

DIFERENÇAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS RURAIS: PROCESSOS FORMATIVOS DO CONHECIMENTO DE SI

DIFFERENCES AND EDUCATIONAL PRACTICES IN RURAL SCHOOLS: TRAINING PROCESSES OF SELF-KNOWLEDGE

Charles Maycon de Almeida Mota¹
Fabrício Oliveira da Silva²
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios³

RESUMO

O presente artigo analisa como o conhecimento de si se apresenta como um processo de formação e autoformação para os professores de escolas rurais, buscando compreender como estes lidam com as diferenças na sala de aula. Para discutir os pressupostos teóricos que impulsionam esta produção, tomamos como base os estudos de Josso (2010), Bhabha (2013), e Rios (2011). Concernente aos pressupostos metodológicos, fundamentamos o estudo a partir das contribuições de Pineau (2014) e Souza (2006). Este trabalho tomou como base a pesquisa-formação, utilizando-se das entrevistas narrativas de duas professoras que atuam em escolas rurais do município de Várzea do Poço, interior da Bahia – Brasil, no território da Bacia do Jacuípe. Com este estudo, pudemos compreender que o conhecimento de si apresentou-se como um elemento relevante para os movimentos formativos e autoformativos dos professores das escolas rurais, evidenciando que as diferenças ainda são tratadas de acordo com a concepção e a formação desses docentes, deixando clara a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos sobre identidade e diferença.

Palavras-chave: Diferenças. Docência. Ruralidade. Conhecimento de si.

ABSTRACT

¹ Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Professor da Educação Básica e Psicopedagogo no Centro de Referência ao Apoio Pedagógico no município de Várzea do Poço - BA, pesquisador no DIVERSO - Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade e no DIFEBA - Diversidade, Formação, Educação Básica e Discurso. Aluno especial no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. charlesmaycon22@hotmail.com

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo - USP. Professor assistente da Universidade do Estado da Bahia, lotado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - DCHT - Campus XVI. pesquisador no DIVERSO - Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade. faolis@uol.com.br

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008) e Pós- Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo(2013). É Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação - Campus I. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Líder do DIVERSO - Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade. jhanrios1@yahoo.com.br

The present article analyzes how self-knowledge presents itself as a process of formation and self-training for teachers of rural schools, trying to understand how they deal with differences in the classroom. To discuss the theoretical assumptions that support this production, we considered as the basis for the analyses, the studies of Josso (2010), Bhabha (2013), and Rios (2011). Concerning the methodological assumptions, we based the study on the contributions of Pineau (2014) and Souza (2006), using the research-training of the narrative interviews of two teachers who work in rural schools in the municipality of Várzea do Poço, in the interior of Bahia – Brazil, in the Jacuípe Basin territory. With this study, we realized that self-knowledge was presented as a relevant element for the formative and self-learning movements of rural school teachers, showing that differences are still treated according to the conception and training of these teachers, making clear the need for a deepening in the studies on identity and difference.

Keywords: Differences. Teaching. Rurality. Self-knowledge.

INTRODUÇÃO

As diferenças na educação têm provocado conflitos, impactando o formato das propostas educacionais que não condizem mais com a realidade atual. Isso tem gerado uma série de novas questões a serem discutidas e repensadas para a construção de um projeto educacional que dê centralidade a formas de valorização das diversas culturas que permeiam os espaços escolares. Esse movimento sugere a existência de uma prática que lance mão de mecanismos, que compreendam que os sujeitos envolvidos nesses contextos têm uma vida e uma história que poderão ser o ponto de partida para a produção de novos saberes.

Diante disso, consideramos necessário compreender como o processo de formação e de autoformação dos professores da roça foi se configurando a partir do conhecimento de si, bem como estes concebem e lidam com as diferenças na sala de aula. É importante ressaltar que este artigo surge a partir de um estudo realizado com professores de classes multisseriadas que compuseram o grupo de docentes colaboradores da pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado Profissional de um dos autores deste artigo.

Para o desenvolvimento do estudo, utilizamo-nos das narrativas de apenas duas professoras de Educação Infantil do município de Várzea do Poço, interior da Bahia, território da Bacia do Jacuípe, que fizeram parte do grupo de professores colaboradores mencionado

anteriormente. Cabe ressaltar que as bases metodológicas tomadas para o desenvolvimento deste trabalho foram: a pesquisa-formação, que está ancorada na abordagem (auto)biográfica, porém com ênfase na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, tomamos como dispositivos da pesquisa a produção de memoriais e as entrevistas narrativas feitas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa-formação.

O presente artigo apresenta uma discussão sobre o conhecimento de si como espaço de formação nas escolas rurais, discorrendo sobre como os professores lidam com as diferenças que se apresentam nesses espaços.

A abordagem metodológica

A grande contribuição da abordagem (auto)biográfica é possibilitar ao sujeito o conhecimento de si, que se fundamenta em um modelo epistemológico concebido a partir da produção de narrativas, as quais, entre outros papéis, têm a função de reconstruir o momento já vivido, em um outro tempo e dimensão estrutural, que já não é mais a vivida, e sim, a narrada. Segundo Josso (2004), a abordagem do método (auto)biográfico assinala um processo de mudança de perspectiva do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de investigação-ação-formação, articuladas à construção de uma história de vida. Além disso, esse processo demarca a contribuição de um conhecimento que abrange a formação e a autoformação, elucidando as características de um público específico.

O ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram. É tomada pela dimensão dos processos formativos e indicações sobre a realidade social, que devem ser buscadas inicialmente nela, isto é, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social. Esse é um fato interessante em que a vida precisa ser tratada nos meandros da pesquisa. Dizemos isso por acreditar que essa pesquisa não poderia ter sido constituída por essa abordagem metodológica, caso não tivéssemos nos permitido ser, também, sujeitos desse estudo. A nossa subjetividade, que é a de seres que também precisaram narrar suas histórias de formação e nos compreendermos nelas, em um novo tempo de narrativa. Isso nos deu a condição de poder analisar como a (auto)biografia provoca a consciência de si e do outro no processo interrelacional de pesquisa, no qual,

colocando-nos em nossas narrativas, situamo-nos em condição de sermos capazes, enquanto pesquisadores, de entender como o outro se vê e se compreende no seu processo formativo.

Nesse sentido, as escritas de si, não se apresentam necessariamente como uma maneira de comunicar o que já sabemos sobre nós, mas sim, como um movimento que possibilita descobertas de si. Dessa lógica, podemos ressaltar que as narrativas (auto)biográficas estão carregadas de sentidos, os quais nos permitem ter um processo de reflexão contínuo sobre nós mesmos. Para Passeggi (2010, p. 115), isso se configura como:

Dimensão heurística [que] permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (auto-conhecimento). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). Nesse processo hermenêutico permanente de interpretação e reinterpretação dos fatos, o adulto reelabora o processo histórico de suas aprendizagens (ação).

As narrativas (auto)biográficas nos processos formativos se caracterizam como dimensões potencializadoras das aprendizagens biográficas, impulsionando movimentos nos quais surge o conhecimento de si como elemento formador, configurando-se aqui como espaço de formação de professores da roça, a partir do qual a escrita de si, a narrativa de si, a (re)invenção de si, tornam-se uma hermenêutica de si, pois acontece numa dinâmica interpretativo-compreensiva do sujeito que narra, constituindo-se, assim, a pesquisa-formação na dimensão heurística mencionada por Passeggi (2010).

Diante desse pressuposto, a narrativa traz à baila os sentidos que se escondem na inconsciência, estando, às vezes, superficialmente imaginados na consciência. Com isso queremos dizer que não temos, quando narramos, consciência do que iremos narrar. Temos, apenas, uma ideia geral, que vai ganhando novas dimensões, contornos e significados à medida que vamos narrando e, por esta condição, fazendo emergir da inconsciência os sentidos que lá se escondem. A consciência surge quando nos deparamos com o dito posto na narrativa, e quando passamos a refletir sobre isso, gerando novas compreensões de nós mesmos. Isso remete à definição de consciência feita por Clarice Lispector em seu poema *Consciência*. Assim, para esta escritora: *Minha consciência é inconsciente de si mesma, por isso eu me obedeco cegamente*. A narrativa torna-se aí a forma de tornar o inconsciente consciente, ao quebrar a obediência cega a nós mesmos. O movimento de compreensão que desenvolvemos a partir das narrativas nos leva a uma ação reflexiva de questionamentos sobre

o que e como pensamos e narramos. Tal movimento se ancora na consciência de si e na percepção dos processos identitários que produzimos na relação com o outro e com nós mesmos.

Assim, neste estudo, utilizamos como dispositivo a entrevista narrativa, que se configura na abordagem (auto)biográfica como um meio que nos permite depreender os saberes que um sujeito construiu ao longo de uma trajetória de vida e formação. A escolha desse dispositivo justificou-se, dentre outros motivos, pelo fato de que

[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 91).

Além do fato de que a entrevista narrativa facilita ao sujeito a ordenação e o sequenciamento de suas experiências, buscando explicar os acontecimentos que demarcam suas experiências pessoais na dimensão da vida social. Justificamos, ainda, a escolha deste dispositivo pelo fato de que ele permitiu perceber como os sujeitos abordam os sentidos sobre si, e sobre como lidam com as diferenças no âmbito da sala de aula. Assim o fizemos, ancorados no pressuposto de que a narrativa traz à baila os modos pelos quais cada sujeito se constitui na docência e, a partir disso, toma conhecimento de si e dos modos pelos quais lida com as diferenças na escola. Além disso, destacamos a pertinência da escolha pelo fato de que, na entrevista narrativa, a

[...] coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, (e) como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo superá-la (BERTAUX, 2010, p. 27).

Conhecimento de si: espaço de formação na docência rural

As trajetórias de vida-profissão-formação têm se colocado como perspectivas outras para a formação docente, por possibilitar 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 coloca-se, neste documento, como uma proposição de formação que foi sendo delineada a partir de bases e princípios de uma pesquisa-formação, cujo conhecimento

acerca de si foi tomado como espaço de formação na escola da roça⁴, bem como categoria fundante para pensar as trajetórias de formação.

Com isso, buscamos fundamentos em concepções que dão destaque para as narrativas (auto)biográficas, como uma maneira de propor um caminho que trouxesse direcionamentos coerentes para uma proposta de formação centrada no sujeito e nas produções de sentidos que estes trazem para as suas ações, de modo que tais narrativas se tornassem condição de reflexividade formativa, ao desencadear um processo de formação, autoformação e ecoformação (PINEAU, 2014).

Vale ressaltar que o conhecimento de si é tomado aqui em uma dimensão que engloba o conhecimento do outro e de nós. Nesse sentido, o conhecimento de si é uma condição preponderante para o alcance dessas duas outras dimensões, que se encontram embutidas no mesmo.

Assim, os enredamentos para o conhecimento de si como espaço de formação foram sendo delineados a partir do movimento das narrativas, em que as professoras da roça tinham a oportunidade de conduzir suas reflexões acerca de toda a sua experiência de vida e formação, tomando como ponto de referência suas narrativas e as narrativas dos outros, dando forma e sentido às oficinas formativas, e caracterizando a pesquisa-formação como um momento de interação, no qual as possibilidades formativas foram se efetivando e impulsionando a construção de conhecimentos.

Logo, pensar o conhecimento de si como espaço de formação nas escolas rurais, nos mobiliza a seguir outras direções, em que o ponto inicial se concentra na rememoração de situações vivenciadas em nossas experiências, não como algo para se lamentar ou glorificar, mas como condição de reflexão e redimensionamento de nossas práticas como professores. Nessa lógica, impulsionamos nossos fazeres a partir de ressignificações de nossas realidades como uma maneira de garantir o respeito e o reconhecimento das diferenças, proporcionando situações equânimes entre os sujeitos que frequentam nossas salas de aula.

Sendo assim, evidenciamos o conhecimento de si como categoria importante nesta pesquisa, por trazer consigo esta dimensionalidade formativa além das diversas possibilidades

⁴ Rios (2011, p. 21) concebe '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”.

de o docente compreender as diferenças existentes em nossas escolas, refletindo a respeito de como lidam com estas, (re)pensando seu lugar neste ambiente de encontro de culturas.

As narrativas autobiográficas têm se apresentado na contemporaneidade como uma potência para a formação de professores no que se refere aos processos de (re)construção de sentidos e significados do fazer docente. Durante muito tempo, este fazer esteve marcado meramente pela reprodução de conteúdos, sem considerar as diferenças existentes nas escolas e nos contextos culturais e socioeconômicos da sua comunidade.

No contexto das ruralidades e da produção da docência, entendemos que é necessário pensar uma abordagem de formação docente que considere os sujeitos em suas inteirezas e a partir de suas subjetividades. Desse modo, 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, e que constituíram e constituem suas experiências, sendo essas evidenciadas como “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).

A narrativa de Rafaela⁵ apresenta o conhecimento de si como elemento de reflexividade formativa por dar-lhe a oportunidade de rever seu percurso formativo, compreendendo a importância que este tem em sua vida profissional e pessoal, bem como o modo pelo qual tudo isso colabora no desenvolvimento de sua prática docente.

Sou formada em Pedagogia, eu tive um grande aprendizado na minha formação porque eu aprendi coisa que eu não sabia lidar com alunos que tinham dificuldades [...]. Com a formação em Pedagogia a gente passou [...] a entender melhor a personalidade da criança, as fases que cada criança passa. [...] Eu fiz o curso de gênero também, foi maravilhoso, foi enriquecedor para mim, para minha profissão [...], eu já tinha muita experiência [...] de trabalhar com gênero, com a sexualidade, [...] mas a formação com o curso de gênero me ajudou muito. Fiz pós-graduação em educação Infantil [...], minha formação é o que me faz hoje ser uma grande profissional. E as experiências na sala de aula são grandes porque cada dia a gente se depara com [...] com alunos diferentes porque ninguém é igual a ninguém (Rafaela, entrevista narrativa, 2016).

⁵ Optamos por utilizar nomes fictícios para professoras-colaboradoras da pesquisa como forma de atender às orientações do Comitê de Ética e preservar as participantes da pesquisa.

Rafaela reitera, em sua narrativa, a importância que a formação em Pedagogia teve em sua vida, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de sua prática docente, uma vez que essa professora já atuava em sala de aula apenas com a formação em Magistério de nível médio. No decorrer da narrativa, vamos percebendo o quanto tal formação foi essencial para a ampliação de conhecimentos específicos para a docência na Educação Infantil, pois a professora menciona, com bastante ênfase, que a partir de sua inserção no curso de Pedagogia, passou a compreender melhor as fases de desenvolvimento das crianças, entendendo como a personalidade infantil vai se construindo.

Com isso, podemos notar que a retomada que esta professora faz de seu percurso formativo nos ajuda a perceber como o conhecimento de si vai se apresentando como um fator de complementação no movimento da reflexividade formativa que o docente realiza, quando oportuniza contar de si para si mesmo sobre o movimento de formação que vivenciou. No caso de Rafaela, fica evidente o quanto as formações inicial e continuada colaboraram com seu fazer docente, ao desenvolver práticas que trazem para o centro das discussões e vivências, na Educação Infantil, questões sobre as diferenças.

A experiência marca a vida dessa professora, contribuindo para que a mesma possa compreender como as diferenças se manifestam na sala de aula, oferecendo subsídios para que, no decorrer de sua prática docente, ela possa fazer as intervenções necessárias no processo de valorização e enaltecimento dessas diferenças numa fase tão importante para a formação da personalidade infantil. Ressalte-se que este também é um momento em que os alunos poderão construir princípios e valores que os ajudarão a compreender a vida e a diversidade com que nos deparamos no dia a dia.

Nesse sentido, percebemos que conhecer-se a si mesmo é mobilizar os elementos que possam contribuir no processo de interioridade que o sujeito precisa fazer, evocando um passado que é anunciado no presente como perspectiva de futuro, anunciando e denunciando fatos e momentos eleitos como importantes e necessários para serem evocados. Este procedimento na docência exige uma reflexão sobre si, ao rememorar acontecimentos e ao tomar consciência daquilo que foi elemento basilar no 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 fator

fundante e formativo para a docência. Essa lógica permite entender que os princípios de formação do sujeito que narra sobre si e para si estejam direcionados no sentido da reciprocidade, criando-se maneiras de coexistências entre tais 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”.

Aqui colocamos a experiência de si como fator intimamente relacionado ao processo educacional como uma 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 se deslocam no sentido de valorização da vida e dos lugares em que estas são produzidas, bem como dos sentidos, representações e significados emanados dessas produções.

Esse espaço de formação que apresentamos aqui 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. Esse mundo é caracterizado por Santos (2011) como algo que é instalado nos lugares através da presença maciça da humanidade, da mistura cultural que se encontra nesses lugares, em que é possível haver diversas relações entre indivíduos oriundos de todos os cantos do globo terrestre. Esses, por sua vez, trazem consigo inúmeras maneiras de ver esse mundo e de interpretá-lo, fazendo emanar dos conflitos existentes nessas relações novas compreensões que conduzem à crítica a respeito da nossa própria existência no mundo.

São as experiências que vão nos constituindo como sujeitos dotados de capacidades para agir e interagir com nossas realidades, as quais, na maioria das vezes, se apresentam como desafios na vida das professoras da roça, possibilitando que essas mobilizem sentidos e significados que favoreçam o redimensionamento de suas práticas na docência. Tudo isso ocorre de modo a permitir que esses desafios, enfrentados no decorrer de suas trajetórias de vida-escolarização-profissão, se coloquem como elemento fundante para a (re)invenção de

maneiras outras para lidar com as diferenças que se apresentam na sala de aula, bem como para a (re)significação do ser professor na contemporaneidade.

Ester apresenta em suas narrativas seu percurso de vida-formação-profissão a partir do desejo que tinha de ser professora. Com isto, pudemos compreender que o conhecimento de si, para esta professora que atua na docência de classes multisseriadas há 32 anos, seja uma maneira de se manter na profissão com tamanho entusiasmo, pois narrar de si para si mesma lhe dá condições para pensar o presente a partir de uma reflexão que faz do passado. Nesse movimento, ela traz à tona recordações referenciais, que se colocam como experiências formadoras, a partir do que Josso (2010) elencou como aprendizagem experiencial.

Meu maior sonho era ser professora, por isto aos 14 anos convidei uma turma de senhoras, minha mãe, minhas tias, primas e amigas para estudar o local era a igreja católica, e muitas delas aceitaram. [...] Eu não tinha nenhuma remuneração, mas foi uma experiência maravilhosa. Neste período eu já trabalhava como diarista na roça [...], no dia 1º de março de 1983 eu estava cortando capim quando fui tão humilhada pelo vaqueiro da fazenda. Lembro muito bem no pôr do sol o senhor Antônio Carneiro prefeito desta cidade [...] fez um convite para eu ser professora de alfabetização não pensei e aceitei. Ganhava a metade de meio salário se conseguisse matricular 25 crianças, [...] mesmo com dificuldades eu me sentia realizada. Na época de provas nós tínhamos que vim a pé para Várzea do Poço rodá-las no mimeógrafos. (Ester, entrevista narrativa, 2016).

Para muitas mulheres que moravam na roça, o exercício da docência era um sonho nutrido pela admiração por sua professora ou seu professor, figura referência nas comunidades rurais. Muitos desses professores iniciavam na docência obtendo apenas algumas habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas, tendo sido indicados pelos governantes da época. A entrada de Ester na docência não foi diferente. Mas é importante enfatizar que o desejo de se tornar docente mobilizou essa professora a organizar um grupo de mulheres, composto por pessoas de sua comunidade com o apoio da igreja católica. Diante desse fato, fica evidente para nós que o cunho dessa atividade docente iniciada por Ester era meramente social, pois estava relacionada ao desejo de ser professora e a seu engajamento na comunidade.

No movimento de narrar que a professora realiza, estão presentes as atividades que caracterizam a realidade das comunidades rurais, nas quais o trabalho e a labuta diários na roça fazem parte da vida de alunos e professores dessas comunidades. Assim, os sentidos da

docência nesses espaços são configurados pelas dificuldades que estes sujeitos vivenciam para realizar seus estudos e exercer essa profissão.

Reiteramos que, de acordo com a narrativa de Ester, ao enfatizar a questão salarial e as condições para o desenvolvimento de suas provas, fica evidente que a profissão docente na Educação Infantil, em contextos rurais em muitas comunidades foi, por muito tempo, um espaço de sucateamento e inferioridade, sendo um espaço renegado pelas imposições de uma política calcada no binarismo e na negação daqueles que sempre foram marginalizados em nosso país. Por isso, é a partir da (re)significação e da (re)invenção da docência na roça que muita coisa já tem mudado. Dessa maneira, as pessoas que vivem e convivem nos espaços rurais vão resgatando sua dignidade e construindo sentidos outros para a convivência com suas realidades.

Diante desses pressupostos, pensamos que uma das potencialidades do conhecimento de si se faz no processo de retomada das memórias de nossas trajetórias de vida-formação-profissão, como uma maneira de redimensionar nossas práticas docentes numa outra direção, em que não se perpetuem modelos de uma sociedade calcada na padronização. Tais práticas podem ancorar-se em princípios que possibilitem o desenvolvimento das capacidades criadoras dos alunos, elevando a potência de sua condição de ser e estar no mundo.

É, também, com o enfoque nesse redimensionamento de nossas práticas docentes, que o conhecimento de si se coloca como perspectiva de outros espaços de formação na escola rural, ao sinalizar diversas veredas que poderão conduzir à construção de uma educação que valorize os sujeitos em suas condições do existir, compreendendo que seu ser-fazer engloba uma multidimensionalidade, responsável pelo que Josso (2008) coloca como projeção de si. Isso provoca uma reorientação do sujeito, reposicionando-o diante de suas perspectivas de futuro. Estas, por sua vez, são 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).

Nessa perspectiva, o conhecimento de si possibilita condições para o desenvolvimento de uma formação docente baseada em perspectivas que valorizam e consideram. São estes os

elementos importantes para a construção de um fazer docente que seja condizente com o protagonismo dos que ensinam e dos que aprendem, o que é feito a partir da experiência desses que se encontram envolvidos no cotidiano das escolas rurais. Um espaço de formação na escola rural, prospectado a partir do conhecimento de si e do outro, coloca-se, assim, como uma condição que emerge da vontade do docente em se predispor a conhecer-se a si mesmo como pressuposto para o conhecimento do outro, focando em um processo de unicidade e alteridade, no 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, ressurgindo do coletivo cultural e biológico, buscando sua individuação a partir da unicidade. Isso se dá a partir de um processo que envolve um revisitar de pontos significativos de nossas vidas e, mais especificamente, da experiência como docente.

O engajamento do docente nesse processo propõe uma autorreflexão, em que um dos elementos principais para a sua formação se encontra numa revisão de sua própria prática, despontando, assim, uma aprendizagem relacionada entre o que se vive como docente em sala de aula e o que se objetiva ser como profissional numa área que exige processos constantes de mudança, os quais possam agregar valores aos fazeres da docência, levando em conta um pareamento entre os arquétipos sociais vigentes e as propostas de formação docente.

Desse modo, podemos dar ênfase a elementos que se encontram embutidos no que se objetiva para si a partir do vir-a-ser. Esse desejo surge quando o sujeito toma essa consciência do seu Eu, de si mesmo, redescobrimo-se como um ser no mundo, que age e interage com seus pares, compreendendo 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, por meio da qual o docente tem a oportunidade de refletir a respeito de sua experiência e formação, ancoramos nossa posição nos fundamentos dos estudos de Josso (2010), que apresenta o conhecimento de si como pressuposto para o engajamento do docente no seu próprio processo de formação, perpassando as questões de autonomização, individuação e interioridade, ao compreender quais são os elementos fundantes de sua prática como docente ao refletir a respeito de sua intencionalidade. É possível perceber tal engajamento ao observarmos as

narrativas das professoras colaboradoras deste estudo, que atuam em classes multisseriadas na Educação Infantil.

O conhecimento de si desencadeia uma maneira diferenciada de pensar sobre nossas práticas, nossas necessidades de formação, e sobre as possibilidades de intervir no mundo, pois tal processo se caracteriza como um momento de rever toda a nossa trajetória como um ser no mundo, de maneira que possamos perceber como se deu o nosso caminhar, ao refletir sobre o que fizeram de nós e o que fazemos daquilo que fizeram de nós. Todos esses fatores e processos caminham na busca de revelações que nos ajudem de modo a compreender os motivos que nos levaram a entrar na profissão docente, como nos vemos nesse fazer, e como vemos o outro que está envolvido conosco nesse fazer.

Nesse sentido, a lógica do conhecer-se a si mesmo está fundada na busca que o sujeito faz de sua individuação, de forma a entender os processos de subjetivação e sua relação com os grupos nos quais está inserido. Complementando tal pensamento, Souza (2006, p. 138) menciona que “o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e de autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros”.

Esse sujeito passa a ser o responsável pela mobilização de elementos próprios e intrínsecos à 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 processo para o conhecimento de si somente pode acontecer a partir do momento em que o próprio sujeito toma a consciência da consciência de si (JOSSO, 2010) e, isso só acontece por meio de um procedimento de individuação desse sujeito.

Nessa perspectiva, procuramos, por meio deste estudo, analisar como vai se delineando o processo de formação e autoformação dos docentes, que lecionam nas escolas rurais e lidam com as diferenças no cotidiano escolar, a partir dessa dinâmica de escrita e reescrita das narrativas (auto)biográficas na relação/produção do/com o conhecimento de si.

Diferenças nas escolas rurais: concepções e práticas docentes

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

A educação tem se apresentado como um cenário da diversidade, em que várias culturas se encontram e se interrelacionam num contexto de tensão e negociação. Na maioria das vezes, tem sido mais de tensão do que de negociação, fazendo ressurgir atitudes xenofóbicas e racistas (CANEN, 2014). Tais atitudes têm sido reforçadas pela estrutura curricular existente, que traz como base as ideologias de grupos hegemônicos, propondo dispositivos de apaziguamento que desembocam nas políticas de uma suposta democracia, a qual está sobrecarregada de intencionalidades. Isso faz reforçar mais ainda um contexto de desigualdade, ao não promover uma situação de equidade e ao desconsiderar as diferenças e subjetividades de cada sujeito.

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

Não tendo um lugar demarcado para as diferenças nos espaços escolares, ressurgem, forçosamente, algumas suturas resultantes das tentativas de condicionamento impostas pela forma como as estruturas educacionais estão organizadas. E é justamente nessas suturas que as diferenças pulsam e ganham outras dimensões, reunindo os sujeitos nesses e em outros espaços, através de suas subjetividades resultantes das diferenças que os compõem, pressionando tais estruturas a requererem outros direcionamentos e reconfigurações.

Para Rafaela, é necessário e importante desenvolver uma prática que valorize variadas estratégias de ensino, pois no interior das escolas muitos fatores são fortes geradores de conflitos, uma vez que cada sujeito que ali se encontra é oriundo de um grupo que preza por valores e princípios próprios. E é justamente no encontro de sujeitos de grupos distintos que tais valores e princípios vão emergir, gerando conflitos, divergências e convergências,

requerendo, a partir disso, intervenções que possibilitem diálogo entre os alunos, com a intenção de construir concepções a respeito das diferenças que surgem no contexto escolar.

Estou sempre buscando novas práticas que contribuem sempre para o desenvolvimento cognitivo do discente. 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, produz 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. (Rafaela, entrevista narrativa, 2016).

A partir da narrativa da professora, vamos compreendendo de que maneira as diferenças são tratadas nos contextos da sala de aula, já que o currículo oficial não apresenta, em sua estrutura, as questões relacionadas às diferenças, sejam elas de gênero, culturais, sociais, de geração, dentre outras, ficando a cargo do professor tratar dessas questões. É neste cenário que a abordagem vai depender da formação do docente e das concepções que este tem sobre as diferenças.

No decorrer da narrativa, a professora vai evidenciando sua compreensão a respeito dos processos ligados ao desenvolvimento da aprendizagem, bem como a construção e a potencialização das habilidades e competências que as crianças podem ter no decorrer da Educação Infantil. Isso revela que a experiência, em consonância com a formação inicial e continuada dessa professora, contribui de maneira efetiva para um fazer docente que prima pela valorização da realidade de sua comunidade, enfatizando as questões da diferença sem mascaramentos e ocultamentos quanto aos aspectos relacionados à individualidade e à subjetividade de seus alunos.

Com isso, reiteramos que Rafaela compreende que trabalhar as questões inerentes às diferenças é de suma importância, pois em sua narrativa estão explícitas as diversas estratégias utilizadas no desenvolvimento de suas aulas e atividades com as crianças. Ela evidencia o modo como a ludicidade e a prática pedagógica, fundamentadas nas abordagens artísticas, são grandes potencializadoras no processo de intervenção pedagógica necessária à intermediação dos conflitos, colaborando para a mudança de postura das crianças frente aos elementos de diferença.

Dessa forma, são perceptíveis os anseios de um novo enfoque no fazer docente como um qualificador da educação, no qual possamos contemplar um contexto em que os docentes e os discentes sejam protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem, como forma de romper fronteiras que, durante muito tempo, foram estabelecidas, tendo como fundamento princípios antagônicos, ao reforçar a valorização de um em detrimento da inferiorização do outro. Com isso, surgem os estereótipos que, para Bhabha (2013), são maneiras ideológicas de dominação para a perpetuação do poder colonial, deixando implícitas posições dicotômicas nas quais as diferenças emergem e, ao mesmo tempo, são mascaradas.

No caso da narrativa da professora Ester, analisamos o modo como a mesma percebe as diferenças em sua sala de aula, mas as trata de maneira ingênua, pois não consegue perceber que existem forças que mascaram essas diferenças, colocando-as num plano de ocultamento e relativismo. Fica evidente, em sua narrativa, a forma como as diferenças são tratadas, fazendo com que, na maior parte das vezes, tenhamos atitudes que deixam passar despercebidas as intencionalidades que estão por detrás dos discursos excludentes, os quais reforçam as sobreposições nas salas de aula.

Quando eles (alunos) começam, ah! não vou pegar na mão de meu colega porque é preto, eles dizem assim, [...] com toda sinceridade, não pego porque é preto, [...] eu conheço a família de todos e pergunto, seu avô é que cor? Preto. E sua avó que cor? E eles não pegam um na mão do outro? Pegam. O papai é branco? É. A mamãe é preta? Não. A mamãe é morena. Mas eles não são iguais, são? Não. As cores deles são diferentes e eles não pegam na mão do outro? Pegam. Imaginem vocês, [...] se Deus chegar aqui e ele for preto, quem vai ficar sem segurar na mão de Deus? Todo mundo vai querer segurar né pró. Aí quando eu vejo não tem ninguém mais sem segurar na mão do outro. Aí a gente começa a oração do pai nosso, que eu sempre oro, nunca uso outra oração na minha sala, são 33 anos de Pai Nosso todos os dias, porque eu começo [...] Pai Nosso, quando eu digo Pai Nosso eu paro pra refletir, aí, ah pró vamos rezar o resto? Aí eu digo, não. Eu falei que o pai é de quem? Nosso. Eu não falei que o pai era meu, era seu nem de ninguém, eu falei que o pai era nosso e se esse pai é nosso o que nós somos? Irmãos. Então, porque a gente vai ter diferença com nosso irmão? (Extrato das narrativas de Ester, 2016).

A professora Ester se utiliza de um discurso fundamentado em elementos relacionados às ideologias dominantes presentes nas bases de um discurso religioso, que vem sendo disseminado a fim de colocar todas as nossas diferenças no plano das invisibilidades, possibilitando que nossas subjetividades sejam tomadas como algo que não deve ser mencionado e/ou enaltecido na sala de aula, pois são fatores causadores de conflitos. Assim,

na tentativa de esclarecer sobre as diferenças que temos, alguns professores acabam enfraquecendo os sentidos das diferenças, ao se utilizarem de atitudes apaziguadoras para evitar os conflitos que surgem das relações entre os sujeitos que compõem nossas escolas.

Na narrativa da professora, está presente a maneira de intervenção que a mesma utiliza para amenizar/eliminar o conflito entre os seus alunos, gerado pela questão étnico-racial. Dessa maneira, reiteramos que a forma encontrada por ela para tratar as diferenças em sala de aula silencia as diferenças e homogeneiza as crianças. Isso nos permite entender que sua concepção sobre as diferenças ainda se encontra no plano do esmaecimento dessas diferenças, onde as bases fundantes desse movimento se ancoram na uniformidade e normatização dos sujeitos.

Considerando tais premissas, retratamos que nas entrelinhas dos discursos que empoderam a instituição escolar como responsável pela formação cidadã. Com base nos pilares sociais e políticos da sociedade, encontram-se as ideologias dominantes que estão entranhadas nesse currículo oficial como forma de disseminar práticas de silenciamento, tornando a escola um aparelho homogeneizador. Diante desses pressupostos, qual é o lugar daqueles que a escola não consegue “enquadrar” neste currículo oficial? Rios (2011, p. 155) nos diz que “todas as diferenças (de)marcadas são tornadas invisíveis na tentativa de normalizar esses sujeitos”. Então, cabe aqui enfatizar que a busca da 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.

Neste contexto, fica na responsabilidade dos professores fazerem intervenções pedagógicas que valorizem as diferenças; é necessário repensar a nossa estrutura educacional para não continuarmos perpetuando um ideário cultural único e padronizado. Para isso, é preciso compreender as diferenças como elementos que nos mobilizam 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, assim, 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. E isso não está sendo compreendido por muitos docentes, como pudemos perceber a partir das narrativas apresentadas, uma das quais, a de Rafaela, que trata as diferenças de modo a que sejam valorizadas as individualidades dos sujeitos. Já Ester, as trata de maneira que seus alunos sejam considerados como sujeitos uniformes.

Considerações finais

As discussões sobre as diferenças têm perpassado os variados campos da educação, nos quais pudemos notar as grandes dificuldades existentes no processo de compreensão de uma manifestação natural de todo e qualquer sujeito. Consideramos, a partir deste estudo, que tais dificuldades se devem a um histórico de negação das diferenças através da tentativa de normalizar os sujeitos.

As vertentes inerentes às diferenças presentes nos contextos da educação, que emergem das mais variadas formas, criam condições para a construção de relações que são estabelecidas a partir do encontro de culturas, que nos fazem vislumbrar um panorama de possibilidades para a valorização da alteridade, em que a lacuna existente entre o eu e o outro deixe de existir como uma maneira verticalizada de visualização de um para com o outro. Isso sugere uma concepção que passe a ser vista a partir de uma horizontalidade, a qual permite uma visão de respeito e corresponsabilidade, o que implica em uma simultânea negociação acerca das conotações de estranhamento, que são próprias do encontro das diferenças.

Considerando esses aspectos, percebemos a necessidade do redimensionamento das propostas educacionais que contemplem perspectivas fundamentadas nas questões das diferenças e das subjetividades, o que se coloca como um grande desafio contemporâneo. Para que isso seja enfrentado, é necessária uma concentração de esforços que se sustente por meio da possibilidade de uma produção coletiva, capaz de envolver docentes e discentes nessa demanda.

Com isso, procuramos evidenciar que o conhecimento de si estabeleceu-se como um espaço rico de formação nas escolas rurais. Além disso, apresentou-se como uma grande possibilidade para a compreensão das diferenças em sala de aula, colaborando para que, tanto

as professoras participantes da pesquisa como nós pesquisadores aprofundemos as discussões sobre as diferenças nos contextos escolares como uma maneira de superar as concepções que tentam igualar os sujeitos da diferença a partir das imposições de elementos que buscam situar tais sujeitos segundo parâmetros de uniformidade e de normatizações.

Referências

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

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.

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 FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 90-113.

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.

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

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

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

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

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