

Elizeu Clementino de Souza
Ana Sueli Teixeira de Pinho
Hanilton Ribeiro de Souza
Jussara Fraga Portugal
Mariana Martins de Meireles
Nanci Rodrigues Orrico
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira

ESCOLA RURAL

diferenças e cotidiano escolar



Caderno Temático 2

ESCOLA RURAL

diferenças e cotidiano escolar

Pesquisa MULTISSERIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: DIFERENÇAS, COTIDIANO ESCOLAR E RITOS DE PASSAGEM

Edital 028/2012 – FAPESB / Inovação
em Práticas Educacionais nas Escolas
Públicas da Bahia
Edital Universal CNPq – Chamada
14/2014

Equipe da pesquisa

Elizeu Clementino de Souza - PPGEduC/
UNEB (Coordenador)
Antonio Dias Nascimento - PPGEduC/UNEB
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios -
PPGEduC/UNEB
Kátia Maria Santos Mota - PPGEduC/UNEB
Ana Sueli Teixeira de Pinho - GRAFHO/
UNEB
Jussara Fraga Portugal - GRAFHO/UNEB
Neurilene Martins Ribeiro - GRAFHO/UNEB
Cláudio Orlando Costa do Nascimento -
CAF/UFRB
Fábio Josué Souza dos Santos - GRAFHO/
UNEB, CAF/UFRB
Rodrigo Matos de Souza - GRAFHO/UNEB
Simone Santos de Oliveira - PPGEduC/
UNEB
Mariana Martins de Meireles - Doutoranda
GRAFHO/UNEB/UFRB
Terciana Vidal Moura - Doutoranda UM/PT,
CAF/UFRB
André Luis Machado Galvão - Doutorando
UM/PT, UFRB/CFP
Hanilton Ribeiro de Souza - Doutorando
PPGEduC/UNEB
Patrícia Júlia de Souza Coêlho - Doutoranda
PPGEduC/UNEB
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira -
Doutoranda PPGEduC/UNEB
Rosiane Costa de Sousa - Doutoranda
GRAFHO/UNEB
Michael Daian Pacheco Ramos - Doutorando
PPGEduC/UNEB

Nanci Rodrigues Orrico - GRAFHO/UNEB,
CAF/UFRB
Natalina Assis de Carvalho - Mestre
PPGEduC/UNEB, GRAFHO/UNEB

Pesquisadores associados:

Maria da Conceição Ferre Sgadari Passeggi
(CE/PPGE/UFRN)
Christine Delory-Momberger (Universidade
Paris 13)

Professores Escolas Municipais
Escola Municipal de Botelho - EMB
(Ilha de Maré, Salvador/BA)
Lindaildes dos Anjos Martins

Escola Municipal Helmano e Humberto
de Castro - EMHHC (Fazenda Timbo,
Amargosa/BA)
Maria Nilda Barreto Silva Cruz - Diretora
Escolar do Núcleo O6
Amilton dos Santos Nunes
Jaciera de Souza Andrade

Professores Escolas Estaduais
Colégio Estadual Marcílio Dias - CEMD
(São Tomé de Paripe, Salvador/BA)
José Anselmo Amorim dos Santos - Diretor
Zenilda Baliza Costa - Língua Portuguesa
Antonio dos Santos Vieira - Língua
Portuguesa
Carina Souza Bonfim - História
Ricardo Leandro dos Santos - Língua
Portuguesa

Colégio Estadual Santa Bernadete -
CESB (Centro, Amargosa/BA)
Silvandira Chaves da Silva - Diretora
Iêda Sampaio Lima - Matemática
Anete Ribeiro Teixeira Reis - Português



ESCOLA RURAL

diferenças e cotidiano escolar

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Elizeu Clementino de Souza
Ana Sueli Teixeira de Pinho
Hamilton Ribeiro de Souza
Jussara Fraga Portugal
Mariana Martins de Meireles
Nanci Rodrigues Orrico
Rita de Cássia Magalhães de Oliveira

ESCOLA RURAL

diferenças e cotidiano escolar

Salvador
EDUFBA
2017

Autores, 2017.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Rodrigo Oyarzabal Schlabititz

Revisão

Lia Nery

Normalização

Carina dos Santos

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Escola rural : diferenças e cotidiano escolar / Elizeu Clementino de Souza ...
[et. al.] - Salvador: EDUFBA, 2017.
103 p. (Caderno temático, 2).

ISBN 978-85-232-1677-1

1. Educação rural. 2. Educação (Teoria e Prática Pedagógica). I. Souza,
Elizeu Clementino de. II. Série.

CDD - 370.19346

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br / edufba@ufba.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO | 9

APRESENTAÇÃO | 13

- 1 RURALIDADES:
concepções epistemológicas, históricas e culturais | 19
 - 2 A ESCOLA RURAL:
diferentes olhares | 25
 - 3 DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE RURALIDADES E
DIFERENÇAS | 35
 - 4 O COTIDIANO ESCOLAR DE UMA ESCOLA RURAL | 41
 - O cotidiano escolar como lugar ilimitado | 42
 - O rural escolar como espaço cotidiano | 44
 - 5 DIVERSIDADE E DIFERENÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA RURAL | 51
 - 6 O TEMPO E O ESPAÇO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS
RURAIS | 67
 - O tempo como ritmo | 69
 - O desafio da simultaneidade: o tempo e o Outro | 79
 - 7 DESAFIOS PRESENTES E PERSPECTIVAS FUTURAS:
algumas considerações | 89
- REFERÊNCIAS | 93
- SOBRE OS AUTORES | 101

PREFÁCIO

É uma honra, ao mesmo tempo uma grande responsabilidade, prefaciá-la série Cadernos Temáticos. Esta obra coletiva é resultado de reconhecido empenho e dedicação do Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), em uma ação de pesquisa que envolve quatro escolas públicas do estado da Bahia, sendo duas na capital (Salvador) e duas no interior, na região de Amargosa. As ações desenvolvidas no âmbito da pesquisa “Multisseriação e Trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” refletem a preocupação crescente que a área acadêmica de Educação vem demonstrando nos últimos anos em aproximar-se da prática concreta das escolas de educação básica. A necessária e desejável articulação da universidade com a escola básica, por meio da investigação acadêmica sobre o que ocorre nos mais variados processos de escolarização no país (tão diverso e desigual!), nutre na atualidade uma agenda de pesquisa urgente para a educação brasileira.

Nesse sentido, esta obra pode ser considerada um marco-referencial de uma iniciativa que começa no interior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), na sua insistente demanda por maior engajamento entre as agências nacionais de fomento à pesquisa, nomeadamente Capes e CNPq, e as fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAP), tendo como

embasamento maior articulação entre a pós-graduação e a educação básica, prevista no último Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Foram nos espaços de discussão sobre esse assunto, ensejados pelo protagonismo da Anped, que começou a se formular as bases para os primeiros editais envolvendo os programas de pós-graduação em educação e as redes públicas de educação básica, em uma concertação institucional envolvendo a Capes e algumas FAP's, neste caso específico, a FAPESB.

Assim, o resultado de pesquisa que se apresenta aqui tem um ineditismo já na sua origem, pois se trata de uma ação de pesquisa que busca a relevância e a pertinência social como principal critério. Isso quer dizer que, para este tipo de pesquisa, não se trata apenas de produzir conhecimento sobre uma dada realidade, mas, sobretudo, de conhecer para transformar, uma postura dialética que rompe com o positivismo reinante nas Ciências Sociais, mas muito antes anunciada por Marx, em sua Ideologia Alemã: *“Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo”*.

A partir de uma metodologia criteriosamente definida com o objetivo de permitir o envolvimento de professores de classes multisseriadas das referidas escolas, ao mesmo tempo em que os pesquisadores da universidade puderam conhecer a realidade de parte das redes públicas de educação da Bahia, a pesquisa também procurou promover ações de acompanhamento e intervenção pedagógica na busca da melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, orientada por um compromisso político, a pesquisa compreendeu questões teórico-metodológicas e de formação, perseguindo uma perspectiva colaborativa, entre pesquisadores e os profissionais diretamente envolvidos nas classes multisseriadas, buscando entender suas relações de trabalho, captar a intimidade do cotidiano escolar e conhecer as narrativas de experiências pedagógicas. Dessa maneira, a equipe da pesquisa construiu a partir da escrita colaborativa a série *Cadernos Temáticos*, além dos *Roteiros*

Didáticos, com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais.

Apesar de ser o Brasil nos dias de hoje um país essencialmente urbano, com cerca de 85% da população vivendo em cidades, dadas as suas dimensões, ainda é grande o contingente populacional que vive no meio rural. Soma-se a isso o fato de que dentre os 5.570 municípios do país, cerca de 4.000 têm menos de 20.000 habitantes, o que os assemelha muito mais às características próprias da vida rural que urbana. Esses dados nos informam da importância de se considerar o meio rural, com suas particularidades, no que se refere ao contexto e aos seus sujeitos, quando se trata de políticas públicas de educação.

De acordo com o Censo Escolar de 2016, 33,9% das escolas brasileiras se encontram na zona rural, totalizando 44,9 mil escolas rurais, das quais 98% estão sob a responsabilidade dos municípios. O mesmo Censo ainda informa que, 13,4% dessas escolas funcionam em estabelecimentos de uma sala de aula, dessas, 95,1% estão na zona rural, sendo que 7,2% das escolas possuem um único docente. Essa realidade é pouco estudada, pouco conhecida e pouco considerada nas políticas públicas dirigidas às escolas.

Por esta razão, o material aqui reunido na forma de Cadernos Temáticos reveste-se de um valor ainda maior, pois tem o objetivo de preencher uma lacuna, ajudar a suprir as ausências que muitas vezes se notam nas políticas que são amplamente dirigidas às escolas urbanas, nos seus formatos de agrupamento seriado, deixando de fora as classes multisseriadas e suas particularidades. A intenção dos autores, pois se trata de uma obra coletiva, é que “estes materiais possam ser utilizados por alunos e professores que estudam/trabalham em contextos de multisseriação, como atividades pedagógicas”.

Ainda merece ser mencionado o fato de que este projeto se desenvolveu no âmbito de um grupo de pesquisa com larga tradição no campo da educação rural e das narrativas autobiográficas, envolvendo amplas ações desenvolvidas em rede de pesquisa co-

laborativa entre pesquisadores brasileiros e franceses. Este não é um destaque menor, pois demonstra que, apesar do material aqui apresentado ter sido produzido a partir da realidade local, situado em termos históricos e geográficos, sua amplitude teórico-conceitual se expande para muito além das fronteiras que tal localização possa conter. Com efeito, destaca-se que os cadernos, ao tomarem como referência dados coletados no processo da pesquisa realizada nas escolas das regiões mencionadas no estado da Bahia, foram escritos coletivamente com a participação de toda a equipe, envolvendo sujeitos profissionais dessas escolas, implicando suas práticas pedagógicas e pesquisadores acadêmicos em suas redes de intercâmbio e cooperação, o que permitiu ampliações dos aspectos teórico-conceituais que envolvem o tema.

A obra está organizada em quatro cadernos temáticos, sendo o primeiro intitulado *Multisseriação, seriação e trabalho docente*; o segundo, *Cotidiano escolar, diferenças e trabalho docente*; o terceiro, *Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar*; e o quarto, *Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes*.

Estou certa de que a leitura e o uso prático desta obra se constituirão em importante contribuição aos que trabalham diretamente nas escolas rurais e em suas classes mutisseriadas, assim como para aqueles que pesquisam sobre o tema. Ainda mais me compraz o caráter oportuno desta obra em tempos de tanto conservadorismo político e de perdas de direitos. Esses Cadernos dão forma a muitas vozes que são pouco ouvidas e muitas vezes silenciadas nos seus modos de agir, de pensar e ver o mundo, mas que se constituem sujeitos sociais portadores de direitos, que insistem no seu reconhecimento e em escrever sua própria história.

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais
Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente

APRESENTAÇÃO

A série Cadernos Temáticos configura-se como ação da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, coordenada pelo Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Orla, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB), desenvolvida em quatro escolas públicas do estado, sendo duas em Salvador e duas em Amargosa. As ações desenvolvidas ganham destaque pela articulação realizada com a escola básica, pelo envolvimento de professores de turmas multisseriadas e de pesquisadores que têm investigado o tema e, ainda, pela perspectiva metodológica que adota. Para além das questões investigativas, a pesquisa também tem apresentado relevância por empreender ações de intervenção pedagógica que promovam a melhoria da qualidade da educação no contexto das turmas multisseriadas.

Nossa intenção, ao elaborarmos a série Cadernos Temáticos, voltou-se para a investigação de questões teórico-metodológicas e de formação, numa perspectiva colaborativa, vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente, o cotidiano escolar e as narrativas de experiências pedagógicas, empreendendo ações de pesquisa-formação que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia. Por considerar a relevância da construção de dispositivos didático-pedagógicos que pos-

sam subsidiar o trabalho desenvolvido em classes multisseriadas, a equipe da pesquisa construiu, além da escrita colaborativa dos cadernos, roteiros didáticos com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais. O objetivo é que esses materiais possam ser utilizados por alunos e professores que estudam/trabalham em contextos de multisseriação, como atividades pedagógicas.

O referido projeto de pesquisa-formação desdobrou-se como ação da pesquisa “Ruralidades diversas – diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil” (SOUZA, 2012; SOUZA, 2011), a qual contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Edital Temático de Educação 004-2007) e também do CNPq (Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicada 2008-2010 e do Edital Universal CNPq 2010-2013). Atualmente, a pesquisa “Multisseriação e trabalho docente” conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - Edital 028/2012 – FAPESB / Inovação em práticas educacionais nas escolas públicas da Bahia –, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Chamada Universal 14/2014, MCTI/CNPq.

As ações desenvolvidas centram-se na análise de problemas de pesquisas e estudos sobre educação rural que vêm sendo implementados no âmbito do GRAFHO, através da consolidação de uma rede de pesquisa colaborativa entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o Grupo de Pesquisa (Auto)biografia (GRAFHO), Formação e História Oral (PPGEduC/UNEB); o Observatório de Educação do Campo do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE) e o Currículo, Avaliação e Formação (CAF) (UFRB/Centro de Formação de Professores

– Campus Amargosa); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis).

Tais grupos articulam-se numa rede de pesquisas acerca das ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais no Estado da Bahia – Brasil e na França, dedicando-se ao estudo da educação rural, com ênfase nas classes multisseriadas, suas práticas e condições de trabalho docente.

As parcerias empreendidas com escolas públicas municipais e estaduais, sendo duas estaduais e duas municipais, situadas em Salvador (Bahia) e no Recôncavo Baiano, mais especificamente no município de Amargosa, têm possibilitado diálogos fecundos, reflexões sobre condições de trabalho de professores de classes multisseriadas e processo de acompanhamento de estudantes e de alunos de escolas multisseriadas. A escolha das escolas parceiras teve como critério o fato de já estarem situadas em localidades que já vêm sendo lócus das pesquisas desenvolvidas pelo GRAFHO, nesse caso a Ilha de Maré e o Recôncavo Baiano. Além disso, priorizou-se a existência de classes multisseriadas, alvo de maior interesse da pesquisa-formação. A escolha das escolas estaduais decorre do fato de serem escolas que recebem alunos egressos das escolas municipais parceiras, a fim de que se possa realizar o acompanhamento do rito de passagem na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa-formação desenvolveu-se a partir do contexto e das condições concretas em que estão inseridas as escolas participantes, valorizando as experiências dos sujeitos, alunos e professores. A adoção do conceito de experiências, como núcleo central do processo formativo e das trajetórias de formação das professoras participantes, permitiu-nos a construção de inovações educacionais em que os sujeitos, alunos e professores, como protagonistas da ação pedagógica possam, efetivamente, contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade, através das práticas de

autonomização e de assunção das experiências como marcas das aprendizagens significativas nas suas vidas.

O que temos construído no processo da pesquisa-formação, mediante a utilização da pesquisa narrativa e com experiências pedagógicas, consiste no fortalecimento de redes de pesquisa, impactando no trabalho construído cotidianamente em classes multisseriadas, nas condições de trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

O desafio que se coloca consiste em contribuir para a superação de silenciamentos, negligências e abandonos que cercam as classes multisseriadas e a educação rural, fazendo com que as práticas desenvolvidas nesses espaços sejam espelhos de realidades diversas daquelas observadas nas escolas parceiras e nos modos próprios como os professores e os alunos vão superando adversidades e revelando práticas e ações emancipadoras, além de aprendizagens inscritas em seus cotidianos sociais e escolares no território rural.

Os estudos já realizados pelo GRAFHO têm nos indicado que os currículos praticados partem de orientações homogêneas que tensionam no seu cotidiano a própria dinâmica das interações entre os sujeitos. De um lado, tem-se a perspectiva formal proposta pelos sistemas de ensino municipal ou estadual, que desconsideram as especificidades do local; e de outro, tem-se as práticas concretas que reconhecem as diferenças existentes, mas não possuem as condições necessárias para a transformação das práticas pedagógicas, de modo a aproveitar as diferenças como oportunidades de aprendizagem e as interações entre os alunos como condição para a construção de suas temporalidades. Além disso, os alunos egressos das classes multisseriadas que, de modo geral, pertencem às redes municipais, ao ingressarem nas escolas estaduais para continuar seus estudos, vivenciam uma transição sem o devido acompanhamento, o que cria um hiato no percurso escolar desses alunos.

Decorre deste contexto a emergente necessidade de acompanhamento dos ritos de passagens aí constituídos, a fim de que, tanto

a escola municipal que encaminha os alunos, quanto a escola estadual que os recebe, considerem os diferentes espaços-tempo inscritos nesse rito de passagem como um marco importante no percurso pessoal e escolar desses alunos. Essa compreensão aponta a necessidade de desenvolvimento de práticas e estratégias que interfiram positivamente nos seus processos de aprendizagem, capazes de promover inovações educacionais que garantam a essas crianças e jovens o direito de aprender na escola, independente do lugar onde vivem ou estudam.

Ainda que as experiências tomadas como ponto de partida considerem o local onde as escolas estão inseridas, as reflexões apresentadas e sistematizadas na série Cadernos Temáticos vislumbram a possibilidade de aproveitamento dos resultados da pesquisa e inovações educacionais para subsidiar a formação de educadores que atuam nas classes multisseriadas, bem como a definição de políticas públicas de educação que considerem os espaços-tempo específicos de localidades não urbanas, sejam em áreas insulares rurais como a Ilha de Maré ou rurais como as escolas do Recôncavo Baiano, bem como de outros territórios rurais da Bahia e do Brasil.

O Caderno Temático *Escola rural: diferenças e cotidiano escolar* sistematiza reflexões sobre concepções de ruralidades em diálogo com questões epistemológicas, históricas e culturais, além de abordar aspectos sobre a escola rural, na vertente das diversidades e diferenças no cotidiano escolar, com ênfase nos diferentes modos como o cotidiano se manifesta na escola, no território rural e na vida dos sujeitos que vivem e habitam tais espaços. Discutimos, também, possíveis relações entre diversidades e diferenças no processo de organização do trabalho pedagógico na escola rural, enfatizando disposições sobre tempos e ritmos em contextos educacionais rurais, na vertente do tempo como ritmo e dos desafios que se colocam para a superação das simultaneidades das relações entre tempo e sujeitos. Os desafios são muitos para que possamos superar representações negativas e práticas de silenciamento vol-

tadas para as escolas rurais, porém, nossos desafios se inscrevem na perspectiva de demarcarmos sentidos e significados da escola rural e das turmas multisseriadas como lugar de presença e de vida para alunos e professores que vivem nos territórios rurais. Por fim, concluímos o referido caderno com a apresentação de algumas proposições metodológicas, com o intuito de subsidiar professores que atuam em escolas rurais e multisseriadas para construções de práticas pedagógicas implicadas e enraizadas nas realidades das comunidades e que partam das histórias, experiências e narrativas dos alunos e dos sujeitos rurais.

Ensejamos que o Caderno Temático possa, de fato, abrir espaços para outros e fecundos diálogos entre professoras e professores de escolas rurais, entre pesquisadores e gestores educacionais, implicando em modos diversos de ver e viver a escola rural e multisseriada em nosso país.

1

RURALIDADES

concepções epistemológicas, históricas e culturais

Nas discussões referentes à escola rural, seu cotidiano e suas especificidades, convêm, pela importância dos temas e pela interligação que estes mantêm com o conceito de ruralidade, empreendermos também um debate sobre as concepções epistemológicas, históricas e culturais das ruralidades, a fim de subsidiar o entendimento sobre a importância do lugar, especialmente os espaços rurais, para a formação do sujeito e de sua visão de mundo. Nessa direção, cremos que o poeta Manoel de Barros, em suas narrativas sobre sua trajetória de vida, possa-nos conceder alguns questionamentos e direcionamentos sobre as ruralidades:

[...] Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. [...] Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (BARROS, 2015, p. 15)

Barros (2015) vem salientar a importância das relações específicas que manteve com seu entorno durante a infância, e como tais vínculos, percepções e vivências contribuíram para a formação enquanto sujeito e poeta, dando suporte à significação e apreensão de si mesmo e do mundo. Sendo assim, a narrativa de Barros (2015) vem ratificar as discussões empreendidas por Delory-Momberger (2012) e Schaller (2011), que afirmam a importância dos lugares para a construção biográfica, à medida que vivenciar e experienciar um lugar é produzir uma historicidade, repleta de potencialidades formativas para o sujeito. Nesse sentido, Santos (1999) também destaca que os lugares são mediadores entre o mundo e o sujeito, servindo-lhes de base para compreensão de si e da realidade.

No excerto autobiográfico de Barros (2015), vemos como o contexto rural vivenciado pelo poeta foi importante para a sua construção biográfica, dando-lhe uma visão integrada e compartilhada das coisas, especialmente entre sujeito e natureza. Moreira (2005) resalta que as relações específicas que os sujeitos rurais mantêm com a natureza, bem como as relações próprias de interconhecimento destas relações, produzem objetividades, subjetividades, espiritualidades e sensibilidades que irão fundamentar o modo de vida, o conhecimento de si e a apreensão do mundo.

Assim, todo esse processo social está ligado ao que chamamos de *ruralidades*, fundamentando a identidade social dos sujeitos rurais. Mais especificamente, as *ruralidades* são as maneiras de viver o rural e variam, conforme o contexto do sujeito, à medida que o processo social – conteúdos, heranças, valores, hábitos, experiências, relações e ações – existente e experienciado em cada contexto rural, vai produzir nos sujeitos identidades e representações sociais específicas. (BIAZZO, 2008a, 2008b; CANDIOTTO; CORRÊA, 2008; CARNEIRO, 1998, 2005)

Diante disso, apesar do acelerado processo de industrialização e de urbanização vivenciados pelo Brasil desde 1950, a compreen-

são e a valorização dos modos de ser, viver e apreender a realidade, por parte das populações rurais, torna-se decisiva para a inclusão deste contingente populacional no projeto de desenvolvimento do país, pois sempre esteve relegado ao segundo plano.

Deve-se destacar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, indica que cerca de 30 milhões de cidadãos brasileiros residem em contextos rurais. A região Nordeste e o estado da Bahia abrigam, respectivamente, em termos absolutos, as maiores populações rurais do país. Porém, se utilizado outros critérios como o territorial, defendido por Veiga (2002), o contingente populacional rural pode aumentar consideravelmente. Observa-se, assim, que mesmo com a defasagem metodológica dos órgãos oficiais, o Brasil ainda possui uma população rural maior que a de inúmeros países do mundo, o que não pode ser menosprezado ou tratado como mero resíduo do processo urbano-industrial. (VEIGA, 2002)

Nessa perspectiva, destaca-se, nos últimos anos, a importância dos estudos referentes às ruralidades, sobretudo aqueles relacionados ao campo educacional, tendo em vista o necessário reconhecimento e a valorização da identidade e das especificidades dos alunos rurais, especialmente pela escola urbana, à medida que se torna preciso integrar escola e vida, utilizando a trajetória vivencial dos alunos para compreensão dos processos de aprendizagem e de significação de si e do mundo. Sobre a compreensão do rural e o estudo das ruralidades, Souza (2012) discute que:

[...] há ainda a convicção de que, partindo de suas especificidades, se pode avançar na compreensão de processos educacionais mais gerais, na perspectiva de apreender como se configuram os sujeitos, os espaços, as práticas e as instituições, entendidas como lugares de aprendizagem, enfocando-se o papel da escola e das ações educacionais na biografia destes sujeitos [...]. (SOUZA, 2012, p. 19)

Bernadelli (2013), seguindo essa linha de pensamento, também discute que os estudos e as questões relativas aos conceitos e critérios de entendimento sobre determinadas realidades, sobretudo no caso específico do rural e suas ruralidades, podem contribuir para o surgimento de propostas mais apropriadas para o planejamento e as políticas públicas em diversos setores, especialmente para o campo educacional.

Assim, esse também é o propósito que norteia os debates, ações e produções do projeto de pesquisa e inovação educacional “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, tendo em vista a necessidade de se analisar e discutir a realidade das escolas multisseriadas rurais, a fim de minimizar os processos de exclusão sofridos por tais sujeitos (alunos e professores). Esses processos vão desde a precariedade da infraestrutura e das concepções didático-pedagógicas dessas escolas, até a questão da transição efetuada pelos alunos para continuar seus estudos nas escolas da cidade, onde as especificidades, identidade e significações construídas a partir das ruralidades presentes no seu espaço vivido são simplesmente negligenciadas, desvalorizadas e até suplantadas por um projeto de escola e sociedade pautado na produção de um sujeito urbano.

Sendo assim, torna-se relevante discutir o rural e suas ruralidades na atualidade, desmistificando e corrigindo concepções herdadas da modernidade que opunham o campo à cidade, o rural ao urbano, em uma visão dualista, estática e restrita da realidade que serviu apenas para reforçar preconceitos e exclusões, sobretudo dos espaços e populações rurais. (BERNADELLI, 2013; MOREIRA, 2005)

Na modernidade, os polos de identidade e poder estavam situados na cidade e na indústria, estando o campo subalterno a tais forças. Assim, o rural e o urbano, como qualidades e conteúdos das relações sociais existentes nas formas do espaço – campo e cidade – (BIAZZO, 2008a), situavam-se em lados opostos, sendo denominados e adjetivados como antagônicos: o rural era tido como agrícola, atrasado,

selvagem, tradicional, rústico, incivilizado e resistente às mudanças, enquanto o urbano destacava-se pelo progresso, modernidade, civilização e cultura. (CARNEIRO, 2012; MOREIRA, 2005) Porém, contrariando as teorias e previsões de desaparecimento do rural frente à urbanização acelerada e inevitável, o que se nota, na atualidade, é uma revalorização do rural e das ruralidades, ou seja, dos modos de ser e viver o contexto rural.

Nessa perspectiva, os conceitos rural e urbano, na atualidade, passam a ser pensados não mais como prontos, estáticos e isolados, limitando a compreensão das relações que acontecem no espaço, mas sim entendidos numa perspectiva histórica, em função do movimento e transformações da realidade operadas em diferentes escalas e dimensões, como os globalismos e localismos que marcam a contemporaneidade. Portanto, rural e urbano, entendidos como qualidades das relações sociais da cidade e do campo, não carregam mais uma definição e delimitação setorial, mas espacial/territorial. As cidades não podem ser definidas apenas pela indústria e nem o campo pela agricultura, pois urbanidades e ruralidades estão presentes nos diferentes espaços, significando e fundamentando as identidades sociais da contemporaneidade. (BERNADELLI, 2013; CARNEIRO, 2005; MOREIRA, 2005;)

Dessa forma, podemos salientar que campo e cidade, rural e urbano, ruralidades e urbanidades estão unificados e interconectados a partir das potencialidades da vida, possibilidades do vir a ser e pela incompletude do rural sem o urbano e do urbano sem o rural. (ALENCAR; MOREIRA, 2005) Nessa direção, Massey, Maciel e Haesbaet (2008) ressaltam que o espaço deve ser concebido como produção aberta, contínua, com múltiplas interações das histórias, práticas e relações.

Enfim, as ruralidades contemporâneas, como conteúdos e práticas socioespaciais, estão presentes também em espaços urbanos, assim como as urbanidades também se encontram nos espaços rurais, pois campo e cidade, rural e urbano, fazem parte de algo único,

contínuo e interdependente, que é o espaço geográfico. (CANDIOTTO; CORRÊA, 2008) Apesar disso, mantêm, mesmo que integradas, suas especificidades, à medida que as transformações e inter-relações múltiplas não partem apenas de um ponto ao outro, mas também são resultado de releituras particulares dos habitantes de cada espaço. (RUA, 2005; WANDERLEY, 2001)

2

A ESCOLA RURAL diferentes olhares

A relação direta com o contexto de vida e a percepção da produção do lugar pelos sujeitos tem a ver com o modo como ontologicamente compreendemos o mundo rural e a constituição dos sujeitos que habitam tal espaço. Ao que nos parece, há uma produção do ser que se elabora nesse espaço, ao tempo também que este lugar é produzido pelos seus atores. Assim sendo, esta dimensão entre sujeito e lugar pode inspirar outras formas de produzir educação, mobilizando modos mais significativos de ensinar e aprender em contextos de ruralidades.

É pertinente, nesse movimento, salientar que os novos estudos sobre ruralidades têm possibilitado argumentar que falar do rural não significa referir-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas nesse espaço a partir de vários elementos, como pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos e subjetividades. Portanto, as ruralidades são concebidas como uma construção social específica, “um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico”. (MARTINS, 2002, p. 220)

Essa discussão sobre ruralidades/singularidades está presente nas pesquisas de Wanderley (2001), para quem o rural deve ser compreendido como espaço singular, coletivo e com distintas es-

peculiaridades. Sendo assim, compreende-se *ruralidade* como uma construção que supera a concepção historicamente construída sobre o rural enquanto espaço marginalizado, um entorno inferiorizado, subalterno e dependente da cidade. Desse modo, o rural é concebido como um espaço diversificado, embora apresente singularidades e especificidades; é o lugar onde acontece a vida em todas as suas dimensões.

Nessa conjuntura, Souza (2012, p. 18) destaca que:

Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social local/nacional, significa lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas [...] considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentidos às produções culturais próprias desses espaços.

Diante desse cenário, a escola rural é concebida como um lugar de construção e socialização de conhecimentos e deve privilegiar os saberes da população local, uma vez que os sujeitos são capazes de aprender a partir dos diversos contextos de vida. Assim, “[...] ao demarcar o lugar, com suas ações, com seu ‘ir e vir’ no uso, para a vida, o homem se identifica com o espaço porque seus traços, suas marcas o transformam. Na convivência com o lugar, e nele se produz a identidade”. (CARLOS, 1996, p. 81)

Pensar a formação/prática (o saber-fazer) de professores inseridos em contextos rurais (escolas) supõe, portanto, a compreensão das especificidades, subjetividades e das representações do espaço rural, que deve ser entendido, ao mesmo tempo, como *espaço físico* (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), *lugar onde se vive* (particularidades do modo de vida e referência identitária) e *lugar de onde se vê e se vive o mundo* (ideia de lugar tomado como ponto de referência nas inter-relações entre o local, enquanto especificidade concreta, real, o regional e o global).

Assim concebido, o lugar:

[...] é produto das relações humanas, entre o homem e a natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. (CARLOS, 1996, p. 29)

Desse modo, o rural, enquanto lugar de vida, vai além do recorte espacial, da sua organização geográfica, pois ele deve ser concebido como um espaço onde se estabelecem relações cuja constituição retrata também o modo como os sujeitos organizam esse espaço e ali produzem a si mesmos e as suas existências. Isso significa também que não só os sujeitos fazem parte desse espaço, mas que o espaço rural também faz parte da vida do sujeito. Assim, o lugar adquire “um novo significado para a vida de cada um se constituindo sujeito de sua própria história”. (CALLAI, 2009, p. 176)

Neste contexto, o espaço rural pode ser considerado, também, segundo Souza (2010, p. 26-27), como um “lugar aprendente”,

[...] porque permite produzir marcas do conjunto de relações que nele se estabelecem e, sobretudo, dos processos de passagem recíprocos entre saberes formalizados e saberes da experiência. A noção de ‘lugar aprendente’ remete também às capacidades de ação coletiva dos atores e às ações de transformação desses mesmos atores.

Conhecer as diversas ruralidades e a compreensão dos processos de ensino que permeiam a educação em espaços rurais, seus sujeitos, instituições e práticas pedagógicas, torna-se relevante pela pertinência das questões relacionadas à escola rural, historicamente silenciada, negligenciada e camuflada, na perspectiva de conceber esta escola e suas práticas educativas como espaços de aprendizagem, não menos importantes ou inferiores às práticas de escolas urbanas, uma realidade não apenas do território baiano, mas também nacional.

Assim, a problemática da educação rural, da formação de professores e do trabalho docente nesses espaços, do ponto de vista nacional e estadual, é ainda insuficiente e pouco estudada/pensada no âmbito da academia, dos governos e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sobre a formação docente de profissionais que atuam nas escolas rurais, vale ressaltar a necessidade de saberes necessários, que são construídos na experiência com e no cotidiano da zona rural e são primordiais para uma prática significativa.

Historicamente, no Brasil, a educação nunca foi primazia e a educação rural nunca esteve nas pautas das políticas públicas como prioridade, embora seja estarrecedor o quadro da educação básica pública baiana e brasileira. (SOUZA et al., 2010, p. 36) Ao analisar a história da educação formal no meio rural brasileiro, Souza (2011) enfatiza que nunca houve, de fato, a oferta de uma educação que contemplasse as discussões do meio rural, bem como sobre as necessidades da população local. Sobre esta questão, esse autor ressalta ainda que:

[...] a educação rural tem sido negligenciada pelas políticas educacionais, e, em outros momentos, são propostas políticas compensatórias e que partem da lógica urbanocêntrica, centrada na transferência da escola urbana para a escola rural, desconsiderando a cultural local, seu cotidiano e o modo como os sujeitos vivem e habitam no território rural. (SOUZA, 2011, p. 173)

A oferta da educação para a população rural nunca foi priorizada pelos órgãos competentes no decurso da história da educação brasileira. A população dos territórios rurais sofria com a inexistência de uma educação que contemplasse as discussões do meio rural, sobretudo porque não havia uma diversidade de ofertas nas modalidades de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio – que pudesse atender esta população e suas demandas.

Conforme Almeida (2005), a educação ofertada aos habitantes dos espaços rurais centra-se num modelo educacional com princípios e políticas que retratam a educação urbana. Trata-se, portanto, da transposição de uma lógica urbana para a escola rural. Nesse sentido, a educação rural foi, e é ainda hoje, marcada por uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia o espaço rural e suas singularidades.

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas, distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiência na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros. (ALMEIDA, 2005, p. 286)

A condição do trabalho docente, abordada por Almeida (2005), dá visibilidade às dificuldades enfrentadas pela escola, culminando nos baixos índices de aprendizagens, segundo as avaliações sistêmicas. Tais considerações apontam situações recorrentes nas escolas públicas, sobretudo nas localizadas em territórios rurais.

É notória a escassez e a precariedade das políticas de educação para os espaços rurais. Isso é constatado na ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios escolares. Além disso, é inadequado e limitado o material didático-pedagógico utilizado no processo de ensino e de aprendizagem que contemple os anseios dos sujeitos desta realidade. Ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos, à medida que as propostas implementadas nas escolas da zona rural estão desvinculadas da cultura do seu povo. O conhecimento trabalhado pouco ou nada se relaciona com as vivências dos estudantes, caracterizando um currículo desvinculado com a realidade local.

Segundo Almeida (2005), torna-se necessário que a escola rural pense seu currículo com base na história de vida, pois se confi-

gura como um trabalho centrado na memória, nas experiências, nas trajetórias e nos percursos de vida, uma vez que é “[...] um instrumento de formação que permite conhecer o homem e sua relação com o seu percurso escolar, permitindo-o identificar aquilo que foi realmente formador, em sua própria história de vida”. (SOUZA; MIGNOT, 2008, p. 146)

Infelizmente, as políticas públicas para a educação brasileira pouco se têm ocupado com a questão da formação, qualificação e mudança da imagem negativa e do quadro de precariedade da educação nos espaços rurais, conforme contextualiza Leite (2002, p. 14)

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

Ainda, sobre essa questão, Santos (2003, p. 148) afirma que:

[...] a população residente nas “zonas rurais” não possui escolas suficientes para atender as demandas de matrículas (principalmente nas séries finais do ensino fundamental), forçando, assim, os alunos “rurais” (denominados de alunos da roça) a buscarem a continuidade dos seus estudos nas escolas da cidade, se quiserem aspirar níveis mais elevados de escolarização. Tais aspectos demonstram bem a forma como a diversidade cultural é ignorada pelas políticas educacionais totalitárias que negam o direito à alteridade.

Sobre a política educacional rural, Leite (2002, p. 56) complementa que “são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais”.

As discussões sobre a educação para os povos de territórios rurais intensificaram-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, mais especificamente com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e do Decreto nº 7.352, aprovados em 2001 e 2010, respectivamente.

No âmbito dessas discussões e baseada na Constituição de 1988, que versa sobre a educação rural na esfera de igualdade de direito e do respeito às diferenças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96) também abre espaço para uma adequação da escola à vida da população rural quando se refere às diferenças regionais. Como menciona no artigo 26, a educação no que se refere aos currículos, deve “ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, abrindo possibilidades para se pensar nas especificidades da educação rural e aproximá-la do contexto em que está inserida.

Contudo, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, apesar do esforço em abordar questões no âmbito da educação rural, não avança no discurso e nem na prática, dando um tratamento periférico à educação rural, reservando apenas o artigo 28 para tratar diretamente sobre a questão.

Art. 28 – Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do trabalho agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

As escolas rurais no Brasil apresentam características singulares e que precisam ser consideradas nas ações pensadas/empreendidas nesses espaços. Em termos dos recursos disponíveis, da infraestrutura e dos suportes didático-pedagógicos, estes ainda são insuficientes e precários. Com infraestrutura inadequada, estradas de difícil acesso, transportes impróprios e com professores sem formação específica para atuar nesses espaços, temos, superficialmente, um desenho da educação rural brasileira.

Nesse cenário, cinco anos após a aprovação do Parecer nº 36/2001, em 04 de dezembro de 2001, são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.¹ (BRASIL, 2001, p. 1) Segundo esse documento:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Ainda neste documento, podemos destacar dois importantes fundamentos para a Educação do Campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano e as relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sinalizam a possibilidade de elaboração de “Propostas

1 Essas Diretrizes, baseadas na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2001)

pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de integração e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao/do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria de vida”. (BRASIL, 2001, p. 25)

A partir dessas bases legais, no ano de 2010, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, aprova o Decreto n° 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Vale salientar que o PRONERA se constitui como um avanço na efetivação de políticas da educação do campo, ao buscar garantir que a educação seja um direito de todos que vivem no espaço rural brasileiro.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer que a luta, a mobilização, a organização e as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais do campo em prol de políticas públicas voltadas para a educação das populações do campo – ou seja, uma educação escolar específica – na contemporaneidade, conforme sinalizam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), trata-se de uma proposta de educação que, ao considerar as especificidades e singularidades dos povos do campo, esteja atenta para a realidade dos “trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25)

Faz-se necessário, portanto, ressaltar que partilhamos com a perspectiva política da educação do campo, embora reiteremos que a concepção de espaço rural e de escola rural assumidas neste estudo implica-se com uma dimensão sócio-histórica e geográfica, ao compreender estes como espaços da existência humana; lugares onde a vida acontece; onde as pessoas produzem a vida através do trabalho, dos estudos, das lutas, do convívio em comunidade, do diálogo com o outro, das relações estabelecidas. O rural

como espaço geográfico com características específicas, permeado pela diversidade cultural, multiplicidades de saberes e fazeres, de diferentes identidades étnico-raciais, de sentimento de pertencimento ao lugar onde emerge a vida, a labuta da sobrevivência. Portanto, um espaço que difere do território urbano-industrial, mas que mantém relações no âmbito cultural, social e econômico. Desse modo, “o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades”. (ABRAMOVAY, 2000, p. 2)

Entretanto, cabe destacar aqui, que a intenção não é estabelecer um contraponto e, ou mesmo, uma comparação entre rural-urbano, campo-cidade, educação rural-educação do campo. Embora se reconheça que há uma discussão em torno das concepções destacadas, com diferentes olhares e posicionamentos, este trabalho se distancia desse quadro de análise comparativa e contrastiva porque se compreende que cada pesquisador, a depender das suas crenças filosóficas, políticas e pedagógicas, delimita o seu objeto de pesquisa. Neste caso, se assume, aqui, a categoria rural para nomear os professores, para identificar as escolas e demarcar os espaços nos quais estão inseridas/localizadas geograficamente.

3

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE RURALIDADES E DIFERENÇAS

O futuro não pode ser uma continuação do passado.
(HOBSBAWM, 2005, p. 562)

Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
(BARROS, 2003, p. 30)

A primeira epígrafe nos convoca a pensar em um “novo” tempo, não partindo de bases do passado, mas rompendo com as amarras de uma modernidade perversa e conturbada. Com esperança, o autor nos conforta e nos alerta, ao afirmar que o futuro não pode ser uma continuação do passado. De certo modo, de maneira inquietante, esses escritos nos impulsionam a pensar em outras formas de ver e construir o mundo (rural e urbano), tomando como referência o cenário complexo deste terceiro milênio, que de tão próximo já nos é contemporâneo.

As palavras de Manoel de Barros, por sua vez, são tomadas aqui como proposições filosóficas e ontológicas para pensar metaforicamente sobre as questões das ruralidades e das diferenças na contemporaneidade. A expressão: “*Perdoai-me. Mas eu preciso ser*

Outros”, conota, por um lado, insatisfação aos padrões modernos de ser e compreender o mundo e, por outro lado, soa como liberdade, como uma tomada de consciência do que se é ou do que se pode vir a ser. De certo modo, há nesta segunda epígrafe, uma explosão da diferença, inscrita na possibilidade que emerge de outras formas de ser e existir.

Nessa perspectiva, aposta-se na busca por romper com as noções estáticas, difundidas historicamente sobre o rural e seus sujeitos e vislumbrar outros modos de concebê-los nesse tempo presente. Assim sendo, salientamos a existência de outras performatividades dos sujeitos e de seus espaços, circunscritos nas novas ruralidades contemporâneas², que possibilitam compreensões mais abertas, menos fixas e mais complexas sobre o rural, seus sujeitos e singularidades.

Nas últimas décadas, um conjunto de estudos³ tem revelado outros olhares, que extrapolam a ideia hegemônica de que o rural se resume à produção agrícola. Tais concepções emergiram inicialmente de estudos sobre o “novo rural”, situados nas novas formas de produção e posteriormente dos debates sobre as “novas ruralidades”, referindo-se às reconfigurações mais amplas das identidades constituintes do mundo rural.

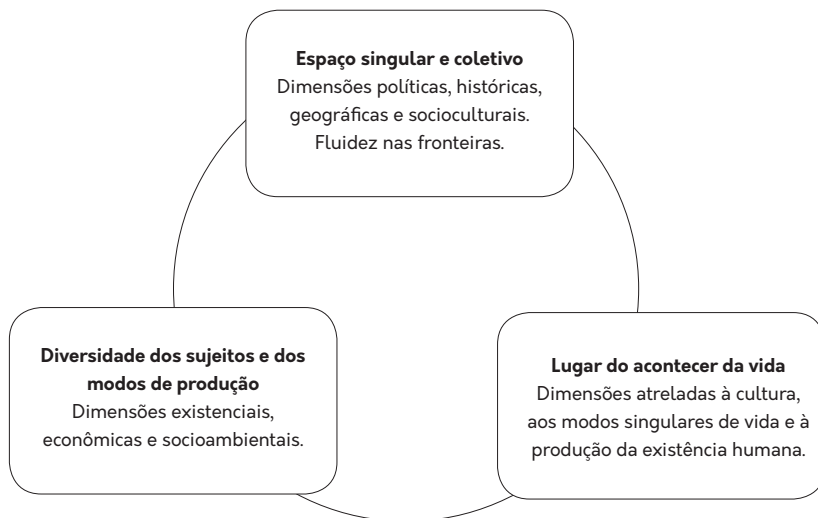
Nesse sentido, a compreensão de rural, tomada a partir das ruralidades contemporâneas, apresenta dinamicidade e novas formas de conceber o espaço rural brasileiro, além de apresentar uma maior complexidade no que se refere à identidade dos sujeitos rurais. Desse modo, as ruralidades contemporâneas comportam um rural com distintas posições e diferentes funções que se articulam

2 Compreendida como manifestação de identidades sociais associadas ao mundo rural. Refere-se à natureza e aos processos de produção e reprodução da vida. (MOREIRA, 2005)

3 Consultar os estudos de Carneiro (2005), Souza (2012), Moreira (2005), Wanderley (2000).

simultaneamente em sua composição, como podemos visualizar no esquema a seguir:

Figura 1 - Rural Contemporâneo



Fonte: Elaborada pelos autores.

Cabe destacar que esta compreensão de ruralidade contemporânea ainda está em curso no Brasil, por isso os estudos evidenciam um movimento de construção de uma visão mais ampliada e menos estereotipada do rural. O estudo das ruralidades contemporâneas, tal como temos desenvolvido no GRAFHO, emergem de olhares e implicações profundas sobre as diversas ruralidades que constituem o território brasileiro/baiano e seus diferentes sujeitos, tomando como referência questões sócio-histórico-geográficas. Vale salientar que “[...] a opção pelo estudo das ruralidades se dá, também pelo valor heurístico do rural, para a compreensão dos dinamismos locais, partindo de suas especificidades”. (SOUZA, 2012, p. 19)

Assim sendo, a noção de ruralidades extrapola a compreensão de rural que está para além da exclusividade de atividades agrícolas, trata-se, portanto, de um “rural da diversidade” (LIMA, 2005, p. 45), que se reveste das diferenças de seus sujeitos, com suas formas singulares de produção da vida. Nessa perspectiva, o rural vai configurando-se como um espaço de relações sociais, “espaço singular e ator coletivo” (WANDERLEY, 2000, p. 92), lugar do acontecer da vida, marcado pela identidade cultural, que singulariza seus sujeitos e os torna sujeitos da diferença, historicamente inferiorizados pelo seu modo “rural” de ser.⁴

Com estes deslocamentos teóricos e epistemológicos é possível falar de um rural que se cruza com o urbano e cuja dinâmica possibilita sentimentos de pertencimento e subjetividades, que vão além da delimitação espacial rural-urbano, ou ainda urbano-rural.

Nesse contexto, pode-se falar na emergência de entendimento e apreensão das ruralidades contemporâneas. Assim, tomando como base essas novas configurações socioespaciais, reconhece-se, aqui, que o rural é portador de estilos de vida e de jeitos peculiares de ser, viver e existir. Esta perspectiva válida, por um lado, as singularidades e as diferenças socioespaciais entre o rural e o urbano e, por outro, aponta a necessidade de uma nova abordagem que consiga “recompor o objeto e repensar a realidade rural em seus modos contemporâneos de recomposição ou reestruturação”. (WANDERLEY, 2000, p. 91)

É preciso, portanto, nesse cenário diverso das ruralidades, deslocar nossos olhares e ampliar nossa visão para o enfretamento de questões que se fundam num “processo linear e hegemônico de

4 Historicamente, atendendo aos comandos da modernidade, acreditava-se que a urbanização alcançaria todos os espaços. Essa visão de mundo fez do rural ainda mais um espaço inóspito, pouco habitado, desvalorizado, carregado pela falsa ideia de que, quanto mais urbano fosse um país, mais desenvolvido o seria. Nessa concepção, o rural é visto como sinônimo de atraso, de pobreza, de “não desenvolvimento” e, conseqüentemente, há, também, uma inferiorização de seus sujeitos e modos de vida.

globalização, sugerindo o desaparecimento do local, do nacional e do rural”. (MOREIRA, 2005, p. 39) Essa compreensão associa-se ao que convencionalmente tem se denominado de “mito do desaparecimento do rural”. Na verdade, mesmo sendo o Brasil um país de origem agrária e ainda que a urbanização tome todo território brasileiro, o que seria quase impossível em níveis materiais, não há como apagar, em níveis simbólicos e experienciais, o rural que existe em nós, nos nossos modos de vida.

Nesse sentido, buscando romper com esta concepção, situamos um “novo rural”, entendido como construção social e cultural. Desse modo, “a noção de rural é abordada como um artifício metodológico para revelar o caráter heterogêneo, móbil e dinâmico dos processos sociais”. (CARNEIRO, 2005, p. 10) Não se trata, portanto, de conceber o rural como uma periferia espacial precária e subordinada ao urbano, mas, nesse contexto, apreende-se um rural contemporâneo, marcado pela diversidade, pelas particularidades, pelo estilo de vida, pelas referências identitárias de seus habitantes e pelas diversas relações que esse espaço estabelece com o urbano, que ultrapassam o sentido de dependência e subalternidade.

De certo modo, a compreensão dos processos contemporâneos de construção de identidades abertas e múltiplas carrega a desconstrução de tais dualismos (MOREIRA, 2005), rural/urbano e urbano/rural. É preciso, de algum modo, extrapolar a compreensão que toma o rural e o urbano como realidades rivais, como espaços contrários que coexistem paralelos e independentes um do outro.

Diante desse contexto conflitante na contemporaneidade, faz-se necessário minimizar o jogo de supervalorização/desvalorização espacial entre rural e urbano, diminuindo essa polaridade e flexibilizando as fronteiras entre esses extremos. À medida que essas “diferenças” forem sendo trabalhadas, inclusive na escola, torna-se mais acessível a superação dessas dicotomias, minimizando as discriminações vinculadas ao espaço rural.

Há que se misturar, numa perspectiva compreensiva e epistemológica, o rural e o urbano, o campo e a cidade, o igual e o diferente. Tais mudanças são possíveis na contemporaneidade, principalmente, pelo processo de globalização, o qual atualmente atravessa a humanidade.

Os estudos sobre ruralidades têm apontado, ainda, que o rural não está vinculado “apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas ali a partir de vários elementos, como pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos e subjetividades” (RIOS, 2011, p. 77) inscritas na dimensão do ser. Desse modo, tal como sinalizam os estudos contemporâneos sobre as diferenças (SKLIAR, 2003a), este sujeito rural, que integra um contexto social, torna-se um sujeito de direito e revela-se em suas práticas cotidianas um outro diferente e singular.

Por fim, as ruralidades contemporâneas portadoras das diferenças de seus sujeitos e espaços, podem ser, também, prospectivamente tomadas como “territórios do futuro” (JEAN, 1997), pela sua abertura com o novo e o diferente, pela qualidade de vida manifestada em seus contextos, pelas estreitas relações entre homem e natureza, pelos modos mais humanos de apreender a terra, conectando-se de forma mais sustentável com o mundo.

4

O COTIDIANO ESCOLAR DE UMA ESCOLA RURAL

*Criação
Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.
(CORALINA, 1983, p. 96)*

É no poema de Cora Coralina (1983) que podemos traçar nossos primeiros diálogos com o cotidiano. Cora Coralina (1983, p. 96) nos diz que a “criatura está limitada ao tempo, ao espaço, às normas e costumes” com todos seus erros e acertos. No entanto, ao apresentar a criação, ela nos possibilita pensar na infinitude que extrapola o tempo e o meio para se projetar no “Cosmos”. Aqui queremos nos aproximar do cotidiano como a possibilidade que os sujeitos sociais criam para exceder as repetições de cada dia, reinventando-se a partir das suas mais diferentes vivências e experiências. Assim,

“a vida cotidiana acompanha a trajetória humana”. (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 13)

Desta forma, a infinitude permite que os sujeitos das regiões urbanas e rurais, próximos aos rios, praias, florestas, caatinga, cerrado, das fábricas, dos hospitais, do comércio, das feiras, das universidades, creches, escolas entre outros tantos lugares, possam criar, reinventar e tecer as relações sociais em redes de convencimento e valores.

O cotidiano escolar como lugar ilimitado

A escola é um desses lugares em que a criação do cotidiano é ilimitada. Este é um espaço-tempo das inter e multirrelações escolares de (re)criações, (re)invenções e (re)ações tecidas pelos sujeitos sociais a partir dos pensares, saberes e fazeres que são articulados e se articulam nas redes das vivências e experiências consigo, com o outro e com os demais elementos da natureza. O cotidiano escolar não se define apenas pelas normas e regras estabelecidas, mas pelo que os sujeitos praticantes fazem delas neste espaço-tempo.

O(a) professor(a), aluno(a), gestor(a), funcionário(a), pai/mãe/responsável, experienciam este espaço-tempo como os sujeitos praticantes da vida escolar. Cada um(a) na sua individualidade e na coletividade pratica o “mundo da vida” (HABERMAS, 2002) cotidiana que se desenvolve dentro do espaço escolar (e para além dele). Nas suas ações estão imbricadas as diferentes ocasiões postas pela realidade, e o modo próprio de viver as regras que estão submetidas nesta realidade.

Como este espaço-tempo de criação é ilimitado, vamos nos aproximando de algumas questões cotidianas da/na escola, que estão mais diretamente ligadas aos sujeitos – professores (a)s e alunos (as) (aqui não negamos que os outros sujeitos que compõem este espaço-tempo, estejam alheios ou fora destas questões). Uma das questões que envolvem este fazer cotidiano de professores(as)

e alunos(as) está nas práticas escolares que são maneiras de fazer, inventadas e articuladas, na maioria das vezes, por esses sujeitos sociais.

Tais maneiras de fazer estão presentes no uso ou consumo, nos modos criativos de proceder e nas formalidades das práticas escolares. As práticas escolares cotidianas resultam das diversas relações sociais nas quais cada sujeito exercita sua individualidade como lugar de uma pluralidade (in)coerente e, às vezes, contraditória. São as “mil maneiras de caça não autorizadas” (CERTEAU, 1994, p. 38) com seus sentidos e significados para aqueles (as) que as realizam.

Nessas práticas, os sujeitos exercitam estratégias, táticas e astúcias, diferentes dos modelos indicados como padrão. Utilizam a linguagem ordinária como uma arte de dizer, ler e escrever e usam a criatividade para (re)organizar e superar o preestabelecido oficialmente. Muitas vezes, realiza-se o trabalho com sucata, lançando mão da bricolagem. Esse cotidiano construído diariamente nos mais variados ambientes escolares é um espaço privilegiado na produção do currículo. Neste sentido, Oliveira nos diz que:

Como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternância curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com educadores que, estando nessas escolas,

produzem saberes e criam currículo, cotidianamente. (OLIVEIRA, 2003, p. 68-69)

Fecundo diálogo nos propõe Oliveira (2003) para a reflexão da educação na vertente do trabalho de professoras e professores: a escola pensada como lugar de produção do cotidiano de ensino e aprendizagem. Quem já pisou/pisa neste chão “sagrado” – escola – pode utilizar a memória e perceber que por diversas ocasiões transformou o previsto, inicialmente, em caminhos que possibilitassem novas táticas de ensino, em busca de aprendizagens numa via de mão dupla. Recorrendo novamente à memória dos docentes é possível pensar como a realidade local é significativa para apreendermos o movimento que se estabelece na construção das inter e multirrelações entre os sujeitos e os diversos conteúdos das aprendizagens. Quais os saberes e elementos da vida cotidiana se presentificam naquele espaço? Como as histórias de vida se (entre) cruzam com os saberes a serem (com)partilhados? Como os sujeitos vivem suas culturas no seu grupo mais íntimo e no ambiente escolar? Essas e outras indagações surgem para nos aproximar do cotidiano vivido através do corpo – dos sentimentos, pensamentos, subjetividades e objetividades.

Ainda no diálogo com Oliveira (2003) vamos pensando na “alternância curricular” que nos remete às escolas que ocupam espaços para além dos territórios urbanos, estes comumente pensados como os únicos lugares possíveis de escolarização e que acabam, frequentemente, na (in)visibilidade.

O rural escolar como espaço cotidiano

Para continuarmos com o nosso diálogo, vamos aproximando-nos de uma realidade (entre tantas outras) que produz o cotidiano escolar. Essa realidade se entrecruza com os territórios rurais, seus sujeitos, saberes e fazeres. Nesse palco de produção curricular está a escola do campo, na sua dimensão de ocupar um território rural.

É um lugar que pode e deve ser caracterizado como um espaço de possibilidades de transformações individuais e coletivas, através das culturas, incluindo a cultura do letramento e da oralidade, permeadas de saberes, dizeres e fazeres, envolvidas por táticas, estratégias e práticas. O espaço da escola em território rural se constitui como um lugar elaborado pelos sujeitos praticantes – alunos(as), professores(as), funcionários(as) e gestores(as). (CERTEAU, 1994, p. 184)

Não podemos esquecer que os territórios rurais, com seus sujeitos, do/no espaço brasileiro, têm criação ilimitada nas diversidades de culturas e modos de ser e fazer. Nestes espaços, respeitando os distanciamentos, aproximações e vizinhanças, algumas questões estão muito presentes, de tal forma que o trabalho, a festa, as celebrações, os causos sobrenaturais, os rituais, o canto coletivo, as ladainhas, os mutirões, a enxada, a rede, o plantio do milho, feijão, mandioca, a foice, a terra e água são elementos que constroem o cotidiano dos sujeitos. Dessa forma (como de outras), não podemos apartar esses elementos da construção do currículo da escola rural, sob pena de estarmos separando a vida dos sujeitos do seu processo de construção dos saberes instrucionais (que também é vida numa outra dimensão). Nesse caminho, os professores e professoras precisam:

Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social local/nacional, significa lançar *olhares* sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão sentido às produções culturais próprias desses espaços. (SOUZA, 2012, p. 18)

Este cotidiano produzido pelos sujeitos no ambiente escolar, de acordo com Souza (2012), precisa estar conectado com o lugar em

que cada sujeito se inscreve com as suas identidades e maneiras de estar no mundo. Quem é professora ou professor da escola localizada em território rural sabe ou precisa saber que vida cotidiana na/da comunidade deve se comunicar com as práticas escolares. Esta clareza também necessita acompanhar os projetos dos sistemas de ensino e as atitudes de gestores(as).

Tomemos como caminho a escola rural localizada em um território quilombola para pensarmos no currículo. Que questões podem emergir neste espaço? Uma das trajetórias a serem trilhadas é a busca da história (resistências, lutas, táticas e astúcias) da ancestralidade negra que se presentificou no território brasileiro, as origens, os costumes, as heranças, a religiosidade, as festas, o legado para essa comunidade. Levantar o movimento de constituição desse lugar a partir da oralidade dos mais velhos, escrever sobre os (des) caminhos de construção desses cotidianos de vida, articulando com o cotidiano das práticas pedagógicas, devem ser elementos cruciais do currículo.

Podemos também pensar nas escolas que estão localizadas em território rural do semiárido. Nesses lugares, o cotidiano surge balizado por questões do espaço físico, das características produzidas pela natureza e (re)produzidas pela ação antrópica (homem/mulher). Sujeito e natureza se completam (ou não) numa cadência de plantio, colheita, seca, aridez, sobrevivência, lamentos, generosidades, partilhas, cantorias e orações. A linguagem, as expectativas e os olhares têm uma forte ligação com os elementos do espaço. O cotidiano escolar não pode estar dissociado das questões da sobrevivência e relação com a terra. Nessa trajetória, é possível dimensionar a posse da terra, a ação antrópica, a fé no transcendental, a alternância da produção agrícola, do plantio, da colheita e comercialização. O calendário da alternância é palavra-chave para a construção desse currículo.

Ainda no caminho de pensar os espaços, não podemos nos esquecer dos rurais, que estão próximos às faixas litorâneas ou hidro-

gráficas/fluviais do país. Nesses espaços, o cotidiano realiza-se nos diversos movimentos dos sujeitos, nas suas relações com a água, na pesca, no movimento das marés ou das enchentes. Nesses ambientes, vida e água se complementam, e a pergunta, nesse caso, passa a ser: como a escola pode ficar alheia a tais questões? A produção desse currículo não pode deixar de lado o cotidiano escolar, a relação água e sujeito social, pesca e sobrevivência, pesca e meio ambiente, pesca e comercialização.

Para o trabalho descrito acima pode-se ter como produção músicas, danças, documentários, fotografias, contação de histórias, narrativas, dramatizações, painéis, textos, desenhos, entre outros. Cada processo criado precisa ter o envolvimento da comunidade escolar e uma terminalidade que se articule com cada ano/série/ciclo/classe, numa circularidade que dê movimento a cada momento, semestre, unidade e ano de estudo. Para isso, faz-se necessário que cada escola localizada em território rural tenha a vida cotidiana como principal foco de estudo para a construção do currículo. Neste sentido, Oliveira (2012) nos diz que:

Estudar o desenrolar da vida cotidiana, portanto, entendendo-a como produto de uma permanente interlocução entre diferentes instâncias, permite a recombinação entre norma/modelo e exceção, ignorada pelo cientificismo, e busca fazer falar as dimensões da vida que a modernidade emudeceu. Pesquisar a vida cotidiana nas escolas é um meio de incorporar ao campo do currículo novas possibilidades de compreensão da complexidade que lhe é inerente, com seus macro e microelementos em permanente diálogo modificando-se mutua e permanentemente, e produzindo, com isso, currículo e conhecimentos curriculares. (OLIVEIRA, 2012, p. 67)

Os(as) professores(as) que trabalham nos espaços rurais e vivem as outras dimensões das suas vidas em ambientes urbanos precisam pensar a prática pedagógica em consonância com o lugar e a cultura dos sujeitos que vivem e estudam nas comunidades ru-

rais. Como nos diz Oliveira (2012), é preciso compreender a complexidade dessa aprendizagem em um permanente diálogo. E nas escolas localizadas em território rural, esses conhecimentos curriculares não podem falar de uma vida cotidiana distinta daquela que é vivida por cada sujeito. O permanente repensar não significa isolar os saberes e sujeitos dos espaços rurais do resto do mundo, ao contrário, eles precisam saber e conhecer outros grupos e culturas, mas não podem construir suas identidades dentro de universos que distam do seu pertencimento.

As identidades dos sujeitos que habitam os lugares rurais (assim como outros lugares) são construídas nos diversos movimentos de pertencimentos dessas comunidades. É no movimento cotidiano do falar, do narrar, dos conflitos, das crenças, das resistências, das negações, das afirmações e dos valores construídos socialmente que os sujeitos vão se constituindo nas suas múltiplas interações. E a escola desse território rural não pode (in)visibilizar essas identidades construídas ao longo das histórias de vida individuais e coletivas de cada sujeito.

O processo de urbanização do território brasileiro, construído dentro dos padrões da modernidade, foi avassalador para as comunidades e sujeitos que habitam os territórios rurais (do sertão, do litoral, das áreas ribeirinhas, das matas e florestas etc.). O modo de vida urbano invisibilizou, subalternizou e inferiorizou os sujeitos da roça, do rural, do campo, e a escola incorporou esse *modus operandi* para construir e praticar seus currículos.

Neste tempo presente, os docentes que ocupam o espaço de educação das escolas localizadas em território rural precisam assumir um compromisso político, filosófico e ético para transformar essa realidade. É imprescindível construir currículos em movimentos que discutam e resgatem as culturas, valores e crenças, além de outros aspectos dos sujeitos do território rural. São esses os sentidos e significados que estão postos para serem articulados no cotidiano da escola rural.

Pesquisar a vida cotidiana nas escolas é um meio de incorporar ao campo do currículo novas possibilidades de compreensão da complexidade que lhe é inerente, com seus macro e microelementos em permanente diálogo, modificando-se mútua e permanentemente e produzindo, com isso, currículo e conhecimentos curriculares.

Os(as) professores(as) devem pensar como o cotidiano se estabelece na escola que trabalham, questionando-se ainda sobre como suas práticas pedagógicas se conectam com as realidades dos seus alunos e alunas. Como os conflitos são dialogados nesse cotidiano escolar? Quais as mudanças que podem ser feitas no currículo escolar de modo a trabalhar as identidades e os pertencimentos desses alunos e alunas?

É verdade que são muitas as indagações, mas cabe ao docente ir em busca de respostas para estas questões que os atingem e discutir-las com seus colegas, coordenação, gestão, pais/mães, pois está nas mãos de quem ensina/pesquisa ser, além de ator, protagonista das mudanças necessárias no cotidiano escolar.

5

DIVERSIDADE E DIFERENÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA RURAL

A implantação dos grupos escolares, a partir da segunda metade do século XIX, introduziu conceitos que hoje caracterizam a cultura da escola e a organização do trabalho pedagógico, tais como: ano letivo, seriação, frequência escolar, promoção, calendário escolar, quadro de horários, dentre outros, que passaram a integrar o processo de escolarização e as concepções dos professores, alunos e pais. “O horário deveria fixar as dualidades: tempo de trabalho e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar”. (SOUZA, 1998, p. 221) O ideal era a uniformidade em que todas as escolas pudessem funcionar, numa mesma cadência, e os professores e alunos, num mesmo ritmo.

A lógica da organização do trabalho docente instituída a partir da escola de massas articula-se em torno de supostos alunos com ritmos médios de aprendizagem. Como afirma Correia (2005, p. 313), a escola tem se constituído a partir da “[...] construção de toda uma pedagogia baseada na ficção do aluno médio”, em que todos os alunos devem dominar, nos mesmos tempos médios, os mesmos conteúdos, realizando as mesmas atividades.

O aluno médio é representado pela escola como subordinado, disciplinado, atento, obediente, rápido, sempre ocupado, com resposta imediata e ajustado ao meio escolar, tendo uma relação produtiva e rigorosa com o tempo.

O trabalho pedagógico proposto pela escola e o tempo escolar daí decorrente, ao se tornar objetivo, padronizado e exterior aos sujeitos, serve de parâmetro para agrupar e diferenciar os alunos, sequenciar as atividades escolares e uniformizar os materiais didáticos. O aproveitamento rigoroso do tempo significa sincronizar aprendizagens e estabelecer durações específicas e contínuas; fragmentar o processo em fases, graduando as atividades, segundo níveis de dificuldades, e tratar todos a partir do ideal de aluno médio.

O método simultâneo representou uma mudança no que se refere à organização temporal da escola. A própria ideia de simultaneidade remete à concepção de tempo, em que atividades iguais são desenvolvidas por um coletivo, que, ao ser constituído, apaga os sujeitos concretos que o compõem, a partir da idealização de um aluno médio, como se todos estabelecessem uma mesma relação com o tempo escolar.

Com esse modelo de organização escolar, os professores, para garantir o atendimento sincronizado a todos os alunos, dirigem-se a eles como se fossem um só, tratando a classe como uma soma de indivíduos. Com isso, a escola adota, como referência, um aluno abstrato e idealizado, um aluno médio, cuja existência imaginária nega os alunos concretos que estão diante dos professores. Isso faz com que o alvo do ensino não seja um aluno em particular, chamado pelo nome, mas um estudante fictício, constituído por uma entidade chamada classe, que se transformou num coletivo.

Édouard Claparède,⁵ autor reconhecido como importante ícone da pedagogia moderna e da escola nova, foi um severo crítico

5 A Educação Nova teve em Claparède um de seus principais defensores. Colocava o aluno no centro do processo educativo e via a criança como

da ideia de aluno médio e, conseqüentemente, de ritmo médio. Na obra *A escola sob medida*, afirma que “[...] os fortes, os medíocres e os fracos não são tratados diferentemente, são obrigados a andar no mesmo ritmo, o que é nocivo, a uns e outros”. (CLAPARÈDE, 1951, p. 145) O autor considera prejudicial a mistura de alunos com ritmos diferentes.

A escola tradicional nunca tomou as diferenças individuais como um critério de maior relevância. Pelo contrário, direcionou a sua atenção para “[...] aqueles que se conformam a certo tipo esquemático, criado à sua imagem, isto é, um tipo monstruoso e anti-natural – o aluno médio”. (CLAPARÈDE, 1951, p. 145) Na opinião de Hameline (2010, p. 20),

Claparède recrimina especificamente a escola por não saber obter das inteligências o melhor rendimento, desperdiçando o capital intelectual das nações. Evidencia isto mostrando a divergência que existe entre o êxito escolar e a medida da inteligência: as melhores inteligências estagnam na escola, que está excessivamente adaptada à maioria dos alunos, cuja inteligência é mediana.

Claparède (1951) considera que a representação do aluno médio não é uma novidade, pois já havia sido criticada nos primórdios do século XX. Dessa forma, cita trecho do relatório apresentado por M. Louiz Zbinden, referente ao XVII Congresso da Sociedade Pedagógica da Suíça, realizado em Genebra, em 1907:

A organização atual dos exames e da promoção não permite à escola cumprir integralmente sua missão para com TODOS

responsável por sua aprendizagem. Foi contemporâneo do educador norte-americano John Dewey (1859-1952), com quem também compartilhava a ideia de uma escola ativa, em que a aprendizagem ocorresse por meio da resolução de problemas. Já nas primeiras décadas do século XX, considerava o professor como um estimulador de interesses e pensava que os métodos educativos e os programas deveriam estar a serviço em torno do educando, e não o contrário. (PETRAGLIA; DIAS, 2010, p. 32)

os alunos, dada a diversidade de suas aptidões, e de assegurar o progresso de cada um deles... O vício fundamental é querer agrupar em uma única e mesma sala quarenta e cinquenta alunos apresentando diferenças consideráveis no seu desenvolvimento intelectual, físico e moral. Assim é que os fracos e os fortes são sacrificados, pois o mestre é obrigado a trabalhar para a média. (CLAPARÈDE, 1951, p. 148)

A conclusão unânime do referido congresso foi de que: “[...] a organização atual da promoção não permite o cumprimento da missão para com todos os alunos; ela assegura o desenvolvimento da média. Esta organização pode e deve ser melhorada, de modo que assegure o progresso de cada um”. (CLAPARÈDE, 1951, p. 148)

Para o autor, ir contra o individual é ir contra a natureza, o que pode representar a falta de satisfação das crianças no desenvolvimento de suas atividades escolares. Ele argumenta que o indivíduo tem a sua produtividade atrelada às suas capacidades naturais. Assim, desejar que os alunos desenvolvam capacidades que não possuem é fazê-los perder tempo. “É preciso obedecer à natureza da criança, se dela queremos fazer alguma coisa; é a condição *sine qua non*”. (CLAPARÈDE, 1951, p. 147)

Com efeito, “[...] no domínio intelectual, a máquina de rendimento fecundo é a aptidão”. (CLAPARÈDE, 1951, p. 149) Nessa perspectiva, o autor apresenta uma solução: que se considerem as aptidões como a estratégia de classificação. Assim, propõe a criação de classes paralelas, classes móveis, o aumento do número de seções e a criação do sistema de opções, prestando mais atenção às ocupações individuais de cada aluno.

As classes paralelas correspondiam à subdivisão da classe em duas, uma mais adiantada, para os mais inteligentes, e outra mais atrasada, para aqueles a quem custava acompanhar os primeiros. A proposta era reduzir um dos programas a fim de que se pudesse trabalhar mais devagar ou reduzir o número de alunos, de modo que o professor cuidasse melhor de cada um, empregando méto-

dos mais intuitivos. Além disso, nas classes mais adiantadas, era possível a adoção de métodos mais abstratos, e, nas classes menos adiantadas, métodos mais concretos. (CLAPARÈDE, 1930)

A repartição da classe deveria considerar, sobretudo, as diferenças qualitativas e não as quantitativas. As classes paralelas possibilitavam a divisão dos alunos segundo suas capacidades. Assim, numa carga horária de três horas, enquanto o professor de matemática atendia aos alunos mais adiantados, o de alemão atendia aos mais atrasados. Isso significa dizer que, “[...] em lugar de dar duas vezes as suas três lições a duas classes de capacidades misturadas, cada um deles daria três horas aos alunos mais adiantados das duas classes, que se reúnem para esta lição, e três horas aos mais fracos também reunidos”. (CLAPARÈDE, 1930, p. 21)

Vale salientar que os mais adiantados em matemática não são necessariamente os mais adiantados em alemão. O próprio autor reconheceu que a criação de classes só para fortes ou para fracos não resolveria de forma suficiente o problema das aptidões, uma vez que não bastava diferenciar as crianças com base em suas capacidades de trabalho, senão conforme a variedade de suas aptidões.

A defesa do autor é por uma pedagogia que fique a par das inegáveis diferenças de capacidade de trabalho, levando em conta os diversos tipos de aptidão, que devem ser colocados no mesmo plano e não uns atrás dos outros.

As classes móveis correspondem a um sistema que possibilita a um aluno seguir aulas, em graus diferentes, nas diversas matérias. Desse modo, “[...] um aluno forte em matemática e fraco em latim seguiria em aritmética com os alunos de terceiro ano e latim com os do segundo [...]” (CLAPARÈDE, 1951, p. 156) Ainda que esse sistema tenha demonstrado resultados positivos em algumas escolas, apresentou dificuldades no que se refere à aplicação de horário e de promoção. Por conta disso, o próprio autor recomendava que ele só fosse utilizado quando outro não pudesse ser escolhido.

As seções paralelas tratam das diferentes direções que o aluno poderia dar a sua trajetória de estudo, o que o levaria a metas diferentes e não a caminhos abertos ao desenvolvimento de aptidões individuais. No interior de uma mesma seção, era possível encontrar aptidões variadas. Nesse sentido, diante das dificuldades administrativas resultantes destes diferentes direcionamentos, não foi possível resolver o problema das diferenças individuais de aptidões.

As questões levantadas por Claparède (1951) foram: como proceder para que cada tipo de aptidão possa tirar da escola o maior benefício possível? Considerando que a escola foi feita para atingir o aluno médio, será que algum dia levará em conta as diferenças individuais? O autor tem consciência de que não é possível ter uma escola para cada aluno. Desse modo, responde às suas próprias perguntas, dizendo que é preciso uma escola sob medida, aquela que permita “[...] a cada aluno agrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas aptidões particulares, através do sistema das opções”. (CLAPARÈDE, 1951, p. 158) Sua proposta corresponde a:

[...] diminuir consideravelmente o número das horas obrigatórias de aula por semana, o que deixará margem às combinações diversas que se procuram realizar. Digamos vinte horas por semana. É a dose admitida nos ginásios franceses, e parece-me ser perfeitamente suficiente. A metade, mais ou menos, destas horas de aula seriam comuns a todos os alunos. Seriam reservadas ao ensino de programa mínimo, dos elementos ou dos fundamentos de cada disciplina. Quanto às outras dez horas obrigatórias para cada aluno, poderiam escolhê-las a combinar a seu gosto entre as que figuram no horário geral (como se faz nas universidades). (CLAPARÈDE, 1951, p. 158-159)

A intenção é pensar a “[...] escola para a criança e não a criança para a escola [...]”. (CLAPARÈDE, 1951, p. 172) A grande dificulda-

de apontada pelos educadores para o cumprimento desta proposta deve-se à rigidez dos programas, que impedem moldar melhor o ensino individual dos alunos e das classes, sendo estas caracterizadas por uma individualidade coletiva por demais definida. Propunha uma pedagogia pouco inclusiva embasada na separação classificatória, sugerindo o agrupamento em classes, de maneira homogênea e paralela: de um lado os mais inteligentes e, de outro, os alunos com mais dificuldade de aprendizagem. (PETRAGLIA; DIAS, 2010, p. 34)

Claparède (1951, p. 195) já havia identificado que a “[...] diversidade de temperamentos e das aptidões foi tantas vezes apontada pelos educadores como um dos obstáculos que dificultam o ensino demasiadamente rígido [...]”.

Ao criticar o aluno médio, Claparède (1951) desdobra-o em três outros: os fortes, os medíocres e os fracos. Essa classificação está atrelada a três diferentes noções de tempo. As capacidades de trabalho foram reduzidas a velocidades: rápida, mediana e lenta, pois os mais fortes correspondiam aos mais rápidos e os mais fracos aos mais lentos, ou aos que não conseguiam acompanhar o tempo da escola. O questionamento em torno do aluno médio está fundado na ideia de que a heterogeneidade constitui um obstáculo ao ensino. A diferença aqui foi tratada com base em critérios externos e psicologizantes, e o tempo como uma propriedade biológica do indivíduo.

As ideias de Claparède são retomadas no Brasil por Anísio Teixeira, que afirma que é indispensável “que as crianças não façam tudo o que quiserem, mas queiram tudo o que fazem”. (TEIXEIRA, 2007, p. 56) Ao fazer a crítica à escola tradicional, esse autor afirma que nesse modelo de escola “não há atenção às possíveis diferenças individuais, nem mesmo aos elementos fundamentais de uma personalidade”. (TEIXEIRA, 2007, p. 62) Transformar a escola significa dar mais direitos à criança e considerar, de forma mais atenta, seus impulsos, suas capacidades e suas diferenças. Além disso, defen-

de que: “Sendo a educação o processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, é um processo individual e pessoal, antes de ser social. Pelo menos em sua fase de plena consciência, o caráter individual e pessoal se acentua particularmente”. (TEIXEIRA, 2007, p. 93)

Para o Teixeira (2007, p. 93), “a educação corresponde ao processo pelo qual o homem se torna VERDADEIRAMENTE, um indivíduo [...], nessa medida é ele uma individualidade”. No entanto, reconhece que “[...] tudo no indivíduo é, com efeito, social: a sua ação, o seu pensamento ou a sua consciência. E se assim não fosse, impossível se tornaria a direção do processo educativo”. (TEIXEIRA, 2007, p. 94)

Anísio Teixeira argumenta que a escola deve deixar de ser uma instituição isolada da sociedade, impregnando-se do ritmo ambiente e assumindo a consciência de suas funções, pois “se depressa marcha a vida, mais depressa há de marchar a escola”. (TEIXEIRA, 2007, p. 100) “A escola de hoje viu, de repente, as suas classes invadidas por todas as crianças, ao invés do pequeno punhado de favorecidos ou escolhidos, que outrora a frequentava”. (TEIXEIRA, 2007, p. 104) Para atender às diferenças individuais, essa escola precisava promover a “[...] revisão total dos processos de classificação e promoção dos alunos”. (TEIXEIRA, 1997, p. 183)

Nesse sentido, o autor critica os processos tradicionais de seleção, pois os considera inadequados, à medida que reúnem, na mesma classe, o aluno capaz e o incapaz, todo o tempo. Propõe a superação da classificação rígida e uniforme dos alunos, a partir do grau de aproveitamento previamente fixado. Se a escola agora se abre para todos os alunos que apresentam diversas inteligências e capacidades, ela deve servir a cada grupo, segundo as possibilidades de cada um. Assim, “[...] a classificação e a promoção não podiam ser uniformes como em uma escola seletiva, mas variadas e flexíveis como o exigem as classes populares, para todos”. (TEIXEIRA, 1997, p. 183)

Da mesma forma que Claparède, Teixeira (1997, p. 184) define:

[...] três grandes tipos de alunos designados pelas letras V, X e Y, de acordo com a capacidade de aprendizagem e a inteligência. Cada um desses grupos poderá ser distribuído em outros quatro subgrupos, de acordo com a aplicação, e ainda outros subgrupos, de acordo com a idade cronológica ou, melhor ainda, idade social.

Nesse processo de progressão, a medida do grau escolar não estava atrelada ao ano letivo e, sim, à capacidade do aluno progredir, “[...] pedindo-se a cada um, para passar, isto é, ser promovido, fazer o que, em média, pode a sua classe fazer”. (TEIXEIRA, 1997, p. 184) Anísio Teixeira enfrenta o problema da heterogeneidade, que cada vez mais passou a compor o contexto escolar, propondo a formação de classes homogêneas.

Assim, as instruções, para a promoção e a classificação dos alunos das escolas elementares, emitidas por Anísio Teixeira durante a sua gestão, de 1931 a 1935, na condição de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, capital do Brasil à época, estabeleciam mudanças que alteravam diretamente a organização temporal da escola: dividia o ano escolar em dois semestres; organizava as classes em dois níveis de aproveitamento escolar A e B, na mesma série, que correspondiam aos alunos atrasados e adiantados; separava as classes em três grupos distintos, significando diferentes velocidades de programa: programa mínimo, o normal e o mais desenvolvido e enriquecido; classificava os alunos para os diferentes grupos (retardado, normal e avançado), por meio da verificação de sua capacidade de aprender; propunha a verificação realizada pelo professor da classe, que devia observar o aproveitamento dos alunos, atentando para os mais e menos rápidos e seus hábitos e atitudes para com o trabalho escolar; definia duas épocas para a promoção e a classificação dos alunos, no final de cada semestre, e, para os alunos novos, a classificação devia ser

feita na ocasião da matrícula; estabelecia a classificação na série ou ano, seção A ou B e os grupos em que deveriam ser incluídos, partindo dos seguintes critérios: o aproveitamento, a velocidade desse aproveitamento, a aplicação e a idade cronológica; definia dois períodos para os exames, que deveriam ser uniformes, para todo o Distrito Federal, e ocorrer, o primeiro, nos últimos dias da segunda quinzena de julho, e o segundo, nos últimos dias da primeira quinzena de dezembro; verificava a velocidade de aproveitamento dos alunos, como forma de apurar sua capacidade de aprendizagem, indicador necessário para a definição do grupo em que cada aluno deveria ser incluído; a idade cronológica foi considerada como um índice do seu desenvolvimento social e ajustamento cronológico às séries; o princípio geral adotado na classificação dos alunos visava a formação de um agrupamento tão homogêneo quanto possível, aí considerando-se o aproveitamento e a velocidade desse aproveitamento, bem como os aspectos sociais e humanos.

Apesar dos esforços empreendidos nesse período, o próprio Anísio Teixeira (1997, p. 181) reconhecia: “o Distrito Federal está muito longe da organização eficiente e adequada a que deve chegar, com relação à escola elementar”.

A crítica ao aluno médio, mais uma vez, esbarra num paradoxo, pois cria tantos outros, a partir de um refinamento da homogeneidade escolar, que foi conquistado em processos de classificação pretensamente objetivos e científicos.

A Escola Nova, em contraposição à escola tradicional, tece uma crítica aos processos de seleção baseados nos exames realizados em classes uniformes, tendo como parâmetro a ideia de aluno médio, e propõe, assim, uma escola para todos, que considere as diferenças individuais. Apesar de a Escola Nova defender uma pedagogia que dê atenção à diversidade, o que se constata, na prática, é a tentativa de homogeneização das classes, com base em critérios exteriores aos alunos. Ou seja: se, por um lado, a Escola Nova avança quando critica o “aluno médio”, por outro, incorre numa contradição explíci-

ta, porque cria não um “aluno médio”, mas vários, já que, no fundo, o que se deseja é regular a heterogeneidade existente.

Os “alunos médios” “criados” pela Escola Nova levam em consideração o reconhecimento da individualidade e sua relação com os níveis de inteligência que são estabelecidos, segundo diferentes velocidades de resposta para a aprendizagem, separando os alunos considerados mais rápidos dos mais lentos. O modelo proposto introduz uma relação entre tempo e diversidade, a partir de critérios reducionistas, com a intenção de racionalizar os processos educativos e garantir a uniformidade da marcha escolar. Essa pedagogia reconhece que a escola é composta por uma diversidade de inteligências. Tal diversidade se traduz, em termos de tempo, em diferentes velocidades de aprendizagem. Assim, constata-se a redução da diversidade à inteligência e do tempo à velocidade.

O significado da classificação dos alunos, nesse contexto de emergência da modernidade na educação brasileira, pode ser interpretado de acordo com as palavras de Skliar (2003b, p. 45), quando afirma que:

As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro.

Os critérios de classificação, com vistas à homogeneização, defendidos por Anísio Teixeira, baseiam-se na impossibilidade de coexistência de duas coisas diferentes, num mesmo espaço, ao mesmo tempo. Assim, “Modernidade e escolaridade, onde duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar. O mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo. A mesmice da escola proíbe a diferença do outro”. (SKLIAR, 2003b, p. 46)

Tudo isso remete à impossibilidade de reunir alunos com ritmos diferentes na mesma classe, o que gera a preocupação com a homogeneização. Se, com o aluno médio, a escola tradicional submetia todos ao mesmo ritmo, na Escola Nova o tempo se fragmenta em quantos tipos de alunos existirem, conseqüentemente, em quantos forem os ritmos. Na Escola Nova, o ritmo adquiriu um grau de sofisticação, de harmonia e equilíbrio aparentes, por conta da necessidade de internalização, pelos indivíduos, de mecanismos de autocontrole.

Apesar da diferença entre a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova, uma ideia se mantém: o tempo como ritmo. Na primeira, nega-se a existência concreta de diferentes ritmos em favor de uma concepção abstrata de ritmo médio, este que é usado para orientar a organização temporal e as práticas pedagógicas na escola. Ao contrário, a Escola Nova critica a ideia de ritmo médio, por seu caráter abstrato e inventado, em favor do reconhecimento dos mais diferentes ritmos concretos. Desse modo, o ritmo, que é comum às duas visões, parece ser uma propriedade biológica imanente, portanto, ao indivíduo.

A questão do ritmo sempre foi uma preocupação desde a constituição do tempo escolar. No caso da Pedagogia Tradicional, a heterogeneidade de possíveis ritmos foi enfrentada com a criação do ritmo médio, a fim de que todos os alunos pudessem, supostamente, acompanhar ou se adaptar ao tempo da escola. Já na Escola Nova, a heterogeneidade foi enfrentada a partir dos processos de classificação e homogeneização dos alunos, numa mesma classe, de modo que o tempo da escola se aproximasse dos ritmos dos indivíduos.

Desse modo, o ritmo é comum às duas pedagogias, mas tratado de forma diferente. No primeiro caso, é o aluno que se adapta ao ritmo médio da escola. No segundo, é a escola que tenta se adequar aos ritmos dos indivíduos. Nas duas formas de organização temporal, a existência ou a necessidade de um ritmo não foi questionada, pelo contrário, foi naturalizada pela escola. Se, numa concepção

biologizante do mundo era “normal”, nos fenômenos da natureza, também se constatava a presença de um ritmo, por que na escola seria diferente? Vale dizer que, nesse período, as ciências sociais estavam em franca expansão e tinham como referência as ciências da natureza.

Essa concepção de tempo como ritmo coloca algumas questões importantes para se pensar o tempo escolar: a crítica ao aluno médio é suficiente para compreender os problemas do tempo escolar? Classificar os alunos e agrupá-los em classes homogêneas, como fez a Escola Nova, parece não ter sido uma boa resposta. Contudo, qualquer que seja a resposta, uma questão que carece de enfrentamento é a própria ideia de tempo como ritmo.

Segundo Elias (1993), o que caracteriza o processo civilizador no Ocidente é principalmente o grau elevado de divisões de funções, sua interdependência e competição, atingido tanto do ponto de vista do espaço físico, quanto em termos do número de pessoas envolvidas. Alcançando um nível jamais visto na história mundial, essa interdependência engloba não apenas os oceanos, mas também se estende às terras mais distantes.

É nesse contexto que surge a “[...] necessidade de sincronização da conduta humana em territórios mais amplos e a de um espírito de previsão no tocante a cadeias mais longas de ações como jamais havia existido”. (ELIAS, 1993, p. 207) Além disso, ocorreu também “[...] o fortalecimento do autocontrole e a permanência das compulsões – a inibição de paixões e o controle de pulsões – impostas pela vida no centro dessas redes”. (ELIAS, 1993, p. 207) Uma característica que torna evidente a relação “[...] entre o tamanho e a pressão interna à rede de interdependência, por um lado, e à constituição psicológica do indivíduo, por outro lado, é o que chamamos de ritmo de nosso tempo”. (ELIAS, 1993, p. 207) O ritmo é tido como a expressão do elevado número de anéis encadeados e interdependentes, englobando as diferentes funções sociais a serem desempenhadas pelos indivíduos, e da “[...] pressão competitiva que

satura essa rede densamente povoada e que afeta, direta ou indiretamente, cada ato isolado da pessoa”. (ELIAS, 1993, p. 207) O ritmo revela-se como uma sincronização da duração de cada um dos movimentos realizados pelos indivíduos. Assim, grosso modo, ritmo é a expressão da rede de interdependência entre ações de grupos ou indivíduos e da intensidade das forças que asseguram o movimento dessa rede. Essa sincronização de ações ou, melhor dizendo, de cadeias de ação: “[...] exige uma alocação exata de tempo, acostuma as pessoas a subordinarem suas inclinações momentâneas às necessidades superiores da interdependência, treina-as para eliminarem todas as irregularidades do comportamento e conseguirem um permanente autocontrole”. (ELIAS, 1993, p. 208)

Essa tentativa de controle do comportamento pela ritmação pode gerar resistências e conflitos, não é à toa perceber no indivíduo, “[...] revoltas contra o tempo social representado por seu próprio superego e porque tantas pessoas entram em conflito consigo mesmas quando desejam ser pontuais”. (ELIAS, 1993, p. 208)

Assim, consideramos que a posição de Elias (1993) contribui ainda mais para o questionamento do tempo como ritmo. O ritmo, como uma construção social moderna do Ocidente, surgiu em decorrência da rede de interdependência entre ações e processos sociais e pressupõe a sincronização dos movimentos dos indivíduos, o que implicou a necessidade de maior controle sobre o tempo.

Como parte do processo civilizador, o ritmo baseado no tempo do relógio cumpriu uma função econômica e cultural. De um lado, era preciso regular o tempo das práticas sociais e, de outro, fazer com que os indivíduos internalizassem esse ritmo. O ritmo, apoiado no relógio, insere a ideia de tempo linear, abstrato, diferente dos ritmos cíclicos, cósmicos e biológicos. Assim, constitui-se como uma tentativa de imposição, diante dos outros tempos sociais, que são variáveis, nos diferentes grupos. A escola enquanto instituição moderna vai contribuir para que essa noção de tempo como ritmo seja disseminada e internalizada pelos indivíduos.

Esses processos de ritmação não ocorreram sem conflito, pelo contrário, precisam ser valorizados e explorados quanto aos seus múltiplos significados. Levar adiante essa tarefa pode contribuir para desnaturalizar uma ideia de tempo tão cara à escola.

Outra noção relacionada a tempo, presente nas pedagogias analisadas, é a de simultaneidade, ou seja, garantir que um professor ensine a muitos alunos, a um só tempo. Na primeira pedagogia (tradicional), não é necessário que todos os alunos tenham um mesmo ritmo, porque a organização do ensino se baseia na ideia de um ritmo só, o médio, criado pela escola, ao qual os alunos precisam se esforçar para acompanhar. Na segunda (escola nova), muito pelo contrário, só é possível um ensino simultâneo desde que os alunos tenham um só ritmo. É como se fosse possível fazer com que o ritmo do tempo escolar pudesse coincidir com o(s) ritmo(s) dos indivíduos. Para a Escola Nova, é uma perda de tempo inventar um ritmo médio que não tem correspondência nos indivíduos concretos.

Diante desse paradoxo que constitui o tempo escolar, vale a pena levantar algumas questões: que relação pode ser estabelecida entre ritmo e simultaneidade? Que concepção de simultaneidade está na base dessas duas pedagogias? Não será, a simultaneidade, um conceito tão problemático quanto o de ritmo? O problema está na simultaneidade ou na forma como ela foi concebida por essas pedagogias?

Neste trabalho, sustentamos a ideia de que para fazer avançar a compreensão que a escola tem de simultaneidade é preciso superar a ideia de tempo como ritmo. Essa afirmação ganha consistência quando se leva em consideração o diálogo que estabelecemos com as discussões teóricas sobre o tempo e as narrativas dos sujeitos de áreas rurais. Em pesquisa realizada em território pesqueiro, observou-se, por um lado, o ritmo não se constitui em um problema nas narrativas de pescadores e sujeitos das comunidades, na sua relação com o tempo. Por outro lado, aparece de forma recorrente nas

narrativas das professoras, o que o torna um problema na relação dos sujeitos com o tempo escolar.

Nas escolas rurais, a relação do tempo escolar com os outros tempos sociais é tensa, criativa e contraditória. Na relação com os outros tempos, algumas vezes, a escola se rende, procurando observar como eles regulam a vida na comunidade e, outras vezes, ela tenta impor a sua lógica temporal para organizar o seu próprio tempo. O mesmo parece acontecer quando observamos as relações que ocorrem no seu interior, isto é, apesar de tentar impor o seu tempo aos sujeitos, como se quisesse tornar os movimentos dos alunos idênticos, deixa escapar a possibilidade de interação entre diferentes temporalidades.

6

O TEMPO E O ESPAÇO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS RURAIS

Quando se “olha” para o tempo escolar, melhor dizendo, para o tempo que atravessa o interior de escolas pesquisadas, novos fios aparecem entrelaçados a ele, o que o torna ainda mais problemático, tenso e complexo. Trata-se dos diferentes sujeitos, professores e alunos, que, sem deixar de ser representantes dos tempos sociais, são também construtores de suas próprias temporalidades. O objetivo a partir de então passa a ser o de discutir os problemas que emergem da relação entre o tempo escolar e o Outro, problematizando a noção de ritmo e sua superação, com o anúncio do tempo como simultaneidade.

Se o tempo escolar encontra dificuldades para lidar com outros tempos sociais, também é possível observar a sua dificuldade em lidar com as temporalidades dos sujeitos. Essa relação parece ser guiada por uma obsessão¹ homogeneizadora, que é imanente às formas de organização temporal da escola, seja seriação, multisseriação ou ciclos de aprendizagem. Uma lógica temporal orientada por relógios e calendários, que, ora separa para homogeneizar, ora

1 Obsessão aqui está sendo entendida como hegemonia e não nega a existência de outras possibilidades.

homogeniza sem separar, e ora se depara com uma “homogeneidade heterogênea”.²

Apesar disso, o Outro irrompe como o diferente e a escola oscila, entre, pelo menos, duas reações: uma hegemônica, que tenta classificar e regular a diferença, impondo rótulos e estereótipos aos sujeitos, e a outra, que, surpreendentemente, se abre para um encontro com o Outro, na qual há possibilidades de acolhimento e interações criativas e enriquecedoras.

Esta última forma de perceber o tempo escolar fez emergir a questão da relação entre tempo e diferença. A emergência dessa problemática em torno do tempo faz sentido à medida que a escola moderna pode ser compreendida, segundo Dubet (2006), como uma instituição que tem por objetivo explícito transformar os sujeitos, suas condutas, seus comportamentos, seus valores, suas crenças e suas emoções, a partir de um modo específico de socialização, melhor dizendo, um tipo de relação com o Outro.

É importante ressaltar que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem, mas se constitui também como um espaço de formação moral, impregnado de certas ideias e sentimentos; um ambiente que envolve os professores e alunos e os articula a um tempo específico. Os professores que atuam sobre os outros devem fazê-lo sob o manto do universalismo. Segundo Dubet (2006), o “trabalho sobre os outros” corresponde à definição de um papel ou identidade institucional que espera que o outro se comporte de acordo com sua expectativa; o aluno, por exemplo, é representado antes mesmo que o trabalho seja iniciado.

No entanto, o Outro representa um problema, não apenas teórico, mas um acontecimento concreto que desequilibra as certezas que foram construídas sobre ele, gerando a indeterminação daquilo

2 Esta expressão se refere à descrição feita por uma professora de uma turma do 3º ano. Para ela, embora a turma seja seriada, é como se fosse multisseriada, dada a heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos.

que ele é realmente. A única ação possível é a aproximação, estar junto com ele. Mantendo-nos diferentes do Outro, podemos nos encontrar. Esse encontro é, ao mesmo tempo, uma questão epistemológica, pois insere a nossa compreensão da relação entre o sujeito e o objeto; uma questão ética, pois estamos diante de um outro concreto e não da sua imagem ou qualquer forma de representação abstrata; e é, também, uma questão política, à medida que implica uma relação entre duas partes, um acontecimento na qual a simples ordem do mais e do menos foi suspensa. (RANCIÈRE, 1996)

O tempo como ritmo

A ideia de ritmo associada a tempo de aprendizagem aparece de forma recorrente nas narrativas das professoras. O Outro é concebido como aquele que possui um ritmo, e este constitui um problema ao se relacionar com outros, principalmente com o ritmo do tempo escolar. É comum a professora propor uma atividade e nem todos conseguirem acompanhar no ritmo idealizado por ela, que parece se situar no intervalo entre um ritmo rápido e outro lento: um ritmo médio.

Era de se esperar que o ritmo rápido fosse o ideal, mas as professoras constatam que, muitas vezes, o aluno que acaba a atividade antecipadamente termina atrapalhando os outros. Já os alunos com ritmo lento não deixam que a professora avance nas atividades. Nesse contexto, fica difícil uma sincronização. Além disso, o ritmo do aluno nem sempre corresponde aos critérios objetivos, como série ou idade. Vejamos o que dizem as professoras:

Os alunos apresentam dificuldades, que os seus ritmos estão muito lentos e a aprendizagem não está acontecendo da forma que deveria. (Profa. Bianca, 2011)

Essa aprovação automática³ acaba deixando a sala muito mista, em que o nível dos alunos é muito diferente, uns dos outros, por conta das habilidades que cada um tem, o seu ritmo de aprendizagem, porém nem todos alcançam as habilidades no mesmo ritmo, no mesmo processo. Eu faço com que todos avancem no seu ritmo, cada um no seu ritmo. (Profa. Bianca, 2011)

O que dificulta é quando se pensa em um ciclo, em série, é que o ritmo da criança, cada um tem o seu. Cada criança tem seu ritmo. Então, tem criança que pode se alfabetizar, consegue adquirir todas as habilidades rapidinho, em um ano, mas tem criança que não. (Profa. Bianca, 2011)

Então, eu acho que tem que se pensar nisso, se pensando nessas possibilidades também de dificuldades que a criança vai ter, o seu ritmo, que nem todas vão. Tem que se desenvolver um trabalho voltado pra essas crianças com ritmo mais lento. Ainda não se encontrou nenhum jeito de fazer isso, tá perdido um pouco. (Profa. Bianca, 2011)

E crianças com ritmos de aprendizagem que fossem relativos a algum problema de ordem psicológica, ou então física, ou emocional, iam ter mais tempo na escola. (Profa. Bianca, 2011)

Eu trabalhava com ele no recreio, colocava texto, aplicava jogos. Pra ver se eles iam pegando o ritmo, mas até agora nada, e eu não sei mais o que fazer. (Profa. Maria Quitéria, 2011)

[...] Quando passo uma atividade, todos terminam ao mesmo tempo, menos os dois que têm dificuldade. Dou atenção aos que não conseguem acompanhar. Aqueles que estão acompanhando o ritmo, acham que estão sendo esquecidos. Eles acham que estão sendo abandonados. Cada um tem um tipo de desenvolvimento. (Profa. Maria Quitéria, 2011)

3 A promoção automática ocorre quando a criança é aprovada para a série seguinte sem, necessariamente, ter adquirido certas habilidades previstas.

E o grupo cinco do mesmo jeito, tem grupo de cinco que nem todos estão no mesmo ritmo, um tá bem avançado, outro tá mais vagaroso, você tem que ter mais tempo para os vagarosos, porque eles estão vagarosos, você vai abandonar eles? Não! São esses que precisam de mais tempo, porque eles estão bem lentos e você tem que tá mais com eles, e o que está mais adiantado você até facilita [...]. (Profa. Samara, 2011)

Todos eles têm ritmos totalmente diferentes um do outro, não só pela idade cronológica como a idade mental. (Profa. Liá, 2011)

Em outras palavras, a concepção de ritmo parece estar ligada ao tempo próprio de um indivíduo e exprime um desenvolvimento biológico específico. O ritmo, enquanto tempo de aprendizagem, geralmente aparece associado à velocidade, que pode ser mais ou menos lenta ou rápida. Ele pode ser quantificado, mensurável. Uma turma torna-se problemática para as professoras à medida que os alunos tenham diferentes ritmos, numa escala que vai do muito lento ao muito rápido.

O parâmetro para essa classificação é o ritmo próprio do tempo escolar, que deve ser acompanhado pelos sujeitos. Mas as professoras se veem diante de um problema: adequar os ritmos dos sujeitos ao ritmo do tempo escolar. Diante disso, não há muito que fazer, senão tentar ampliar o tempo para os alunos considerados mais lentos, solução que na prática não é fácil:

Até comecei há algum tempo, a ficar com os alunos que não atendem [ao ritmo esperado], mas a diretora falou que não pode ficar com aluno fora de horário. Porque, se acontecer alguma coisa, o aluno não está dentro daquele horário na escola. Ele tá matriculado de manhã, então, vindo à tarde, qualquer coisa, a escola vai ser responsável. Eu tô pretendendo ficar das onze e meia até às doze com os que não acompanham ainda. Eu gostaria, se eu até tivesse tempo, eu ficaria dois turnos na escola, para separar esses alunos e dar uma atenção maior a esses alunos. (Profa. Estrela, 2011)

A solução dada, de ampliar o tempo escolar para aqueles alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da escola, é apontada por Freitas (2003, p. 19-20) como uma possível saída. Segundo o autor, “caso se queira unificar os desempenhos (nível elevado de domínio para todos), há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal, é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que lhe seja necessário”. O problema desse tipo de sugestão é que ela dá margem a se pensar o tempo do sujeito como uma propriedade individual, um ritmo, o que pode reforçar o isolamento e não a interação no processo de aprendizagem.

Deixando de lado as tentativas de enfrentamento do problema, vale a pena valorizar as dificuldades das professoras em conciliar os ritmos dos sujeitos ao da escola. Por que as dificuldades dessa conciliação? Tem ela a ver com a própria noção de ritmo, enquanto expressão do tempo? Quais as implicações dessa concepção objetiva de tempo, para os sujeitos das práticas educativas, professor e aluno?

Nos interessa desnaturalizar⁴ a ideia de ritmo, questionando-a como forma de representação do tempo. Aproveitando as palavras de Gimeno Sacristán (2005, p. 11), cabe desconfiar daquilo que nos parece familiar, e que:

[...] tende a ser visto como natural; quando isso ocorre naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca, como se sua existência fosse resultado da espontaneidade, como se sempre tivesse existido e, inevitavelmente, tivesse de existir. Esse modo de ser penetra em nossas vidas, dá sentido ao modo de entender-

4 Faz sentido, também, essa incursão, porque, não raro, o ritmo como expressão de um tempo escolar tem sido pouco problematizado, pelo menos em relação ao que o fundamenta no âmbito da educação. Várias teses já trataram do ritmo, enquanto aspecto vinculado ao tempo escolar. Exemplo disso, são os trabalhos de Gallego (2008); Teixeira (1998); Correia (1996; 2005); Correia (2002), entre outros. No entanto, esses trabalhos não tiveram como objetivo problematizar os fundamentos desse conceito.

mos e de nos representarmos no mundo cotidiano, isto é, dá conteúdo a nosso senso comum.

Gimeno Sacristán (2005) refere-se à naturalização da condição de aluno. Aqui, nos referimos à naturalização do ritmo como propriedade do tempo. Como questionar aquilo que é condição da existência do tempo? Parece ser prudente apostar na diferença entre o dado e o representado.

Para Askin (1969, p. 174), “o ritmo é que serve para exprimir a repetição em desenvolvimento”, e é entendido como o elemento da forma temporal de ser da matéria em movimento. Esta noção tem, segundo ele, importância singular para a ciência moderna, nos seus processos de investigação da natureza inerte e da natureza viva, uma vez que estas são constituídas por seus processos rítmicos.

Assim, o ritmo pode ser concebido como a expressão temporal que se caracteriza pelo movimento da matéria na forma de repetição. É importante considerar que esta se encontra vinculada a tudo que está sujeito à lei, pode apresentar diversos aspectos, e é característica do processo de desenvolvimento.

O conceito de repetição atrelado ao de desenvolvimento corresponde à “[...] ideia de fator temporal, de intervalo temporal que divide entre si fenômenos semelhantes”. (ASKIN, 1969, p. 176) Como qualidade característica do processo de desenvolvimento, a repetição pressupõe a existência de etapas diversas num processo. Melhor dizendo, corresponde a uma sucessão temporal. A base do ritmo temporal é constituída pela direção única do curso do tempo. A periodização dos processos materiais é generalizada pelo conceito de ritmo.

O ritmo vinculado à perspectiva espacial pode, também, aparecer como expressão de uma certa repetição de elementos que existem simultaneamente. Nesse sentido, o conceito de ritmo assume uma importância singular, uma vez que torna possível a sua definição como um conceito temporal.

Askin (1969) afirma que Fraisse, ao analisar as definições de ritmo, apresentadas por diferentes autores, concluiu que este se refere, de um lado, à ideia de periodicidade dos fenômenos, especificamente aqueles que se encontram em movimento. De outro, a ideia de estrutura dos processos; ou ainda as duas coisas. No entanto, admite que a última parece ser a mais justa. Dessa forma: “[...] o ritmo constitui uma expressão temporal da estrutura periódica dos processos do movimento. O caráter rítmico é um caso particular e importante de sucessão temporal. Caracteriza uma determinada ordem na referida sucessão”. (ASKIN, 1969, p. 177)

Outro aspecto apontado é que o ritmo se relaciona também com o tempo, enquanto duração, uma vez que se encontra atrelado à ideia de que a duração se diferencia a partir da existência de fases.

Os processos de desenvolvimento são constituídos pela dinâmica do ritmo, sua principal característica. De modo geral, a regularidade, entendida como alternância uniforme de determinados elementos, é identificada com o conceito de caráter rítmico. Assim, a permanência dos processos da natureza, sua estabilidade relativa e regularidade, são caracterizadas pelo ritmo, que “[...] é a expressão de um determinado tipo de enlace de elementos no aspecto temporal”. (ASKIN, 1969, p. 178)

A definição do ritmo como rapidez do curso do tempo não parece correta na perspectiva de Askin (1969), pois tal rapidez se encontra relacionada com o “tempo”, conceito que expressa a velocidade do movimento, certa rapidez em que se desenrola um processo. Nesse sentido, o que se modifica não é o ritmo temporal, mas o tempo propriamente dito. Com isso, afirma que o movimento tem, como sua principal característica, o ritmo, que “[...] assinala o lugar essencial que o tempo ocupa nos processos de desenvolvimento. Em relação com o ritmo, aprofunda-se a própria compreensão da essência do tempo e da sua importância”. (ASKIN, 1969, p. 178)

Cada tipo de conexão dos acontecimentos, no processo de desenvolvimento, é constituído por um ritmo temporal que contribui

para a determinação da medida do tempo. Melhor dizendo, a base objetiva de medida do tempo é constituída pelo ritmo. A computação do tempo dá-se mediante “[...] uma determinada sucessão de acontecimentos de mesma duração que se vão repetindo”. (ASKIN, 1969, p. 179) O curso dos processos tem no ritmo a ação reguladora. Uma observação importante apresentada é que “um mesmo elemento se desenvolverá num sistema de modo diferente de como se desenvolve noutro sistema (do ponto de vista do ritmo)”. (ASKIN, 1969, p. 179)

Geralmente, o que caracteriza a integridade de um sistema é o tempo. De modo mais preciso, em comparação com outras propriedades temporais, é o ritmo que garante a integridade de um sistema. “O ritmo único aparece como característica que forma uma unidade de funcionamento e, por conseguinte, a existência de um sistema como fator de integridade”. (ASKIN, 1969, p. 179)

Nesse sentido, tomando a escola como um sistema, o que está em jogo quando se diz que o tempo escolar é ritmo? É a sua integridade? É ela que prevalece em detrimento da suposta existência de outros ritmos? Como é possível manter a unidade na diversidade, considerando a pluralidade de temporalidades no interior da escola e os tempos sociais que o atravessam?

Sem a pretensão de responder a essas perguntas, partimos das crenças das professoras sobre o que pode ser o ritmo. Elas nos dão uma pista importante por onde começar a problematizá-lo: a relação com o outro.

Em Bakhtin (2003), o ritmo adquire um sentido específico, diferente de Askin (1969). De fato, segundo Faraco (2010), no discurso teórico do autor russo, essa noção se distancia das descrições de uso comum. Em outras palavras:

O ritmo, entendido como uma realidade temporal, ocorrência de uma repetição ordenada, (a intervalos regulares) de um fenômeno, de uma atividade, de uma duração sonora (o ritmo do coração, das marés, da música, da prosa ou da poe-

sia) perde, em Bakhtin, seu sentido descritivo (fenomênico) e incorpora um valor, uma carga axiológica. Ritmo é entendido como um ordenamento axiológico, uma modelagem, uma enformação da vida. (FARACO, 2010, p. 20)

Trata-se de um ordenamento que apresenta a vida vivida ou a vivência, não como algo experienciado pelo outro, pelo próprio vivenciador, mas como realidade dada, fechada, consumada. Como se quisesse superar o futuro tal como ele é, indeterminado, imprevisível, arriscado. O ritmo é, assim, um imperativo. Ele tenta impor uma vida ritmada ao outro.

Chama a atenção a ideia de enformação da vida relacionada à noção de ritmo. Aplicando essa ideia às relações humanas, enformar parece significar controle e regulação sobre o tempo dos outros. Dar uma forma é submeter o “tempo do outro” ao “tempo do mesmo”.

Bakhtin (2003), quando trata da enformação, se refere ao campo da literatura, assim, o autor-criador “[...] subordina a personagem a uma existência ritmada para alcançar a transposição da vida para o plano estético”. (FARACO, 2010, p. 22) Mas aqui estamos falando de educação. É possível, então, estabelecer analogias? Acreditamos que sim, pois a educação, pelo menos a moderna, como já disse Dubet (2006), pode ser concebida como um “trabalho sobre os outros”, ainda que articule socialização e subjetivação. Da mesma forma que o autor-criador busca adequar a personagem a uma vida ritmada, para atingir a transposição da existência para a dimensão estética, a educação pode desejar subordinar o outro a uma existência ritmada, objetivando a transposição do real vivido para o plano estético-educacional.

Aprofundando a ideia de ritmo, em Bakhtin, Faraco (2010) argumenta que a vida do outro concreto é, essencialmente, organizada e definida no tempo. O outro, apreendido de fora, é instalado integralmente no tempo. As fronteiras temporais, em que a vida do

outro é delimitada, a tornam vulnerável a um tipo de acabamento, liberto do futuro, mensurável e ritmado. O ritmo, pela sua regularidade e previsibilidade, fecha, modela, enforma, predetermina.

O ritmo é um beijo e um abraço no tempo axiologicamente adensado da vida mortal do outro. Onde há ritmo, há duas almas (mas exatamente, alma e espírito), há dois ativismos; a vida que vivencia e a que se tornou passiva para a outra, que a enforma e celebra ativamente [...]. Às vezes me alieno justificada e axiologicamente de mim mesmo, vivo no outro e para o outro, e então posso me incorporar ao ritmo, mas nele sou eticamente passivo para mim. (BAKHTIN, 2003, p. 110)

O ritmo é incompatível tanto com o livre-arbítrio como com o ativismo. Em certas condições, ainda que submetido:

Onde quer que eu esteja, no entanto, sou sempre livre. Não posso fugir ao imperativo da liberdade e, para exercê-la (ou seja, para assumir a responsabilidade pelos meus atos – no sentido amplamente discutido em Para uma filosofia do ato responsável), é preciso suspender o ritmo, desalienar-me, desanestesiá-lo. (FARACO, 2010, p. 22)

Se a utilização da expressão “sou sempre livre” incomoda, por possibilitar a ideia de um voluntarismo subjetivista, não é nesse sentido que se está falando. Concordamos, não apenas com Bakhtin (2003), mas também com Charlot (2000, p. 41), quando afirma que “todo ser humano é um sujeito, inclusive quando dominado e alienado [...]”.

Na condição de sujeito, o aluno pode reagir à sua incorporação ao ritmo e à tentativa de revestimento da carne axiológica do outro (costumes, modos de vida, nacionalidade, religião, dentre outros). Nesse sentido, reagir ao ritmo, à imposição do tempo do outro, parece significar muito mais que a reação a uma simples tentativa de subordinação a uma velocidade, mas corresponde a um enfrentamento das visões de mundo alheias às suas. Pode significar, tam-

bém, como diria Faraco (2010) referindo-se a Bakhtin (2003), uma contraposição ao mundo racionalizado, reduzido ao cálculo, previsível e ritmado.

Diante disso, ir à festa, brincar na maré, ou ser lento podem ser interpretados como a expressão do não-ritmo, da manifestação do ativismo, do livre-arbítrio. Mostrar-se lento aos olhos do outro pode significar uma resistência ao ritmo, como ordenamento temporal que tenta abolir “[...] as possibilidades em aberto do acontecimento, seu traçado em devir [...]”. (FARACO, 2010, p. 20)

Sendo assim, como abrir mão da noção de tempo enquanto ritmo sem abrir mão da educação enquanto “acabamento estético”, em que os educadores têm a possibilidade de enriquecer a vida dos seus alunos pelo excedente de visão estética⁵, dado o lugar que cada um ocupa no mundo? Em outras palavras, que outra concepção de tempo escolar é possível, levando em consideração os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos?

Minha unidade para mim mesmo é uma unidade eternamente vindoura; ela me é dada e não dada, é continuamente conquistada por mim na essência do meu ativismo; não se trata da unidade do meu ter e da minha posse, mas da unidade do meu não-ter e da minha não-posse, não é a unidade do meu já-ser, mas a unidade do meu ainda-não-ser. (BAKHTIN, 2003, p. 115)

O acontecimento parece estranho à mensuração e à previsibilidade do ritmo. Isto é, a abertura do acontecimento, sua indeterminação absoluta, seu contorno em devir, o arriscado desfecho do acontecimento na vida vivida coloca em xeque o ritmo, como ex-

5 Segundo Bakhtin (2003, p. 21): “Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim”.

pressão do tempo. Com isso, mais que uma descrição de intervalos regulares, o ritmo corresponde ao valor atribuído ao fenômeno temporal. Diante disso, que outra concepção de tempo assumir para pensar o tempo escolar?

O desafio da simultaneidade: o tempo e o Outro

Apesar do ritmo ser a noção mais comum nas narrativas das professoras, a ideia de simultaneidade marca presença, constituindo-se como uma alternativa de concepção de tempo escolar, mais especificamente, no que se refere ao tempo de aprendizagem. Em alguns momentos, a simultaneidade aparece como um paradoxo, em outros, como uma possibilidade. No primeiro caso, a simultaneidade entre os diferentes cria uma situação que surpreende a professora, já que alunos considerados menos adiantados conseguem, na interação com seus pares, alcançá-los ou até ultrapassá-los em níveis de conhecimento. Vejamos o que diz a professora Bianca:

Os alunos apresentam dificuldades, que os seus ritmos estão muito lentos e a aprendizagem não está acontecendo da forma que deveria [...]. Então, alguns do primeiro ano acabam pegando o ritmo e até indo junto com os do segundo, que tem o caso de dois. Eles ultrapassaram até os do segundo, em leitura, em escrita, em produção de textos. (Profa. Bianca, 2011)

Já no segundo caso, as professoras Bianca e Estrela referem-se à simultaneidade de forma positiva. A primeira, referindo-se ao seu tempo de aluna, reconhece que ter estudado numa classe multisseriada, com colegas muito diferentes, em idade e conhecimento, se constituiu numa experiência favorável à aprendizagem de todos. A segunda, apesar de classificar a diferença entre seus alunos como fortes e fracos, ao se referir à sua experiência como professora e à de outra colega, reconhece, na simultaneidade, uma boa estratégia para potencializar a aprendizagem. Ambas as professoras deixam

entrevier que a relação entre os alunos pode ser pensada a partir das ideias de coexistência e interação.

As salas eram multisseriadas e era diferença de idade muito grande, alunos, com idades avançadas, junto com alunos pequenos, e era uma mistura só. Era muito legal, muito divertido. Aquele que ia se alfabetizando, ia alfabetizando o colega. Era difícil ter um aluno analfabeto, todos eram alfabetizados e nesse processo fui me desenvolvendo e fui observando. (Profa. Bianca, 2011)

Eu sempre faço os grupinhos. Uma colega me falou que ela tá separando, coloca dois de primeiro ano e um de segundo ano junto, pra aquele de segundo ano ajudar aqueles de primeiro [...]. O critério que uso é do conhecimento. Porque aquele mais forte vai sempre ajudar aquele mais fraquinho. E quando eu não faço isso, deixo tudo misturado. (Profa. Estrela, 2011)

Afinal, o que é a simultaneidade do ponto de vista do tempo? Que relação existe entre tempo, diferença e outro? A simultaneidade pode ser pensada como uma superação da ideia de ritmo? Uma vez aceita como expressão temporal, a simultaneidade é aplicável ao contexto da educação?

Segundo Clark e Holquist (1998), tanto Einstein quanto Bakhtin passaram suas vidas tentando desvendar um conceito por demais indefinido: o de simultaneidade. A primeira comunicação de Einstein, datada de 1905, defende que toda crença acerca do tempo objetivo de um dado evento é, em verdade, uma afirmação “[...] sobre a ocorrência simultânea de dois eventos, o evento em questão e, digamos, a superposição dos ponteiros de um relógio sobre os números pintados num mostrador”. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 94) Por exemplo, quando Einstein afirma que o trem chegou em determinado horário na estação, ele está se referindo, na realidade, aos acontecimentos simultâneos.

Para o físico, a simultaneidade não aparece, geralmente, como um problema, já que, na vida ordinária, “[...] há um encaixe enga-

nadoramente próximo entre os eventos nos mostradores de nossos relógios e os que sucedem no mundo”. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 94) Chega a afirmar que a simultaneidade efetiva não existe. Com isso, o autor parece querer dizer da impossibilidade de ocorrência de dois eventos, rigorosamente iguais, do ponto de vista do tempo. O que há é apenas sistemas de referência através dos quais dois eventos distintos podem ser dirigidos a uma unidade conceitual.

Bakhtin (2010), buscando fazer para a consciência o mesmo que Einstein tentava fazer, na mesma época, em relação ao universo físico, argumenta que o sistema de referência que gera esse efeito de simultaneidade se encontrava numa espécie de mecânica das transformações do *self/outro*. Particularmente, numa espécie de princípio da localização. Tentando traduzir esse princípio ou essa lei da localização, como afirmam Clark e Holquist (1998), o sítio particular de onde eu vejo as coisas é governado pelo lugar de onde eu as vejo, a isso Bakhtin chamou de exotopia. Em outras palavras:

Você pode ver coisas às minhas costas, como uma pintura ou nuvens que passam, mas estão ocultas à minha visão, enquanto eu posso ver coisas das quais você, de sua localização, não tem visão, como uma pintura diferente em outra parede ou outras nuvens que se movem por trás de sua cabeça. Esta diferença determina que, embora estejamos no mesmo evento ele é diferente para um e para outro. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 95)

A outridade, a não-coincidência, é assim uma marca constitutiva da percepção humana. Do lugar único ocupado por mim na existência há coisas que somente eu posso ver: a porção de mundo que apenas a mim é possível notar é, na verdade, um excedente de visão estética, um excedente do meu ver, em que esse excedente é pautado “[...] em relação à falta que todos os outros têm daquele mundo moldado exclusivamente por mim”. (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 96)

Mas é importante evitar qualquer mal-entendido em relação a esse excesso, já que ele perde o significado sempre que não se refere a outros. Então as ideias de Bakhtin confirmam a hipótese de Einstein de que, no fundo, não há simultaneidade?

A preocupação com a outridade, enquanto condição humana, insere Bakhtin (2010) numa tradição filosófica moderna que tem, na diferença, um importante objeto de reflexão. Mas o que o distancia dessa tradição é a possibilidade de contemplar diferenças na simultaneidade. É aqui que talvez ele se distancie do que disse Einstein.

Sobre o modo como se dá essa simultaneidade na outridade, Bakhtin (2010) dá importantes pistas, quando analisa a poética de Dostoiévski. Segundo ele, a categoria central em Dostoiévski não é formação, mas coexistência e interação. Mas as contradições e seus desdobramentos presentes nessas interações entre consciências não se tornam dialéticas, porque não são colocadas na dinâmica de via temporal, num processo de formação, mas se desenrolam “[...] em um plano como contíguos e contrários, consoantes mas imiscíveis ou como irremediavelmente contraditórios, como harmonia eterna de vozes imiscíveis ou como discussão interminável e insolúvel entre elas”. (BAKHTIN, 2010, p. 34)

Que concepção de tempo alimenta essa preocupação de Bakhtin (2010) com a dialogação entre as diferenças? Essa é uma pergunta difícil de responder porque exige uma incursão mais demorada em sua obra, tendo em vista que esse autor, apesar de ter dado importância ao tempo, não traz tal conceito sistematizado na sua obra. Como já visto, Bakhtin (2010) fundou a sua noção de tempo na simultaneidade, o que pressupõe o encontro com o outro. Assim, nos arriscamos a especular que tempo, em Bakhtin (2010), é acontecimento, abertura ao devir, indeterminação, possibilidade.

A relação com o outro passa pela tentativa de superação da concepção de tempo como duração, como o imaginou Bergson. (2006a; 2011) Pautado nas noções de continuidade, de fluxo, de

uma heterogeneidade no mesmo. Pensar assim impõe enfrentar, como diria Bachelard (2007, p. 102), pelo menos três desafios: “1) habituar-se a não referir-se o tempo próprio ao tempo dos Outros [...]; 2) habituar-se a não referir-se o tempo próprio ao tempo das coisas [...]; 3) habituar-se – duro exercício – a não referir o tempo próprio ao tempo da vida”. Com efeito, trata-se de um desafio e tanto, já que, na sociedade moderna, costuma-se confundir o tempo do relógio com o próprio tempo; tempo fixo, linear, hegemônico. Além disso, centrado no eu.

As advertências de Bachelard (2007) nos aproximam de alguns autores que colocam, no centro do debate, o tempo e a relação com o outro. Começamos por aquele que, na nossa percepção, assumiu o outro como condição da existência do tempo, sendo uma referência importante para os estudiosos dessa questão, refiro-me a Levinas (2011a, 2011b). Além disso, este se inspira no próprio Bachelard (2007) para pensar o tempo enquanto instante.

Na tessitura do pensamento de Levinas, o tempo é concebido como acontecimento. Configura-se como descontinuidade, em que cada instante é um novo começo, um nascer de novo. O tempo acrescenta algo de novo ao ser, algo de absolutamente novo. (LEVINAS, 2011a, p. 281) O tempo é essencialmente nascer de novo. (LEVINAS, 2011b)

A descontinuidade que caracteriza o instante corresponde a uma ruptura iminente, que passa a constituir instantes renovados, fazendo surgir novos acontecimentos, impossíveis de serem antecipados. “Não há, portanto continuidade no ser. Um instante não sai do outro sem interrupção, por um êxtase”. (LEVINAS, 2011a, p. 282)

Os instantes não se ligam indiferentes uns aos outros, mas estendem-se de Outrem a mim [...]. Se o tempo não faz suceder momentos indiferentes uns aos outros, do tempo matemático, também não efetua uma *duração contínua* bergsoniana. (LEVINAS, 2011a, p. 281)

Nesse sentido, Levinas assume uma posição que se distancia de Bergson (2006a, 2011), porque critica a ideia de fluxo contínuo, mas também parece se distanciar de Bachelard (2007), ao afirmar que os instantes não são indiferentes uns aos outros, “é preciso uma ruptura da continuidade e continuação através da ruptura”. (LEVINAS, 2011a, p. 281)

Mas essa virada (que consiste em subordinar a experiência do tempo à relação interpessoal) implicará uma radicalização que a duração bergsoniana comportava já de *diacronia* de heterogeneidade. Essa radicalização, porém, determinará por sua vez o abandono, por parte de Levinas, da metafísica do fluxo, que dominava ainda as análises bergsonianas. Levinas acabará, assim, por distanciar-se de Bergson, para acercar-se, por momentos, do pensamento bachelardiano do instante (no qual o tempo é descrito como descontinuidade). (MAUER, 2007, p. 214)

Pode-se dizer, assim, que o tempo é diacrônico e significa tempo heterogêneo, não linear e descontínuo. Cada instante, ao incorporar a alteridade, produz um acontecimento inédito. Com isso, a descontinuidade dos instantes impede a determinação histórica do mesmo. O tempo diacrônico é a possibilidade da reinvenção constante do mundo.

Como bem destaca Mauer (2007), a irrupção do Outro, da diferença, é que faz do tempo uma realidade. Tempo e diferença em Levinas (2011a, 2011b) são inseparáveis. O sentido do tempo do Outro consiste em não pertencer ao tempo do Mesmo e não ser ordenado segundo a sua lógica. “Os tempos do Mesmo não esclarecem o tempo do Outro”. (SOUZA, 2004, p. 176) “É este o sentido do tempo do outro para além de toda crono-logia, oferecendo-se ao encontro que é a construção do sentido”. (SOUZA, 2004, p. 178)

Além disso, essa relação com o outro homem é uma “[...] relação sem mediação, face a face”. (SANTOS, 2009, p. 115) A gênese

do tempo reside no outro-homem, o que faz com que o tempo seja entendido como “espaçamento”.

A relação com a alteridade é que provoca a transcendência do tempo. “Somente o Outro em sentido eminente – não somente outro eu, mas outro que o eu – pode propiciar a transcendência para além do império mundano do sujeito [...]”. (SANTOS, 2009, p. 256)

A representação do Outro, como signo, diferencia-se da sua presença. Esta distância aponta a necessidade de partir da presença que ele difere para só então reconhecê-lo. Derrida (1991) aponta o caráter provisório do signo e argumenta em favor de não mais compreendermos a diferença como signo ou representação de uma presença. A diferença, assim, é concebida por ele como aquilo que faz com que o movimento da significação não seja possível, a não ser que cada elemento, dito “presente”, estabeleça uma relação com outra coisa que não seja ele mesmo.

O Outro para Levinas é pensado “[...] como um outro concreto, de carne e osso, que tem um rosto que o diferencia, que se volta para mim como eu me volto para ele, e que é suscetível de sofrimento”. (CANALLI, 2006, p. 139)

Segundo Souza (2008, p. 174-175), o Outro pode ser:

[...] compreendido como aquele que nunca antes esteve presente ao nosso encontro, ou seja, aquele que inelutavelmente rompe meu solipsismo, na medida em que chega de fora, fora do âmbito dilatado de meu poder intelectual e de sua tendência de considerá-lo nada mais do que uma representação lógica de meu intelecto. Ao contrário: o Outro rompe com a segurança de meu mundo, ele chega sempre inesperadamente, dá-se em sua presença não antevista, sem que eu possa anular essa presença e seu sentido.

O tempo do eu que guarda outrem, nasce da fecundidade desse eu. “A relação com o filho, ou seja, a relação com o Outro, não poder, mas fecundidade, põe em relação com o futuro absoluto ou

o tempo infinito”. (LEVINAS, 2011a, p. 267) Tal fecundidade consiste na possibilidade de um sujeito se fazer outro e, por intermédio desse quase si mesmo, que é o filho, tornar a abrir o tempo às possibilidades inexpressas do eu. “Para Levinas a fecundidade propicia nada menos que a ‘ressurreição’ do tempo do sujeito [...]”. (SANTOS, 2009, p. 140)

Sem multiplicidade e sem descontinuidade – sem fecundidade – o Eu permaneceria um sujeito em que toda a aventura redundaria em aventura de um destino. Um ser capaz de outro destino que o seu é um ser fecundo. Na paternidade, em que o Eu, através do definitivo de uma morte inevitável, se prolonga no Outro, o tempo triunfa, pela sua descontinuidade, da velhice e do destino. (LEVINAS, 2011a, p. 279)

Tempo, nessa perspectiva, é, então, encontro, enquanto disposição “[...] ao ainda-não-conhecido”. (SOUZA, 2008, p. 176) Significa dizer que o eu assume um lugar que pode ser questionado, “[...] em uma situação de insegurança, pelo mero aparecer da alteridade e isto porque desde o Outro não provém nenhuma promessa de conciliação, mas a constatação traumática do fato de que a totalidade de minhas concepções é incapaz de lhe fazer justiça”. (SOUZA, 2008, p. 176-177) O Outro não está diante de mim como objeto, chega até a minha presença e “[...] permanece Outro frente às capacidades do meu poder representacional, um acontecimento traumático – ainda que tal não seja primariamente percebido desta forma”. (SOUZA, 2008, p. 177)

Levinas (2011b) defende que o encontro com o outro se distingue da mera exposição mútua de dois sujeitos numa correlação. A origem da temporalidade na relação entre o Mesmo e o Outro estabelece-se nas dimensões do diálogo e da filiação.

Ademais, longe de ser uma fusão, a relação com o outro é, sobretudo, uma relação; não é assim idílica e harmoniosa, relação de

comunhão, nem uma simpatia. Nós a reconhecemos como sensível, mas exterior a nós. A relação com o outro é uma relação com o mistério. (LEVINAS, 2011b)

O tempo é o epifenômeno da relação, sendo esta a própria condição do tempo. A transcendência temporal é pensada a partir da relação inter-humana. Balsemão (1991), ao analisar a experiência do tempo, segundo Levinas, afirma que esta só pode ser alcançada na intersecção entre a alter-ação do sujeito com a significação da alteridade pessoal. Dessa forma, a experiência do tempo corresponde à revelação ao sujeito de um diferente de si. Além disso, é preciso dar vez ao tempo aberto, a partir da vontade e da liberdade do sujeito. “O sujeito livre suspende do instante o seu acesso ao tempo futuro”. (BALSEMÃO, 1991, p. 157)

Em outras palavras, “[...] eu preciso reiniciar o processo de compreensão do mundo no qual o encontro se deu, já que minhas representações e cosmovisões, suficientes que eram para o conforto de minha anterior posição lógica, são incapazes de tratar a contento o acontecimento traumático que a irrupção do Outro em meu mundo significa”. (SOUZA, 2008, p. 177) Tudo isso aponta para uma relação com o Outro baseada em outra racionalidade, uma racionalidade ética.

Uma passagem e sem retorno à alteridade do Outro somente se cumpre como relação ética, que radica na impossibilidade de permanecer indiferente ante o rosto ‘despojado’ e ‘nu’ que me chama à responsabilidade. (SANTOS, 2009, p. 257)

As reflexões feitas até aqui apontam, no nosso entendimento, para uma outra concepção de tempo enquanto simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas o encontro com o outro, baseado na coexistência e na interação.

Este estudo aponta a simultaneidade como uma possibilidade do tempo, em que a relação ética com o outro é condição para as práticas educativas. Vale ressaltar que essa relação pressupõe o

seu reconhecimento, não como representação, mas como diferença, como irrupção do Outro, aquele que emerge de maneira intempestiva, imprevisível. Isso significa o enfrentamento do reconhecimento distorcido do outro, lerdo, atrasado, indisciplinado, desinteressado, desatento, com idade avançada, que tem problema em acompanhar o tempo escolar.

Enfim, essa racionalidade ética coloca em xeque a ideia de tempo como ritmo, como aquele que quer se impor aos outros tempos sociais e às temporalidades dos sujeitos. Olhando para o interior da escola, para um tipo específico de relação pedagógica, a concepção de tempo enquanto ritmo é problemática, pois insistir nessa ideia é impor um tempo que nega a condição de sujeito do Outro.

E, assim, o tempo escolar das escolas pesquisadas é convidado a reconhecer a existência e a legitimidade de outros tempos, para além do seu, seja o tempo da maré, o tempo do trabalho, o tempo das práticas simbólicas, o tempo livre e as temporalidades dos sujeitos.

7

DESAFIOS PRESENTES E PERSPECTIVAS FUTURAS

algumas considerações

Falar de escolas rurais em uma perspectiva colaborativa com temáticas como diferença e cotidiano escolar é trazer à tona um debate que gira em torno da relevância de se pensar os desafios que marcam e perpassam, especialmente, as trajetórias de vida/formação de um grande contingente de estudantes e professores. É também implicar-nos na necessidade de aprofundamento e enfrentamento em torno de temas estruturantes para essa discussão, dentre eles o da negação da diferença.

A visibilidade conquistada nas últimas décadas por grupos socialmente marginalizados – dentre eles, os moradores de áreas rurais – fez emergir situações e temáticas que têm ampliado o nosso “olhar” de pesquisadores, levando-nos a repensar discursos e práticas homogeneizantes, que negam e invisibilizam a identidade de quem vive o cotidiano escolar de uma escola rural, na medida em que utilizam a mesma estrutura pedagógica e os mesmos materiais didáticos aplicados nas escolas urbanas. Esses materiais e práticas trazem uma visão da cultura rural estereotipada ou ausente, reforçando marcas preconceituosas que existem na sociedade sobre as pessoas que trabalham e habitam nas áreas rurais brasileiras.

Constata-se, no fazer pedagógico cotidiano desses espaços, que não são valorizadas as ruralidades de estudantes e professores e, nesse processo de desvalorização identitária, prevalece, na escola rural, a lógica urbanocêntrica e as propostas pedagógicas que não dialogam com a realidade do estudante. Nega-se, assim, a cultura do sujeito rural, de homem do campo, da terra, desvalorizando também o rural como lugar de acontecer da vida. (WANDERLEY, 2000)

Aprendemos, das diversas pesquisas vinculadas ao projeto de pesquisa e inovação educacional “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, alguns dos desafios vivenciados cotidianamente por estudantes e professores de espaços educacionais localizados em áreas rurais. Além da importância de se pensar em proposições que se revertam em revisão da estrutura pedagógica e dos materiais didáticos, para que estes estejam mais afinados com a identidade e realidade de vida de quem vive a escola rural, existe ainda a necessidade de maiores estudos sobre elementos pouco visualizados no meio acadêmico, tais como a dinâmica cotidiana de uma classe multisseriada e o rito de passagem escola rural/escola urbana, já que, em muitas áreas rurais, os estudantes são obrigados a se deslocar, diariamente, do interior do município para as sedes das suas respectivas cidades para dar prosseguimento aos seus estudos.

Outros desafios apontados pelos diferentes colaboradores e colaboradoras das nossas pesquisas são, além da falta de um currículo adequado e metodologias apropriadas ao contexto rural, os baixos investimentos nos espaços físicos das escolas, a grande rotatividade docente existente nesses locais e, ainda, a falta de apoio das secretarias de educação de muitos municípios, já que várias se limitam ao papel de fiscalizadoras dos resultados obtidos pelas escolas.

Entretanto, algumas possibilidades se abrem a partir do relato de alguns docentes que atuam nos espaços rurais e/ou participam do projeto “Multisseriação e trabalho docente”. Uma das possibili-

dades tem ganhado destaque, que é o potencial formativo e transformador das ações e estudos desenvolvidos de forma colaborativa entre universidades e escolas de educação básica. Também surge como elemento promissor o desenvolvimento de pesquisas que dão visibilidade ao protagonismo docente nas escolas rurais, já que muitos destes profissionais refletem constantemente sobre a prática e reinventam seus cotidianos, enfrentando, corajosa e intelectualmente, seus desafios diários na tentativa de superar a visão etnocêntrica e eurocêntrica que ainda permeia as práticas escolares, construindo assim estruturas pedagógicas, currículos e materiais didáticos que valorizam as especificidades e singularidades rurais.

Desejamos que o presente Caderno Temático, ao discutir questões sobre “Escola rural: diferenças e cotidiano escolar” possa contribuir para a ampliação de diálogos sobre condições de trabalho docente em escolas rurais e, mais especificamente, com professores e professoras de classes multisseriadas, na medida em que sistematiza, numa perspectiva colaborativa, reflexões construídas com diferentes atores de territórios rurais, implicando em outras formas de ver e viver o espaço da escola da/na roça.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Do setor ao território: funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. *Texto para Discussão*, n. 702, p. 33, 2000. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0702.pdf>.

ALENCAR, C. M. M. de; MOREIRA, R. J. Campo e cidade metropolitanos: uma noção inteira para pensar o desenvolvimento humano contemporâneo. In: MOREIRA, R. J. (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 295-316.

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M. et al. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. III – Século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 278-295.

ASKIN, I. F. *O problema do tempo: sua interpretação filosófica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BALSEMÃO, E. A realidade do tempo segundo Levinas: considerações gerais e proposições introdutórias sobre o tema da temporalidade em Levinas. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, POR, n. 47, p. 119-177, 1991.

- BACHELARD, G. *A intuição do instante*. Campinas, SP: Verus, 2007.
- BARROS, M. de. *Meu quintal é maior do que o mundo: antologia*. São Paulo: Alfaguara, 2015.
- BARROS, M. de. *Poesia completa*. Lisboa, POR: Leya Brasil, 2003.
- BERGSON, H. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERGSON, H. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERNADELLI, M. L. F. H. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Org.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013. p. 33-52.
- BIAZZO, P. P. *Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária*. In: ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2008a. p. 132-150. Disponível em: <http://www.geografia.ffe.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20ENGRUP/trabalhos/biazzo_p_p.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2016.
- BIAZZO, P. P. Considerações sobre as categorias rural e ruralidade em suas dimensões de conhecimento. *Geo UERJ*, v. 10, n. 18, p. 111-126, 2008b. Disponível em: <http://www.guiadeturismo.inf.br/images/arquivos/joao/biazzo_p_p.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 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] República Federativa do Brasil*, poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 22 maio 2012.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 036/2001, de 04 de dezembro de 2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/Lei n. 9394/96. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

CALLAI, H. C. O lugar e o ensino-aprendizagem da Geografia. In: PEREIRA, M. G. (Org.). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidade Academia de Humanismo Cristiano, 2009. p. 171-190.

CALLAI, H. C. A articulação teoria-prática na formação do professor de Geografia. In: SILVA, A. M. (Org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 43-61.

CANALLI, R. L. O guardião do meu irmão: do ser-aí ao ser-para-o-outro. In: MILOVIC, M. et al. (Org.). *Sociedade e diferença*. 2. ed. Brasília, DF: Casa das Musas, 2006. p. 133-143.

CANDIOTTO, L. Z. P. CORRÊA, W. K. Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo. *Campo território: revista de geografia agrária*, v. 3, n. 5, p. 214-242, fev. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11839/6928>>. Acesso em: 16 out. 2016.

CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996. (Geografia, teoria e realidade).

CARNEIRO, M. J. Do “rural” como categoria de pensamento e como categoria analítica. In: CARNEIRO, M. J. (Coord.). *Ruralidades contemporâneas: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, c2012. p. 23-50.

CARNEIRO, M. J. Apresentação. In: MOREIRA, R. J. (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*, p. 53-75, out. 1998. Disponível em: <<http://r1.ufrjr.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/135/131>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CLAPARÈDE, E. *A escola sob medida e estudos complementares*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, [1951].
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CORALINA, C. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. Goiânia: Ed. UFG, 1983.
- CORREIA, A. C. da L. *Na bancada do alquimista: as transformações curriculares dos ensinos primário e liceal em Portugal (1860-1960)*. 2005. 517f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.
- CORREIA, A. C. da L. *Os sentidos do ponteiro do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*. 1996. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1996.
- CORREIA, T. S. L. *Tiempo de escuela Y un espacio fronterizo (tiempos de las escuelas, tiempos de los escolares)*. 2005. 1075f. Tese (Doutorado em Renovação do Ensino Através da Pesquisa) – Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia, 2002.
- DELORY-MOMBERGER, C. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DERRIDA, J. A diferença. In: DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 33-63.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. (v. 2).

- FARACO; C. A. O espírito não pode ser o portador do ritmo. *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 17-24, jul. 2010.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-62.
- FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Cotidiano Escolar).
- GALLEGO, R. de C. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. 2008. 387f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Silbeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HAMELINE, D. Edouard Claparède (1873-1940). In: HOBBSAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das letras, 2005.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- JEAN, B. *Territoires d'avenir: pour une sociologie de laruralité*. Québec, Canada: PUQ, 1997.
- LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, 70).
- LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2011a.
- LEVINAS, E. *Le temps et l'autre*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011b.

- LIMA, E. N. de. Novas identidades e novas ruralidades. Onde? In: MOREIRA, R. J. *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 41-64.
- MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MASSEY, D. B.; MACIEL, H. P.; HAESBAET, R. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MAUER, M. Tempo, diferença e alteridade. Levinas, leitor de Bergson. In: LECERF, E.; BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Imagens da imanência: escritos em memória de H. Bergson*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 209-224.
- MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, R. J. (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-40.
- OLIVEIRA, I. B. de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- OLIVEIRA, I. B. de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Temas & Educação).
- PETRAGLIA, I.; DIAS, E. T. D. Claparède: funcionalista da escola nova. In: HAMELINE, D.; PETRAGLIA, I. (Org.). *Édouard Claparède*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. p. 31-35.
- RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RIOS, J. A. V. P. *Ser ou não ser da roa, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- RUA, J. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. *Revista da ANPEGE*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 45-66, 2005. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/view/81>>. Acesso em: 25 set. 2016.

SANTOS, F. J. S. Por uma escola da Roça. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158. jan./jun. 2003.

SANTOS, L. C. *O sujeito encarnado: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2009.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHALLER, J.-J. O lugar aprendente como criador da inteligência coletiva: da estratégia dos fluxos às táticas dos lugares. In: SOUZA, E. C. de (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 97-113.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, SC, n. 5, p. 37-49, 2003a.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SOUZA, E. C. de. Apresentação. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28.

SOUZA, E. C. de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101.

SOUZA, E. C. de. O que fica por dizer: memórias cruzadas em histórias de formação. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). *Tempos de escola: memórias*. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livros, 2011. p.165-178.

SOUZA, E. C. de. et al. (Coord.). *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil*. Grupo de pesquisa autobiografia formação e história oral (GRAFHO). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2010. Disponível em: <<http://www.grafho.uneb.br/novo/pesquisas/ruralidades-diversas-diversas-ruralidades-sujeitos-instituicoes-e-praticas-pedagogicas-nas-escolas-do-campo-bahia-brasil/>>.

- SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V.; PACHECO, D. C. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- SOUZA, E. C. de; SANTOS, F. J. S. dos; PINHO, A. S. T. de. Práticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en el estado de Bahia (Brazil). *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*. Granada, Espanha, v. 15, n. 2, p. 125-140, 2011.
- SOUZA, R. T. *Razões plurais: itinerários da racionalidade ética no século XX: Adorno: Bergson: Derrida: Levinas: Rosenzweig*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.
- TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997.
- TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou a transformação da escola*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.
- TEIXEIRA, I. A. de C. *Tempos Enredados: teias da condição professor*. 1998. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- VEIGA, J. E. da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. *¿Una nueva ruralidad in America Latina?* [Buenos Aires]: CLACSO, 2001. p. 31-44.
- WANDERLEY, M. de N. B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Estudos – Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 87-146, out. 2000.

SOBRE OS AUTORES

Elizeu Clementino de Souza

Pesquisador 1C CNPq. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB/CNPq). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis). Foi Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, gestão 2008-2014 e atualmente é Tesoureiro da BIOgraph. Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Histories de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, financiamento da FAPESB e do CNPq.

E-mail: esclementino@uol.com.br

Ana Sueli Teixeira de Pinho

Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental da Universidade Católica do Salvador. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB/CNPq). Vice-coordenadora do Projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (CNPq e FAPESB).

E-mail: anasuelipinho@yahoo.com.br

Hanilton Ribeiro de Souza

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB), Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB) e do Grupo de Pesquisa A Cidade e o Urbano. Professor Assistente da UNEB e da SEC/BA (Secretaria Estadual de Educação da Bahia). Integrante do projeto “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (FAPESB; CNPQ).

E-mail: hansouza@hotmail.com

Jussara Fraga Portugal

Doutora e Mestre em em Educação pelo pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Realizou estágio de doutorado sanduíche na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XI/Serrinha*. Sócia efetiva e secretária adjunta da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Líder do Grupo de Pesquisa GEO(BIO)GRAFAR: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB) e da da equipe da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (CNPq e FAPESB).

E-mail: jfragaportugal@yahoo.com.br

Mariana Martins de Meireles

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Membro do Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB) e da equipe da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (CNPq e FAPESB).

E-mail: marianabahiana@hotmail.com

Nanci Rodrigues Orrico

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB), do Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA(Leitura, Escrita, Identidade e Arte/UFRB) e do Observatório em Educação da Região do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE/UFRB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Campus do CFP/Amargosa (UFRB). Integra a equipe da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (FAPESB; CNPq).

E-mail: nanciorrico@hotmail.com

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – Educação Especial. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) e da equipe da pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” (CNPq e FAPESB).

E-mail: rcmagal@yahoo.com.br

Esta obra foi publicada no formato 150 x 210 mm,
utilizando a fonte Orkney
Impressão EDUFBA
Capa e acabamento Cartograf
Papel 75 g/m² para o miolo e Cartão supremo 300 g/m² para a capa
Tiragem de 100 exemplares

A Série Cadernos Temáticos, volta-se para a investigação de questões teórico-metodológicas e de formação, numa perspectiva colaborativa, com professores e professoras de classes multisseriadas sobre questões de ensino e de formação em escolas rurais. Toma como centralidade análise de questões vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente, o cotidiano escolar e as narrativas de experiências pedagógicas, empreendendo ações de pesquisa-formação que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia. Busca-se, também, contribuir para a construção e socialização de dispositivos didático-pedagógicos que possam subsidiar o trabalho docente desenvolvido em classes multisseriadas, no contexto de escolas rurais.

fapesb



Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

ISBN 978-85-232-1677-1



9 788523 216771