

Docência em classes multisseriadas na roça: modos de formar-se e compreender as diferenças

Teaching in multigrade classes in countryside: ways to form and understand the differences

Docencia en clases multiseraria en el rural: modos de formarse y comprender las diferencias

Charles Maycon de Almeida Mota¹

Centro de Referência ao Apoio Pedagógico no município de Várzea do Poço, Professor
<https://orcid.org/0000-0001-5927-3466>

Fabrcio Oliveira da Silva²

Universidade Estadual de Feira de Santana, Professor Assistente
<https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

Resumo: Este trabalho objetiva compreender o conhecimento de si como um espaço de formação que evidencia a prática desenvolvida na docência em classes multisseriadas, como um fazer que se reconfigura a partir da dinâmica que se efetiva através das relações que se dão no cotidiano da escola. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, desenvolvida por meio da abordagem (auto)biográfica como perspectiva metodológica, pela centralidade na análise de narrativas que o sujeito produz. Assim, elegemos as entrevistas narrativas como um dispositivo de investigação. A pesquisa foi desenvolvida com três professores da Educação Básica que vivem e convivem em contextos rurais e também desenvolvem a docência em classes multisseriadas de suas comunidades, no município de Várzea do Poço, interior da Bahia. O estudo permitiu concluir que a formação é 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. As narrativas (auto)biográficas revelam como os professores concebem as diferenças a partir de suas próprias experiências e histórias de vida e formação. Falar de si configura-se enquanto um procedimento formativo construído entre e com os professores a partir de cinco princípios da formação que se congregam entre si e transversalizam o fazer docente nas classes multisseriadas.

Palavras-chave: Formação docente. Classes Multisseriadas. Ruralidades contemporâneas.

¹ Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão; charlesmaycon22@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade do Estado da Bahia; Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo; faolis@uol.com.br

Abstract: *This work aims to understand the knowledge of self as a space of training that shows the practice developed in teaching in multigrade classes, as a practice that is reconfigured from the dynamics that is effective through the relationships that occur in the daily life of the school. It is a qualitative research, developed through the (auto) biographical approach as a methodological perspective, through the centrality in the analysis of narratives that the subject produces. Thus, we choose narrative interviews as a research device. The research was developed with three Basic Education teachers who live and coexist in rural contexts and also develop teaching in multigrade classes of their communities, in the municipality of Várzea do Poço, in the interior of Bahia. The study allowed us to conclude that training is based on a conception that takes knowledge of self as a space of formation and also places it as a constituent element of the process of formation, self-formation and ecoformation. The (auto)biographical narratives reveal how teachers conceive the differences from their own experiences, life and formation histories. To talk of self is configured as a formative procedure built between and with teachers from five principles of formation that congregate among themselves and transversalize the teaching of the multigrade classes.*

Keywords: *Teacher formation. Multigrade classes. Contemporary ruralities.*

Resumen: *Este estudio visa comprender el conocimiento de sí como un espacio de formación que evidencia la práctica desarrollada en la docencia en clases multiserarias, como un hacer que se reconfigura a partir de la dinámica que se efectúa a través de las relaciones que se dan en el cotidiano de la escuela. Se trata de una investigación de base cualitativa, desarrollada por medio del abordaje (auto)biográfico como perspectiva metodológica, por la centralidad en el análisis de narrativas que el sujeto produce. Así, elegimos las entrevistas narrativas como un dispositivo de investigación. La investigación fue desarrollada con tres profesores de Educación Básica que viven y conviven en contextos rurales y también desarrollan la docencia en clases multiserarias de sus comunidades, en el municipio de Várzea do Poço, interior de Bahía. El estudio permitió concluir que la formación es fundamentada en una concepción que toma el conocimiento de sí como espacio de formación y, también, lo coloca como elemento constituyente del proceso de formación, autoformación y ecoformación. Las narrativas (auto) biográficas revelan cómo los profesores conciben las diferencias a partir de sus propias experiencias e historias de vida y formación. Hablar de si mismo se configura como un procedimiento formativo construido entre y con los profesores a partir de cinco principios de la formación que se congregan entre sí y transversalizan el hacer docente en las clases multiserarias.*

Palabras clave: *Formación docente. Clases multiserarias. Ruralidades contemporáneas.*

Recebido em 29 de maio de 2019

Aceito em 11 de outubro de 2019

Publicado em 04 de maio de 2020

1 INTRODUÇÃO

A proposta de formação que trazemos aqui se articula de maneira interdependente com as bases teóricas discutidas e articuladas com as narrativas (auto)biográficas de docentes de áreas rurais situadas no município de Várzea do Poço na Bahia, como uma forma de relacionar as reflexões que incidem sobre as experiências de vida-formação-profissão dos docentes que se encontraram envolvidos neste processo formativo. Assim, os pressupostos de formação evidenciados neste trabalho, acentuam-se nos princípios da pesquisa-formação que é 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. Nisso incide um movimento retroalimentar de ação-reflexão-formação correlacionado aos princípios da autonomia, reciprocidade, auto/eco/conformação que configura ações de uma tessitura 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, entendida neste estudo enquanto formação.

Neste sentido, tal proposta de formação configura-se como uma perspectiva centrada nos sentidos de fazeres docentes que se (re)constróem 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. Cabe ressaltar que tomamos as seguintes questões de pesquisa: Como os professores de classes multisseriadas lidam com as diferenças em sala de aula? Quais elementos do conhecimento de si constituem como espaço de formação para e com a docência na roça?

Desse modo, o objetivo dessa investigação teve como centralidade compreender o conhecimento de si como um espaço de formação, que evidencia a prática desenvolvida na docência em classes multisseriadas, como um fazer que se reconfigura a partir da dinâmica que se efetiva através das relações que se dão no cotidiano da escola.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: VEREDAS E ENCRUZILHADAS

O estudo que viabiliza discutir a respeito de uma temática que traz à tona as experiências de pessoas que vivem e convivem em contextos rurais, com um enfoque em suas trajetórias de vida-formação-profissão, propõe tomar veredas³ que possibilitem alcançar objetivos com maior condições de avançar na pesquisa, decidindo diante das encruzilhadas qual rumo se coloca como melhor condição para prosseguir diante das evidências que a investigação na área educacional nos apresenta.

São essas veredas e encruzilhadas, tomadas como caminhos e atalhos que compõem o percurso metodológico dessa investigação, que se configuraram como uma pesquisa-formação pelo fato de ter os colaboradores da pesquisa, também, como parceiros na construção de uma proposta de formação que versou como elemento de formação e instrumento de pesquisa, possibilitando um processo de reflexividade formativa que desencadeou perspectivas outras de uma formação docente pautada no conhecimento de si.

A pesquisa-formação tem sua gênese logo após o movimento iniciado nos anos 1980, período em que Pineau (2006) denominou de período de eclosão da pesquisa (auto)biográfica como método de pesquisa que foi se constituindo como abordagem de pesquisa, cujo objeto de estudo seria a história de vida. Tal abordagem “não visa apenas à teorização de práticas empíricas, mas igualmente à articulação dialética de dois polos: prático e teórico.” (PINEAU, 2012, p. 37).

A proposta do desenvolvimento de uma pesquisa-formação está ancorada numa perspectiva em que o formar e o formar-se são ações constituintes do processo de pesquisa que toma como objeto de investigação as práticas docentes de professores da roça e suas histórias de vida, intercruzadas com a experiência docente e história de vida do pesquisador. Esse é um processo que se constitui a partir da implicação de todos os envolvidos na pesquisa, possibilitando uma formação pautada numa outra lógica, que tem suas bases nos processos de vida-formação-profissão dos próprios colaboradores da pesquisa e do pesquisador.

Desse modo, essa investigação é desenvolvida com a utilização do método (auto) biográfico, que compreende o movimento da pesquisa-formação realizado com professores de classes multisseriadas. Para Dominicé (2014, p. 81):

[...] 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

³ Veredas são caminhos estreitos que as pessoas da roça constroem por entre matas e capoeiras para estreitar as distâncias que precisam ser percorridas nas áreas rurais de nossa região. Este termo é empregado no texto por carregar um sentido de caminho, de pista e de direção e, também, por ser bastante utilizado pelas pessoas que vivem e convivem em espaços rurais.

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.

A pesquisa-formação se colocou como um espaço de produção de informações que nos trouxe condições de narrar a vida e os processos da docência em classe multisseriadas, fortalecendo o movimento de reflexividade formativa de cada envolvido. Neste contexto metodológico, o método (auto)biográfico foi uma potência no desenvolvimento da pesquisa que realizamos, pela possibilidade de permitir aos sujeitos envolvidos narrarem sob seus pontos de vistas e escolhas, fatos e informações relevantes no percurso profissional da docência em classes multisseriadas. Cabe ressaltar que utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa por entendermos que esta, também, constituiu-se como o dispositivo singular da narratividade, caracterizando-se como um elemento de formação no contexto da pesquisa-formação.

Faz-se necessário mencionar que utilizamos as narrativas de três professores/colaboradores.⁴ Assim, é importante apresentar quem são estes professores da roça que participaram da pesquisa-formação a partir do perfil biográfico, como caracterização do lugar de fala dos mesmos.

Quadro 1 - Perfil biográfico - professores de classes multisseriadas.

Colaborador	Sexo	Idade	Residência	Tempo de docência
Clóvis	M	48 anos	Faz. Jenipapo	29 anos
Edson	M	49 anos	Faz. Abóbora	29 anos
Marta	F	51 anos	Faz. Carabinha	36 anos

Fonte: os autores.

A pesquisa-formação se configurou numa proposta de formação realizada em nove encontros, totalizando numa carga horária de 30 horas. Em cada encontro, desenvolveram-se oficinas formativas, as quais constituíram o cenário de pesquisa e produção de dados, como também, oportunizaram a realização de discussões fecundas e proposições de temáticas referentes às necessidades dos colaboradores da pesquisa. As entrevistas narrativas foram produzidas no âmbito das reflexões e discussões produzidas nas oficinas. Assim, houve o momento de narratividade de cada sujeito colaborador, fazendo fluir sua história de vida,

⁴ Os professores/colaboradores da pesquisa possuem nomes fictícios, em atendimento ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, ao qual a pesquisa realizada foi submetida e aprovada através do Parecer n. 1231.903.

formação e desenvolvimento profissional no âmbito da docência em classes multisseriadas. As entrevistas foram gravadas e, conseqüentemente, transcritas, lidas e autorizadas por cada professor colaborador deste estudo.

Essa proposta foi intitulada de “Enveredar para si” e teve forte inspiração nos Ateliês biográficos de Delory-Momberger (2006), em que a biografia educativa se encontra atrelada a um objeto de investigação – o conhecimento de si – e a um contexto educativo – as oficinas 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 de si.

Partindo da experiência com o desenvolvimento da pesquisa-formação realizada junto a professores da roça,⁵ estabelecemos uma proposta de formação em consonância com as discussões sobre identidade e diferença na docência da roça, questões que foram tratadas no trabalho a partir de uma abordagem teórica, a qual complementou os elementos que emergiram dos encontros com os professores/colaboradores, trazendo para esta produção um teor formativo com as proposições de quatro veredas,⁶ que apresentam um enfoque para as práticas da docência na roça, a partir de outros olhares para e na formação.

Assim, tomamos a vereda *Identidade e Diferença* para 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 foi a de 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* foi proposta para 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 tripartite de Pineau (2014): autoformação, heteroformação e ecoformação.

⁵ 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”.

⁶ Estas quatro Veredas apresentadas aqui foram constituídas a partir de pistas e direções desdobradas no decorrer das Oficinas formativas, no desenvolvimento da pesquisa-formação.

2.1 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. Pensamos que seja possível produzir novos significados, para além dos processos atrelados às concepções binárias de inclusão/exclusão, superioridade/inferioridade, que existem inclusive nos espaços escolares, e que 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 condicionantes do movimento que nos torna sujeitos plurais, coletivos, mas, também, sujeitos da individualização, 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.

Essa 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, ressaltamos 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 cognitivas, de gênero, sexo, etnia, raça, cultura, 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.

2.2 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 a versões padronizadas daquilo que se considera melhor, superior, validado pelas lógicas capitalistas, com fundamentos numa ideologia elitista e dominante. Tal ideologia é disseminada através de mecanismos diversos, sendo reproduzida 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 constitui uma atitude de respeito às diferenças. Assim, tornam-se evidentes ações 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. Deste modo, os sujeitos passam a compreender que não são necessárias comparações que tomem como base critérios relacionados a uma padronização.

2.3 VEREDA DOCÊNCIA E RURALIDADES

Esta vereda foi construída a partir da necessidade de se (re)pensar à 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 visto 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 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 à docência na roça fundamentada nos princípios da autonomia, da ação-reflexão-formação, da reciprocidade e da ecoformação, 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.

2.4 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 constituída aqui, por considerar que 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 que, em razão disso, tiveram a oportunidade de colocar em prática.

Nesse caso, o registro das impressões de discussões e ações desenvolvidas em sala de aula e sua sistematização possibilitam um repensar de nossas práticas, bem como a construção e o redimensionamento das propostas que emergiram no movimento da pesquisa-formação.

Por isso, a construção do Álbum de Formação torna-se 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 contorno a tal formação, fazendo da experiência um dos principais mecanismos para a construção de saberes e a reconstrução de nossas práticas docentes.

3 DIFERENÇAS EM CLASSES MULTISSERIADAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente passa a ser constituída, 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 nosso 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) de 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 específica, 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.

É importante compreendermos de que lugar cada docente se posiciona para construir sua concepção de diferença e apresentar seu entendimento do que seja a diversidade cultural em cada comunidade rural, logo que 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 começamos 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.

Acreditamos que, se nos atentarmos aos aspectos intrínsecos às questões da diferença em sala de aula exigirá de nós, como professores, a capacidade de visualizar para além das condições sociais e econômicas dos indivíduos, notando 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, 2016) (informação verbal).

[...] 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, 2016) (informação verbal).

Considerando tais discussões, salientamos 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. Não há, portanto, na ótica dos dois docentes, uma perspectiva analítica das diferenças que evidencie as singularidades dos sujeitos, como marca histórica de sua constituição e condição étnica, racial, sexual, entre outras. As diferenças crivam-se pelo cunho analítico das desigualdades sociais, o que, também, mostra uma focalização única do conceito da diversidade, que passa a ser evidenciado, unicamente, enquanto diferenças marcadas pela desigualdade social.

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.

Pensamos 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).

Conforme a narrativa de Marta, podemos notar elementos, inerentes às questões da diferença a partir do que esta professora concebe como diferença no conjunto da diversidade que presencia no dia a dia de sua classe na escola de sua comunidade.

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, para que todos saiam ganhando. (informação verbal).

Os professores da roça compreendem as diferenças, de maneiras diversas, dividindo opiniões que expressam suas concepções sobre esta questão. Sendo assim, podemos 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 e, isso, exige 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.

Assim sendo, as diferenças ganham destaque sob a ótica de acolhimento que cada docente faz, a fim de tornar viáveis as condições de aprendizagem dos estudantes. Neste aspecto, a narratividade impressa por cada docente no contexto da compreensão que desenvolve sobre o trabalho docente em classes multisseriadas aponta para um exercício reflexivo feito pelos professores, que passam a perceber o modo como pensam, narram e abordam as questões das diferenças e da diversidade em sua sala de aula. É pela própria narrativa que a formação para o trabalho com a diferença nas salas de aula ganha contorno e singularidades. Daí a ideia de conceber que a reflexão produzida nas oficinas emerge como elemento central nas narrativas dos professores, provocando um processo convergente de formação-reflexão-ação.

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 de se valorizar outras maneiras de se fazer/promover a formação para e com professores, que tão bem conhecem o chão da Educação Básica. Sinalizamos, 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 individualização 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, enfatizamos 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 se encontra 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.

Essa 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, podemos 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 produzirmos 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.

4 DOCÊNCIA NA ROÇA: PRINCÍPIOS FORMATIVOS DO CONHECIMENTO DE SI

As ruralidades abordadas neste trabalho coadunam-se aos princípios éticos, sociais, culturais e políticos de um pensamento atrelado às sociedades contemporâneas, validando-se nas 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,

num processo de retroalimentação constituído por nossas dimensionalidades intercruzadas e interdependentes.

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 consideramos a “escola como lugar de aprendizagem e intervenção social capaz de promover o dinamismo local” (SOUZA, PINTO, MEIRELES, 2012, p. 353).

É importante ressaltar que concebemos a categoria ruralidades a partir dos estudos da sociologia rural que colaborou de modo significativo para compreensão do rural como espaço reinventado e entendido como lugar, em que são constituídos modos de viver, pensar e fazer bem específicos dos povos que habitam este espaço. No espaço rural, as pessoas desencadeiam relações intersubjetivas que consideram movimentos e processos para construção e reconstrução de identidades, fato que tem motivado as pessoas que vivem e convivem na roça a afirmarem suas condições de ser quem são por morarem onde moram.

Ruralidades contemporâneas significam uma categoria para qual construímos um sentido de espaço rural para além de condições de subserviência e subalternidade impostas pelos grupos hegemônicos que consideram o rural, apenas como lugar de produção e ambiente fornecedor de matéria prima para a indústria. Isso tem sido pensado a partir de lógicas unbanocêntricas e capitalistas, corroborando, ao longo do tempo, para existência de uma concepção de espaço rural sem vida humana, inferiorizando as relações culturais, sociais e econômicas dos que nele habitam.

Pensar o espaço da roça a partir da concepção de uma ruralidade contemporânea significa compreender que o rural e o urbano podem ser entendidos como espaços interdependentes, para os quais as relações de complementaridade tornam-se fundantes para gerar o reconhecimento da importância que cada espaço tem em nossa vida. Nesta direção, é defensável a ideia de que as ruralidades contemporâneas promovem a diminuição de fronteiras que são provenientes de relações de desigualdades sociais e de inferiorização de minorias políticas que habitam esses espaços, sob a condição de manutenção e instalação do poder pelo capital.

Vale ressaltar, também, que as discussões sobre as ruralidades contemporâneas, apresentadas como espaço para pensar a docência em classes multisseriadas na roça, valorizam as lutas dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo, como conquista de direito desses povos e sua legitimação ao considerarmos os marcos legais que instituem um movimento em defesa da Educação do campo no Brasil. Nessa direção, ressaltamos a relevância da Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002, (BRASIL, 2002), que apresenta as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo, e a ampliação dessa política educacional através da Resolução CNR/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, (BRASIL, 2010b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, (BRASIL, 2010a) que compreende, também, a política nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária - (PRONERA).

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. Por esta concepção, 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 enfatizar que, quando concebemos as ruralidades contemporâneas, presumimos 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.

A trajetória de vida-escolarização-profissão de professores da roça é marcada pelo movimento impulsionado pela importância que cada família atribui à educação como um processo de transformação social e cultural em suas comunidades. As pessoas que vivem e convivem em espaços rurais concebem a escola de sua comunidade como espaço de possibilidades e portador de futuro.

Por isso, a docência neste contexto é atravessada pela compreensão de que é pelo esforço e pela vontade de saber que os sujeitos de comunidades rurais entendem suas situações de vida e projetos de futuro. Como podemos perceber nas narrativas desses professores, a condição para o acesso à escola se colocava pelo lugar de dificuldades para percorrer longas distâncias e dividir seu tempo entre o trabalho e o estudo.

Por ser filho de agricultor e agricultora, ingressei na escola a partir dos sete anos de idade numa escola do campo. Foi daí que começo a minha trajetória como educando. Eu caminhava aproximadamente 9 a 10 quilômetros todos os dias para chegar até a escola, mas eu tinha muito interesse de aprender que tudo isso acontecia de forma prazerosa. (Edson, 2016) (informação verbal).

Por morar na zona rural, tive muita dificuldade para ir à escola. Tudo era difícil. Andar longas distâncias a pé ou montada em um jumento. Salas de aula em casas de famílias sem nenhuma estrutura e material de apoio.

Fazendo parte de uma família de 12 irmãos, a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família se fez presente. Me vi na obrigação de ter responsabilidades desde criança e isso fez com que percebesse que querer é poder. (Marta, 2016) (informação verbal).

Aos dez anos de idade dei início a minha carreira estudantil, passando por um processo de alfabetização. Frequentei uma escolinha distante de onde morava. Sentir que a sorte poderia estar chegando para me acompanhar. (Clóvis, 2016) (informação verbal).

As narrativas dos professores da roça revelam a persistência que tinham para frequentar a escola e, isso, os faz refletir sobre quais as condições das escolas em que, atualmente, desenvolvem a docência e como compreendem a situação de vida de seus alunos. Contar de si, apresentando como os processos de vida-escolarização acontecem nos contextos rurais, traz à tona elementos necessários para o fazer docente na roça, possibilitando a esses professores uma formação com visibilidade para uma lógica outra que colabore com o reposicionamento da docência em contextos rurais pelo lugar da valorização das condições estruturais e estruturantes das escolas nestes espaços, sem perder de vista, a busca da importância da função que esta instituição tem para as comunidades rurais.

Em meio a todos esses dilemas, desafios e perspectivas, que se apresentam quando nos referimos às ruralidades e à escola da roça, encontramos 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, colocando-se à disposição, numa intenção de permuta e alternância de pontos de vista, em que 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 acreditamos que a docência na roça pode e deve se apropriar dos seguintes princípios.

4.1 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.

4.2 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 pela mobilização que conseguimos fazer sobre o desenvolvimento do nosso trabalho, pela articulação com as novas formas de conhecimento e, por fim, mas não menos importante, pela proposição de uma reorganização dessa ação.

Nas palavras de Fávero e Tonieto (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.

4.3 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 co-responsabilidade 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.

4.4 RECIPROCIDADE

Tal princípio requer um exercício muito aprofundado do conhecimento de si, sendo um processo que suscita 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.

Acreditamos, 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 outros direcionamentos, para a docência, de maneira que seja priorizada uma reconfiguração na forma de pensar a escola, considerando as questões da identidade e da diferença na produção das relações interculturais que constituem os espaços rurais.

4.5 DIVERSIDADE

Este princípio da formação que apresentamos aqui, vem sendo pensado como um elemento importante a ser considerado como uma das dimensões da profissão docente na contemporaneidade, uma vez que a diversidade precisa estar atrelada, cotidianamente, às concepções e ações de docentes, pois a escola é o espaço frequentado por pessoas com diferentes jeitos de ser e com modos de vida específicos que representam cada grupo e comunidade de origem. Isso significa dizer que é na escola que acontece o encontro de culturas.

É com esse encontro de culturas que surgem os conflitos e, possivelmente as negociações, a partir de diálogos entre os sujeitos das diferenças que ocupam os espaços da escola. Sendo assim, professores e professoras precisam mediar conflitos e realizar intervenções com caráter formativo que não desconsidere, muito menos diminua, a importância das diferenças de cada sujeito, pois são essas diferenças que compõem o conjunto da diversidade cultural.

Neste sentido, tomamos a diversidade como quinto princípio da formação docente em escolas com classes multisseriadas por levar em conta que os espaços de vida em comunidades rurais é permeado por diversos modos de ser, fazer e viver em que os sujeitos tem se afirmado a partir de um lugar de fala que compreende as vozes de meninos e meninas, homens e mulheres atravessados pelos elementos da diversidade e, por isso,

durante muito tempo, foram invisibilizados por uma sociedade que concentrava esforços no fortalecimento de grupos hegemônicos prospectando a manutenção da classe dominante.

Cabe ressaltar que, a diversidade como uma das dimensões da profissão docente é compreendida como uma concepção que agrega valor ao fazer docente por possibilitar espaço para a intermediação de conflitos que surgem nas relações que acontecem no ambiente escolar, objetivando a valorização do sujeito em sua pluridimensionalidade. Uma formação docente que preza pela diversidade como um dos princípios da docência em classes multisseriadas, lança mão de concepções que deem centralidade aos movimentos instituídos a partir das relações intersubjetivas de cada pessoa que compõe o espaço escolar ou a comunidade rural em que a escola está inserida, valorizando-os como sujeitos da subjetividade e da diferença.

Os cinco princípios da formação docente em classes multisseriadas são revelados aqui como elementos que se inter cruzam constantemente no fazer docente em escolas rurais, pois são fundamentados e constituídos no fazer da experiência de professores e alunos de escolas rurais que narram sobre suas vidas e sobre os espaços em que suas vidas acontecem, tomando o conhecimento de si como espaço de formação e possibilidade de compreensão das diferenças em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente em classes multisseriadas revelou-se como lugar de singularidades, a partir das quais às questões inerentes à diversidade e às diferenças emergem, ora como problema pela invisibilização de sua complexidade, ora por percepção da ideia de que as diferenças, ainda que fincadas numa lógica de reconhecimento, apenas, das desigualdades sociais, precisam ser consideradas e vivenciadas nas práticas cotidianas da docência. A ideia de movimentar-se formativamente pelas reflexões produzidas nas oficinas formativas provocou os docentes a perceberem como o cotidiano de suas práticas emerge como ponto de tensão e, ao mesmo tempo, de reflexão e conseqüente produção de ações que se caracteriza pelo trabalho educativo que revela, no mínimo, a preocupação com as diferenças dos estudantes.

As especificidades das classes multisseriadas evidenciam os desafios que cada docente precisa enfrentar para lidar com a diversidade que se presentifica na tessitura do cotidiano do trabalho pedagógico. Soma-se a este contexto específico da docência, a natureza epistêmica do trabalho na roça, que surge como determinante para o encaminhamento e

ações pedagógicas que ali precisam ser desenvolvidos, sob pena de que a escola não tem serventia alguma para a vida e experiência da criança que vive no contexto rural.

A experiência, como elemento que acontece com o sujeito, que o toca, que o move a pensar sobre suas ações, também passa a ter um grande significado na formação e atuação profissional dos docentes, uma vez que a percepção dos problemas sociais que vivem as crianças passa a ser considerado pela e para o desenvolvimento de práticas educativas. Preocupar-se com a alimentação, com o que cada criança tem ou não tem, determina ações de como lidar com essas diferenças, abrindo espaço para a compreensão de outras, de igual e maior valor, tais como as questões de gênero, sexualidade, etnia, raça, religiosidade, afetividade, entre outras que estão presentes nas classes multisseriadas.

A reflexão ganha destaque no processo formativo dos participantes, pois é por meio dela que os docentes analisam seus percursos de vida, formação e profissão, instaurando um movimento de auto, hetero e ecoformação, em que o sujeito desenvolve aprendizagem consigo mesmo, por meio das reflexões sobre experiências vividas, que só acontecem com ele, de modo singular. Além disso, a pesquisa evidenciou como os professores dialogicamente aprendem um com o outro e com as próprias crianças, evidenciando contextos específicos em que o outro é o grande elo de reflexão e produção de saberes que o professor produz. Ademais, o ambiente rural, aqui denominado de roça, torna-se palco por meio do qual os professores exercem uma aprendizagem perene, determinada pelas condições do espaço/tempo que se singularizam a partir das experiências que se logram na roça e no conjunto de elementos e ações que a compõe.

A pesquisa (auto)biográfica possibilitou a constituição de uma potente trajetória formativa, em que o circuito retroalimentar, composto por ação, reflexão e formação estruturou a base por meio da qual a docência se constitui como atividade complexa, em que a formação cotidiana, pela vivência e produção de experiência na escola, determina modos de ser e de fazer a educação acontecer na roça, em classes multisseriadas. Nesse sentido, a formação congrega elementos do cotidiano da docência rural, que se fundamentam na auto/eco/coformação, autonomia docente, na ação-reflexão-formação, na diversidade e na reciprocidade como marcas de um processo de formação que se vivencia e experiencia unicamente nos modos de ser e de viver a roça, a docência e a produção de aprendizagens com os estudantes em franca multisseriação.

REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010b. Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

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

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

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

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

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

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

LARROSA, J. 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.

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

PINEAU, G. 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, G. 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.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. *As histórias de vida*. Natal: EDUFRN, 2012.

RIOS, J. A. V. P. *Ser ou não ser da roça, eis a questão!* Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, E. C.; PINTO, A. S. T. de; MEIRELES, M. M. 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.

Endereço para correspondência: Sítio Mata da Lua, Rodovia BA 417, 44710-000, Serrolândia/Várzea do Poço, Zona Rural, Bahia, Brasil.

