e crítica.

2.1 Identidade e diferença

Com os estudos sobre identidade, as relações humanas passaram a ser percebidas em outro prisma, o que nos ajudou a superar a condição daqueles que acreditavam numa identidade fixa, una e desprovida de todos os elementos da subjetividade de um sujeito que apresenta suas diferenças como elementos que o individualizam, mas que também o constituem como um ser plural.

Nesse caso, identidade e diferença vêm ressurgindo de um emaranhado constante, demandado pelas mudanças e incertezas de um contexto permeado por situações que Bauman (2009) nomeou de “vida líquida”, para referir-se ao modo como as coisas mudam numa velocidade inconstante, trazendo para a sociedade as condições mutáveis de um tempo desprovido de elementos que ofereçam a consolidação que, anteriormente, esta sociedade necessitaria para solidificar-se.

Isso nos propõe uma nova maneira de pensar as relações que estabelecemos com o outro, em que são necessárias as descentralizações, dando abertura para uma compreensão multifacetada e multirreferencial, podendo-se partir do princípio de que tudo está inconcluso, inacabado e passível de (re)construções e redimensionamentos.

Hall (2003) apresenta um aprofundamento seguro a respeito da identidade na pós-modernidade, fazendo saber que, para um pensamento atualizado, há historicamente três concepções básicas de identidade: a identidade do sujeito do iluminismo – fundada num sujeito humano, formado por uma centralidade constituída unicamente em seu interior – que se torna uma visão individualista. A identidade que se apresenta como identidade do sujeito sociológico, pela qual não se conservava mais a visão de centralidade, pois se passou a compreender que as relações externas ao sujeito seriam a base para a construção da identidade. Neste enfoque Hall (2003, p. 11-12) enfatiza que:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Ademais, tem-se o sujeito pós-moderno evidenciado como o resultado das interações feitas entre esse interior e o exterior, em que a sua identidade se revela

com um sentido de mobilidade e flexibilidade, estando sempre em um processo aberto e passível de reformulações.

Retomar esse processo sobre as três concepções de identidade possibilita o entendimento de que a dinâmica social perpassa por diversos aspectos que direcionam nossas relações com o outro, bem como nossa visão de mundo, sendo necessário nos atentarmos para as exigências da atualidade, no que se refere ao entendimento de nossa condição como sujeitos imersos nas mais variadas inter-relações.

As mudanças de paradigma, na contemporaneidade, têm exigido novas posturas, novos pensares e, conseqüentemente, novos fazeres, que devem estar em consonância com uma posição que nos permita assumir diferentes identidades, pois, como diz Silva (2011, p. 32), “podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outra”.

Isso confere flexibilidade à compreensão da complexidade, nas relações que estabelecemos com o outro, de modo a superar polaridades e binarismos, em que, para enaltecer um, é preciso inferiorizar o outro. Para apresentar essa ideia de binarismo, Bhabha (2013, p. 126) menciona a produtividade do conceito foucaultiano de poder e conhecimento, dizendo que “Pouvoir/Savoir coloca sujeitos em uma relação de poder e conhecimento que não é parte de uma relação simétrica ou dialética – eu/outro, senhor/escravo – que pode então ser subvertida pela inversão”. Nesse aspecto, são alimentados os sentimentos que emergem dessas relações que envolvem os sujeitos, a partir de uma comparação nada justa, em que se valoriza uma desproporcionalidade nessas relações.

Então, fica evidente que, quando um sistema de ideologia dominante busca o seu fortalecimento, mesmo percebendo que poderá ser enfraquecido e substituído por novos sistemas, provoca-se a inversão dos princípios sociais de uma comunidade com a imposição de identidades que estejam pautadas em forças negativas, causando o enfraquecimento daqueles que se encontram numa situação de vulnerabilidade, não só de cunho social, mas também, cultural. Complementando tal perspectiva Bauman (2005, p. 44) reitera que:

Na maior parte do tempo, o prazer de selecionar uma identidade estimulante é corrompido pelo medo. Afinal, sabemos que se os

nossos esforços fracassarem por escassez de recursos ou falta de determinação, uma outra identidade, intrusa e indesejada, pode ser cravada sobre aquela que nós mesmos escolhemos e construímos.

Como o processo de construção de subjetividades se dá através de nossas inter-relações na coletividade, e sabendo que a vivemos na individuação, cabe mencionar que a subjetividade, tal como a identidade, pode ser também condicionada por interesses e intencionalidades coadunados com determinada ideologia. Assim, ao comungar dos elementos que estão atrelados ao processo de construção das subjetividades, posso processá-los, de modo que estas permaneçam como foram concebidas ou posso desenvolver meios de recriá-las e redimensioná-las.

É contundente a ênfase que os sujeitos trazem para seus grupos, através de um processo de autoconhecimento e autoafirmação, superando a condição de subjugados, por não se enquadrarem nos moldes de uma sociedade que, durante muito tempo, ainda permanece sustentando uma ideia estereotipada, conseguindo um lugar, ou melhor, um não-lugar (BHABHA, 2013), um território negado pela lei, mas dominado por um imaginário de liberdade, alimentado por sonhos, anseios e devires.

Deve estar em jogo, quando apresentamos a força que um grupo tem, a capacidade de reinvenção da realidade, como forma de criação de um processo de retroalimentação de todos os elementos inerentes à produção da subjetivação, à diferença que nos constitui como um ser da individuação e as identificações necessárias à produção de identidades sociais. Tais vertentes são complementares e se encontram numa relação que acontece, de maneira transversal. Nesse sentido, são fortalecidos não só os aspectos referentes ao que nos coletiviza, mas também os aspectos do sujeito em si.

Não podemos esquecer que as transformações, de cunho social, político e cultural, que aconteceram nas últimas décadas, podem ser caracterizadas como dispositivos para novos posicionamentos, redescobertas do potencial de reinvenção da realidade, como forma de enfrentamento das forças que, durante muito tempo, esfacelaram indivíduos e grupos que foram capazes de demonstrar uma posição contrária à “ordem” estabelecida pela nação.

Nesta perspectiva, vínculo, como impulsos para essas transformações, os pressupostos que possibilitaram reflexões e muita luta para que os sujeitos pudessem se reconhecer como parte de um mundo e, em vista disso, mobilizassem esforços

para transformar esse mundo. Nesse movimento, despertamos para a autoafirmação e o reconhecimento de que estamos vivenciando um momento que Bauman (2005) referenciou, como incerto e transitório, no qual as identidades sociais não poderiam mais ser compreendidas como elementos sólidos, mencionando, então, o termo “liquidez” para retratar uma sociedade em crise, caótica e desestabilizada pelas pressões micropolíticas.

Isso tudo desembocou no abandono de alguns princípios e na ressignificação de outros, que pudessem condizer com esse momento de incertezas e transitoriedade, surgindo, atrelada a esses processos, a instabilidade das identidades sociais. Neste contexto, Bauman (2005, p. 31) comenta que a identidade, ao “perder as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso”.

Contudo, a necessidade de nos revitalizar, e ancorar as nossas referências em grupos que nos permitam compartilhar nossos posicionamentos, adquirindo meios que possam contribuir no processo de construção e reconstrução de nossas identidades, faz com que possamos lidar com a dinâmica das mudanças que interferem intimamente na vida social, cultural e econômica, da contemporaneidade.

As políticas que dão sustentação a princípios atrelados a esses processos de construção e reconstrução das identidades sociais perpassam pela “celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica” (SILVA, 2011, p. 35). Assim, fica evidente que as melhores condições ligadas aos processos de singularização cultural e de identificação social requerem que os sujeitos sejam permeados por uma consciência que considere suas condições de estar e permanecer atuando no mundo, em suas comunidades e nos grupos em que estão inseridos.

A condição de existência desses grupos constituídos por identificações, diferenças e subjetividades, está atrelada à busca de brechas que possam existir nas estruturas sociais, como formas de resistir e sobreviver, tentando encontrar sentidos moventes que estejam ligados aos modos de reinvenção da realidade e de organização para o enfrentamento desse tipo de estrutura que tende a se sustentar, invisibilizando as diferenças.

No bojo desses contributos, nota-se um momento de efervescência e de embate nas discussões sobre valores, princípios e significados do modo de vida dos

sujeitos. É válido salientar que tais perspectivas “exigem formas de pensamento dialético que não recusem ou neguem a outridade (alteridade) que constitui o domínio simbólico das identificações psíquicas e sociais” (BHABHA, 2013, p. 279).

É cabível mencionar a complacência nas relações entre o eu e o outro, numa trama que requer um se colocar diante/para/com o outro, de modo que aconteça um processo de ressignificações, a partir de um encontro de culturas, pelo qual possam ser produzidas novas estruturas que abarquem aqueles que foram, e ainda são, relegados a um não-lugar.

Partindo de todas as premissas levantadas e discutidas aqui, cabe mencionar algumas angústias e inquietações a respeito daqueles que se encontram nos âmbitos da escola e que, estão ou foram excluídos, compondo um “entre-lugar”, mas tentando mobilizar todos os mecanismos que lhes estão disponíveis no momento, como um fator de sobrevivência a um ambiente, muitas vezes, inóspito para aqueles que não conseguem se enquadrar nos padrões impostos pelas instituições.

No cotidiano da sala de aula, algumas situações evidenciam as marcas da diferença que cada sujeito traz consigo, pois, quando não são invisibilizadas, são tratadas com indiferença e preconceito. Em tais momentos, é responsabilidade do professor intervir, de modo a conferir a situações como estas outras possibilidades de respeito às diferenças e de convívio com a diversidade, como posso notar na narrativa de Ester.

[...] quando o menino fala fino na sala, eles dizem: você tá como uma “bichinha”. [...] Vou me referindo às partes do corpo deles, então é um jeito diferente de ser, que você vai respeitar, quando precisa [...] falar sério, eu falo, porque eu acho assim, eu vou pra toda essa diferença e eles continuam, é uma “bichinha”, é uma “bichinha” que fala fino, eu digo pra eles, falar é um jeito dele e respeitar é uma ação sua, e você precisa respeitar, eu vou com todo esse jeito por trás, quando dá e quando não dá, eu sento e começo a falar sério, imponho minhas condições, você não vai falar isso com seu colega, seu colega precisa de respeito, como você também precisa de respeito, todo mundo precisa de respeito pelo que é, aqui não tem todo mundo igual e não tem ninguém diferente, porque, pelos seus atos, você é diferente, mas pelos seu corpo você é igual a ele, tudo que ele tem você tem, a não ser que seja um homem que tem um órgão genital diferente da mulher e aí vou mostrar pra ele também a diferença que eles têm que é só aquela ali e o resto tudo eles têm igual. (Ester)

Compreendo que as intervenções que cada professor faz em sala de aula, diante de situações que revelam as marcas da diferença e da identidade dos alunos,

estão condicionadas por suas concepções de identidade e diferença, bem como pelo modo como pensam as relações entre estes alunos em contextos de diversidade. Com isso, vejo descortinar a necessidade que temos, como professores da educação básica, de discutir e consolidar momentos formativos que garantam a (re)construção de concepções, em um trabalho que evidencie as diferenças na sala de aula, como elementos constituintes de nossas identidades e não como algo que nos inferiorize ou cause a nossa exclusão.

As questões sobre as identidades trazidas e produzidas pelos indivíduos, que se encontram imersos nos muitos grupos que compõem a comunidade escolar, sempre estiveram em segundo plano, isso quando não eram camufladas através das tentativas de subvertê-las. É nesse contexto que começo a perceber que, enquanto professores, precisamos nos atentar para os aspectos intrínsecos às diferenças, pois estes são fatores preponderantes para a construção da autonomia e a busca da liberdade.

Acredito que, se nos atentarmos aos aspectos intrínsecos às questões da diferença, em sala de aula, isso exigirá de nós, como professores, a capacidade de visualizar, para além das condições sociais e econômicas dos indivíduos, uma proposta fundamentada na interculturalidade, por compreendermos que seus princípios se constroem a partir das interações culturais entre os sujeitos e de acordo com o modo de vida deles. Conforme as narrativas de Edson e Clóvis, as diferenças que aparecem em sala de aula têm um maior enfoque nas condições sociais e econômicas.

[...] o professor que está na sala de aula se depara com essas diferenças, a gente encontra filho de pais que não têm aquele acompanhamento como deveria ter com os filhos, principalmente na sala de aula, a gente também encontra filhos que vêm para a escola que não têm assim uma boa alimentação em casa. (Edson)

[...] a gente percebe que tem crianças que vêm sem ter feito uma alimentação adequada e a gente tenta manusear isso de uma forma diferente, [...] às vezes algum pode chegar atrasado porque a mamãe demorou de passar o café pra ele, muitas vezes a gente percebe que não tinha café em casa, [...]. (Clóvis)

Já na narrativa de Marta, encontram-se outros elementos, inerentes às questões da diferença, mas que abrangem outros aspectos, além da condição social e econômica.

Na sala de aula, todos os dias [...] aparece dificuldade, aparece aquele aluno que não tomou café que tem dificuldade de aprendizagem por isso, aparece aquele aluno que em casa o pai brigou, tem aquele que tem deficiência que quando tem um trabalho de grupo não quer ficar juntos, tem aquele que tem dificuldade de aprendizagem, são diversos fatores que aparecem na sala de aula e, como professora, tenho que ter aquele discernimento de entender cada dificuldade de cada um e procurar trabalhar em cima daquela dificuldade de cada um pra que todos saiam ganhando. (Marta)

Os professores da roça compreendem as diferenças, de maneiras diversas, dividindo opiniões que expressam suas concepções sobre esta questão. Sendo assim, posso reiterar que, em alguns momentos, estes docentes enfatizam a diferença, na vertente da falta ou ausência de elementos intrínsecos à condição social e econômica, que seus alunos vivem, atrelando a tais condições as dificuldades de aprendizagem que surgem no contexto da sala de aula. Estas concepções vão sendo construídas, sorrateiramente, a partir de comparações entre os próprios alunos, em que são tomados como referência alguns padrões estabelecidos por um modelo de sociedade fundado no ideal branco, heterossexual, machista, patriarcal e elitista.

Cabe ressaltar que, mesmo relacionando as diferenças às condições socioeconômicas dos alunos, estes professores compreendem que a sala de aula está permeada por uma diversidade de fatores que exigem deles posicionamentos de respeito e acolhimento, buscando entender as situações de vida de seus alunos e suas possíveis dificuldades para estabelecer um trabalho que tome isso como um pressuposto para o desenvolvimento da aprendizagem.

Com esse enfoque, cabe mencionar que a diferença requer formas de compreensão de sentido mais profundas, em que sejam evitadas as comparações esdrúxulas e binárias, não sendo vista como algo inevitável, mas, sim, como um elemento preponderante da construção da identidade, em que os indivíduos possam se apoiar uns nos outros, através desses elementos inerentes às diferenças que integram cada um deles.

A diferença, como um campo que faz ressurgir as identificações, enfatiza um movimento que se dá num ir-e-vir constante, possibilitando a compreensão de que a identidade é performativa,⁹ e se desloca no sentido que nos coloca na condição do

⁹ É interessante que vejamos aqui a semântica da palavra “performativa” – adjetivo, feminino de performativo, cujo significado para a linguística é um ato simultâneo do locutor e da ação que evoca.

vir-a-ser (SILVA, 2011). Logo, fica evidente que é a partir dos elementos da diferença que os sujeitos constroem suas identidades e estabelecem suas relações com os outros, pelas quais cada um se torna responsável pelo ato que evoca nessa demanda do ir-e-vir, buscando aproximar-se da condição do vir-a-ser.

Assumir a diferença como uma baliza desse processo de construção das identidades é oferecer-lhe o seu verdadeiro sentido, uma vez que é a grande responsável pelos acordos e desacordos nas relações estabelecidas entre os indivíduos, dando-lhes mecanismos para que os mesmos possam interagir com seus conflitos e embates, reestruturando um novo pensamento, a partir das tessituras que se formam no encontro das linguagens, dos posicionamentos e atitudes, pois “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2011, p. 76).

Identidade e diferença poderão trazer um sentido unívoco e interdependente, em que uma complementa a outra, pois, para “identificar-se com”, é preciso “diferenciar-se de”. Aparentemente, podemos fazer uma rasa interpretação dessa sentença e não conotar os sentidos que dela emergem, mas, se buscarmos uma certa exploração do seu significado, iremos notar a sobrecarga de sua semântica como desencadeadora de um processo que se estabelece e se reestabelece no lumiar das inter-relações.

Pensar sobre as políticas de sentido, no campo da educação, se faz, então, urgente, já que este é composto de múltiplas culturas e se encontra num contexto que não mais permite a padronização, muito menos o silenciamento e a invisibilidade dos sujeitos que, durante muito tempo, foram considerados “estranhos”, por não se enquadrarem nos padrões normatizados que a escola sempre disseminou, vetando o acesso de sua cultura. Quando não vetava, os relegava a condições inferiorizadas.

Esse movimento sempre deu margem a estigmas e estereótipos, colocando a escola no mesmo patamar de uma instituição excludente e perversa, pois tudo que o compunha se encontrava formatado para atender a uma outra lógica social que não tinha a pretensão de valorizar as subjetividades. Sabemos que a realidade educacional ainda não é muito distinta do que foi relatado anteriormente, mas já conseguimos vislumbrar outras perspectivas e novos direcionamentos, que se inspiram nas concepções de identidade e diferença como vertentes complementares entre si.

Logicamente, “reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; [pois] uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada” (BHABHA, 2013, p. 276). Considerando este enfoque, devemos ter consciência de que esses novos olhares e intenções requerem uma revisão profunda na organização social, para que sejam oportunizadas reformulações de sentido que possibilitem uma releitura da realidade social, pela qual a temporalidade e a espacialidade denotem outras significâncias.

A partir dessas perspectivas, as dimensões sociais e culturais deverão ser visualizadas por um prisma que poderá caracterizá-las, não somente como contemplação da realidade, propondo apenas uma revisão de posturas e perfis, mas também por uma séria e profunda reconstituição da realidade social. Neste sentido, os professores da roça participantes da pesquisa entendem que as dimensões sociais e culturais são fatores preponderantes para o desenvolvimento de práticas docentes que deem centralidade à realidade social de seus alunos, como uma maneira de reconsiderar as formas de vida destes sujeitos em seus contextos.

2.2 Intersecção das diferenças

A complexidade que tem se apresentado a partir das tentativas de compreender as subjetividades e as inter-relações inerentes a um sujeito, que sofre a influência e exerce influência de/em culturas, tem impulsionado variadas discussões, no campo da identidade e da diferença, tendo como pressupostos os elementos que nos caracterizam, enquanto seres de singularidade, mas que também nos constituem na pluralidade.

Ao considerar este aspecto, faz-se necessário ampliar nossa visão sobre os conceitos de identidade e diferença que, por sua vez, estão imbricados e se complementam, constantemente, sendo produções sociais e culturais que estão ligadas a algum tipo de estrutura. Como toda estrutura apresenta uma forma de poder, Silva (2011, p. 81) afirma que “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relação de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

As intencionalidades fazem-se presentes, atendendo às ideologias dominantes e conferindo à identidade todos os elementos pelos quais um sujeito pode se identificar como bom, puro, divino, correto, e relacionando-se à diferença tudo aquilo que se coloca em oposição a tais qualidades, isto é, mau, ruim ou inferior. Logo, “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2011, p. 82).

Neste prisma, surgem as fissuras numa estrutura socioeconômica, que apresenta suas verdades a partir do discurso colonial (BHABHA, 2013) e seu binarismo, como forma de sobreposição, valorizando o eu em detrimento do outro. Tais fissuras poderão ser tomadas aqui como uma relação com o “entre-lugar”, pois são estes os espaços em que os grupos dos excluídos e invisibilizados encontram, na contemporaneidade, para criar suas condições de sobrevivência através de microestruturas que se constituem pela crise que a sociedade está vivenciando. Dessa maneira, “a identidade é reivindicada a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro: em ambos os sentidos, ex-cêntrica” (BHABHA, 2013, p. 284).

Partindo da compreensão de que a cultura é produzida na ação dos sujeitos e entre os sujeitos, como possibilidade de revisão dos preceitos que sempre tentaram buscar a essência da identidade, tornando-a algo fixo, precisamos tomar a diferença como uma categoria que permite aos sujeitos o estabelecimento de representações, a partir das tessituras que constroem e ressignificam os aspectos que nos caracterizam como singulares, subjetivos, parte de um todo, mas que, tomadas por outro viés, são os mesmos aspectos que nos tornam plurais, coletivos e sociais, compondo um todo em suas partes.

As estruturas sociais, com base no pensamento colonial, deixam confusa a tentativa de explicitar a diferença como um aspecto que nos singulariza e, também, nos constitui como coletivos, isso porque tais pensamentos nos remetem à diferença como aquela que traz apenas situações de oposição. Então, sou instigado a pensar na diferença como uma intersecção e não como uma desigualdade.

A intersecção indica o entrecruzamento de linhas num determinado ponto, enquanto a desigualdade se coloca como separação, como aquilo que não pode se encontrar, trazendo impossibilidades de compartilhamentos dos mesmos pontos ou

espaços. Com isso, posso referir-me às tessituras que são construídas a partir do encontro de várias linhas, num só ponto, e dá origem a outros diversos encontros em outros pontos. Essa interatividade sempre se apresenta com uma força potencializadora que aproveita os impulsos emanados de todas as direções, que são canalizados da melhor maneira possível para alimentar esse processo de tessitura.

A partir disso, percebo como o grupo constitui-se a partir da diferença que singulariza o sujeito, mas, também, o torna plural, a partir de certas identificações. Neste caso, a sala de aula pode ser concebida como um espaço de intersecção das diferenças, tanto na dimensão do sujeito como um ser da individuação,¹⁰ que marca seu lugar, define sua identidade, ao demarcar suas diferenças, quanto na dimensão deste sujeito como um ser da coletividade, que compõe um grupo, aqui compreendido como a própria sala de aula, como é apresentada por Marta.

A sala de aula é formada por pessoas com diferenças, cada pessoa tem suas diferenças, ninguém é igual, e na realidade, na sala de aula, a gente tem que acolher cada um do jeito que é. Cada um tem sua condição financeira, cada um tem a maneira de aprender diferente e o professor tem que estar preparado para saber lidar com essas diferenças, saber respeitar as formas de aprendizado de cada um, a cultura de cada um, o modo de vida de cada um, a condição financeira de cada um, a sala de aula tem que ter todo esse preparo e, como professora, tenho todo esse cuidado de tá sempre respeitando e procurando cuidar de cada um do jeito que é. (Marta)

De acordo com o exposto, vislumbro que as diferenças vão compondo as salas de aula das escolas da roça, a partir de um encontro de culturas, sendo evidenciado por Marta, como algo que requer preparação e entendimento, para saber lidar com todas estas questões inerentes às diferenças. Assim, percebo que a intersecção das diferenças é a marca presente no seio do grupo que compõe esta sala de aula, exigindo da professora um saber, que ressurgiu de sua experiência de vida-formação, para lidar com as diferenças que permeiam este grupo, como também mediar e intermediar as inter-relações que acontecem entre os sujeitos.

¹⁰ Tomo aqui a palavra “individuação” a partir do termo “individualização”, com base em Martuccelli (2010), por trazer, em seu sentido, dois aspectos importantes: o primeiro, de uso mais frequente, designa os processos de diferenciação a respeito das trajetórias pessoais (vivências). O segundo traz um sentido mais analítico e está relacionado ao processo de individualização, associado ao projeto da modernidade.

Dessa forma, explicito que um grupo que se organiza, a partir de uma inventividade, reúne os elementos em comum da subjetivação que esses sujeitos trazem consigo, neste sentido Martins (2011, p. 88) ressalta que:

[...] a reunião de corpos na formação de um *corpo coletivo* experimenta a sua potência em função das suas dinâmicas relacionadas, suas combinações, interações, ligações internas, bem como pela capacidade deste *corpo coletivo* afetar e ser afetado por forças externas, ligações com o externo.

Com isso, o encontro das diferenças resultante da interação entre os sujeitos de um grupo e suas ligações – afetadas ou fortalecidas – com elementos externos possibilita a resignificação de valores e conceitos impostos pelas estruturas homogeneizadoras que sustentam a visão monocultural como forma de esfacelar qualquer tentativa da formação de um corpo coletivo, na intenção de seu enfraquecimento, representando para tais estruturas a manutenção de domínio e sobreposição de poder.

Um dos estudos que tem se deslocado neste sentido, faz-se presente na obra de Derrida (1986), quando lança mão do termo “différance”, como forma de repensar os sentidos da palavra diferir, verbo transitivo direto que indica transferir, adiar. A este verbo também são atribuídos os sentidos de ser diferente, distinguir-se. *Différance* vem para trazer significância à presença (ao presente), nos propondo um pensamento sobre as marcas dos elementos do passado guardadas em si, com referência aos elementos do futuro.

Mesmo diante de tantos debates e produções teóricas, ainda são muitas as tentativas de impor as condições da diferença que singularizam os sujeitos, desde sempre uma categoria relacionada à inferioridade, ou à individualização, sem abarcar o fato de que o discurso colonial se encontra como o pano de fundo da disseminação de ideologias que tomam a identidade como fixa, e devendo ser normalizada. Esse processo se dá, eminentemente, a partir da negação/afirmação determinada pelos grupos hegemônicos.

Tomando como base o jogo que existe nas estruturas montadas a partir de um sistema colonial, Bhabha (2013) coloca, no centro das discussões que revelam uma semiótica da relação que acontece na polarização do campo da identidade e da diferença, o termo fetichismo, com o sentido de recusar, segundo as concepções

freudianas, como um elemento presente no interior desses discursos coloniais, desencadeando estratégias para combater as forças da micropolítica.

Para tanto, vislumbro aqui o fetichismo como um jogo que apresenta, em suas nuances, um simbolismo que ajuda o colonizador a mascarar a diferença que singulariza o sujeito, invisibilizando diversas culturas e reforçando a diferença como um mecanismo de separação. Bhabha (2013, p. 129) expõe sobre a afirmação arcaica de totalidade/similaridade, em relação a termos utilizados nas concepções freudianas:

‘Todos os homens têm pênis’; em nossos termos: ‘Todos os homens têm a mesma pele/raça/cultura’ – e a ansiedade associada com a falta e a diferença – ainda, para Freud: ‘Alguns não têm pênis’: para nós: ‘Alguns não têm a mesma pele/raça/cultura’. Dentro do discurso, o fetiche representa o jogo simultâneo entre a metáfora como substituição (mascarando a ausência e a diferença) e a metonímia (que registra contiguamente a falta percebida).

Este contexto destaca que a diferença ainda é vista através de uma associação à falta e à ausência de alguma coisa, como posso perceber no excerto da narrativa de Ester: “Procuro observar o comportamento entre eles [alunos], estou sempre orientando que devemos respeitar o outro, que ninguém é igual, mas somos todos filhos de Deus. Cada um com o seu jeito de ser. Procuro trabalhar estas palavras amor, respeito e união [...]” (grifos meus). Neste sentido, reitero que os professores, ainda trazem, como concepções sobre as diferenças, uma associação à definição de identidades constituídas a partir das estruturas hegemônicas, que conferem “o *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem secular e divina das coisas – [predominando] sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um ‘indivíduo soberano’” (HALL, 2003, p. 23, grifos do autor).

Com isso, visualizo ainda que a demarcação da diferença aparece de maneira esmaecida, atrelada à busca do respeito ao outro, a partir de uma mesmidade configurada pelo enfraquecimento das diferenças. No entanto, discursos como estes podem ser superados quando as ações em sala de aula seguem uma direção atrelada à compreensão de que é através da diferença que as subjetividades são instituídas. A partir dessas subjetividades surgem os grupos, e, na força desses grupos, surge uma microestrutura que os direciona para a superação de estereótipos e invisibilidades, onde o outro é a base fundamental para a constituição do eu.

A contemplação do termo diferença como um elemento constituinte da identidade e inter-relacionado aos processos de produção da subjetivação,

responsável pela compreensão do indivíduo visto como um todo, poderá nos oferecer condições reais de reinterpretar nossa imersão no mundo, de maneira conjuntiva, evitando visões fragmentadas que, na maioria das vezes, tornam os aspectos inerentes à diferença vazios e fragilizados.

Neste caso, “quem você é’ só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; só se você tem uma escolha, e só se o que você escolhe depende de você, ou seja, só você tem de fazer alguma coisa para que a escolha seja ‘real’ e se sustente” (BAUMAN, 2005, p. 25). Convalida-se que a identidade está atrelada à imaginação e ressurgem da consonância entre o indivíduo e seus grupos, a partir da intersecção das diferenças que se apresentam neste processo do ir-e- vir, retratando o vir-a-ser.

A intersecção das diferenças pode ser posicionada a partir dessa vertente que permeia as inter-relações que se dão nas interações entre os sujeitos, fazendo com que estes se apoiem nas diferenças que os unem, buscando lidar com suas identidades, na tentativa incansável de se posicionarem social e culturalmente, considerando sempre a sua (auto)afirmação.

É a partir das interações entre os sujeitos, em sala de aula, que os professores da roça participantes da pesquisa compreendem as diferenças, como afirma Ester: “aprendo muito com essas diferenças que aparecem aí na minha sala de aula, eu vejo a diferença social, eu vejo a diferença por racismo, a diferença por religião, tem várias diferenças que aparecem na sala de aula, e eu aprendi a lidar com essas diferenças [...]”. Diante disso, posso notar que as diferenças são demarcadas pelos conflitos gerados por tentativas de sobreposição provocadas por um binarismo marcado por estereótipos e imposições.

Tomando isto como pressuposto, acrescento que a escola, dentre outros espaços, não vislumbra os grupos que se constituem em seu âmago, a partir das diferenças. Assim, esses grupos são tratados com indiferença, quando não são invisibilizados, porém, vêm se fortalecendo e demarcando seu espaço, mostrando como conseguem lidar com os seus próprios conflitos, bem como com os estigmas, estereótipos e preconceitos.

Pode-se, então, tomar essa situação como um diagnóstico da realidade que estamos vivenciando, de modo que tenhamos novos posicionamentos frente às diferenças, abrindo mão dos pensamentos compartimentalizados e disjuntivos, para assumir reflexões e posições abertas, flexíveis e contextualizadas.

2.3 Diferenças na Educação

Os debates educacionais têm se intensificado, cada vez mais, fazendo com que pensemos a educação em outras perspectivas, que estejam atreladas ao momento social vivido, como uma forma de redirecionarmos ações que possam ampliar os horizontes da educação.

A educação tem se apresentado em um cenário da diversidade, em que várias culturas se encontram e se inter-relacionam, num contexto de tensão e negociação, na maioria das vezes, mais de tensão do que de negociação, fazendo ressurgir atitudes de preconceito e estereotipia. Tais atitudes têm sido reforçadas pela estrutura curricular existente, que traz como base as ideologias dos grupos hegemônicos, propondo dispositivos de apaziguamento que desembocam nas políticas de uma suposta democracia, ainda sobrecarregada de intencionalidades que mais reforçam o contexto de desigualdade do que promovem a equidade, desconsiderando as diferenças e as subjetividades.

As diferenças no âmbito da educação não têm um lugar demarcado, seja no currículo oficial ou nas ações e posicionamentos que se revelam através dos fazeres pedagógicos que se dão no dia a dia da escola. Com isso, vivenciamos uma condição de estranhamento do outro, pois são desencadeadas maneiras que nos conduzem a um pensamento individualista e egocêntrico, que se revela nas relações estabelecidas nesse espaço, em que mais vale o eu do que o outro, gerando uma situação de conflitos e exclusão, já que essa maneira de ser e agir se encontra fundamentada nas proposições de um ideal branco, heterossexual e machista.

Nas narrativas de Rafaela, encontram-se presentes, nas atitudes dos alunos, os resquícios de um pensamento fundado na sobreposição desses ideais disseminados na sociedade, que reforçam o preconceito e causam a exclusão.

A gente foi para o campo, vestiu as meninas de short, mandou vir de meia pra poder ficar de chuteira, jogamos bola, nos divertimos bastante, quando cheguei aqui a gente foi discutir sobre isso. Tá vendo que a menina pode jogar bola. Deixou de ser menina? Não. Então, porque menina não pode jogar bola? [...] teve menina que jogou melhor que menino, teve menino que jogou melhor que menina. Então, o futebol foi muito bom pra trabalhar com eles a questão de gênero, [...] as meninas disseram que na casa delas o pai não varria uma casa, não lavava uma louça, porque o pai falou que quem faz isso é mulher, que o papel do homem não é esse, que o papel do homem é ir pra roça trabalhar [...] (Rafaela)

De acordo com o excerto da narrativa de Rafaela, além de perceber a força e a frequência com que os padrões sociais responsáveis pelas diversas maneiras de exclusão, invisibilidades e tentativas de mascarar as diferenças, percebo que a professora já vem inserindo, em suas práticas na sala de aula, discussões que favorecem outra direção, como forma de complementar as lacunas que o currículo oficial apresenta e que acabam por esvaziar os sentidos das diferenças. A professora concebe as diferenças como um elemento importante que deve ser tratado na escola.

Nos discursos que empoderam a instituição escolar como responsável pela formação baseada nos pilares sociais e políticos da sociedade, se encontram as ideologias dominantes, entranhadas nesse currículo oficial como forma de disseminar práticas de silenciamento, tornando a escola um aparelho homogeneizador. Diante desses pressupostos, qual o lugar daqueles que a escola não consegue enquadrar neste currículo oficial? Rios (2011, p. 155) menciona que “todas as diferenças (de)marcadas são tornadas invisíveis na tentativa de normalizar esses sujeitos”, então, cabe aqui enfatizar que a busca de autonomia se torna possível através de compromissos éticos e políticos adquiridos na (forma)ação do docente, como transgressão dessas práticas que tentam normalizar os sujeitos.

Com vistas à garantia de um espaço escolar que complemente as propostas do currículo oficial, para dar o lugar merecido, e que é de direito de todo e qualquer sujeito que esteja inserido na escola, faz-se necessário desenvolver com frequência propostas que se coadunem às demandas da diversidade contemporânea, subvertendo a lógica que se apresenta no currículo oficial.

Neste contexto, é necessário repensar a nossa estrutura educacional, para não continuarmos perpetuando um ideário cultural único e padronizado. Para isso, é importante compreender a diferença como um elemento que nos mobiliza para a construção de nossas identidades. Para Bhabha (2013, p. 261):

O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a representação que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna.

Evidencia-se que a diferença segue uma lógica da subversão, requerendo uma negociação e não um enfrentamento, pois os grupos também são formados pelas diferenças que os sujeitos trazem, possibilitando a produção da subjetividade que os fortalece para o enfrentamento das situações de inferiorização.

As diferenças na educação têm provocado conflitos, impactando o formato das propostas educacionais que não condizem mais com a realidade atual, e gerando uma série de novas questões, a serem discutidas e repensadas. Busca-se, assim, uma direção que favoreça a construção de um projeto educacional que dê centralidade às questões relacionadas à interculturalidade, como uma forma de valorização das diversas culturas que permeiam os espaços escolares, fundando uma prática que lance mão de mecanismos que compreendam que os sujeitos envolvidos nesses contextos têm uma vida e uma história que poderá ser o ponto de partida para a produção de novos saberes.

É importante considerar que a relação de alteridade é uma vertente que possibilita outra dimensão, no contexto das diferenças na educação, pois é na inter-relação com o outro que são incorporados os princípios de respeito e reciprocidade, que, nesse caso, recolocam a diferença num lugar merecido. Lugar este que é o da valorização do saber-ser-fazer de cada um, nesse processo.

As discussões sobre as diferenças têm perpassado pelos mais variados campos da educação, onde se podem notar as grandes dificuldades existentes no processo de compreensão de uma manifestação natural de todo e qualquer sujeito, podendo atribuir tais dificuldades a um histórico de negação das diferenças através da tentativa de normalizar os sujeitos.

É necessário reconhecer que existe interesse nos docentes em desenvolver propostas pedagógicas escolares que garantam a valorização da diversidade, porém isso tem se concentrado nos discursos e em algumas ações pontuais. Aqueles que têm se atrevido a implementar meios de valorização do diferente, em suas práticas em sala de aula, respeitando e compreendendo o estudante como um sujeito cognoscitivo, social e cultural, vêm percebendo que as dificuldades de aprendizagem devem ser encaradas de acordo com a multiplicidade de causas que envolve este sujeito, a cultura em que está inserido, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, a relação entre o pensar e o agir desse sujeito, bem como o vínculo que ele estabelece com os momentos de aprendizagem.

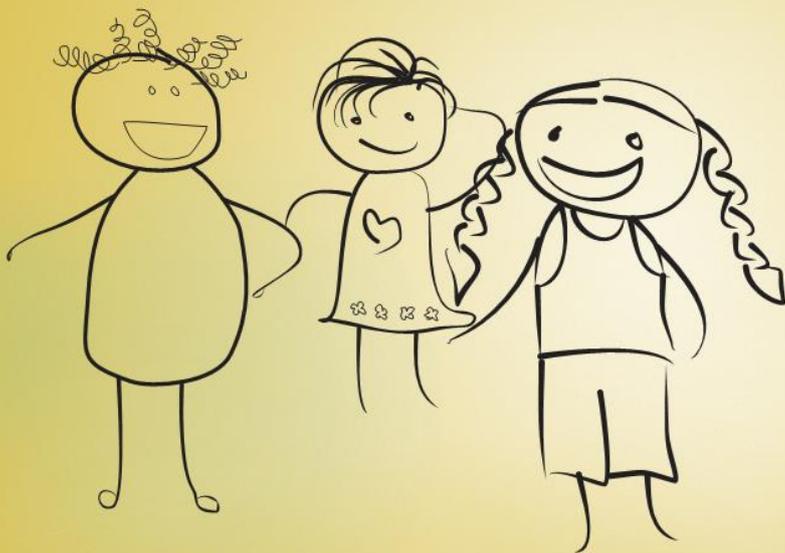
A narrativa de Pedro evidencia sua forma de trabalho, ao considerar os diferentes níveis cognitivos existentes em sua sala de aula, e a importância de valorizar cada sujeito e a forma como cada um aprende.

[...] a gente percebe os meninos que estão avançados e os que estão assim com dificuldade de aprendizagem, [...]. Eu dou uma atividade para todos, com o mesmo assunto, aí na hora a gente vai fazer a atividade individual de acordo com a série, [...]. Aquele que não produz frase produz palavras e aí vai formando de acordo com sua aprendizagem, a gente trabalha [...] a ortografia, [...] alguns que já estão mais adiantado eu mandei produzir um textinho, outros escolheram aquelas palavras e produziram frases sobre aquelas palavras e outros a gente mandou circular somente as letras V e F que tinham nas palavras. Então, esta dificuldade, se você saber como trabalhar em sala de aula, com o mesmo assunto e com atividade diferente [...] eles avançam um pouco. (Pedro)

As vertentes inerentes às diferenças, presentes nos contextos da educação, e que emergem das mais variadas formas, oferecem condições para a construção de relações que, estabelecidas a partir do encontro de culturas, fazem com que eu possa vislumbrar um panorama de possibilidades para a valorização da alteridade. Indo neste sentido, a lacuna existente entre o “eu” e o “outro” pode deixar de existir segundo o modo verticalizado de visualização de um para com o outro, passando a considerar uma relação de horizontalidade que permita uma visão de respeito e corresponsabilidade, o que implica uma simultânea negociação a respeito das conotações de estranhamento que são próprias do encontro das diferenças.

Considerando esses aspectos, percebo a necessidade de redimensionamento das propostas educacionais para que contemplem perspectivas fundamentadas nas questões da diferença e da subjetividade, e que se colocam como um grande desafio contemporâneo. Para isto, é necessária uma concentração de esforços nas possibilidades de uma produção coletiva que envolva docentes e discentes na mesma direção.

A seguir abordarei as diferenças e as práticas docentes nas escolas da roça, enfatizando as ruralidades e sua relação com a docência, neste contexto, para podermos perceber o lugar das diferenças na sala de aula e de como estas são tratadas no fazer docente.



PARTE III

Docência, Ruralidades e Diferenças

Ilustração: Jerry Silva (2016)

3. DOCÊNCIA, RURALIDADES E DIFERENÇAS

Com as dinâmicas que têm influenciado inúmeras mudanças na sociedade, o campo educacional vem sendo convidado a repensar, de um modo geral, seus processos de organização e estruturação, com vistas a um redimensionamento que possa atender aos anseios da contemporaneidade, uma vez que a escola é um dos espaços que se constitui a partir do encontro das mais variadas culturas.

É neste cenário de mudanças que apresento o lugar da docência no contexto das ruralidades, a partir das concepções de Moreira (2005, p. 17), ao mencionar que “a ruralidade estava sujeita aos domínios da natureza e da tradição, próprias das hegemonias urbano-industrial nos espaços nacionais”. Com isso, posso notar que conceber a ruralidade a partir dos domínios da natureza e da tradição, é o fundamento norteador das concepções de essencialismo e fixidez que, por muito tempo, foram consideradas como a realidade de nossas vidas.

As discussões acerca do rural estiveram, por muito tempo, atreladas aos binarismos cidade-campo, tradicional-moderno, civilizado-incivilizado e rural-agrícola, criando oposições que levavam a atitudes maniqueístas, ou seja, para um existir em melhores condições o outro deveria se encontrar em condições inferiores. Desta forma, o rural foi sendo marcado fortemente como um cenário composto por uma visão de inferiorização, em que certa realidade estava marcada por elementos que lhe seriam inerentes: o retrocesso, a pobreza, a ignorância e o atraso social, relegando os indivíduos desses territórios a uma condição de precariedade cultural, e contribuindo para que os mesmos abnegassem de sua dignidade de seres humanos, acarretando para si a condição de não-gente,¹¹ reforçada em falas do tipo: quero que meus filhos estudem nas escolas da cidade para ser gente; vou morar na cidade para ser gente. Com isso, reforçava-se o ideário de que o avançado e progressista se encontrava na cidade e o atrasado e arcaico se encontrava no campo.

O imaginário que foi produzido sobre a roça sempre esteve impregnado de preconceitos e estigmas, gerando uma dinâmica perversa na vida dos sujeitos que ocupavam esse espaço, de modo que considerassem migrar para os espaços urbanos

¹¹ A expressão não-gente é considerada aqui a partir das concepções de negação fundamentadas através do processo de imposição de uma condição de superposição que foi se constituindo no imaginário dos excluídos.

em busca de um tornar-se gente, pois a visão de progresso estava sendo construída em torno de um país industrial e urbano, ficando para o rural a visão de retrocesso.

Nesse propósito, a educação nos espaços rurais estava atrelada a uma política de desvalorização do local, com uma forte precarização das condições de trabalho e de infraestrutura, relegando a estes espaços mobiliários e materiais pedagógicos que não mais serviam para o urbano, isso quando se enviava alguma coisa. As turmas sempre eram formadas de maneira multisseriada. Os profissionais, durante muito tempo, eram indicados por um determinado grupo político, tendo como requisito mínimo, para exercer a docência, saber ler e escrever. Segundo Moreira (2005), esses aspectos podem, ainda, ser vistos como uma ruralidade fundamentada nas posições tradicionais que privilegiavam a troca de favores, reforçando o clientelismo político, enfraquecendo as microestruturas e, por outro lado, reforçando o poder hegemônico.

Com o rompimento de algumas estruturas e a quebra de paradigmas, os grupos começaram a se perceber como produtores de sentidos e conhecedores de suas fragilidades, sendo impulsionados a criar estratégias que possibilitassem a ressignificação de sua realidade, a partir dos processos de produção da singularização. Diante dessas novas condições e posicionamentos, vimos ressurgir uma outra maneira de conceber a ruralidade, que não mais se articulava aos pressupostos dos binarismos e oposições, mas sim na relação de complementaridade.

Tal proposição comunga com uma ruralidade que estabeleça relações diretas com a urbanidade, de modo a pensar os processos de subjetivação e construção de novas identidades. Lima (2005, p. 46) reitera que, “a valorização do rural apontaria para uma nova representação da relação campo/cidade apoiada na inversão da hierarquia de valores e não em contradições sociais e econômicas”.

As ruralidades abordadas neste trabalho coadunam-se aos princípios éticos, sociais, culturais e políticos de um pensamento atrelado às sociedades contemporâneas, validando-se as interações e relações realizadas no campo, em que os indivíduos buscam compreender os sentidos e os novos significados destes espaços, a partir de concepções que evidenciem os elementos que nos ligam ao outro e ao ambiente em que estamos inseridos, sendo alimentados por nossas dimensionalidades inter cruzadas e inter dependentes.

Por isso, é importante situar a necessidade de reiterar a urgência de uma proposta educacional que valorize as escolas rurais como instituições capazes de

ressignificar os valores e as concepções do contexto em que estão inseridas, uma vez que considero a “escola como lugar de aprendizagem e intervenção social capaz de promover o dinamismo local” (SOUZA et al, 2012, p. 353).

A escola, como um espaço formativo e reconhecida socialmente pelo papel que desenvolve nas comunidades rurais, pode ser (re)pensada, a partir das condições do meio em que se encontra inserida e das maneiras de vida que têm aqueles que a frequentam, impulsionando um movimento que seja coerente com as necessidades e anseios desses locais. Com isso, Amiguiño (2008) ressalta que a escola passa a engendrar o caráter político e social destas comunidades, que passam a ser consideradas como portadoras de futuro.

Vale ressaltar que, quando concebo as ruralidades contemporâneas, presumo uma centralidade nos aspectos constituintes dos processos de subjetividade existentes nos espaços rurais, em que são enaltecidas as identidades e diferenças como um pressuposto da demarcação de um lugar no mundo. A escola, como propagadora do saber, poderá se apropriar de tais pressupostos para promover o encontro das culturas em seu espaço.

Em meio a todos esses dilemas, desafios e perspectivas, que se apresentam quando me refiro às ruralidades e à escola da roça, encontro a docência, que precisa ser concebida e trabalhada a partir destes novos olhares e sentidos do rural. A docência nas escolas rurais ocorre a partir da contemplação inicial de que os modos de vida na roça não se firmam somente nas atividades agrícolas. Carneiro (1998, p. 56) aponta para o fenômeno da pluriatividade, que “adquire novas dimensões no campo brasileiro, chamando a nossa atenção para a possibilidade de novas formas de organização da produção virem a se desenvolver no campo ou de antigas práticas assumirem novos significados”. Tendo esse redimensionamento já presente nas estruturas sociais, econômicas e culturais, torna-se possível o desenvolvimento de práticas docentes multirreferenciais, que coloquem a escola no seu verdadeiro lugar na comunidade.

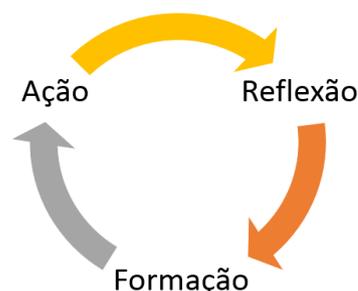
A ação docente, nesse momento, requer que o professor contemple a realidade do aluno, se colocando à disposição, numa intenção de permuta e alternância de pontos de vista, onde o professor se coloca no lugar do aluno e vice-versa, pois, somente assim, teremos a construção de uma relação recíproca entre docente e discente. Isso possibilitaria novas condições de compreensão desse sujeito que está composto por dimensões cognitivas, sociais e afetivas.

A docência pode privilegiar situações a partir da potencialização das relações inter e intrapessoal dos sujeitos, sem abrir mão da interculturalidade, dos saberes do mundo vivido que esses sujeitos portam e do saber do mundo sistêmico. Sabe-se que não é tão simples promover essa articulação, uma vez que trazemos conosco uma sobrecarga fundada na compartimentalização dos processos, embora existam diversas possibilidades de constituir uma docência parametrizada pelo envolvimento entre professor e aluno, considerando-se as dimensões da afetividade, da cognição e de suas relações socioculturais. É neste contexto que acredito que a docência na roça pode e deve se apropriar dos seguintes princípios:

a) **Autonomia** – elemento que será construído ao longo do processo de formação e atuação docente. Sendo “entendida como qualidade na forma pela qual nos conduzimos, entendida circunstancialmente, a autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social” (CONTRERAS, 2012, p. 216). Este princípio é responsável pela nossa postura e posicionamento, enquanto docentes, pois está envolvida nesta questão a forma como vivemos a subjetividade.

b) **Ação-reflexão-formação** – este princípio pode ser representado a partir de um procedimento de retroalimentação, efetivando-se apenas na complementariedade dos procedimentos intrínsecos à ação efetivada na docência. Assim, ele implica a contemplação da realidade profissional em que estamos inseridos, a mobilização que conseguimos fazer sobre o desenvolvimento do nosso trabalho, a articulação com as novas formas de conhecimento e a proposição de uma reorganização dessa ação. Neste sentido, este princípio coloca-se de modo complexo numa dinâmica de circularidade representada pelo *circuito retroalimentar* apresentado no esquema, organizado a seguir, para representar o procedimento que se dá na relação entre ação-reflexão-formação.

Figura 1 – Circuito Retroalimentar



Fonte: Elaboração do autor (2015).

Nas palavras de Fávero e Toniato (2010), podemos perceber que o processo de reflexão não se apresenta como um ato impulsivo do pensar rotineiro, a reflexão é uma atribuição de sentidos e significados ao que já foi pensado, colocando-se, assim, como consequência de uma ou várias ações, baseando-se em atitudes, questionamentos e curiosidade, e demandando novos fazeres. Desse modo, a ação direciona o ressurgimento da reflexão, como maneira de ressignificar a prática, requerendo a formação, como um procedimento que reunirá aspectos inerentes à reflexão e à ação, e fazendo emergir demandas que desencadeiem novamente a ação, exigindo uma reflexão direcionada a uma formação.

c) **Auto/eco/coformação** – este princípio compreende uma mobilização instituída a partir da articulação de elementos específicos do movimento de interiorização/exteriorização, em que o ambiente que nos acolhe tem uma força determinante e demanda um conjunto de fatores inerentes aos processos de autorreflexão sobre nossa própria formação, e de corresponsabilidade pela nossa formação. Aqui, a pesquisa-formação é um elemento fundante e desencadeador das possibilidades que integram este princípio, por promover um espaço de formação construído pela coletividade e pela interação dos professores participantes. Neste espaço, os participantes constroem juntos as propostas da formação, de acordo com suas necessidades, em um jogo de cumplicidade, entendimento e compreensão, em que o processo de reciprocidade acontece e o conhecimento de si ressurge. Como um modo de formação na escola rural, o conhecimento daí resultante possibilita outros olhares para o fazer docente, com todos os seus sentidos e significados ideológicos e simbólicos construtores de identidades e caracterizados pelas relações estabelecidas entre os sujeitos que aí convivem com os elementos do tempo e da natureza. Dessa forma, o princípio em questão traz em si uma dinamicidade potencializada pela interdependência das dimensões relacionais que o sujeito precisa estabelecer consigo mesmo (autoformação), com seu espaço de vivência e convivência (ecoformação), responsabilizando-se pelo seu processo de formação e de seus pares (coformação), construindo um espaço de negociação e diálogo. Conforme Pineau (2014), este espaço de formação provoca apropriações de poder que se desdobram de duas maneiras, aquela que acontece quando o indivíduo se torna sujeito de sua própria formação, e a que se dá quando este indivíduo se torna objeto de sua formação, caracterizando o processo de autoformação, que precisa acontecer paralelamente à

ecoformação e à coformação, em um movimento tridimensional e interdependente, no decurso da vida.

d) **Reciprocidade** – tal princípio requer um exercício muito aprofundado do conhecimento de si, sendo um processo que requer a construção de um posicionamento diante do outro. Falar desse outro é estabelecer uma relação a partir de concepções de uma identidade que se constrói e se reconstrói nessa interação. Desse modo, as situações vivenciadas no cotidiano escolar podem ser pensadas a partir de concepções sobre a multirreferencialidade, em que a compreensão do indivíduo esteja claramente definida com base na pluridimensionalidade, podendo ainda entender os sujeitos como seres multicausais, que precisam ser compreendidos a partir de uma visão que contemple sua imersão no mundo.

Acredito, então, que através da construção da autonomia docente, em consonância com os novos valores, sentidos e significados atribuídos às diversas ruralidades contemporâneas, podemos ampliar as condições de uma nova estrutura educacional, com um enfoque na reinvenção da escola rural. Neste caso, não cabe mais o desenvolvimento de práticas pedagógicas que desconsiderem as condições de vida dos diversos grupos que compõem nossas escolas da roça, mas direcionamentos outros, para a docência, de maneira que seja priorizada uma reconfiguração na forma de pensar a escola, considerando as questões da identidade e diferença na produção das relações interculturais que constituem os espaços rurais.

3.1 Profissão docente em espaços rurais

A profissão docente em espaços rurais sempre esteve permeada por estereótipos que, durante muitos anos, propiciaram a desvalorização da educação estabelecida nesses contextos. Com isso, desconsideravam-se os sentidos, os significados, as identidades, as subjetividades e os modos de ser-viver que eram (são) construídos nos contextos rurais, a partir do conjunto de elementos que envolvem a vida de todos os que vivem e convivem nesses espaços. Tais estereótipos foram constituídos em torno de concepções sustentadas pelo binarismo rural/urbano, colocado num sentido de oposição, em que o rural sempre esteve apenas associado à agricultura, à ideia de atraso, de primitivismo e de lugar onde só ficariam aqueles que não tinham grau de instrução elevado, reservando-se para o urbano a industrialização, o progresso e a civilização. Ao mesmo tempo, reforçava-se o

imaginário de que o campo existia para servir a cidade, através da produção agrícola e do fornecimento da matéria-prima que era extraída das fontes naturais, criando, assim, uma condição de subserviência na relação entre o campo e a cidade.

Com a superação de uma visão assentada nas bases estruturais dos grupos hegemônicos, os moradores dos espaços rurais perceberam-se como produtores de saberes e fazeres, compreendendo-se como responsáveis pela construção de suas próprias vivências, tomando consciência de si e das relações estabelecidas consigo mesmos e com os outros, intervindo em suas realidades como forma de entender os próprios processos de vida, e mobilizando-se para mudar suas realidades ou conformar-se a elas.

É a partir desse movimento que a profissão docente em contextos rurais foi sendo produzida, considerando os modos de vida existentes nas localidades, suas tradições, os saberes instituídos e validados pelos professores da roça, desenvolvendo suas práticas através da criatividade, para usar os espaços e os recursos que tinham e efetivar a educação nesses contextos. Então, o sentido da docência na roça esteve (está) atrelado a uma temporalidade própria e específica, que considera outros tempos sociais que ultrapassam o tempo institucional moderno, caracterizado por Pinho (2012, p. 58) “como um tempo abstrato, arbitrário, hegemônico, homogêneo, objetivo, enfim, um tempo impessoal, comandado pelos ponteiros do relógio, que passou a orientar a ocupação do tempo no trabalho, na escola, na família [...]”.

Diante disso, enfatizo que as narrativas (auto)biográficas de professores da roça participantes da pesquisa contribuem de forma relevante para o processo de reconhecimento e valorização do fazer docente, em contextos rurais, por trazerem à tona trajetórias de vida-formação-profissão como possibilidades de compreensão dos modos de ser-fazer-viver no mundo, bem como dos sentidos, significados e simbologia construídos e reconstruídos em torno da mobilidade impulsionada pela reconfiguração temporal, promovendo, através do conhecimento de si, outros espaços de formação na escola rural. Neste sentido, os professores-colaboradores da pesquisa, em cujas trajetórias de formação este documento se inspirou, foram instigados a narrar sobre como aconteceu a entrada na profissão docente, enfocando a sua experiência docente, a sua trajetória formativa na profissão (acadêmica e continuada), os desafios da profissão, suas satisfações e/ou insatisfações na

profissão, a relação com seus pares (alunos, colegas e comunidade), dentre outras questões que considerassem relevantes.

As narrativas desses professores revelaram que a entrada na profissão docente não se deu após a conclusão do Ensino Médio, antigo curso de Magistério, que oferecia a licença para atuar na docência, mas a legislação da época abria precedentes para que, em localidades que não contassem com professores formados no Magistério, pessoas, com algum domínio de leitura, escrita e cálculos, assumissem a docência como professores leigos. Neste sentido, Rios (2015, p. 79) nos diz que: “a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), [...] não era um pré-requisito básico para o ingresso na profissão, visto que, perante a lei, as pessoas com apenas o primário completo eram admitidas no cargo de professor(a) primário(a) em escolas rurais”.

A legislação vigente na época em que os professores-colaboradores desta pesquisa iniciam sua profissão docente, ainda era a LDBEN 5.692/71 (BRASIL, 1971). Com isso, a trajetória de vida-formação-profissão dos docentes das escolas rurais esteve marcada por um processo de formação profissional em serviço, em que estes professores exerciam a docência enquanto cursavam o 1º grau (séries finais do Ensino Fundamental) e o 2º grau para conseguir a Habilitação Específica para o Magistério, tendo que enfrentar uma jornada de três turnos para dar conta dessas várias atividades, como relata Pedro:

Eu comecei a trabalhar na sala de aula antes da colação do 2º grau, na época, eu ensinava de manhã estagiava à tarde e estudava à noite, mas eu não desisti do que eu mais queria trabalhar como um educador. Fiz o concurso para professor e passei, comecei a trabalhar, essa profissão foi que eu escolhi para ser um educador, é uma profissão que mais gosto, foi uma profissão que eu escolhi para a minha vida. Essa é uma carreira profissional difícil de lidar com as crianças, ser um educador é um desafio, mesmo assim, gosto de ser desafiado, quando é maior o desafio é melhor de se resolver, lidar com criança tem que ter bastante paciência, eu tenho um pouco, minha relação com os colegas de trabalho, até hoje, já trabalhei com vários colegas, não tive nenhum problema. (Pedro)

Na narrativa de Pedro, posso notar o desejo de tornar-se professor, isso o motivava a enfrentar a jornada tripla de atividades provenientes do trabalho como professor da roça e estudante da escola na cidade, no curso de Magistério, que exigia

o desenvolvimento do Estágio que, geralmente, acontecia nas escolas primárias situadas na sede dos municípios ou em algumas escolas situadas nos povoados.

Neste mesmo excerto da narrativa, Pedro apresenta um perfil profissional que considera a dimensão afetiva como um fator primordial para atuar na docência, enfatizando que tal dimensão se configura como um desafio. Josso (2006) menciona que nosso ser-no-mundo está caracterizado por elos bio-psico-sociais,¹² construídos através de dimensões que se atrelam entre si, desencadeando interdependências entre elas. Então, quando menciono a dimensão da afetividade, que aparece no perfil profissional traçado por Pedro, é para ratificar que, juntamente com tal dimensão, se encontram outras dimensões que constituem esse nosso ser-no-mundo.

Outra questão que emergiu nas narrativas dos professores da roça, quando relatam o período de seu processo de escolarização, foi a evidência de que durante muito tempo as práticas educacionais desenvolvidas nos espaços rurais, em pequenos vilarejos, distritos e municípios interioranos, eram compreendidas (impostas) de uma maneira em que os professores se responsabilizavam pelo ensino, a limpeza do ambiente da escola (salas improvisadas na casa de professores ou em capelas) e a merenda escolar, quando podiam oferecer, como relata Renato, “[...] o meu professor [...] só ensinava contas e passava cópia para escrever sem finalidade nenhuma. O local onde eu estudava era na própria casa do professor, a merenda era servida por ele mesmo que era cafubirra,¹³ rapadura [...]”.

De acordo com as descrições que os professores-colaboradores fazem dos espaços em que iniciaram seus processos de escolarização e os espaços nos quais desenvolveram suas primeiras experiências docentes, observo que, no município de Várzea do Poço, esses espaços escolares deixaram de existir nas casas de professores, passando a funcionar em prédios escolares construídos em terrenos doados por pessoas que moravam na roça. Esses prédios ficavam próximos às casas dessas pessoas e sua estrutura compreendia apenas uma sala de tamanho médio e um pequeno banheiro, distante alguns metros dessa sala, não existindo um cômodo para a cantina, pois não era uma proposta do governo fornecer merenda escolar, na época; se essa proposta já existia, não atendia essas localidades. Nesta única sala,

¹² Termo apresentado por Josso (2006), para enfatizar as ligações existentes entre as sete dimensões que nos constituem como ser-no-mundo, indispensáveis e essenciais a nossa existência.

¹³ Pó resultante de grãos de milho vermelho torrado, cujo preparo acontecia no pilão ou no moinho, para que os grãos ficassem bem machucados e comprimidos, dando um novo sabor ao alimento.

eram acolhidos alunos de alfabetização até a 4ª série (hoje do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental), formando as classes multisseriadas. Neste mesmo município, lócus da pesquisa, algumas dessas classes desapareceram, por conta da nucleação, fazendo com que os alunos se deslocassem para outras comunidades. Segundo Souza e Pinho (2015, p. 250), as classes multisseriadas,

[...] não possuem o tratamento merecido pelo Estado e têm sido historicamente abandonadas, ignoradas, invisibilizadas pelas políticas públicas, que, assentadas em ideais modernizadores e modernizantes, a concebiam como uma anomalia do sistema escolar e propunham a sua eliminação para que se pudesse promover uma educação de qualidade em espaços não urbanos.

A respeito do sentido da eliminação das classes multisseriadas do espaço rural, Souza e Pinho (2015) apresentam três propostas de implementação, no sentido de extinguir as classes multisseriadas, com vistas à promoção da seriação escolar, ressaltando, na primeira proposta, a garantia de escolas rurais funcionando de maneira reorganizada, a partir da distribuição das matrículas, de modo que, em cada escola rural, funcione apenas uma série, desencadeando a necessidade de uma reorganização no itinerário do transporte escolar. Na segunda proposta, os autores apresentam o fechamento de pequenas escolas rurais multisseriadas, com a proposição de deslocamento dos alunos para as escolas de médio ou grande porte, consideradas como Escolas Polos ou Escolas Núcleo, onde seriam realocados, separadamente, em séries. A terceira proposta expõe o fechamento dessas escolas multisseriadas, propondo o deslocamento de alunos para as escolas da cidade. Em todas as três propostas, percebo as relações de espaço-tempo impostas pela contemporaneidade, para desencadear os processos de desterritorialização e de presentificação, desconsiderando os sentidos que os espaços das classes multisseriadas têm para as pessoas que moram na roça.

Moreira (2005) busca explicar o rural desterritorializado, a partir de uma discussão que toma as relações entre o local e o global como permeadas pelos resquícios da pós-modernidade e da globalização, que tensionam o universo das ruralidades contemporâneas, fazendo com que surjam processos de desterritorialização e de presentificação. O rural imaginado e visualizado como campo de paisagem orgânica, caracterizado como um local fundado numa visão pré-capitalista ou como vilarejos camponeses, pensados a partir das sociedades da

Europa, ou este, um rural dos vilarejos de um interior, com caráter oligárquico e de campo selvagem e incivilizado, com paisagem orgânica, os dois modelos rurais imaginados nesse processo de desterritorialização e de presentificação seriam reconstituídos e mesmo criados, como uma tradição, na realidade do presente, a partir da influência de pensamentos fundados nas concepções a respeito das relações entre a comunidade e o mundo, modificadas pelas forças da globalização e da pós-modernidade.

Nesse sentido, fariam parte de realidades virtuais, os simulacros, e as encenações características dos costumes e das identidades da pós-modernidade. As temporalidades constituídas pela contemporaneidade fariam o passado desaparecer e atribuiriam apenas ao presente os sentidos do existente, promulgando “um global hegemônico sem lugar, sem território, desterritorializado” (MOREIRA, 2005, p. 34).

Penso que sejam esses processos de desterritorialização e de presentificação que fundamentam essas propostas de nucleação escolar das salas existentes nas localidades rurais, transportando alunos da roça, ainda nos anos iniciais de seu processo de escolarização, para escolas que consideram o modelo urbanocêntrico como um parâmetro de sua proposta educativa, levando estes alunos a se distanciarem de suas localidades, numa fase inicial de suas vidas, em que estão construindo suas identidades relacionadas ao pertencimento, sem considerar o tempo que eles gastam para o deslocamento de suas casas aos pontos de embarque do transporte escolar e que percorrem em suas localidades e vizinhanças.

Ainda se percebe o esforço desses indivíduos, para se organizarem cotidianamente e dar conta da lida da roça, além de frequentar a escola, preparando-se para participar neste espaço como é e, conseqüentemente, planejando-se para deixar essas localidades, já que, no imaginário desses moradores da roça, o melhor se encontra na cidade, e ser gente está associado, para eles, ao abandono do campo. Por isso, muitos deles vão frequentar as escolas da cidade, pois, geralmente, a oferta das séries finais do Ensino Fundamental não existe nas escolas do campo, e estes se deparam, então, com realidades distintas e que não respeitam seu jeito de ser, de falar e viver, gerando um processo denso de exclusão e marginalidade.

A trajetória escolar de meninos e meninas da roça está marcada pelos longos percursos que precisam percorrer para chegar até a escola. Clóvis, Rafaela, Renato e Ester apresentam, em suas narrativas, momentos de interrupção nos estudos devido às dificuldades de locomoção de suas localidades até as escolas mais próximas, para

a conclusão do 1º Grau (séries finais do Ensino Fundamental), apresentam também os desafios enfrentados no percurso roça-cidade, para cursar o Magistério (Ensino Médio).

Com as dificuldades de locomoção, foi preciso dar uma pausa [...]. Quatro anos após ter superado dores e lesões, reiniciei os estudos, porém na Escola Presidente Kennedy, no povoado de Barra Nova, escola onde hoje trabalho [...]. Por morar na zona rural e ter certa deficiência física, sempre foi difícil estudar [...]. Depois de concluir o primário, iniciei o 1º grau no Centro educacional Coronel Antonio Lopes Filho, no povoado de Nova Esperança. [...]. No ensino médio, conhecido como o antigo magistério, tudo foi bem mais fácil, neste período havia transporte escolar que levava e trazia [...]. Após muitas lutas [...], finalmente no ano de 2000, consegui concluir o curso no instituto Educacional São Francisco de Assis que, com certeza, ampliou os meus conhecimentos, despertando interesse e disposição para exercer a docência e uma participação maior na sociedade. (Clóvis)

Para completar os meus estudos, passei a estudar no Colégio Centro Educacional Cel. Antônio Lopes Filho, em Nova Esperança, Várzea do Poço/BA. Apesar das dificuldades, me deslocando à noite da zona rural em cima de uma caminhonete, [...] concluí o 1º Grau. O curso em Magistério foi concluído no Instituto Educacional São Francisco de Assis, em Várzea do Poço/BA. [...] No meio do ano me desestimelei e sem que os meus pais soubessem desisti de estudar. [...] mas, no ano seguinte, voltei a estudar [...]. Venci os obstáculos, realizando mais um dos meus sonhos, formar em Magistério. (Rafaela)

Na quinta série [...] o prefeito colocou um transporte conhecido como pau de arara, era um carro aberto, fazia um frio danado e com pouco tempo não aguentei o resfriado junto com uma sinusite, que cheguei a desistir. Com o passar dos anos, retomei meus estudos, em 1996, mesmo com dificuldade, enfrentando chuva, frio, poeira, e sem contar as vezes que o carro quebrava e tinha que vir a pés oito, nove quilômetros, chegando em casa altas madrugada. [...] Consegui o segundo grau no ano de 2000. (Renato)

Tive que parar por ser muito difícil ter que vir estudar em Várzea do Poço, depois de muito tempo, em 1984, eu vinha estudar em Nova Esperança [...] enfrentando muitas dificuldades para concluir a 8ª série. Mais uma vez parei de estudar [...]. Em 97, cursei o Magistério, nessa época já era tudo mais fácil do que antes, já tinha transporte [...] que saía de Nova Esperança passava em Barra Nova e Cotovelo, saía de casa às 7 horas e retornava às 13 horas e tinha que trabalhar 1 hora e 30 minutos, as vezes trabalhava com fome, pois tinha que escolher o banho ou comida, pois não dava tempo para as duas coisas. (Ester)

Nas narrativas apresentadas pelos professores da roça vão sendo desveladas as experiências de vida-formação, marcadas pela presença de diversos fatores, com

os quais os alunos da roça precisaram (precisam) conviver. Assim, identifico, nas trajetórias estudantis destes professores, a conciliação que tinham que fazer entre o período do estudo e o período do trabalho na docência, tendo que desempenhar as atividades inerentes ao contexto rural.

Com isso, instala-se um processo peculiar à vida das pessoas que moram na roça e precisam se deslocar para estudar nas escolas da cidade, pois as escolas existentes nos contextos rurais, em sua grande maioria, só ofertam as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse deslocamento provoca um impacto na vida dessas pessoas, desencadeando uma reestruturação de suas identidades, a partir da desterritorialização causada por este deslocamento o que, possivelmente, leva a um desenraizamento cultural/identitário, pois “a relação estabelecida com a escola da cidade é construída, inicialmente, a partir de um sentimento de não pertencimento” (RIOS, 2015, p. 64).

Neste caso, alunos da roça vivenciam um rito de passagem que, para Souza e Pinho (2015, p. 252), se encontra caracterizado em três tipos de deslocamento: “Mudança de ambiente geográfico [...]; mudança de nível de ensino [...] e mudança na forma de organização da escolaridade (do ensino multisseriado para um ensino seriado, com um(a) professor(a) para cada disciplina [...]). É a partir desses deslocamentos que poderá acontecer o processo de silenciamento e o aparecimento das fronteiras geográficas, culturais e sociais que, em alguns casos, promovem as formas de invisibilidade, exclusão e marginalização dos sujeitos da roça.

Esses ritos não se configuram apenas como um processo de transição, entre a escola rural e a escola não-rural, mas compreendem todo um conjunto de signos, sentidos e significados, produzidos a partir dos modos de vida presentes nesses contextos, requerendo que as escolas não-rurais valorizem outras lógicas e considerem válidos os conhecimentos construídos em outros espaços.

Outro aspecto a ser observado na relação entre a docência e as ruralidades diz respeito à constituição das identidades, uma vez que neste processo de transição entre a escola da roça e a escola da cidade, estudantes e professores vão incorporando modelos e padrões estabelecidos pelos currículos urbanocêntricos, desvalorizando as subjetividades que estes sujeitos construíram no decorrer de suas vidas, nas relações que estabelecem consigo mesmo, com o outro e com o ambiente em que estão inseridos. Hall (2003, p. 20) afirma que “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação

não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. É neste espaço de produção das identidades que a profissão docente vem sendo pensada e analisada na relação com as novas ruralidades.

3.2 O fazer docente no meio rural

O fazer docente no meio rural coloca-se, atualmente, como uma ação que necessita de uma articulação que envolva práticas que possam posicionar a escola da roça como um espaço fundante da comunidade local, abrindo-se para as diferenças, visibilizando os modos de vida e produção de sentido que são estabelecidos mediante os processos de construção das subjetividades dos sujeitos que compõem estes espaços.

Vale ressaltar que, mesmo tendo a necessidade de um reposicionamento dessa escola nas comunidades rurais, já existem algumas pesquisas que têm demonstrado outras pistas, que apontam para o desenvolvimento de práticas docentes que contemplem questões diversas, com vistas ao atendimento das especificidades dessas comunidades e dos modos de vida produzidos por elas, como uma maneira das escolas da roça superarem as condições que ainda as configuram em uma estrutura que somente tem favorecido a reprodução de um saber único e fragmentado, desconsiderando todo o seu entorno e que, na maioria das vezes, encontram-se alheias às condições de vida desses espaços.

Rios (2011, p. 145) afirma que “o processo de (de)marcação da diferença estabelecido no discurso dos professores e professoras apresenta uma construção de fronteiras, entre o que está dentro e o que está fora, um pertencimento discursivo simbólico acerca da escola”. Posso dizer que tais fronteiras, além de serem construídas no discurso, são estabelecidas no posicionamento de alguns docentes, que não conseguem enxergar outras possibilidades de desenvolvimento de práticas que estejam atentas aos saberes do mundo vivido. O fazer docente no meio rural ainda sofre a influência desta lógica, que tende a valorizar a padronização e a uniformidade dos modos de ver e viver no mundo. Assim, não são valorizados os espaços-tempos culturais, como um fator determinante para os sentidos e significados que os sujeitos da roça produzem fora da escola. Em muitas realidades, as atitudes de professores já mudaram bastante, considerando ineficazes algumas metodologias

e técnicas de ensino, diferentemente do que Clóvis apresenta em sua narrativa, que retrata sua trajetória inicial de escolarização.

Aos dez anos de idade, dei início a minha carreira estudantil, passando por um processo de alfabetização, frequentei uma escolinha distante de onde morava [...]. O trabalho de alfabetização era feito de forma bem diferente de hoje, estudava as letras do ABC e na hora da leitura a professora, que se chamava Dainha, cobria algumas letras, evitando o ato de decorar. A professora escrevia em um caderninho palavras, números, e pedia para eu cobri-las e depois escrever e até mesmo ler. Se por acaso não conseguisse, ela pegava uma palmatória bem resistente deflagrava várias pancadas nas mãos, o que conhecemos como bolo. O aluno não podia fazer nenhuma pergunta, assim como ser participativo, pois, logo levava umas varadas nas pernas. (Clóvis)

Além do que já emergiu nas narrativas anteriores, discussões e reflexões expostas sobre a configuração das escolas rurais, métodos de ensino, condições de acesso e permanência na escola, dificuldades para a realização do percurso casa-escola, identifico nesta narrativa os castigos físicos que os alunos sofriam, no decorrer de suas vidas estudantis, naquela época. Assim, fica evidente que o erro, o questionamento e o não cumprimento de ordens na escola estavam associados a punições, aceitáveis e consideradas na época como tendo um caráter metodológico, a meu ver, o que se configurava como o reforço negativo apresentado pela abordagem behaviorista.¹⁴

A utilização de variadas formas de repreensão e de castigos físicos, como parte considerável dos professores se apresenta como uma forma de criar docilidade e adestramento dos corpos, como mencionada por Foucault (2015, p. 21), quando se remete ao tipo de poder disciplinar, como um mecanismo que opera a sujeição do corpo de modo a agir sobre suas forças, impondo uma relação entre a docilidade e a utilidade, sendo estas o “diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista”. Com isso, a educação estaria servindo a um modelo (inconsciente ou não) de neutralização de forças, diminuindo as capacidades de questionamento, crítica e criatividade, das pessoas, como uma maneira de formá-las

¹⁴ Conforme Skinner (1982), tal abordagem se configura como busca pelo conhecimento através do comportamento humano, como algo em transformação, onde o reforço negativo é todo evento que eleva a probabilidade posterior da resposta que remove ou atenua.

para uma sociedade padronizada, em que essas pessoas atendessem, facilmente, as ordens, deixando-se levar por ações controladoras, tornando viável, assim, a manipulação e o convencimento.

Para pensar a escola rural como um espaço de promoção da cultura local, que se inter-relaciona ao pensamento global, a partir de uma lógica que busca a superação das concepções universalistas, será preciso buscar elementos que possam se contrapor ao modelo de escola que sempre atendeu aos interesses dos grupos hegemônicos. Para que possamos efetivar ações que sigam nessa direção, Alencar e Moreira (2005, p. 297) propõem abrir “espaços para pensar as relações campo-cidade como unidade e diferença. Tal é a nossa proposta de uma noção inteira, não dicotômica, que permita perceber o urbano no campo e o rural na cidade”. Uma posição que propicie um pensamento que englobe as partes num todo, possibilitando o conhecimento claro de que esse todo se compõe pelas partes, o que implica uma dinamicidade que nos remete a um pensamento conjuntivo e relacional.

Canário (2008, p. 37) enfatiza que “a problemática da escola em meio rural tem sido objeto de uma abordagem duplamente reducionista que consiste, por um lado, em acentuar o seu carácter interno ao sistema escolar e omitindo-se a sua dimensão societal mais global”. Nessa perspectiva, compreende-se que a escola rural ainda se encontra atrelada a um projeto educacional organizado e construído para atender à ideologia do grupo dominante. Desse modo, a instituição parece ser uma estrutura alheia à realidade do espaço em que se encontra, por não atender às necessidades dos grupos que constituem tal espaço. Dessa forma, fica de lado a riqueza cultural e os valores que são construídos por esses grupos.

O fazer docente, neste contexto, na maioria das vezes, encontra-se atrelado a essas propostas educacionais instituídas, que desconsideram a interculturalidade e os modos de vida produzidos localmente, por não carregarem um valor de cientificidade que, durante muito tempo, a ciência moderna disseminou, como único e verdadeiro. Práticas docentes pautadas nesse modelo vêm se perpetuando até o presente momento, devido a um conjunto de fatores que não são somente aqueles dos contextos rurais, pois se referem à formação de professores, à proletarianização da profissão, à falta de autonomia do docente, dentre outros. Tais elementos convergem com o empobrecimento da estrutura escolar, tornando-a obsoleta e sem sentido para as novas gerações, já que estas não se veem reconhecidas neste espaço.

Por entender que o docente é o grande responsável pela atribuição de sentidos aos saberes disseminados na escola, compreendo que seja importante o rompimento das barreiras do comodismo, reinventando seu fazer com vistas ao encontro de uma formação que atenda a suas necessidades, como profissional imerso numa realidade que requer dinamicidade para ressignificar os valores, superando o problema da proletarização da profissão, através da autoafirmação e da busca pela profissionalidade. Estes pressupostos se colocam como condição de qualificação do trabalho docente e do resgate humano que esta profissão traz em si, pela construção da autonomia docente como balizadora do processo que envolve a busca de uma situação humana das condições de trabalho do professor, comungando com princípios éticos e morais que não estejam ligados à coisificação do fazer docente, mas que façam emergir valores que reorientem este fazer (CONTRERAS, 2012).

As ações e intenções desencadeadas no âmbito das escolas rurais podem tomar, como pressuposto básico, uma dimensão inerente aos valores sociais, culturais e econômicos, instituídos localmente, valorizando as identidades, as diferenças e as subjetividades dos sujeitos desse lugar, como forma de ressignificar a escola e sua função social. Nesse caso, Fávero e Tonieto (2010, p. 117) reiteram que:

Entendido como 'espaço-tempo de fronteira cultural', o currículo tenta articular os processos globalizadores e o contexto da diferença, que diz respeito a sujeitos individuais e seus campos de pertencimento, mostrando como é possível um currículo que, longe de estar a serviço de um ou de outro ponto de vista, se constitua como espaço de diálogo e de construção cultural.

Pressupõe-se que, em relação às condições trazidas pelos elementos constituintes das ruralidades contemporâneas (MOREIRA, 2005), o fazer docente necessita de uma reconfiguração que tome como base um "espaço-tempo de fronteira cultural", prezando pela *intersecção das diferenças* como um *a priori* da construção de um espaço escolar que dê centralidade aos saberes produzidos pelos indivíduos que compõem os grupos nos contextos rurais. Nota-se que esses saberes aos quais me refiro estão sobrecarregados de sentidos e são construídos historicamente nas tessituras das intersubjetividades dos grupos (MARTINS, 2011), sendo apresentados de maneira bem específica por Rios (2011, p. 199), quando menciona a produção política e cultural que os moradores e moradoras da roça "estabelecem a partir da relação espaço-tempo uma lógica que mistura sentimentos, imaginação, fatos naturais

que se sobrepõem à lógica cartesiana racionalista de delimitação de limites e fronteiras, formas de ser e estar como sujeitos sociais”.

São diversas as possibilidades de repensar as escolas da roça, como promotoras de condições de sucesso, com enfoque no desenvolvimento de um projeto educacional que proponha uma relação entre os saberes historicamente produzidos e validados pela ciência e os saberes historicamente produzidos pelas comunidades rurais, como forma de reposicionar a escola num espaço (de)marcado pelas vivências de sujeitos singulares e plurais, construtores de subjetividades, que constantemente estão construindo novas identidades, se inscrevendo no mundo e mergulhados em suas realidades, como uma das maneiras de se reafirmarem como seres que pensam, agem e interagem na construção de sua história.

A proposição feita por Carneiro (1998, p. 58) expõe com bastante afinco os novos sentidos que as concepções sobre o rural têm ganhado, devido a outros olhares sobre a relação entre o urbano e o rural, quando há uma reorganização dos conjuntos de valores e princípios, tanto de quem vive na roça, como de quem vive na cidade, ao afirmar que:

[...] as novas experiências engendradas contribuíram para criar uma diversidade social e cultural que é também condição de existência da sociedade na medida em que alimenta as trocas ao enriquecer os bens (culturais e simbólicos) e ampliar a rede de relações sociais. A heterogeneidade social, ainda que produza uma situação de tensão, não provoca obrigatoriamente a descaracterização da cultura local. Quando aceita pela comunidade, a diversidade assegura a identidade do grupo que experimenta uma consciência de si na relação de alteridade com os 'de fora'.

O tempo-espaço do fazer docente, nesses contextos, torna-se diferente, pois devemos levar em consideração as especificidades do mundo rural, em que os afazeres envolvem todos os sujeitos que compõem esses espaços, em que “o trabalho de meninos e meninas da roça é definido nesse espaço rural como ensino, sendo um saber, entre todos, o mais necessário para aqueles e aquelas que vivem na roça” (RIOS, 2011, p. 65). O tempo que marca esse lugar está presente nos diversos elementos da natureza, podendo ser especificados através do sol, da lua e suas fases, das estações do ano, dos fenômenos naturais e do comportamento dos animais. Tudo isso direciona a vida nos espaços rurais, de modo a reconfigurar a compreensão de mundo dos sujeitos desse lugar. Pinho (2012, p. 56) ressalta que este tempo é produto

de atividades e fazeres que acontecem na interação entre os sujeitos, com vistas a quantificar sua medida e duração, afirmando que “os grandes tempos sociais são compostos pelos tempos do trabalho, da escola, da família e do tempo livre”.

Considerando tais especificidades, a escola e o fazer docente na roça podem considerar essas questões que fazem referência a esse tempo-espço, marcado de maneira tão própria pelos modos de vida dos indivíduos do campo, preocupando-se em repensar as formas em que as estruturas escolares se apresentam, como também a maneira como a docência é concebida diante de todas essas questões. Cabe, assim, um redimensionamento de todos os aspectos relacionados ao fazer docente, de maneira relacional, tomando como centralidade as histórias de vida dos sujeitos e da comunidade, os saberes e vivências produzidos pelos mesmos, como um princípio básico de contextualização do saber científico, que também não poderá ser negado, pois é nessa dinamicidade que a escola da roça poderá engendrar um maneira de destaque na localidade como promotora de futuro (AMIGUINHO, 2008).

Souza et al (2012, p. 360) apresentam uma premissa referente às influências que essas especificidades do espaço rural trazem, reiterando a necessidade de “pensar esse espaço, a partir das experiências dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, concebendo o lugar e suas tensões (local-global) como um importante referencial para apreender outros modos de ensinar e aprender em territórios rurais”. Contudo, a docência ganha outro sentido, o de se constituir e reconstituir, a partir das tensões do lugar, trazendo fundamentos outros para a busca de elementos que desencadeiem o conhecimento de si como um espaço de formação que somente poderá se materializar num plano concernente ao movimento da alteridade.

Diante desses pressupostos, é necessário que, como professores da roça, possamos nos corresponsabilizar pela reestruturação de um processo que requer uma imersão na realidade, tanto das inter-relações estabelecidas na escola, como na vivência fora dela. Essa corresponsabilidade é um elemento importante para o docente desenvolver suas propostas de educação, com autonomia e comprometimento social, fator relevante para o fazer docente, no meio rural, como possibilitador de centralidade nas questões que emergem nesse contexto, em complementação ao movimento de alteridade mencionado anteriormente.

Evidencia-se que o fazer docente desenvolvido nas escolas rurais tem contado com práticas contempladoras de perspectivas que dão centralidade aos sentidos e às produções, ambos emanados nas tessituras construídas a partir das vivências dos

sujeitos nos espaços rurais, mesmo tendo ainda alguns docentes que não conseguem se desprender das concepções de educação impostas pela própria estrutura educacional vigente, em que os gestores das instâncias superiores estão mais preocupados em manter as crianças nas escolas, sem ao menos atentar para questões que impossibilitam a permanência desses sujeitos nas escolas, pois outros impedimentos precisam ser notados. Existem outras impossibilidades que têm impedido o acesso, a permanência e o processo de aprendizagem, questões mais específicas que estão imbricadas ao verdadeiro desenvolvimento desses indivíduos, como protagonistas responsáveis pelas mudanças sociais em um dado espaço.

As condições de vida na roça, como já mencionadas, atendem a um espaço-tempo bem diferente do espaço-tempo da escola que se situa no contexto atual, pois é compreensível que as meninas e os meninos oriundos desses lugares, em sua grande maioria, acompanhem seus familiares na lida da roça, em que todos têm uma atribuição e uma responsabilidade. Estas atividades se encontram dispostas de várias maneiras, tais como plantar, colher, capinar, roçar, arrancar toco, alimentar os animais, preparar e executar a ordenha, transportar o leite, apartar o gado, limpar a casa e abastecê-la de água, quando necessário, dentre tantas outras atividades, todas demandam esforço físico e são realizadas com certa frequência. Em meio a todos esses fazeres e afazeres presentes na vida de meninos e meninas da roça, que não estão matriculados numa instituição que adote uma proposta da alternância, há também a obrigatoriedade de ir para a escola num horário específico que, em sua grande maioria, não está configurado para respeitar o emaranhado de atividades que esses estudantes já realizaram antes de chegarem à escola.

Considerar o fazer docente no contexto das ruralidades é atentar para todos esses elementos que tentam descaracterizar os sujeitos que vivem nas áreas rurais, oferecendo condições para que esses meninos e meninas possam se reconhecer enquanto protagonistas de suas próprias vidas. Cabe ressaltar também a importância da instituição escolar rural tentar dar centralidade aos princípios e valores existentes no local, promovendo momentos de diálogo com os sujeitos, que também estão fora dela, mas fazem parte dessa localidade.

Os questionamentos, dilemas, desafios e inquietações que circundam o fazer docente no meio rural são inúmeros, ressurgindo a partir das narrativas dos professores da roça, que apontam para a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as novas demandas, que se materializam de

acordo com as especificidades inerentes aos modos de vida, em que temos os sentidos, valores e princípios produzidos a partir de uma vivência que sempre valorizou uma cultura baseada em fundamentos tradicionais.

Com base em tais fundamentos, os conhecimentos eram passados de geração para geração, através da linguagem oral, mas que, agora, em muitas realidades rurais, estão sendo permeados por novos sentidos e elementos de uma cultura centrada no desenvolvimento tecnológico, fazendo com que as pessoas estejam reaprendendo outras maneiras de produzir e perpetuar os saberes. Edson narra sua prática em sala de aula, enfatizando a maneira como tem trabalhado para atender as novas demandas que ressurgem nas escolas da roça.

Hoje eu trabalho com meus alunos, jogos, bingos, baú da leitura, acróstico, cartazes, maleta viajante, gêneros textuais, gincana, ábaco, dobraduras, fantoches, e outras experiências. É importante entender que é de grande relevância a construção de uma aprendizagem significativa, pois as crianças, no ciclo da Educação Infantil, trazem em si uma curiosidade natural do meio que as cerca e isso deve ser bem aproveitado. (Edson)

Ao observar as narrativas (auto)biográficas de Edson, percebo um detalhamento de sua prática docente e como desenvolve suas aulas e as atividades com seus alunos. Compreendo, então, que as concepções de educação que circundam suas práticas estão fundamentadas nos princípios de valorização da localidade rural e de todo o universo natural que envolve esse contexto.

Neste sentido, penso num fazer docente prospectado numa direção, condizente com uma reconfiguração das concepções de educação atreladas às ruralidades contemporâneas (MOREIRA, 2005), validando uma proposta que possibilite a produção de conhecimentos, a partir do encontro de culturas, compreendendo que as relações entre os sujeitos envolvem tensões e conflitos que precisam de negociação, possibilitando um espaço fecundo para a promoção de um diálogo, que promova o exercício da alteridade e a construção de concepções equânimes entre os sujeitos.

3.3 Diferenças e práticas docentes nas escolas da roça

As narrativas (auto)biográficas permitem aos professores possibilidades de ressignificação de suas experiências na docência, evidenciando momentos-chave daquilo que se passa e acontece em sua vida-formação, e no fazer da experiência,

como uma maneira de distanciamento de suas próprias práticas e, conseqüentemente, a realização de um processo de reflexividade que permite a contemplação de si como uma condição da reinvenção de si.

As práticas pedagógicas de professores da roça vão se desvelando, de acordo com os diversos elementos que o contexto oferece, relacionando-se às concepções que estes docentes têm de educação, às identidades que construíram até o presente momento, às inter-relações que estabelecem com seus pares e suas relações intersubjetivas. Todos esses elementos são responsáveis e se encontram interconectados com as dimensões do nosso ser-no-mundo e, por sua vez, contribuem na prospecção do vir-a-ser, direcionando a produção da ficção de si.

Neste caso, as narrativas se colocam como dispositivos ricos em possibilidades para a compreensão dos sentidos que tem o fazer docente na roça, colocando-se como condições outras de formação que consideram todos os processos de nossa existência. Com isso, todas as formas de conhecimento (re)construídas são válidas e importantes e compõem o movimento de formação e autoformação docente. Conforme Larrosa (2002, p. 27), “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento”.

Diante dessas considerações, os professores-colaboradores da pesquisa foram motivados a narrar suas práticas docentes, apresentando suas aulas e outras atividades na escola, enfatizando o que consideravam como um fator primordial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no contexto de sua sala de aula, o que faziam quando percebiam que os alunos estavam com dificuldades de aprendizagem, e como lidavam com as diferenças (gênero, etnia, cultural, socioeconômica, aprendizagens, dentre outras). Estes elementos contribuíram de forma significativa para a elaboração do Plano de formação docente.

As propostas educacionais na contemporaneidade têm criado condições para que as orientações pedagógicas e a formação docente tomem como parâmetros norteadores as legislações educacionais, normativas e estatutos que regulamentam o funcionamento das escolas, sejam elas rurais ou não, ficando sob a responsabilidade docente o desenvolvimento de um trabalho que esteja condizente com as propostas e exigências de tais parâmetros.

O excerto da narrativa de Clóvis apresenta as bases legais que estão relacionadas a suas concepções de educação, os princípios metodológicos que norteiam sua prática, como também alguns procedimentos utilizados no dia a dia de sua sala de aula.

A proposta pedagógica é baseada no CAT – Conhecer, Analisar e Transformar, sugerida por Paulo Freire, que leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, onde o mesmo aponta que o homem é o sujeito do seu próprio desenvolvimento, por construir e modificar a história da sociedade em que vivemos. Grande parte do material pedagógico é construído por nós professores e coordenadores, onde a princípio se discute e elabora uma ficha pedagógica norteadora para que, através da mesma, possa desenvolver o trabalho por unidade. Para tanto, a metodologia a ser aplicada determina que as ações e estratégias possam ser variadas, assim como: a partir de músicas, contos, parlendas, utilização de vídeos, dramatização, confecção de brinquedos, cartazes, colagens, painéis, jogos, utilização de fantoches, dedoches e danças. Vale ressaltar, ainda, que é fundamental ler ou contar historinhas, relacionar números, trabalhar artes, principalmente utilizando tinta, pincel, papel, tesoura, barbante de lã, cordão etc. (Clóvis)

Com a narrativa de Clóvis, posso notar seu embasamento nos princípios que norteiam sua prática, percebendo sua participação ativa nos processos de planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas, que são construídas a partir de discussões e reflexões sobre as necessidades da sala de aula e/ou desejos dos professores em realizarem atividades que promovam o envolvimento social de estudantes e outros sujeitos, objetivando o protagonismo de todos os envolvidos na construção do conhecimento como possibilidade de intervir em suas próprias realidades de vida.

Para muitos professores da roça, o fazer docente nas escolas rurais foi tomando outra reconfiguração que atrela a valorização das identidades e modos de viver-fazer a metodologias diversificadas, que foram ressurgindo com o fazer da experiência e o processo de vida-formação dos docentes. Estes, por sua vez, têm concentrado esforços na produção da docência na roça, dando ênfase às questões do cotidiano e aos elementos da natureza, em suas localidades, utilizando técnicas e estratégias didático-metodológicas para tornar os momentos das aulas, atrativos e significativos, criando condições e mecanismos de aprendizagem nesses contextos.

Conforme Amiguiño (2008), as comunidades rurais e o desenvolvimento local foram redimensionados a partir do intercruzamento das práticas de sentidos e significados produzidas pelas/nas ações cotidianas das pessoas da roça, com as propostas e finalidades de intervenção que as escolas integram, agregando melhoria e inovação, nas mais variadas maneiras de aprendizagem e produção de saber pelos estudantes. Dessa forma, os espaços das escolas rurais não se configuram apenas como espaços pedagógicos, pois estabelecem uma conexão política e social.

O fazer docente dos professores da roça considera as dimensões do nosso ser-mundo como ponto contundente para o avanço acadêmico de seus alunos. Com isso, as possibilidades de compreensão dos elementos que estão relacionados às dificuldades de aprendizagem dos estudantes se expandem e favorecem a busca de estratégias diversas, que colocam como mecanismos de aprendizagem, oferecendo a tais estudantes acolhimento e segurança, direcionando seus fazeres pedagógicos através de perspectivas que valorizem as identidades, diferenças e subjetividades, no contexto escolar. A narrativa de Rafaela apresenta esses aspectos.

Como professora, ensino a estabelecer relações com o saber. E tais relações são sempre positivas e oportunas. Por mais que já temos grandes experiências, pelo nosso tempo de profissão, o que mais nos interessa é aprendermos mais e mais. Tenho um olhar para dentro do aluno(a), é isso que eu gosto de ter. Olho para cada um, principalmente aquele com menos conhecimentos, com mais dificuldades na aprendizagem, o mais quieto... alguma coisa dentro deles(as) eu vejo. Tento descobrir o que eles(as) têm de melhor para, juntos, alcançarmos o objetivo que queremos alcançar. Reflito, com cuidado, o valor de cada um(a), a fim de que possa chegar à absoluta compreensão da importância e contribuição de cada um, na dedicação para o aprendizado. Ouço mais os alunos, não importa a idade, respeito os meus alunos, para ser respeitada. E o que recebo em troca é respeito, carinho, amor e confiança. (Rafaela)

O cuidado com o outro apresenta-se no perfil profissional que Rafaela traça de si, tecendo a compreensão de que é elementar uma sensibilidade para as diferenças, em sala de aula. Considerando esses pressupostos, reitero que o conhecimento de si perpassa pelo movimento de reflexividade que acontece quando os professores se propõem a produzir as escrituras de si, apresentando versões de suas histórias como forma de ressignificação de suas experiências de vida-formação-profissão. De acordo com Passeggi (2011, p. 148), “a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a

buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”.

É através dessa polivalência que as narrativas (auto)biográficas têm, no contexto da pesquisa educacional, que consigo compreender, além de outras questões, as implicações que professores da roça têm com os espaços escolares em que trabalham e com a comunidade em que estão situados, deixando evidente como se relacionam com a comunidade e como essa relação incide sobre suas práticas docentes nestes contextos. Rafaela reitera essas implicações, dizendo:

A minha relação com a comunidade é muito boa. A minha escola é aberta à comunidade, estou sempre ouvindo e chamando a assumirmos juntos a responsabilidade de transformar a educação da nossa escola. Além das reuniões para mostrar o que avançamos ou não, realizamos comemorações com temas que atraíam os pais à escola. E estou sendo sempre valorizada, pela maioria dos pais e comunidade. Sou uma professora lúdica. A ludicidade transforma o ensino em algo mais atrativo e motivador, fazendo da aprendizagem um processo interessante e divertido. Essa transformação é de fundamental importância, pois interfere diretamente no resultado do processo de aprendizagem. Estou sempre buscando novas práticas, o que contribui sempre para o desenvolvimento cognitivo do discente. (Rafaela)

A experiência de vida-formação-profissão dos professores da roça está marcada pelo reconhecimento da comunidade, que se reflete positivamente na estruturação de seu trabalho docente. Rafaela menciona a importância que o sentimento de valorização desencadeia no seu ser-fazer, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e impulsionando uma dinâmica de reconfiguração de suas práticas pedagógicas direcionadas pela compreensão que a professora tem dos mecanismos que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem e das estratégias metodológicas que contribuam pelo estímulo a áreas do sistema cognitivo dos estudantes.

A arte contribui para o estímulo e desenvolvimento da inteligência, imaginação, concentração, atenção, memória, conhecimentos, habilidades, valores e posturas etc. O futebol, brincadeiras com carros e bonecas, desenvolvem habilidades na aprendizagem da construção do conhecimento, na maioria dos alunos(as) envolvidos; produzem mudanças significativas de posturas, amenizando as desigualdades de gênero. São muitos conflitos como mulher não joga bola, homem não brinca com menina, na hora do lanche a cor rosa do prato, do copo e dos talheres é das meninas, a cor azul é do homem, só as meninas

podem ajudar a mamãe em casa, quando o menino cai, não pode chorar, porque homem não chora etc. Contar história para trabalhar o imaginário do aluno. Falar que os personagens de princesa e príncipe podem ser negros(as) e brancos(as). Respeitar a maneira como os mais velhos falam e o lanche que cada aluno(a) pode comprar para levar para a escola. E outras atividades criativas [...]. (Rafaela)

Rafaela apresenta, em sua narrativa, como realiza intervenções pedagógicas para discutir as questões das diferenças de gênero, etnias e gerações, em suas aulas, utilizando-se dos momentos de brincadeira, que propõe, no decorrer das atividades. Com isso, percebo a mediação que a professora realiza, intervindo nas inter-relações que se dão no grupo, percebendo, nos conflitos que ressurgem neste contexto, diversas condições para a construção do respeito e da responsabilidade com o outro, como potencialidade para a valorização da diferença e o reconhecimento desta para a construção-desconstrução-reconstrução de nossas identidades, que, por sua vez, são responsáveis pelos processos de nossas individualizações e coletivizações.

A valorização das diferenças nos dá condições para a convivência com nossos conflitos mais internos e o movimento de alteridade que requer uma interação, o diálogo e a negociação necessários e importantes nas relações de confronto e nas tensões existentes entre eu, os outros e o ambiente que nos envolve. Nesse contexto, pressuponho o espaço escolar como o território das diferenças, concebendo que, neste espaço, acontece o encontro das diversas culturas e é nele que são produzidas as (não)condições de visibilidade, reconhecimento e valorização dos sujeitos, em suas dimensões que, em muitos momentos, foram marginalizadas, invisibilizadas e excluídas nas escolas, sendo os sujeitos pressionados à evasão. Com isso, os sujeitos que permaneciam no espaço escolar criavam condições de resistência a tais situações e ocupavam um entre-lugar, como meio de sobrevivência às condições impostas pelas estruturas de poder e dominação que permeiam os espaços escolares. Candau (2011, p. 252) corrobora esse pensamento, ao dizer que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. 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.

É partindo desses fundamentos que ratifico o conhecimento de si como possibilidade que os professores da roça têm de reconfigurar suas visões a respeito das práticas docentes que desenvolvem, atentando para a necessidade, na contemporaneidade, das escolas rurais e reposicionando suas posturas a partir dos sentidos, simbologia e significação existentes no jeito de ser/fazer/viver na roça, que considera os diversos modos de vida nos contextos rurais. Tais posturas causam uma reconfiguração do ambiente escolar, abrangendo, além das dimensões pedagógicas, as dimensões sociais e políticas demandadas na comunidade.

Para tanto, o desenvolvimento das práticas docentes dos professores-colaboradores toma como princípio as concepções de uma educação contextualizada,¹⁵ que possibilita a valorização da realidade e motiva os docentes e estudantes a construírem seus próprios conhecimentos, a partir dessa realidade. As narrativas dos professores da roça propõem uma conotação das práticas docentes que considere os vários níveis cognitivos e impulse o trabalho pedagógico, a partir da realidade local. Isso fica evidenciado no excerto das narrativas de Pedro: “Eu trabalho na sala de aula com a realidade da localidade do aluno, as atividades partem do conhecimento deles, faço uma avaliação diagnóstica, a partir dessa avaliação, eu vou trabalhar as dificuldades com eles na sala de aula”.

Clóvis também evidencia, em suas narrativas, a importância de um trabalho que tenha como ponto de partida as concepções da educação contextualizada para o seu fazer docente.

[...] a gente tem procurado facilitar o nosso dia a dia com base nos próprios conhecimentos do aluno, a gente trabalha dentro do contexto, com aquela educação contextualizada [...]. As atividades são programadas desde quando a gente prepara a ficha pedagógica, a gente aplica um diagnóstico, a partir do próprio conhecimento dos alunos, aí a gente resolve trabalhar com uma forma diferente, trabalhar com fichinhas de leitura, com letras, a própria sílaba, na formação de palavras, gravuras, colagem, pinturas, a gente trabalha com historinhas infantis diante da ficha pedagógica e também a gente assiste diversos tipos de vídeo, com base no contexto. (Clóvis)

¹⁵ Proposta educacional adotada pelo município de Várzea do Poço/BA, baseada nas teorias de Paulo Freire para fundamentar a metodologia de educação contextualizada, a partir do Projeto “**A educação que a gente quer, do jeito que a gente é**” – uma iniciativa da Diocese de Rui Barbosa, implantada no município, no ano de 2003, nas escolas do campo, e que se expandiu por todos os níveis da educação básica no município.

Renato apresenta, em sua narrativa, as marcas da experiência docente, pois estas o reposicionaram como um sujeito construtor e reconstrutor de seu ser-fazer, tendo como condições a ação e a reflexão, desenvolvendo suas práticas docentes em torno das necessidades contemporâneas dos espaços rurais e agregando valor aos saberes de seus alunos.

[...] Hoje, continuo lecionando com uma prática pedagógica completamente diferente daquela do passado, onde o professor transmitia conteúdos, sendo uma autoridade entre o saber, hoje, eu tenho que descobrir o que os alunos já têm de conhecimento, ser um facilitador, um guia para um processo de transmissão de uma série de conhecimento, trabalhar com eles vários tipos de gêneros textuais, ciranda do baú, produção de texto, textos fatiados, textos com erros ortográficos, para fazer a correção, juntamente com eles, enfim, trabalhar a contextualização na sala de aula, para que eles alcancem várias técnicas e padrões, que tornam o indivíduo com várias habilidades na leitura, na escrita, na interpretação e discursos de textos, sempre usando técnicas onde os alunos podem participar com a interação em grupo. Quando meus alunos estão com dificuldade de aprendizagem, tenho que diagnosticar, com o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem. Sempre planejando as atividades, de acordo com as dificuldades dos alunos, onde eles possam participar da construção de seu próprio conhecimento, observando se eles estão sendo atingidos, e se estão conseguindo alcançar os objetivos. Fazer também com que eles reflitam sobre seus erros e acertos, usando sempre a comunicação, motivando para construir e reconstruir num processo pedagógico. (Renato)

Posso notar que as práticas docentes desenvolvidas por Renato compreendem um trabalho que valoriza a realidade de alunos da roça, possibilitando a aquisição de habilidades que são responsáveis para uma inferência, em seus modos de vida e existência, como uma maneira de interagir em seus coletivos. Para isso, Renato mobiliza variados recursos didáticos e pedagógicos, que colaborem no processo de aprendizagem, atentando para as dificuldades de aprendizagem que vão surgindo, no percurso de vida-formação desses estudantes, e planejando suas atividades de acordo com a necessidade apresentada em sala de aula. Isto acontece devido ao conhecimento de si que Renato traz, por compreender a importância de promover práticas pedagógicas condizentes com outra realidade, diferente das práticas desenvolvidas por seus professores, no passado, compondo parte de sua vida-formação.

É relevante mencionar que, nesse processo de rememoração que os professores da roça realizaram, foram imprimindo sua capacidade de reflexividade

acerca do que consideraram preponderante, em seus percursos de vida-formação-profissão, reestruturando suas posições e concepções a respeito do processo formativo e autoformativo que os envolveu e envolve seus pares (alunos).

Ester apresenta, em suas narrativas, o redimensionamento que foi acontecendo em suas práticas, ao longo da sua experiência docente, como alfabetizadora, trazendo presente, neste excerto, que segue a valorização da rotina pedagógica, a importância que dá às questões de respeito aos diferentes tipos de comportamento apresentados pelos alunos e como age diante das dificuldades apresentadas por estes, no decorrer do tempo em que convivem com ela.

[...] Hoje, realizo totalmente diferente a minha prática pedagógica, com alunos de comportamento também diferente [alunos “estranhos”]. Como desenvolvo minhas aulas: fazendo o melhor que posso, gosto muito de iniciar com a oração do pai nosso, em seguida, conto uma história ou uma música, e procuro formas que os educandos participem oralmente; em seguida, passo para a parte escrita, por fim leitura; gosto de estudar sempre com o que é da realidade deles, tudo fica mais interessante; exemplo: se eu for produzir um texto sobre o lixo, levo eles em um local que tenha lixos acumulados e peço que olhem, faço perguntas, o que provoca os cuidados que devemos ter, animais que vivem no local, aí vou para a parte escrita, listar, produzir texto escrito e desenhado; as aulas de campo são uma maravilha e dá bastante resultado, as vezes, vou para a quadra, embaixo de uma árvore, para fazer as atividades, eles se interessam mais, principalmente aulas de matemática, é bem mais fácil perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos, assim me aproximo e procuro dar mais atenção, fazendo com que eles confiem neles mesmos, dizendo: você consegue, e ajudando a conseguir. (Ester, grifos meus)

Ester também é uma professora que valoriza os princípios de uma educação contextualizada, desenvolvendo suas práticas a partir dos elementos dispostos no contexto rural, mencionando as contribuições que a relação entre as observações dos fatores sociais, naturais, econômicos e culturais da comunidade, e as questões propostas pelo currículo, oferece para o desenvolvimento de aulas participativas, dinâmicas, significativas e interessantes para o grupo. Com isso, observo o quanto práticas como estas impulsionam um movimento de protagonismo, em cada aluno, na construção de novos saberes articulados às visões que têm a respeito da realidade local, criticando e criando maneiras outras e diversificadas de ver suas realidades.

Assim, consigo compreender que a concepção dos professores da roça sobre a diferença, ainda se encontra ancorada na busca de tornar os sujeitos iguais ou

próximos de um padrão, em que as diferenças são mascaradas ou negadas, numa tentativa de fabricar uma identidade, o que caracteriza a produção da mesmidade, desconsiderando uma proposta que seria construída a partir da “[...] simultaneidade como possibilidade do tempo, em que a relação ética com o outro é condição para as práticas educativas. Vale ressaltar que essa relação ética com o outro pressupõe o seu reconhecimento, não como representação, mas como diferença” (PINHO, 2012, p. 140).

O trabalho com as narrativas (auto)biográficas nos possibilita pensar que os fatos acontecidos com professores da roça tomem dimensionalidades distintas, entre si, mesmo quando apresentados por sujeitos que ocupam as mesmas posições e as mesmas profissões, nas mesmas localidades e em semelhantes condições de vida-formação-profissão, pois o que os diferencia são exatamente suas experiências e os saberes da experiência construídos em suas vivências. Estes professores, como sujeitos relacionais e com subjetividades próprias, constroem diferentes identidades, agem e reagem de diferentes maneiras em situações de vida-formação-profissão. Conforme Larrosa (2002, p. 27):

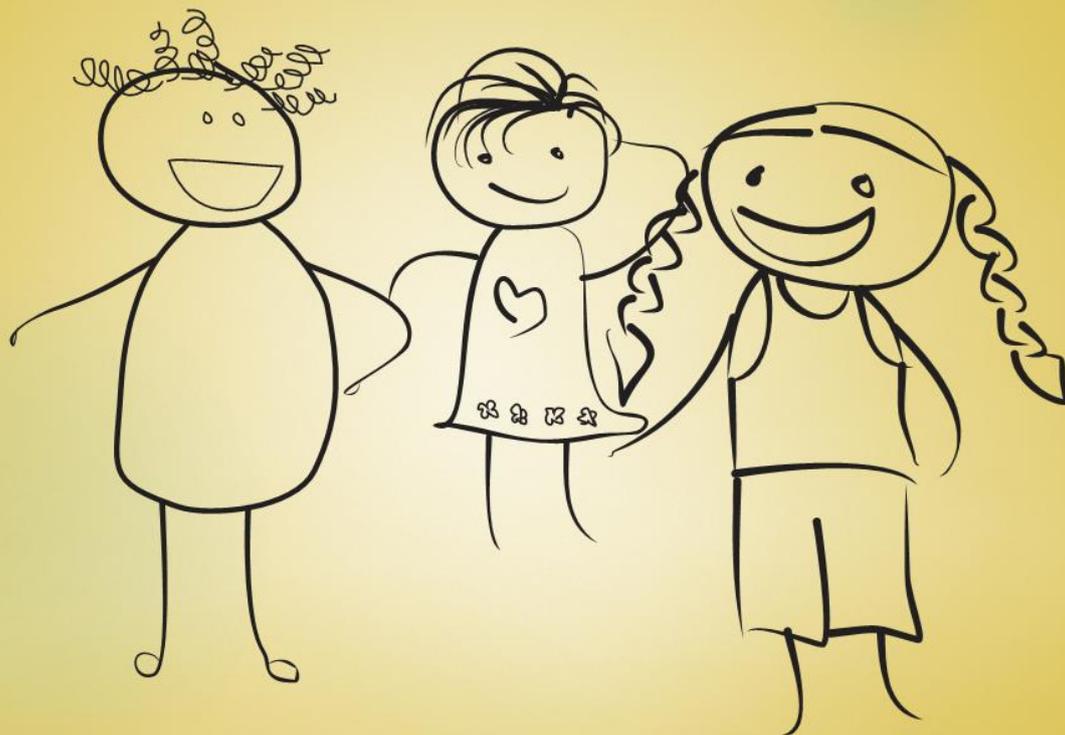
Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Reitero, então, que são nossas experiências que nos constituem como seres da diferença que, por sua vez, nos tornam sujeitos singulares e da individuação, com particularidades específicas, contudo, sujeitos da coletividade e da pluralidade. Isso nos possibilita viver os mesmos processos e as mesmas situações, de maneira peculiar e particular, contribuindo para a construção de saberes diferentes e, portanto, experiências singulares.

Neste sentido, foi fundante para este estudo pensar o lugar da docência neste contexto, sobretudo nos espaços rurais – cenário da pesquisa-formação. Dessa maneira, a pesquisa-formação nos proporcionou a construção de um plano de formação elaborado juntamente com os professores-colaboradores, no decorrer dos encontros, possibilitando uma formação sobre identidade e diferença, nas escolas rurais, e fazendo ressurgir desse processo formativo outra proposta de formação que

atrelasse as reflexões a respeito da teoria que se tem sobre as temáticas identidade e diferença relacionadas aos fazeres da docência nas escolas rurais.

Neste caso, surge a proposta de um *Plano de formação docente: uma construção coletiva*, colocado, a seguir, como uma proposição que se articulou através das experiências, no decorrer do movimento formativo e autoformativo, desencadeado nos espaços da pesquisa-formação, a partir de um processo de reflexão e avaliação sobre o plano de formação elaborado e vivenciado pelo grupo de professores-colaboradores da pesquisa, que inspirou a elaboração deste trabalho, prospectando a ampliação de uma proposta de formação que possa contemplar todos os outros professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Várzea do Poço/BA.



PARTE IV

Plano de formação docente: uma construção coletiva

Ilustração: Jerry Silva (2016)

4 PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Este trabalho apresenta as marcas da construção realizada a partir de um processo desenvolvido na pesquisa-formação, que contou com sete professores-colaboradores, sendo colocado aqui como um desdobramento da referida pesquisa, visando uma formação docente que tome como base e referência as diferenças que permeiam os espaços rurais, e se apresentam de diversas maneiras, nos espaços da escola, como um dos grandes desafios da contemporaneidade para a profissão docente.

A formação docente passa a ser redirecionada, não mais, apenas, pelas proposições metodológicas e específicas de cada área da ciência, mas pelos contextos das diferenças que compõem os espaços escolares. Pensar a partir desta semiótica, requer outros posicionamentos que, a meu ver, só poderão ser constituídos quando os professores se permitirem refletir sobre os movimentos resultantes dos processos inter-relacionais geradores de conflitos, tensões, confrontos, diálogos e negociações, evidenciados por pensamentos que divergem e convergem entre si, possibilitando uma construção-desconstrução-reconstrução de identidades, em que a diferença tem um papel fundamental.

Fontoura (2015) evidencia a diversidade presente nos âmbitos escolares e enfatiza a proposta de políticas públicas para uma educação que reconheça as desigualdades sociais e estabeleça maneiras que colaborem para a superação de situações que favoreçam essa dinâmica da sociedade. A autora faz uma reflexão a respeito do documento-referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014, reiterando que:

[...] os segmentos para os quais o documento aponta propostas concretas são: relações étnico-raciais, educação especial, do campo, indígena, ambiental, de jovens e adultos, questões de gênero e diversidade sexual, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e formação cidadã e profissional. [...] A noção de 'diversidade' suscita uma série de debates sobre o tratamento que deve ser dado às diferenças e desigualdades sociais. No campo da educação, há perspectivas que buscam identificar, nas especificidades de cada segmento contemplado, o conteúdo para a formulação de um projeto de educação específico, que busque afirmar as diferenças e estreitar os laços entre tais segmentos. (FONTOURA, 2015, p. 72)

Neste caso, a autora destaca que há uma preocupação em formular uma proposta de educação que, atenta aos segmentos mencionados no documento-referência, possa atender às reivindicações dos grupos considerados uma minoria política.

Neste sentido, a diversidade estará sendo compreendida como uma dimensão construída a partir de um processo histórico, social e político, resultante das interações entre os sujeitos que reivindicaram seus espaços através da força imanente de grupos constituídos pela identificação resultante das diferenças e subjetividades que os coletivizaram, possibilitando aos espaços escolares uma tessitura construída de encontros e desencontros, tensões e negociações, que dão formas, sentidos e significados às relações humanas.

Considerando tais discussões, saliento que os sentidos atribuídos ao termo diferença estão relacionados, na maioria das vezes, às desigualdades sociais que o tornam desprovido de seu verdadeiro sentido, provocando uma condição de esvaziamento de sua semântica e significado, como uma forma intencionalmente apresentada para que os sujeitos se lancem na busca de uma afirmação da igualdade, tomando como base o distanciamento da diferença.

Isto vai sendo revelado a partir de resquícios de um pensamento estruturado nas relações de poder e hierarquias, sustentadas na sociedade por uma concepção perversa de sobreposição entre os sujeitos. Conforme Ortiz (2015, p. 11),

[...] a 'diversidade', isto é, a forma como a pensamos e a discutimos hoje, pode ser considerada um emblema da modernidade-mundo. Com isso quero dizer que antes ela não era percebida dessa forma. O mundo da Antiguidade não conhecia a 'questão da diversidade', apesar da existência de povos, línguas e costumes diversos. [...] a ideia de civilização e a ideologia do progresso deixavam pouca margem para as diferenças se afirmarem. Na verdade, até algumas décadas atrás, a 'diversidade' não era uma noção suficientemente densa para se constituir numa espécie de totem de nossa contemporaneidade.

Apesar de vivermos a diversidade, ao longo dos tempos, foi somente a partir das condições de viver e pensar as questões que ressurgiram com os conflitos sociais, culturais e econômicos, resultantes de embates e debates na contemporaneidade, que a tomamos como uma fonte desencadeadora de reposicionamentos pela afirmação das diferenças como a grande responsável pela produção de nossas identidades e da valorização de nossos processos de subjetivação. Neste sentido, a

diversidade passa a alcançar a posição de um dos totens de nossa contemporaneidade, por justificar os modos de pensar e interagir com as situações atuais de nossas realidades de vida e impulsionar os fios condutores de uma proposta educacional que valorize as diferenças existentes no contexto escolar, buscando fundamentos para a transformação social e o estabelecimento de condições de igualdade e dignidade humana.

Penso que tomar as diferenças como um emblema da contemporaneidade implica o distanciamento daquilo que nos remete ao uno, ao hegemônico, ao rígido e ao fixo, nos aproximando do diverso, do relativo, do que é passível de complementações e reconstruções, como um modo de nos libertarmos das amarras que nos prendem às concepções que geram os preconceitos, os estereótipos e as sobreposições responsáveis pelos processos de exclusão, calcados numa posição de inferioridade/superioridade que foi sendo alimentada e disseminada através de visões classificatórias e padronizadoras.

Assim, o legado da educação diante desses pressupostos se faz através da promoção de espaços democráticos de convivência e respeito pelas diferenças e pelo diverso, partindo da proposição de políticas, propostas e ações educacionais baseadas nos princípios que regem a inclusão, a promoção dos direitos humanos, a superação das condições de vulnerabilidade social, como forma de construir uma educação que traga visibilidade para a dignidade humana (FONTOURA, 2015).

Um dos grandes desafios diante de proposições como estas encontra-se na necessidade de uma formação docente que propicie maneiras de se (re)pensar o lugar da diferença na escola e valorize maneiras outras de se fazer/promover a formação para e com professores, que tão bem conhecem o chão da Educação Básica. Sinalizo, então, que uma formação atrelada às condições das diferenças que permeiam nossos espaços escolares precisa levar em conta as experiências de quem ensina e de quem aprende, por compreender que existem neste movimento elementos condicionantes dos processos de alteridade, reciprocidade e individuação dos sujeitos e entre os sujeitos.

Dessa forma, os princípios da pesquisa-formação evidenciam potencialidades referentes aos processos já mencionados, por trazerem para o centro das discussões suas práticas e vivências, desembocando em procedimentos formativos relacionados às concepções da teoria tripolar apresentada por Pineau (2014, p. 97), ao reiterar que “[...] os desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio

ambiente e a relação entre os dois, e fazem-se por sequências, etapas ou ciclos”. Com isso, enfatizo o poder de formação que o sujeito mobiliza a partir da experiência para formar-se, sendo assim estabelecidas ligações dependentes e específicas com as perspectivas da heteroformação (ação e interação com os outros) e da ecoformação (ação e interação com o ambiente em que encontra-se inserido).

Cabe ressaltar, ainda, que uma formação pautada na reflexão sobre o saber da experiência instiga outras maneiras de pensar o fazer docente, tomando como pressuposto básico o conhecimento de si. Isto nos propõe a retomar o pensamento de uma formação calcada no ponto a ponto de um bordado que vai sendo tecido e ganha arremates nas ações entre os professores quando evidenciam suas experiências de vida-profissão-formação como espaço de formação e objeto de estudo.

Esta proposta de formação expõe os sujeitos da formação, remetendo-os a um (re)pensar de suas trajetórias de vida-formação-profissão, enquanto um sujeito em devir, que prospectou e prospecta para si um vir-a-ser. Pois, segundo é apresentado por Larrosa (2002, p. 25), o sujeito “incapaz de experiência [é] aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.

Sabendo que professores mobilizam e são mobilizados, no decorrer de suas experiências na docência, por tudo aquilo que lhes passa, pois os afeta e traz riscos e ameaças, posso afirmar que dificilmente conheceremos um docente que não teve sua vida marcada ou trouxe marcas para as vidas de seus alunos e alunas, pois, ao produzir a docência, nos envolvemos e envolvemos os outros, mesmo que em diferentes níveis de intensidade. Neste movimento, emergem angústias e satisfações que nos impulsionam a querer uma formação que esteja calcada nos aspectos inerentes às subjetividades, reconhecendo como importante tudo aquilo que nos sensibilize para as questões das diferenças, tão próximas de nós, mas, em muitas realidades, tão difíceis de serem compreendidas de modo afirmativo e como necessárias à composição de nossas identidades.

A formação docente com enfoque nas questões da diferença, colocada a partir de uma vertente da (auto)biografia, traz outra dimensão para a profissão, favorecendo uma produção de sentidos que possibilita uma (re)significação da docência e uma contemplação de novos caminhos para a (re)construção de práticas pedagógicas que

valorizem as histórias de vida, na perspectiva de (re)pensar as diferenças e as subjetividades que se encontram nos espaços educacionais.

Partindo da experiência com o desenvolvimento da pesquisa-formação realizada junto a professores da roça, estabelecemos uma proposta de formação em consonância com as discussões sobre identidade e diferença na docência da roça, questões que vêm sendo tratadas nesta parte do trabalho a partir de uma abordagem teórica que complementou os elementos que emergiram dos encontros com os professores-colaboradores, trazendo para esta produção um teor formativo com as proposições de quatro Veredas,¹⁶ que apresentam um enfoque para as práticas da docência na roça, a partir de outros olhares para/na formação.

Assim, a Vereda *Identidade e Diferença* visa estabelecer uma discussão a respeito das diferenças que permeiam as nossas salas de aula, a partir de perspectivas teóricas que abordam a identidade e a diferença como dimensões complementares. Na Segunda Vereda *Diversidade Cultural*, propõe-se uma reflexão sobre as práticas culturais que permeiam o ambiente escolar, considerando os contextos familiares dos estudantes e das comunidades, visando refletir acerca do reconhecimento das relações interculturais. Na Vereda *Docência e Ruralidades*, a proposta é trabalhar com os sentidos e os significados produzidos na docência, a partir das reconfigurações que são geradas nos contextos rurais, tendo em vista necessidades relacionadas aos movimentos de construção-desconstrução-reconstrução de novas identidades. A Vereda *Álbuns de Formação* visa organizar e sistematizar o material produzido no decorrer da formação, a fim de trabalhar com a reflexividade formativa acerca da prática docente, envolvendo as dimensões da teoria tripolar de Pineau (2014): autoformação, heteroformação e ecoformação.

4.1 Vereda *Identidade e Diferença*

As discussões que fizeram esta vereda surgir com a temática “Identidade e Diferença” se encontram fundamentadas na necessidade de perceber a escola como um espaço interativo, dinâmico e provocativo, tendo em vista a produção de sentidos e significados na vida social dos sujeitos. Penso que é possível produzir novos

¹⁶ Estas quatro Veredas apresentadas aqui foram constituídas a partir de pistas e direções tomadas a partir das três Veredas (etapas) desdobradas no decorrer das Oficinas formativas, no desenvolvimento da pesquisa-formação.

significados, para além dos processos atrelados às concepções binárias de inclusão/exclusão, superioridade/inferioridade, que existem inclusive nos espaços escolares e são responsáveis pela construção de estereótipos e preconceitos, desencadeando atitudes de desrespeito aos direitos humanos e relegando a diferença a um lugar de hostilização, de não-virtude e, em muitos casos, de marginalização.

Neste sentido, a diferença passa a ser concebida como um elemento importante e necessário ao processo de construção-desconstrução-reconstrução das identidades e condicionante do movimento que nos torna sujeitos plurais, coletivos, mas, também, sujeitos da individuação, singulares, ímpares, com especificidades e características únicas, que nos diferenciam dos outros, não como inferiores ou superiores, mas como seres que se complementam na diferença dos outros.

Esta complementariedade se estabelece através dos processos de alteridade e reciprocidade, construídos nos interstícios das inter-relações que, por sua vez, desencadeiam as subjetivações dos sujeitos, marcando e demarcando seus lugares no mundo, a partir de suas identificações, e demandando sempre a busca por sua inteireza, ou seja, a construção de novas identidades.

Partindo desses pressupostos, ressalto que outra forma de compreender o ambiente escolar, na contemporaneidade, reside na valorização de lógicas que visibilizem o que não é considerado comum, padrão, em que a identidade e a diferença se encontram correlacionadas e imbricadas ao “normal”. Neste sentido, a temática Identidade e Diferença e seus eixos de discussão poderão, inicialmente, provocar os professores a (re)pensarem suas concepções, práticas, posicionamentos e atitudes, diante das diferenças de gênero, sexo, etnia, cultura, cognitivas, dentre outras, presentes nas escolas. Assim sendo, a escola passa a ser vista como um território das diferenças, em que a intersecção das diferenças é sinônimo de direcionamento do trabalho ali desenvolvido e não de reforço às sobreposições e desigualdades.

Temática

Identidade e diferença

Carga horária

20 horas/aulas

Eixos de discussão

- Eu e o outro na sala de aula;
- Interculturalidade na intersecção das diferenças.

Objetivos

Geral: Discutir as questões das diferenças que permeiam as nossas salas de aula, a partir de perspectivas teóricas que abordam a identidade e a diferença como dimensões complementares.

Específicos:

- Discutir algumas premissas importantes para o respeito às diferenças, na sala de aula, tomando como base o multiculturalismo;
- Refletir a respeito das diferenças sociais e das condições de valorização dos sujeitos em sala de aula;
- Compreender como a identidade e a diferença se encontram inter-relacionadas e contribuem para os processos de individuação e coletivização dos sujeitos;
- Perceber as contribuições que o desenvolvimento de práticas docentes, fundamentadas em concepções inspiradas na centralidade da diferença, pode valorizar as relações humanas na escola e na vida;
- Refletir sobre as práticas docentes que considerem as diferenças, na sala de aula, como um fator importante na valorização da diversidade, para a construção de identidades, a partir das relações intersubjetivas que se dão nesse espaço.

Produto

- Painel: intersecção das diferenças (montar com os colaboradores, para percebermos as diferenças que coletivizam e as que trazem a individuação, e propor que façam em suas salas de aula).

4.2 Vereda *Diversidade Cultural*

Esta vereda foi pensada de modo que houvesse a possibilidade de se enfatizar a “Diversidade cultural” da localidade onde cada professor desenvolve seu trabalho, e

por julgar importante a relação que a comunidade estabelece com a escola, compreendendo que a valorização intercultural poderá acontecer, quando a comunidade local e a escola se perceberem como interdependentes e corresponsáveis, no processo de formação das gerações na comunidade.

As ações de estereotipia surgem de maneiras estúpidas e grosseiras, em que são tomadas como referências versões padronizadas daquilo que se considera melhor, superior, validado pelas lógicas capitalistas, com fundamentos numa ideologia elitista e dominante, disseminada através de mecanismos diversos, sendo reproduzidas nas escolas e nas comunidades, intencionalmente, através de uma formação pautada em um modelo educacional homogeneizante e padronizador, que não permite maneiras outras de pensar, para além do que está posto no programa educacional existente em nossas escolas. Com isso, são reforçadas as atitudes e as ações de preconceito e exclusão, através de uma visão maniqueísta, conduzindo os pensamentos e as ações da maioria das pessoas, no sentido de igualar-se com, desconsiderando seu jeito de ser e seu modo de pensar, e reservando para a sua realidade uma posição de inferioridade e subalternidade.

O sentido de *igualar-se com*, encontra-se condicionado a uma maneira de evidenciar a negação das diferenças que o sujeito traz consigo, diferentemente de *identificar-se com*, pois é um termo que, por sua vez, expõe um sentido de complementação, mobilizando os elementos que fazem o coletivo e por considerar o sujeito parte de um grupo, sem perder de vista os elementos que o distinguem dos outros, mas que também o compõem.

Pensar em maneiras de valorização das relações interculturais da comunidade, buscando o apoio e os fundamentos para isso nos modos de ser e pensar das famílias locais, que impulsionam o desenvolvimento de um processo educacional que considere as diversificadas formas de ser e ofereça elementos que favoreçam uma formação crítica, que direcione os sujeitos a intervir e interagir em suas realidades, optando por mudar as situações de vida ou permanecer como estão, compreendendo que não sejam necessárias comparações que tomem como base critérios relacionados a uma padronização.

Temática

Diversidade cultural

Carga horária

20 horas/aulas

Eixos de discussão

- A imposição cultural;
- Relações interculturais: família e escola.

Objetivos

Geral: Refletir sobre a diversidade cultural existente nas escolas, levando em conta os contextos familiares de estudantes e de suas comunidades, e sua importância para o reconhecimento das relações interculturais.

Específicos:

- Compreender como acontece a imposição da cultura dominante, como uma forma de padronização;
- Perceber como a família e a escola poderão se articular, com vistas à valorização das relações interculturais;
- Discutir a respeito de elementos próprios de cada realidade e as condições de vida e produção de sentido para viver e conviver nestes espaços sem se considerar inferior/superior.

Produto

- Mosaico cultural: jeito de ser/fazer/viver (Solicitar que os professores tragam imagens que representem o nosso jeito de ser/fazer/viver, para organizar o mosaico e propor que façam em suas salas de aula).

4.3 Vereda *Docência e Ruralidades*

Esta vereda foi construída a partir da necessidade de se (re)pensar a docência em contextos rurais, considerando as ruralidades contemporâneas, como desencadeadoras de sentidos outros do fazer docente, nestes espaços, apresentando a temática “Docência e ruralidades”, que toma como base os procedimentos de um

trabalho pautado nas histórias de vida de estudantes e de pessoas da comunidade, como forma de reavivar os sentidos da escola na comunidade.

O processo educacional desenvolvido em contextos rurais sempre foi tido como inferior, em comparação com a educação promovida nos espaços urbanos, pois, de acordo com o processo histórico da educação, em nosso país, qualquer maneira de educação que acontecesse nos territórios rurais era o suficiente, já que se referia a um espaço relegado ao primitivo, ao grotesco, ao arcaico, sendo o lugar do retrocesso, da ausência, que foi pensado apenas como um espaço de desenvolvimento agroindustrial e fornecedor de matérias-primas para os centros urbanos.

Neste sentido, a docência na roça foi sendo produzida de maneira própria e específica, considerando todos os aspectos inerentes ao ser e conviver nos espaços rurais, superando as várias condições impostas à educação promovida nestas localidades, criando e inventando maneiras para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levassem em conta as dificuldades e a precariedade da profissão e das escolas, nestes contextos.

Com isso, é necessário pensar a docência na roça, fundamentada nos princípios da autonomia, da ação-reflexão-formação, da reciprocidade e da eco-formação, como uma forma de considerar as dimensões e os sentidos do fazer docente, em contextos rurais, na busca de valorização destes espaços, dos fazeres e das experiências que ali se dão, como um modo de afirmação e de respeito às maneiras de viver e pensar as novas ruralidades.

Diante disto, proponho aqui, como resultado da pesquisa-formação, uma proposta de formação que abarca uma temática relevante para a docência na roça, norteada pelos princípios da autonomia, da ação-reflexão-formação, da auto/eco/co-formação e da reciprocidade, em correspondência com as propostas que estão sendo delineadas ao longo deste documento.

Temática

Docência e Ruralidades

Carga horária

40 horas/aulas

Eixos de discussão

- A docência no espaço rural;
- A teoria tripolar da formação docente;
- Estrutura escolar e a prática docente;
- Histórias de vida-formação: escola/professores/comunidade.

Objetivos

Geral: Refletir sobre relações da docência com o contexto rural, compreendendo como este fazer pode possibilitar espaços de formação e condições de articulação entre as questões do local e a educação formal.

Específicos:

- Perceber como a docência pode ser concebida e trabalhada a partir de novos olhares e sentidos do rural;
- Discutir a respeito da apropriação da docência, nos contextos rurais, a partir dos princípios de **autonomia, ação-reflexão-formação, reciprocidade e auto/eco/co-formação**;
- Refletir sobre a configuração das estruturas escolares das escolas rurais, no município, compreendendo como tais estruturas estão relacionadas aos sentidos de uma educação que considera a diversidade;
- Compreender como o fazer docente, pautado nas histórias de vida dos sujeitos e da comunidade, pode valorizar o local e oferecer maneiras outras de visibilidade para os modos de pensar e viver característicos da roça.

Produto

- Reminiscências e ficções (Organizar uma oficina para a produção de memoriais, de modo que, envolva alunos e alunas e pessoas da comunidade, oferecendo condições outras e mecanismos de registro para aqueles e aquelas que não são alfabetizados).

4.4 Vereda *Álbuns de Formação*

Esta quarta Vereda surge como uma maneira de pensar a organização dos registros e a sistematização do que se propõe em cada vereda proposta neste documento, sendo cada uma delas compreendida da seguinte forma: primeira Vereda “Identidade e Diferença”; segunda vereda “Diversidade Cultural” e; terceira Vereda “Docência e Ruralidades”, como uma maneira de pensar a relação direta das discussões e produções realizadas no decorrer da formação com o fazer docente em sala de aula, nas seis escolas municipais que ofertam a Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em todo o município, possibilitando a socialização dos momentos vivenciados, recebendo e oferecendo contribuições.

Os processos de formação docente, pautados na autoformação, na heteroformação e na ecoformação e inspirados nas práticas da autobiografia, possibilitam um movimento de reflexão a partir da experiência e da experimentação de propostas que possam ser desenvolvidas em sala de aula, configurando-se como um momento de observação, análise e avaliação do que os professores vivenciaram na formação e tiveram a oportunidade de colocar em prática.

Neste caso, o registro das impressões de cada aplicação do produto, em sala de aula, e sua sistematização possibilitam um repensar de nossas práticas, bem como a construção e o redimensionamento das propostas contidas neste plano de formação, através da socialização que cada professor realiza nos encontros finais.

Por isso, a construção do “Álbum de Formação” se torna imprescindível, neste trabalho fundamentado nos princípios da pesquisa-formação, em que todos os envolvidos são responsáveis pelo processo formativo que vai se delineando e dando forma a tal formação, fazendo da experiência um dos principais mecanismos para a construção de saberes e a reconstrução de nossas práticas docentes.

Temática

Álbuns de Formação

Carga horária

20 horas/aulas

Eixo de discussão

- Reflexividade formativa

Produto

Álbum de Formação

Objetivos

Geral: Compreender a importância da organização e da sistematização do material produzido no decorrer da formação, como uma maneira de reflexão sobre a prática docente, a partir de movimentos formativos pautados na autoformação, na heteroformação e na ecoformação.

Específicos:

- Organizar e sistematizar as impressões e anotações feitas no decorrer da formação para a produção do álbum.

Orientações: após a experiência da realização de cada produto em sala de aula, o professor escreve suas impressões para a organização do Álbum de Formação, que será feito ao longo da formação, após a experimentação de cada proposta contida nas veredas.

4.5 Considerações sobre o Plano de formação docente

A proposta de formação que se apresenta nesta parte do trabalho se articula de maneira interdependente com as bases teóricas discutidas ao longo da produção, como uma forma de relacionar as reflexões que incidem sobre as experiências de vida-formação-profissão dos docentes que se encontrarão envolvidos neste processo formativo com os pressupostos de uma formação acentuada nos princípios da pesquisa-formação e inspirada na teoria tripolar de Pineau (2014), concebendo o conhecimento de si como um espaço de formação que evidencia a prática desenvolvida na docência como um fazer que se reconfigura a partir da dinâmica que se efetiva através das relações que se dão no cotidiano da escola.

Com isso, compreendemos que uma formação fundamentada numa concepção que toma o conhecimento de si como espaço de formação e, também, o coloca como

elemento constituinte do processo de formação, autoformação e ecoformação a partir das narrativas (auto)biográficas se coloca como um procedimento formativo construído entre e com os professores num movimento retroalimentar de ação-reflexão-formação correlacionado aos princípios da autonomia, reciprocidade, auto/eco/conformação que configura ações de uma tecitura artesanal que expõe o ponto a ponto de um bordado, permitindo que no fazer desse bordado as costureiras e os alfaiates possam contemplar as dimensões de sua produção (formação).

Neste sentido, tal proposta de formação se configura como um perspectiva centrada nos sentidos de fazeres docentes que se (re)constroem através das relações intersubjetivas que se dão no cotidiano da escola ou fora dele, ou seja, uma proposta formativa prospectada a partir da experiência de si.

ENVEREDAMENTOS FINAIS, NOVAS ENCRUZILHADAS!

A produção deste trabalho buscou bases e impulsos nos movimentos que foram sendo desencadeados no desenvolvimento da pesquisa-formação, propondo diversas reflexões sobre as categorias desveladas aqui como fundamentação teórica para os professores compreenderem suas próprias práticas docentes, a partir do comprometimento com outra perspectiva de formação. Isto possibilitou uma reflexão abrangente, a partir de uma retomada dos processos iniciais da pesquisa que gerou este trabalho em seu próprio percurso de elaboração.

Com isso, reitero que, ao percorrer os caminhos da pesquisa, fui me deparando com novos desafios que possibilitaram a ressignificação de muitas concepções a respeito das diferenças existentes nas escolas, o que foi preponderante para a (re)tomada de outros caminhos. Nestas (re)tomadas, fui enveredando por lugares distintos que poderiam colaborar na busca da compreensão de como os professores das escolas da roça concebiam a diferença em sala de aula. Além disso, nestes enveredamentos, também busquei identificar, nas trajetórias de formação, como o conhecimento de si poderia possibilitar outros espaços de formação na escola rural, tendo como perspectiva elaborar uma proposta de formação docente, que abarcasse os pressupostos inerentes às necessidades dos professores-colaboradores e que fossem emergindo no desenvolvimento do processo de pesquisa-formação.

Diante destes percursos, pude me aprofundar, de maneira significativa, as questões a respeito da identidade e da diferença, no campo das ruralidades contemporâneas, para compreender os outros sentidos da docência na roça, tomando como base as abordagens sobre o conhecimento de si como um pressuposto de formação docente que está fundamentado nas propostas da pesquisa-formação. Com isto, percebi as potencialidades que as histórias de vida-formação-profissão têm para o redimensionamento de um fazer docente nas escolas da roça, com vistas à valorização local e à devida atribuição do lugar da diferença nestas escolas.

A partir disso, as dificuldades de aprendizagem vão sendo compreendidas não mais pelos aspectos da patologização dos sujeitos, mas sim por uma não maturação de alguns aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos, cabendo ao docente compreender estes sujeitos como seres dotados de potencialidades e predispostos a desenvolverem-se em suas várias dimensões.

Neste sentido, no desenvolvimento da pesquisa-formação, se colocava, como evidência constante, a ausência de conhecimento e a compreensão do sentido da identidade e da diferença, por parte dos professores-colaboradores da pesquisa, por não terem, ao longo da profissão, momentos específicos destinados a discussões e/ou formações que tratassem desta temática, de maneira aprofundada. Assim, quando se discutiam temas relacionados à diversidade, tinha-se como base o material de orientação didática, que sempre permeou os espaços educacionais e que, por sua vez, esvaziava os verdadeiros sentidos da diferença.

A diferença aparece na pesquisa com variados sentidos, ora como característica própria de cada sujeito, ora como um elemento que precisa ser mascarado, a partir das tentativas de homogeneizar os alunos. As diferenças vão sendo demarcadas, a partir das narrativas dos professores da roça, especificamente pelo fator social em que seus alunos se encontram e pelas dificuldades de aprendizagem que alguns apresentam, desencadeando a percepção de que a diferença ainda se encontra associada à ausência de algum elemento normalizador dos sujeitos.

Cabe ressaltar que as diferenças em sala de aula são concebidas, pelos professores da roça, a partir de quatro maneiras: a) pela existência de resquícios de um pensamento que atrela à diferença o caráter de algo que precisa melhorar ou se adequar, aproximando-se de algum modelo; b) pelo esmaecimento das diferenças, para que não vá de encontro aos padrões estabelecidos através da ideologia dos grupos dominantes; c) pela disseminação de um discurso que coloca a diferença como um elemento que precisa ser sobreposto pela mesmidade; e, finalmente, d) pelo tratamento da identidade como uma fabricação, minimizando os sentidos das diferenças na construção das identidades.

Isso me remete a pensar que os espaços escolares se encontram permeados por forças padronizadoras, que impõem a ideologia que favorece os sentidos de esvaziamento do real significado da diferença. Mesmo com estes ranços ideológicos, ainda existentes no interior das escolas, há professores desenvolvendo práticas docentes que valorizam a maneira de ser de alunos e alunas e buscam, a seu modo, intermediar os processos de conflito, tensões e negociações inerentes ao encontro das culturas na escola. Neste sentido, fica evidente que o trabalho, em sala de aula, com as diferenças depende muito da formação que o professor tem, das concepções

que ele traz a respeito da diferença, de como este enxerga a vida e como a vida o toca.

No decorrer da pesquisa, também pude notar que o fazer docente na roça tomou novas proporções, pois outros valores foram atribuídos aos sentidos, simbologias e significados dos processos de viver e conviver em contextos rurais. Dessa forma, sendo capazes de contribuir para a formação de sujeitos afirmativos, que não se considerem inferiorizados por viverem nestes espaços, estes valores criaram possibilidades de construir-desconstruir-reconstruir suas identidades, por perceberem condições dignas de sobrevivência na roça e de permanência em seus próprios lugares de origem, usufruindo, ainda, dos elementos culturais, sociais, tecnológicos e econômicos considerados necessários e importantes para suas vidas e realidades.

Com isso, novas ruralidades vão sendo constituídas de acordo com esses jeitos de ser/fazer/viver na roça, levando-se em conta a transitoriedade dos sujeitos, entre contextos rurais e não-rurais, quando são rompidas as fronteiras colocadas entre ruralidades e urbanidades, pois estas duas dimensões permeiam, cada vez mais, a vida das pessoas, sejam da roça ou da cidade. Por isso, se faz necessária a compreensão da complementariedade entre o urbano e o rural, como concepção de uma composição planetária que abarca o nosso ser-no-mundo, possibilitando as escolhas dos nossos lugares de vida, de fala e de ser-fazer.

Compreendi, ao longo das discussões, que a profissão docente vai ganhando outros sentidos desencadeados através dos movimentos relacionados ao ser e ao fazer de professores da roça. Neste caso, a experiência passa a ser um dos elementos principais da produção da docência na roça, pois evidencia outras perspectivas também responsáveis pela construção-desconstrução-reconstrução das identidades e subjetividades intrínsecas ao processo de inter-relação, como pré-requisitos de um fazer docente fundamentado nos princípios da reciprocidade e da coexistência entre os sujeitos.

Dessa forma, a profissão docente na roça foi se reconfigurando enquanto possibilidade de novas ruralidades, por se considerar as necessidades e as demandas de um processo educacional que pudesse atender e atingir as especificidades do local, como forma de valorização da vida, nos contextos rurais, dando visibilidade aos modos de pensar, ver e viver na roça, e garantindo outro lugar para o

interconhecimento produzido, a partir das relações intersubjetivas dos sujeitos e com o ambiente em que estão inseridos.

Contudo, as narrativas dos professores da roça foram desencadeando um movimento formativo que qualificou o desenvolvimento do processo da pesquisa-formação, como um momento que favoreceu o acontecimento da autoformação, da heteroformação e da ecoformação. Neste sentido, o conhecimento de si foi sendo colocado como possibilidade que propicia outros espaços de formação na escola rural, por apresentar as condições de reflexividade sobre os pontos que cada um considerou (ou considera importantes) em seu percurso de vida-formação-profissão. Além disso, constituiu-se como um pressuposto que desenvolve condições favoráveis ao reposicionamento na docência, por considerar a reciprocidade e a simultaneidade como elementos necessários às inter-relações dos sujeitos que compõem a escola.

Com enfoque nesses reposicionamentos da docência, o conhecimento de si é posto de maneira a ser considerado como outro espaço de formação na escola rural, por nos direcionar a veredas que poderão nortear a construção de uma proposta educacional que leve em conta as condições de existência de cada sujeito, entendendo que seu jeito de ser/fazer/viver envolve a multidimensionalidade responsável por suas condições no presente e perspectivas de futuro, que são revistas e repensadas como elementos de sua exterioridade enquanto ser-sujeito.

Diante disso, é necessário tomar o conhecimento de si como espaço de discussão e formação frequente, que leve em conta os contextos de diversidade presentes em nossas escolas, dando um enfoque às questões da identidade e da diferença, como elementos preponderantes para o respeito, a compreensão e a construção de relações de coexistência e reciprocidade como formas de ressignificar os processos de inter-relação e intersubjetividade.

Assim sendo, reitero que o conhecimento de si desencadeou inúmeras perspectivas, deixando como ponto elementar de uma formação docente, pensada e desenvolvida por/entre professores, o movimento de reflexividade que acontece especificamente quando estes se propõem a fazer as escrituras de si, com o intuito de compartilhar as versões de suas histórias como forma de (re)significação de suas experiências de vida-formação-profissão e de (re)construção de outras identidades.

Compreendo, então, que um fazer docente pautado em concepções que favoreçam o entendimento do professor sobre os diversos sentidos que fazem dos seus pares sujeitos multidimensionais, estes, por sua vez, terão a oportunidade de

possibilitar a construção de um espaço escolar que valorize as diferenças e promova o encontro de culturas, a partir de posicionamentos e ações que gerem um constante movimento dialético em torno dos conflitos, choques e entrechoques, culminando em espaços de negociação e convivência.

Os resultados que aqui apresento se relacionam de maneira significativa com o Plano de formação docente, pois oferecem os elementos concretos que trazem relevância a um movimento formativo fundamentado nas experiências de professores da roça, com ênfase na compreensão que estes têm das diferenças que se apresentam na sala de aula, evidenciando com isso a (re)construção de concepções que favoreçam o desenvolvimento de práticas docentes condizentes com as necessidades e demandas contextuais da escola. Sendo assim, espero que este documento de formação possa significar outra perspectiva de formação, para professores da educação básica, podendo contribuir na construção de concepções acerca das diferenças, oferecendo fundamentos para uma melhor compreensão das dimensões que compõem o sujeito e seus processos de aprendizagem.

O processo formativo com base no desenvolvimento desta pesquisa levou-me a acreditar que o final não significa um encerramento, mas significa um recomeço, um novo ponto de partida para outras investigações, uma iniciação. Com isso, trago o sentido do enveredar, pois, ao tomarmos uma Vereda, nos deparamos com diversas outras que, quando entrecruzadas, formam as encruzilhadas, cabendo a nós a escolha das novas direções a tomar.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de; MOREIRA, Roberto José. Campo e cidade metropolitanos: uma noção inteira para pensar o desenvolvimento humano contemporâneo. In: MOREIRA, Roberto José. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 295-316.
- AMIGUINHO, A. J. M. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchin**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, mai./ago. 2011.
- BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Assinada pelo Brasil na mesma data. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 05 mai. 2015.
- BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2011**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=797120>>. Acesso em: 18 out. 2014.
- BRASIL. **Plano Municipal de Educação**. Arquivo da SME/Várzea do Poço-Ba. 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- CAMPOS, Alexandra Resende. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Revista Vertentes**, UFSJ, v. 19, p. 61-71, 2011.
- CANÁRIO, Rui. Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 33-44, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: ____ Revista **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidades: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 11, p. 53-75, out. 1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Porto: RÉ S Editora, 1986. p. 33-63.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FONTOURA, Helena Amaral da. Docência e diversidade na Educação Básica. In: Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (Org.). **Docência na Educação Básica**. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 67-100.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006.

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

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiências e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 35-86.

LIMA, Eli Napoleão de. Novas ruralidades, novas identidades. Onde? In: MOREIRA, Roberto José. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 41-64.

MARTINS, Daniela Maria Barreto. A tessitura intersubjetiva dos entre-lugares: o que pode um grupo? **REALIS**, v. 1, n. 1, p. 76-90, jan./jun. 2011.

MARTUCCELLI, Danilo. La individuación como macrosociología de la sociedade singularista. **Persona y Sociedad**, v. 24, n. 3, p. 9-29, 2010.

MOREIRA, Roberto José. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade: contradições da modernidade-mundo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: a gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a autoformação. In: FINGER, M. NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 91-110.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo à simultaneidade**. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) Departamento de Educação – Universidade de Estado da Bahia, Salvador, 2012.

READY, Carolina Hirmas. Educar em la diversidade cultural: aprendizajes desde la experiencia inovadora em América Latina. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. V.2. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 2008.

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

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça.** Salvador: EDUFBA, 2015.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo.** Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Cultrix, 1982.

SOUZA. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 135-148.

SOUZA, Elizeu Clementino; PINTO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, p. 351-364, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; PINHO, Ana Sueli. Acompanhamento, temporalidades, diferença e formação: diálogos sobre ritos de passagem de alunos de escolas multisseriadas para escolas da cidade. In: Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (Org.) **Políticas, práticas e formação na educação básica.** Salvador: EDUFBA, 2015. p. 243-261.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS OFICINAS FORMATIVAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
 MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

PRIMEIRA VEREDA

Momento 1: (28 de agosto de 2015)

- Dinâmica – **A história do nome:**

Entregar a cada participante uma folha de ofício e lápis de cera coloridos, solicitando que faça um desenho que se relacione à história de seu nome, o que envolveu a escolha de seu nome. Se foi a mãe que escolheu, se foi o pai que na hora de registrar pode ter se “atrapalhado” e dado origem ao nome que cada um carrega, se foi moda, promessa e por aí vai...

Socialização: apresenta-se a história do nome e a relação com o desenho. A ordem para falar é livre e pode começar pelo próprio facilitador. Deixar o grupo bem à vontade para contar a história que envolve a escolha do seu nome, mas manter o controle apenas aos nomes dos integrantes do grupo.

- Apresentação da proposta das oficinas formativas;
 - ✓ Apresentar a formatação das oficinas – três veredas, cada uma com três momentos;
 - ✓ Combinação de datas (próximo encontro);
- Os objetivos desse movimento;
 - ✓ Formar e formar-se a partir de uma dinâmica que envolva os processos autobiográficos e heterobiográficos;
 - ✓ Possibilitar um movimento de pesquisa-formação baseado nas marcas dos fazeres, saberes e viveres mais significativos da vida pessoal e profissional;
 - ✓ Estabelecer ligações simples e complexas entre as experiências de vida e formação de um com o outro;

- ✓ Construir e aplicar um plano de formação continuada com os colaboradores da pesquisa;
- ✓ Produzir a memória formativa.

- Esclarecimento sobre o contrato biográfico e a postura ética que devemos ter para manter a segurança do grupo.
 - ✓ Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.

Lembretes:

- Lista de frequência;
- Foto com o grupo.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
 MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

CONHECIMENTO DE SI: DIVERSIDADES E PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS RURAIS

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

PRIMEIRA VEREDA

Momento 2: (04 de setembro de 2015)

- Dinâmica dos rótulos;
 - ✓ Objetivo: Refletir sobre a influência que o estereótipo estabelecido no ambiente escolar influencia nas relações interpessoais e pode contribuir para que o indivíduo internalize tal estereótipo se colocando numa condição de inferioridade/superioridade.
- Apresentação do trabalho “O que dizem de mim e o que penso que sou: os discursos e a construção da identidade”;
 - ✓ Quais as dificuldades que trazemos para trabalhar com as diversidades (gênero, etnia, cultural, socioeconômica, aprendizagens, dentre outras) na sala de aula?
 - ✓ Temos considerando as diferenças e subjetividades dos sujeitos que compõem nossas escolas?
- Pensar sobre as temáticas e quantidade de horas necessárias para o desdobramento do referido plano.
 - ✓ Dividir o grupo em dois subgrupos;
 - ✓ Discutir nos subgrupos sobre os questionamentos apresentados anteriormente e escrevam algumas considerações a respeito dos mesmos;
 - ✓ Socializar para o grupo as considerações que fizeram nos subgrupos;
 - ✓ Apresentar temáticas relacionadas aos questionamentos, discussões e considerações realizadas;
 - ✓ Discutir sobre a quantidade de horas necessárias para cada temática.

Lembretes:

- Lista de frequência;
- Foto com o grupo;
- Combinação de datas (próximo encontro).



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
 MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

CONHECIMENTO DE SI: DIVERSIDADES E PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS RURAIS

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

PRIMEIRA VEREDA

Momento 3: (25 de setembro de 2015)

- Exposição dos eixos, categorias e produto resultante dos estudos e discussões de cada eixo;
 - ✓ Apresentar a ementa produzida a partir das discussões com os professores-colaboradores;
 - ✓ Apresentar o Plano de Formação Continuada e seu desdobramento.
- Explicação de como será realizada a produção e apresentação da primeira narrativa autobiográfica;
 - ✓ De acordo com Delory-Momberger este é um momento em que os participantes traçam seu percurso educativo, evocando as figuras pessoais, as etapas e os acontecimentos desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação familiar, escolar, paraescolar, experiencial); nas reconstruções de percursos profissionais, a orientação diz respeito às primeiras experiências de trabalho remunerado, às figuras e aos encontros que exerceram influência nas decisões profissionais, como também, suas práticas pedagógicas. Essa primeira narrativa, de cerca de duas páginas, representa o esqueleto da autobiografia que virá. As “histórias contadas” são faladas (e não lidas) e questionadas em grupos de três pessoas (*tríades*). A finalidade dessa primeira narrativa é constituir uma marca para a escrita da segunda narrativa autobiográfica.
- Divisão de grupos com três professores para o desenvolvimento do trabalho;
 - ✓ Dividir o grupo de professores-colaboradores em três subgrupos – 1 subgrupo fica com 3 professores-colaboradores e os outros 2 subgrupos ficarão com 2 professores-colaboradores já que temos apenas 7 colaboradores participando da pesquisa-formação.
- Apresentação dos eixos norteadores da reescrita (esboço): Eixo 1) Percurso de vida/escolarização; Eixo 2) Profissão e; Eixo 3) Práticas pedagógicas.

- ✓ Apresentar o roteiro para a produção da segunda narrativa autobiográfica que será solicitada para o momento 1 da segunda vereda.

Lembretes:

- Lista de frequência;
- Assinar o TCLE;
- Foto com o grupo;
- Combinação de datas (próximo encontro).



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
 ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
 MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

CONHECIMENTO DE SI: DIVERSIDADES E PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS RURAIS

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

SEGUNDA VEREDA

Momento 1: (08 de outubro de 2015)

- Divisão de grupos para a socialização da narrativa autobiográfica;
 - ✓ Dividir o grupo de professores-colaboradores em três subgrupos – 1 subgrupo fica com 3 professores-colaboradores e os outros 2 subgrupos ficarão com 2 professores-colaboradores já que temos apenas 7 colaboradores participando da pesquisa-formação.
 - ✓ Combinar no grupo quem iniciará a socialização de sua narrativa e quem será o escritor (escriba) – o escriba escreve as “histórias de vida” em primeira pessoa, tomando nota da narrativa. Depois dessa apresentação aquele que foi o escritor (escriba) apresentará sua narrativa e o outro que antes narrou suas “histórias de vida” será o escritor (escriba). Para Delory-Momberger (2006, p. 367) “As ‘histórias contadas’ são faladas (e não lidas) e questionadas no seio de grupos (...). Elas estão relacionadas, ao mesmo tempo, aos projetos de que podem constituir a marca no passado dos participantes e àqueles que podem desenhar os contornos para o futuro”.
- Explicação de como será realizada a produção da segunda narrativa autobiográfica;
 - ✓ Cada professor-colaborador receberá as anotações feitas pelo escritor (escriba), este levará as escritas para casa com o intuito de fazerem a escrita final de sua autobiografia para ser entregue no próximo momento.

Lembretes:

- Lista de frequência;
- Foto com o grupo;
- Combinação de datas (próximo encontro).

REFERÊNCIA:

MOMBERGER, Christine Delory. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006. p. 359 – 371.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

CONHECIMENTO DE SI: DIVERSIDADES E PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS RURAIS

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

SEGUNDA VEREDA

Momento 2: (22 de outubro de 2015)

- Discutir sobre “Identidade e diferença” a partir das concepções de Silva (2011):
 - ✓ Apresentação de alguns tópicos relevantes para a reflexão sobre “Identidade e diferença”.
- Dividir o grupo dos professores-colaboradores em 2 subgrupos para estudo do textos “Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas”:
 - ✓ Estudo e discussão no subgrupo;
 - ✓ Socialização das principais considerações do texto e discussões no grupo.

Lembretes:

- Recolher a segunda narrativa autobiográfica;
- Lista de frequência;
- Foto com o grupo;
- Combinação de datas (próximo encontro).

REFERÊNCIA:

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In:___ Revista **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2, p. 240-255, Jul/Dez 2011.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

CONHECIMENTO DE SI: DIVERSIDADES E PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS RURAIS

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

SEGUNDA VEREDA

Momento 3: (05 de novembro de 2015)

- Discutir sobre “A Intersecção das diferenças”;
- Montar com os colaboradores o “Painel: intersecção das diferenças” para percebermos as diferenças que nos coletivizam e as que trazem a individuação;
- Solicitar que desenvolvam a mesma atividade em sala de aula com seus alunos e após a experimentação do “Painel: intersecção das diferenças” o professor-colaborador escreva suas impressões para a socialização no próximo encontro.

Lembretes:

- Lista de frequência;
- Foto com o grupo;
- Combinação de datas (próximo encontro).



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

CONHECIMENTO DE SI: DIVERSIDADES E PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS RURAIS

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

TERCEIRA VEREDA

Momento 1: (26 de novembro de 2015)

- Discutir sobre “Família e escola na valorização das relações interculturais”, utilizando o texto “Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro”;
- Montar com os colaboradores o “Mosaico cultural: jeito de ser/fazer/viver” para compreendermos a importância da valorização cultural de nossas realidades;
- Solicitar que desenvolvam a mesma atividade em sala de aula com seus alunos e após a experimentação do “Mosaico cultural: jeito de ser/fazer/viver” o professor-colaborador escreva suas impressões para a socialização no próximo encontro.

Lembretes:

- Lista de frequência;
- Foto com o grupo;
- Combinação de datas (próximo encontro).



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

CONHECIMENTO DE SI: DIVERSIDADES E PRÁTICAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS RURAIS

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

TERCEIRA VEREDA

Momento 2: (04 de dezembro de 2015)

- Montar com os colaboradores o “Mosaico cultural: jeito de ser/fazer/viver” para compreendermos a importância da valorização cultural de nossas realidades;
- Solicitar que desenvolvam a mesma atividade em sala de aula com seus alunos e após a experimentação do “Mosaico cultural: jeito de ser/fazer/viver” o professor-colaborador escreva suas impressões para a socialização no próximo encontro.
- Propor que os professores-colaboradores façam uma leitura do viveram sobre o plano e realizar a reescrita coletiva do plano.

Lembretes:

- Lista de frequência;
- Foto com o grupo;



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
ORIENTADORA: JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS
MESTRANDO: CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

**CONHECIMENTO DE SI: DIVERSIDADES E PRÁTICAS FORMATIVAS NAS
ESCOLAS RURAIS**

Oficinas formativas: enveredando para o conhecimento de si

TERCEIRA VEREDA

Momento 3: (04 de dezembro de 2015)

- Solicitar que os professores-colaboradores se dividam em dois grupos para fazerem um panorama sobre as contribuições que as veredas proporcionaram para a sua formação.

APÊNDICE B – PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFICINAS FORMATIVAS		
Temáticas	Eixos de discussão	Produto
Identidade e diferença 10 horas/aulas	<ul style="list-style-type: none"> Respeito às diferenças (multiculturalismo na sala de aula); Diferenças sociais e condições de valorização dos sujeitos em sala de aula. 	<p>Painel: intersecção das diferenças</p> <p>(Montar com os colaboradores para percebermos as diferenças que coletivizam as que trazem a individuação e propor que façam em suas salas de aula).</p>
Diversidade cultural 10 horas/aulas	<ul style="list-style-type: none"> A imposição da cultura dominante como forma de padronização; Família e escola na valorização das relações interculturais. 	<p>Mosaico cultural: jeito de ser/fazer/viver</p> <p>(Solicitar que os colaboradores tragam imagens que representem o nosso jeito de ser/fazer/viver para organizar o mosaico e propor que façam em suas salas de aula).</p>
Solicitar que após a experimentação em sala de aula do “Painel: intersecção das diferenças” e do “Mosaico cultural: jeito de ser/fazer/viver” o professor-colaborador escreva suas impressões para a organização de um álbum das impressões.		



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED

Proposta	Plano de Formação Continuada	Carga Horária	20 horas aulas
Orientadora	Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios		
Mestrando	Charles Maycon de Almeida Mota		

Ementa

Identidade e diferença. O respeito às diferenças, enfocando o multiculturalismo em sala de aula. Diferenças sociais e condições de valorização dos sujeitos em sala de aula. Diversidade cultural. A imposição da cultura dominante como forma de padronização. Família e escola na valorização das relações interculturais.

Justificativa

Compreendendo os espaços escolares como contextos de diversidades e a importância de momentos para discussões e reflexões acerca de práticas docentes que possam considerar as diferenças na sala de aula como pressuposto básico da valorização dos alunos como sujeitos pluridimensionais e propensos a desenvolverem suas potencialidades, torna-se necessário lançar mão de uma proposta de formação continuada construída a partir de um diálogo fecundo com aqueles que vivenciam esses contextos e compreendem que a docência na contemporaneidade se encontra atrelada aos saberes e fazeres dos que estão envolvidos nesse processo de ensinar e aprender.

Objetivo Geral

Discutir sobre as questões das diferenças que permeiam as nossas salas de aula a partir de perspectivas teóricas que abordam identidade e diferença como dimensões complementares, refletindo sobre a diversidade cultural existente nas escolas às quais os colaboradores da pesquisa desenvolvem suas práticas.

Objetivos Específicos

- Discutir sobre algumas premissas importantes para o respeito às diferenças na sala de aula tomando como base o multiculturalismo;
- Refletir a respeito das diferenças sociais e condições de valorização dos sujeitos em sala de aula;
- Compreender como acontece a imposição da cultura dominante como uma forma de padronização;
- Perceber como a família e a escola poderão se articular com vistas para a valorização das relações interculturais;
- Refletir sobre as práticas docentes que considerem as diferenças na sala de aula como um fator importante na valorização das diversidades para a construção de identidades a partir das relações intersubjetivas que se dão nesse espaço.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação. Revista Comunicação & Política, v. 25, n. 2, 2007. p. 91-107. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>>. Acesso em: 25 de ago. 2014.
- FONTOURA, Helena Amaral de. **Docência e diversidade na Educação Básica**. ____ In: Docência na Educação Básica. Salvador: EDUNEB, 2015.
- READY, Carolina Hirmas. **Educar em la diversidade cultural**: aprendizajes desde la experiencia inovadora em América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. V.2. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.