UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/ JACOBINA
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

JERRY LIL DA SILVA

VIVÊNCIAS ESCOLARES E A EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA ROÇA EM VÁRZEA DO POÇO – BA

JACOBINA
2015

JERRY LIL DA SILVA

VIVÊNCIAS ESCOLARES E A EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA ROÇA EM VÁRZEA DO POÇO – BA

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção de graduação no curso de Licenciatura em História.

Sob orientação da Prof. Ma. Maria Dalva de Lima Macêdo.

JACOBINA
2015

AGRADECIMENTOS:

A Antoninho e Iracema que se preocupam e torcem pelo meu sucesso em todos os meus empreendimentos.

A Enério e Isaura, cujo aporte foi indispensável à minha formação pessoal e acadêmica.

À minha orientadora, Dalva Macedo, por me fazer encontrar os caminhos desta pesquisa e me ajudar a trilha-los.

A Charles Mota, meu companheiro na vida, que me iluminava as ideias sempre que precisava.

Aos queridos amigos, os que sempre me perguntavam sobre o andamento deste trabalho e os que ofereceram ajuda para concluí-lo.

“A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relação de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. (Tomas Tadeu da Silva)

RESUMO:

Este trabalho apresenta um estudo sobre como a escola em Várzea do Poço tem contribuído ou não para a exclusão dos estudantes da roça dos processos de socialização, dando enfoque a discussões referentes a identidade. Discute ainda a cultura e identidade da roça, buscando compreender como os estudantes da roça em Várzea do Poço afirmam ou negam esta identidade, percebendo e reconhecendo os preconceitos e discriminações vivenciados por estes estudantes. Desenvolvido com base em relatos de estudantes e professores do município, o trabalho lança mão da história oral como método de trabalho, por seu caráter essencialmente qualitativo e social, que a partir do individual, articula as identidades, a cultura, o coletivo, expressos nos discursos que combinam fatores pessoais com influências do meio em que vivem os indivíduos. Os discursos produzidos nas entrevistas são aqui tomados como base para a reflexão, no entanto sem desmerecer a pesquisa e diálogo com estudiosos no campo das discussões teóricas. A partir dos relatos e considerações de cada colaborador, fez-se possível a percepção do modo como os estudantes da roça se reconhecem e são reconhecidos, bem como de vivências relevantes ao presente estudo, no sentido da compreensão de processos de discriminação e exclusão destes estudantes. A opção pelo termo roça, tido aqui como uma ruralidade específica, se deu através dos diálogos e leituras sobre a temática, principalmente dos trabalhos de pesquisa de MACÊDO (2011), RIOS (2011) e SANTOS (2005), que empregam o conceito em seus respectivos trabalhos. Dar conta de uma ampla realidade acerca da relação dos estudantes da roça com a escola pública brasileira não é uma pretensão deste trabalho. No entanto, o presente estudo não rejeita a possibilidade de que hajam similaridades entre as vivências dos estudantes de Várzea do Poço e as experiências dos estudantes de diversos outros municípios, especialmente aqueles que têm uma relação mais estreita com a ruralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola. Identidade. Cultura. Roça.

ABSTRACT:

In this research project, school in Várzea do Poço is analysed and how it has contributed in the exclusion of students in the ‘roça’ regarding the process of socialization with focus on discussions about identity. Culture and identity in the ‘roça’ are discussed in the purpose of comprehending how students of the ‘roça’ in Várzea do Poço accept or not their identity, perceive and recognize prejudices and discriminations present in their lives. Based on reports from students and teachers in the Várzea do Poço, this research project makes use of oral history as a method because it is essentially qualitative and social. In fact, it uses the individual to articulate identities, culture and collective present in the discourses which combine personal factors with influences from the surroundings in which students live. Although discursions made from interviews are used as a base for the reflection, the dialogue with experts in the theoretical discussions concerning this topic and research on their fields was not made less important. Reports and opinions based upon reflection from each individual were used to make it possible to analyse how students recognize themselves and are recognized, and the comprehension of discrimination and exclusion of those students were analysed regarding their experiences. The term ‘roça’, which has its specific rurality, adopted on this research came from dialogues and studies about the thematic by MACÊDO (2011), RIOS (2011) and SANTOS (2005) who utilize this concept in their researches. Finally, analysing the relationship between students from the ‘roça’ and the Brazilian public school is not the pretension of this research. However, the possibility of having similarities between experiences from students in Várzea do Poço and experiences from students from other places specially those which have strict relation with the rurality is not rejected.

Keywords: education; school; identity; culture; ‘roça’.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

1 ESCOLA E RURALIDADE EM VÁRZEA DO POÇO 15

1.1 BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE VÁRZEA DO POÇO 16

1.2 REALIDADE EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO 18

1.3 O CONCEITO DE ROÇA 24

2 ESTUDANTES DA ROÇA EM VÁRZEA DO POÇO – UMA REFLEXÃO SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA 27

2.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE “SER DA ROÇA” 28

2.2 A ESCOLA E A CULTURA DA ROÇA 30

CONSIDERAÇÕES FINAIS 39

LISTA DE FIGURAS 42

LISTA DE ENTREVISTADOS 43

REFERÊNCIAS 44

1. APRESENTAÇÃO

As discussões sobre identidade têm sido objetos de estudo relevantes na contemporaneidade, especialmente quando apropriadas pelas teorias educacionais, com destaque para os aspectos sociais e políticos desta temática. As conjecturas acerca da identidade se mostram indispensáveis quando tratamos de educação, posto que a finalidade do ensino é tornar os estudantes hábeis a perceber e criticar valores instituídos, (re)construir seus próprios projetos, agir socialmente, entre outros diversos aspectos que incidem na vida individual e social dos mesmos, envolvendo portanto a construção identitária.

Considerando o caráter político desta discussão, temos a percepção das diferenças como ponto chave para a compreensão da relevância dada ao problema. O fato é que existem diversos grupos sociais atingidos por discriminações que se instituem histórica e ideologicamente, e direcionadas principalmente a negros, mulheres, homossexuais, comunidades indígenas e comunidades rurais. Estes grupos têm resistido e conquistado os espaços que lhes foram negados através de lutas que só são possíveis pelo reconhecimento identitário comum. (MOREIRA; CÂMARA, 2008)

Mais que afirmar suas identidades, estes grupos buscam alterar a ordem em que algumas identidades de grupos minoritários são privilegiadas e mantêm-se hegemônicas. Esta configuração discriminatória e segregadora é reproduzida pela escola e dentro da escola. *Pela escola*, quando esta legitima a exclusão baseando seus processos de avaliação nas práticas de uma cultura que se pretende padrão, negando o acesso aos espaços “reservados” aos grupos hegemônicos. E *dentro da escola* quando as diferenças não são trabalhadas e os processos de discriminação se repetem nas relações entre professores-estudantes, estudantes-estudantes, professores-professores.

Não é nova a percepção de que a escola não tem dado conta do caráter multicultural[1] das sociedades contemporâneas, visto que, apesar dos diversos estudos neste sentido, ainda não se pode considerar que a efetiva prática educativa

[1]O conceito de Multiculturalismo é geralmente discutido como um fenômeno diretamente ligado à globalização e às identidades culturais na contemporaneidade. O filósofo Charles Taylor é um dos principais teóricos que trabalham com este conceito. Define-se Multiculturalismo como fenômeno da convivência de grupos que se diferem culturalmente em um mesmo espaço.

já se oriente no sentido de atender ao multiculturalismo. Para os pesquisadores Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2003, p. 157) a igualdade no sistema educacional deve ser baseada em princípios que pretendem a promoção de uma justiça curricular:

> Estamos ainda distantes do que Connell (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. (...) Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer, como conseqüência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação. (CANDAU, 2003, p. 157)

O conhecimento sistematizado que compõe o projeto escolar se impõe como obstáculo à construção do conhecimento baseado nos saberes adquiridos na experiência vivida pelos estudantes. É, portanto, alheio à multiplicidade das identidades culturais que se apresentam à escola, negando e subjugando os interesses dos menos favorecidos aos da classe dominante. Consequentemente, a participação e escolarização comum é condicionada ao exercício dos saberes que vêm de outros, saberes padronizados, que convergem numa reprodução histórica e socialmente desigual.

É neste ponto que se concentram os problemas do fracasso escolar e da exclusão de estudantes da roça de Várzea do Poço, grupo priorizado neste estudo. Além de vivenciarem diversas situações de preconceito e discriminação no âmbito escolar, tais estudantes têm seus saberes negados pela escola. Para a pesquisadora Maria Dalva de Lima Macêdo

> Quem define quais textos são legítimos para a aquisição do conhecimento é a própria escola. Parece ainda haver uma verdade a ser revelada. Uma verdade universal, impositiva e silenciadora. Embora, a pluralidade dos sujeitos escolares ecloda em ações e textos diversificados, a escola ainda insiste em transformar o processo educacional em um ato que opõe o ensinar ao aprender. (MACÊDO, 2011, p. 69)

Mas esse problema não resulta em uma aceitação completamente passiva do projeto escolar, antes, segundo MACÊDO resulta em conflitos e resistências que desestabilizam a reprodução deste projeto universalizante transformando a escola num espaço de constantes lutas e contestações. Para a pesquisadora, o desafio que se constitui diante do exposto consiste em “pensar a pluralidade cultural, nas múltiplas vozes que chegam à escola, ouvir essas vozes, respeitando suas origens, temporalidades e anseios, construir um espaço de diálogo entre passado e presente...” (MACÊDO, 2011, p. 68).

Desse modo, torna-se inegável a afirmação de que há ainda na escola a valorização de uma cultura padrão que está a serviço das classes hegemônicas e que nega espaço à cultura inerente aos grupos socialmente marginalizados. Se associarmos este fator ao fracasso escolar dos estudantes da roça, negros ou pobres, e, por conseguinte, à negação do acesso à universidade e ao trabalho (ao menos aqueles reservados aos indivíduos "letrados" ou "cultos"), chegamos à constatação de que é também na escola que estes estudantes são excluídos destes processos de socialização (que se desenvolvem nos espaços urbanos).

Temos então constituído, ainda, o desafio de perceber e analisar como a escola pública tem legitimado a exclusão dos estudantes da roça dos processos de socialização dos espaços não rurais. Haja visto que a escola, como espaço que concentra indivíduos com identidades culturais tão diversas, sempre trouxe consigo um papel de reprodutora das desigualdades, seja quando selecionava os que nela entravam e os que ficavam de fora, ou quando elegeu formas de avaliação baseadas num tipo de sujeito, tratando de distinguir em seu interior os que se adequavam dos que destoavam deste modelo. (SILVA, 2000)

De modo geral, este estudo objetiva analisar como a escola, especificamente a disciplina de História, tem contribuído para a exclusão dos estudantes da roça dos processos de socialização no município de Várzea do Poço[2]. Também pretende discutir identidade e cultura da roça e compreender como os estudantes da roça neste município se reconhecem e identificam, além de perceber os preconceitos e discriminações vivenciados pelos mesmos. Nesse sentido, faz-se necessário averiguar se as propostas curriculares para a disciplina de História das escolas de Várzea do Poço têm trabalhado com estas identidades, além de perceber como a

[2] Várzea do Poço é um município baiano que, até pouco tempo, fazia parte da microrregião de Jacobina, agora incorporado ao território da Bacia do Jacuípe. Sobre o município, ver Capítulo 1.

experiência vivida na escola influencia no acesso e participação dos indivíduos da roça nos processos de socialização, e quais as implicações do fracasso escolar em suas vidas.

Dar conta de uma ampla realidade acerca da relação dos estudantes da roça com a escola pública brasileira não é uma pretensão deste trabalho. No entanto, a possibilidade de que hajam similaridades entre as vivências dos estudantes de Várzea do Poço e as experiências dos estudantes de diversos outros municípios, especialmente aqueles que têm uma relação mais estreita com a ruralidade, não será aqui rejeitada.

Várzea do Poço, situado no interior da Bahia, ainda que tenha 67% da população total residente de áreas urbanas[3],pode ser qualificado como um município rural pela sua característica relação econômica e cultural com a ruralidade, fator relevante na motivação do estudo aqui apresentado.Detenho-me ao espaço das escolas públicas do município por serem responsáveis pelo atendimento da grande maioria dos estudantes de Várzea do Poço, bem como pelo contingente de estudantes da roça nestas escolas.

Parte da motivação pela temática também deriva da minha experiência como professor em uma escola de Ensino Médio, a única que oferece esta modalidade de ensino no município, e que, portanto, reúne os indivíduos que estudaram em escolas rurais e em escolas urbanas de Ensino Básico e Fundamental. Debruçar-me sobre o tema, levou-me a perceber com mais clareza as propostas “civilizadoras” da escola. Propostas de um universo branco e urbano que se apresentam não apenas no currículo, mas nas metodologias, no calendário escolar e, especialmente, na linguagem – campo que se encarrega de instituir distinções e desigualdades com eficácia e, quase sempre, de modo sutil.

A percepção de um sentido na direção atraso-progresso, bárbaro-civilizado, rural-urbano, pode ser obtida sem muito aprofundamento, sobretudo nas propostas curriculares da disciplina de História em que a organização dos conteúdos, sejam trabalhados por temática ou pela clássica periodização eurocêntrica (da “pré-história” à contemporaneidade), dificilmente foge a esta orientação.

---

[3] Dados do IBGE obtidos com o Censo Demográfico 2010, disponíveis em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=293310&idtema=1&search=bahia|varzea-do-poco|censo-demografico-2010:-sinopse-> Acesso em: 13 de abr. 2014.

A realização da pesquisa lançou mão do uso de fontes bibliográficas e de fontes orais. Todavia o uso das fontes orais deve ser visto como ponto de partida para as discussões aqui apresentadas, tendo em vista que é usual colocar este tipo de fonte em posição desprivilegiada, algo que é usado apenas quando não há outras alternativas. Desse modo utilizo a história oral como principal método de trabalho, colocando os discursos produzidos nas entrevistas como base para a reflexão, no entanto sem desmerecer a pesquisa e diálogo com estudiosos no campo das discussões teóricas.

Para MEIHY,

> É matéria essencial da história oral a humanização das percepções que até então têm sido, geralmente, vistas como expressões institucionais, de macroestruturas, partidos políticos e processos como a industrialização, o comportamento da relação campo-cidade. (...) Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas (...) têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias. (2007, p. 26-27)

É em função deste aspecto da história oral que esta pesquisa a adota como base metodológica. Por seu caráter essencialmente qualitativo e social, que a partir do individual, articula as identidades, a cultura, o coletivo, expressos nos discursos que combinam fatores pessoais com influências do meio em que vivem os indivíduos. “Nesse sentido, a história oral é sempre social. Social, sobretudo porque o indivíduo só se explica na vida comunitária.” (MEIHY, 2007, p. 28)

Foram entrevistadas oito pessoas, ligadas tanto ao meio rural quanto à comunidade escolar. A seleção foi motivada pela necessidade de ouvir diferentes versões individuais sobre o tema, vindas de pessoas que exercem papéis diferenciados dentro e fora da escola. A partir dos relatos e considerações de cada colaborador, fez-se possível a percepção do modo como os estudantes da roça se reconhecem e são reconhecidos, bem como de vivências relevantes ao presente estudo, no sentido da compreensão de processos de discriminação e exclusão destes estudantes.

Meihy defende que, em história oral, é preciso ter muito bem definidos, três conceitos que se hierarquizam de modo combinado, sem os quais não se pode operar adequadamente: Comunidade de destino, que reúne experiências vividas de modo coletivo; Colônia, divisão menor que possibilita o entendimento do todo; e

Rede, que compreende uma subdivisão da Colônia e orienta a diferenciação das questões propostas nas entrevistas e garante a multiplicidade de argumentos. (MEIHY, 2007)

Baseado nestes três conceitos é que compreendemos a escolha dos colaboradores. Desse modo temos a comunidade escolar de Várzea do Poço(estudantes, professores, gestores e funcionários), como a Comunidade de destino; Uma colônia formada por professores e gestores, não sendo necessária a subdivisão em redes em função do número de colaboradores (três); outra por estudantes da roça – subdivididos em redes:1. estudantes da roça que estudam na sede, e 2. estudante da roça na universidade.

Além da utilização das fontes orais, também foram exploradas fontes bibliográficas, dados coletados no município e cedidos pela Secretaria de Educação do município, além de dados estatísticos coletados por pesquisas do IBGE.

O trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro tem por título *Escola e ruralidade em Várzea do Poço* e pretende, além de situar o município, compreender como funciona a escola em Várzea do Poço, de um modo geral, e como acontece a interação entre a escola e o meio rural. Também apresenta iniciativas e as propostas curriculares das escolas do município de Várzea do Poço que têm trabalhado com estas identidades e com a valorização da cultura da roça, trazendo o conceito de roça, e os motivos da adoção deste termo em detrimento de *campo*.

No segundo capítulo, intitulado *Estudantes da roça de Várzea do Poço – uma reflexão sobre identidade e diferença*, procuro compreender e discutir a forma como os estudantes lidam com a própria identidade, com a cultura da roça e os impasses provocados pelo encontro dessa cultura com a escola. Aborda ainda a realidade escolar e as vivências que produzem exclusão dos estudantes da roça.

1. ESCOLA E RURALIDADE EM VÁRZEA DO POÇO

Entre as vertentes de análise da instituição escolar, existem as que privilegiam as macroestruturas, a exemplo das voltadas para a análise da escola dentro das estruturas sociais características das sociedades capitalistas; e as que trabalham sob uma perspectiva mais humanista, que coloca a pessoa, como sujeito histórico e social, no centro da pesquisa e busca compreender a partir daí as estruturas sociais (DAYRELL,1996). É nesta segunda vertente que busco caminhar nesta pesquisa, entendendo a escola como espaço sociocultural, que envolve relações também conflituosas, choques de interesses e choques culturais. Nesse sentido, a escola se apresenta como

> ...resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais"; de outro, os sujeitos – alunos professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. (...) em "cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido". (EZPELETA & ROCKWELL apud DAYRELL, 1996, p. 1)

Para compreender o espaço escolar sob esta ótica, é preciso perceber que o mesmo é construído a partir destas duas dimensões, institucional e cotidiana. Sendo que a primeira opera através de um conjunto de regras e determinações, enquanto a segunda envolve as relações sociais, conflitos e alianças entre os sujeitos envolvidos, além de estratégias de transgressão de normas e acordos. É este jogo que constrói – de maneira heterogênea – a realidade escolar, e negligenciá-lo pode acarretar uma compreensão rasa desta realidade.

Institucionalmente, a escola tem produzido – em seu interior e socialmente – distinções. Antes, quando separava os sujeitos distinguindo os que tinham acesso a ela dos que não tinham. Mais tarde, fazendo-se diferentes para os ricos e para os pobres e distinguindo também internamente os grupos diversos. Mesmo hoje, ainda que a despeito de lutas por igualdade de acesso à educação, inovação dos

instrumentos e práticas educativas, a escola, através de mecanismos discretos, ainda diferencia e seleciona (SILVA, 2000).

Dentro deste contexto de distinções produzidas pela escola, privilegio neste estudo os estudantes da roça, indivíduos que vivenciam diariamente estes processos distintivos dentro e fora do espaço escolar. Neste primeiro capítulo busco apresentar uma discussão acerca da relação entre a escola no município de Várzea do Poço e o meio rural, com base na pesquisa bibliográfica sobre o tema e nas narrativas dos colaboradores entrevistados. Procuro também tratar do conceito de roça e apresentar os motivos da utilização deste termo nesta pesquisa.

1.1 BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE VÁRZEA DO POÇO

O município de Várzea do Poço está localizado no semi-árido nordestino, Piemonte da Chapada Diamantina, na microrregião de Jacobina e na mesorregião do centro norte baiano no território da Bacia do Jacuípe, a 331 km da capital. Também se insere na área denominada “Polígono das Secas”, e está sujeito a passar por longos períodos de estiagem. Foi formada distrito em 1953 e elevado à categoria de cidade em 1962, desmembrado do município de Miguel Calmon. Possui

Figura 1. Localização de Várzea do Poço na microrregião de Jacobina.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Várzea do Poço.

uma área de204,914 km², limitando-se com os municípios de Serrolândia, Mairi, Piritiba, Miguel Calmon e Várzea da Roça.

Possui 8.661 habitantes, segundo o censo demográfico realizado em 2010. Destes, 2.872 moram na zona rural, e 5.789 na zona urbana. A renda per capita do município é de 2.671,00, o PIB 18.243,00 e o IDH é de 0,665. O município possui quatro povoados – Nova Esperança, Barra Nova, Itapoan e Itepemirim. A economia está baseada na agricultura familiar, produção artesanal, casas comerciais, pecuária, laticínio, serviços públicos.

O município se formou a partir do desmembramento de uma fazenda situada à 42 Km da cidade de Miguel Calmon, que pertencia ao senhor Joaquim Pemba. O nome do município faz referência às características físicas da área sobre a qual se formou, uma várzea – planície cultivada, campina –, na qual havia um poço. Antes da sua municipalização, os moradores denominavam o local de Campo Alegre, em referência às vivências e ao cotidiano rural.

A característica relação econômica e cultural do município com a ruralidade confere a qualidade de município rural, particularidade destacada pelo poeta da terra Jozailto Lima em poema intitulado “Aquarelas Sob o Céu de Várzea do Poço”, em que oferece um olhar sensível sobre o cotidiano, destacando elementos importantes também na economia, como o licuri:

> Pássaros bicorando/ a casca do silêncio/ em descampado/ de primeiro dia/ o ouro ardendo líquido/ na polpa do licuri/ e no balé perecível/ das borboletas de janeiro/ filamentos amarelos/ na flor roxa da caiçara/ - só vê quem tem lupa no coração -/ saudando veredas ermas/ sob um céu sem pânico ou pavor/ ramagem de maracujá-do-mato/ em tufo de floração/ arqueando suave sobre o dorso/ leve do pau-de-fuso domado/ enquanto a siriema esparrama/ seu canto triste sobre a paisagem. (LIMA, 2012, p. 151)

A analogia do licuri com o “ouro” é feita em função da relevância da palmeira nativa na economia varzeapocense. O fruto faz parte da dieta local, além de complementar a renda de muitas famílias. Há um tempo, a atividade das quebras de licuri era largamente exercida, seu declínio decorre da extração da palmeira para dar espaço a pastagens, e do surgimento de outras fontes de complementação de renda familiar. A palha também é utilizada para fabricação de bocapius e esteiras, entre outros produtos artesanais.

Figura 2. Palmeira do licuri (*syagrus coronata*), planta nativa importante na economia local.
Fonte: Arquivo Pessoal.

1.2 REALIDADE EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

O município possui atualmente 13 escolas: sendo 01 creche, 04 escolas municipais, 02 escolas particulares e 01 estadual, localizadas na zona urbana mais 05 municipais na zona rural e uma creche em construção.O atendimento educacional é oferecido na zona rural em 02 escolas infantis e 03 escolas de ensino integrado (Educação Infantil e Ensino Fundamental), com 06 turmas multisseriadas, as quais funcionam como anexos, atendendo as modalidades de creche (alunos de 02 e 03 anos), pré-escola (04 e 05 anos) e Ensino Fundamental. Na zona urbana o atendimento é feito em uma creche, três escolas municipais, uma escola estadual, uma escola particular e uma Associação Educativa.

Segundo informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, documentadas no Plano Municipal de Educação (PME), o município desenvolve uma

proposta de Educação contextualizada, que tem por base a valorização da realidade local como ponto de partida, através do Projeto “A educação que a gente quer, do jeito que a gente é”.A experiência já reconhecida pela Cáritas Brasileira[4] através do Documentário “Vídeo-Cartas no Semi-árido”, como modelo de Educação na região.

O documento (PME) traz como objetivo principal da proposta de educação contextualizada

> ...o reconhecimento da memória popular como instrumento de difusão do saber através das sucessivas gerações, como também a valorização das vivências e experiências produzidas com a cultura do semi-árido nordestino, levando em consideração as questões ambientais, transformando assim, tais elementos em instrumentos de estudo. (PME, 2010, p. 23)

Também segundo o documento, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – é baixo e o município está entre os prioritários, porém já se apresenta com uma boa progressão nas metas instituídas e nas metas alcançadas, com as médias superiores às estabelecidas. A SME investe em apoio à formação continuada, visto que a educação municipal ainda sofre com os reflexos da formação não adequada de alguns profissionais para a atuação no magistério.

Existe no município uma preocupação também com relação à “educação do campo”, e está ligada à proposta de educação contextualizada que tem sido desenvolvida. Quando questionada a respeito da concepção que tem de escola e sobre o que ela representa na vida de um indivíduo, a educadora e hoje secretária municipal da educação em Várzea do Poço, Paula Luciana defendeu que a escola deve ser um espaço que priorize a valorização das identidades

> a gente costuma dizer que a escola é um espaço de formar pra a cidadania, certo? Mas essa cidadania não pode ser desassociada da vivência, certo? Se é pra formar pra a vida, então a escola tem que ser esse espaço vivo, né... de a gente fazer essa relação, de ver o que é que eu estou aprendendo na escola que serve pra minha vida, né... então eu defendo hoje, hoje eu sou uma educadora defensora, e inclusive defensora da educação do campo, dessa educação que valorize a identidade, a identidade do campo, e a escola precisa ser

[4]Entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. A Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das 164 organizações-membro da Rede Cáritas Internacional presentes no mundo.

> esse espaço, esse espaço de vivência que valorize o indivíduo da forma como ele é. (PAULA, secretária, 39 anos)

Discorrendo sobre a prática da educação contextualizada no município, a professora de História Elizelma relatou como exemplo de resultado positivo desta preocupação que tem sido trabalhada:

> A gente tem depoimentos de professores que atuaram diretamente com esse ensino contextualizado nesse período em que a proposta foi trabalhada de forma mais profunda, é que as crianças ficam assim... maravilhadas em trabalhar com a contextualização porque eles também têm muito a ensinar aos professores. Então assim, tem um depoimento de Sirenilde que eu nunca esqueci, né? Ela dizendo que tirou os meninos da sala de aula e foi até um tanque, uma aguada, pra trabalhar a questão da água. Quando chegou lá ela disse "olha gente, vamo começar aqui fazendo uma limpeza nesse lugar, tirando aqui, né, o que chama de golfo, tiririca", e os meninos "não professora, pelo amor de Deus, isso aqui é o que filtra, é o que limpa a água, não faz isso". Então eles ficaram orgulhosos de poder ensinar algo à professora já que a postura do ensino tradicional é que só o professor fala e o aluno escuta, e o aluno não tem nada a ensinar ao professor. (ELIZELMA, professora, 38 anos)

No acontecimento narrado, a professora citada se vê surpreendida com o potencial efeito da contextualização em uma situação em que o aprendizado se articula efetivamente com a realidade dos estudantes – neste caso específico, estudantes da roça e no espaço da roça. A narrativa da professora também assinala que houve um momento em que a proposta fora trabalhada com mais ênfase no município. Todavia as discussões realizadas, segundo as colaboradoras, em AC's (atividades complementares) de professores, jornadas pedagógicas e fóruns, geraram resultados na prática pedagógica e na articulação de ações voltadas para a educação rural.

Paula traz como exemplo a implantação de propostas de educação rural que surgiram a partir das discussões realizadas sobre o tema no município e compartilhadas com municípios próximos

> Eu sou defensora da educação contextualizada, que valorize a realidade do aluno. E quando a gente cita essa realidade do aluno, está incluída a realidade do campo. Então a gente vem desenvolvendo já vários trabalhos, desenvolvendo ações aí na formação de professores voltada pra essa questão dessa valorização da identidade da roça, da identidade do campo... Agora por exemplo, nós elaboramos, estamos aí prestes a implantar o projeto do Centro

> de Convivência Integrada de Educação do Campo. É um espaço onde a gente pretende estar realizando... a gente já vem desenvolvendo algumas experiências de levar o professor pra fazer a formação no campo pra que ele entenda esse espaço, pra que ele vivencie esse espaço que o aluno vivencia todos os dias. (PAULA, secretária, 39 anos)

A ideia da formação continuada para professores tornou-se ação em março de 2014, quando foi realizado o primeiro encontro do Projeto Centro Itinerante e Integrado de Formação em Educação do Campo. Um curso com carga horária de 300 horas, distribuídas em 10 oficinas presenciais de 16h cada e atividades desenvolvidas nas Unidades Escolares e nas comunidades, que objetiva formar educadores da rede municipal, bem como jovens agricultores e representantes de grupo de mulheres, sindicatos e associações.[5]

Figura 3. Primeiro encontro do CIIFEC.

Fonte: Arquivo do Blog Portal do Alto Alegre (Junior Brasília e Antunes Lima)

[5] Informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação. O curso é uma ação em conjunto com as Secretarias de Educação dos Municípios de Várzea do Poço, Várzea da Roça, Quixabeira e Mairí. A formação visa capacitar uma equipe de multiplicadores da educação formal (educadores, gestores) juntamente com os atores sociais (jovens, agricultores/as, mulheres, sindicatos, associações, grupo de mulheres).

No entanto, o relato da professora Elizelma aponta que esta preocupação ainda se restringe às escolas rurais, negligenciando os estudantes da roça que são atendidos na escola da sede, principalmente no Ensino Fundamental.

> A educação hoje tem essa preocupação com a proposta de educação contextualizada. E que, independente de ser da sede ou do campo de valorizar a realidade onde vive. E desde a educação infantil, mesmo nas escolas multisseriadas é feito esse trabalho de educação contextualizada, porém sinto falta quando essas crianças chegam aqui na sede pra fazerem aí as séries finais do Ensino Fundamental. As escolas daqui já não têm... não dão certo valor à educação do campo ainda, né? Ainda não percebe que essas crianças vêm da zona rural, e por conta disso eu não percebo que eles têm uma identidade fortalecida ainda, principalmente no período da adolescência, de valorização. Então eles sentem que... meio envergonhados de serem da roça... (ELIZELMA, professora, 38 anos)

De fato, a percepção dos estudantes acerca da contextualização nas escolas da sede do município denota uma valorização maior dada aos conteúdos tradicionais, com certa preocupação com o contexto local, mas pouco relacionada ao cotidiano da roça. Acerca da relação que têm os conteúdos estudados na escola com suas experiências cotidianas na roça, o estudante Tiago (17 anos) afirmou que "principalmente na sociologia, na filosofia, até mesmo na história, influencia sim e também tem muito a ver com o que vivemos atualmente." Entretanto, quanto à relação com a vida na roça, declarou que "é mais pra quem mora na zona urbana."

Outros estudantes teceram comentários na mesma linha, assinalando a maior atenção às experiências ligadas ao meio urbano e pouca relação dos temas estudados com suas vivências na roça. Sinaide (estudante, 16 anos) alegou que "tem conteúdos, como em geografia mesmo, que vai falar da história dos Estados Unidos, de não sei aonde. Outros não, outros abrangem sim algumas coisas que a gente vive no cotidiano lá na roça. Mas são poucos, pouquíssimos...".

Mesmo nas disciplinas que, em potencial, poderiam desenvolver uma relação estreita com o contexto rural, os estudantes que passam a estudar nas escolas da sede a partir do Ensino Fundamental não notam aproximação real dos conteúdos com as suas experiências na roça, como vemos na narrativa da estudante Eilane:

> lá embaixo no São Francisco, tinha uma disciplina chamada técnicas agrícolas. Até era interessante, apesar de ter muito discurso teórico e não ter muito a ver com a nossa vida... ó, na realidade eu não via...

> eu não via a roça aqui, de jeito nenhum, apesar de vespertino ser roça. O discurso que já vinha previamente pronto nos livros, os professores passavam aquilo e não tinha nenhum tipo de relação, escola-roça, não tinha não. Mesmo na disciplina Técnicas Agrícolas, as vezes tinha alguma coisa assim, mas não tinha nada... pra a gente realmente encontrar... (EILANE, estudante, 25 anos)

Além das considerações sobre a contextualização, mais dois pontos importantes podem ser notados na fala de Eilane. O primeiro é a provável utilização do livro didático como determinante do conteúdo estudado em sala de aula – levando em conta que a fala não está relacionada apenas à disciplina de Técnicas Agrícolas; o segundo é a percepção da estudante acerca da divisão entre estudantes da roça e estudantes da sede por turnos – matutino com predominância de estudantes da sede e vespertino com maioria de estudantes da roça.

O desafio enunciado pela secretária Paula Luciana, de tornar a escola em um espaço de valorização das múltiplas identidades, concorre contra o próprio discurso de democratização da escola, que se mostra homogeneizante quando se propõe a compreender a escola como uma instituição única com a função de garantir a todos o acesso ao conhecimento que se materializa no currículo, nos livros didáticos e outros veículos de “transmissão” deste conhecimento. Nessa perspectiva, Dayrell ressalta que

> Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar; entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos. (DAYRELL, 1996, p. 3)

Atualmente a valorização dos processos avaliativos pode ser vista também como reflexo das avaliações externas padronizadas que tolhem a autonomia das escolas no que tange à consolidação de metodologias que consideram a diversidade cultural reunida no espaço escolar. (MARTINS, 2001) Assim, o processo de ensino e aprendizagem pretende seguir um único ritmo, que serve para todas as escolas, com as mesmas propostas educativas, sem levar em conta a origem social dos estudantes, nem suas experiências vivenciadas. O que se entende então, efetivamente, por diversidade entre os estudantes, reduz-se a diferenças baseadas na forma como estes estudantes aprendem – os esforçados ou preguiçosos, os bons

e os maus alunos –, e no comportamento – obedientes ou rebeldes, disciplinados ou indisciplinados (DAYRELL, 1996).

Ainda que hajam esforços para o desenvolvimento de uma educação que confira importância à realidade local no processo educativo, a autonomia das escolas é ainda muito limitada. Não se pode negar a importância das avaliações externas – como as que geram indicadores para análise a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB – para a oferta de apoio técnico e financeiro aos municípios. No entanto as metas traçadas a nível nacional e baseadas em um padrão internacional de avaliação[6] que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais, entram em conflito com os projetos de educação contextualizada. O desafio – ainda sem solução – é adequar os projetos pedagógicos à realidade local e, ao mesmo tempo, atender às metas traçadas pelo MEC com base nos resultados de avaliações que padronizam o currículo escolar. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013)

1.3 O CONCEITO DE ROÇA

A utilização do termo roça neste trabalho, parte das discussões acerca do modo como os sujeitos que compõem a comunidade de destino desta pesquisa reconhecem o espaço onde vivem. O termo é utilizado cotidianamente por estes sujeitos para se referirem a este espaço. O conceito de zona rural é pouco característico da fala dos mesmos, utilizado em situações formais, mas raramente mencionado em suas vivências cotidianas. A opção pelo termo roça, tido aqui como uma ruralidade específica, se deu através dos diálogos e leituras sobre a temática, principalmente dos trabalhos de pesquisa de MACÊDO (2011), RIOS (2008) e SANTOS (2005), que empregam o conceito.

A palavra roça se refere em geral ao terreno onde se roçou ou queimou o mato e que está pronto para o cultivo, ou locais de pequenas lavouras, porém adquire outros sentidos quando incorporado à linguagem utilizada cotidianamente. Fazendo um apanhado geral sobre a origem do conceito, o pesquisador Fábio SANTOS (2005, p. 61) assinala que

[6] Referência ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que abarca os diversos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

> Durante os primeiros séculos da colonização, roça é, inicialmente, **área de terra destinada ao cultivo**, sendo também a **plantação daí derivada** (verduras, legumes frutas e cereais). Mas, com o tempo, com o processo de divisão sucessiva e retalhamento das propriedades maiores, a roça incorporou, também, o sentido de **pequena propriedade**. (grifos do autor)

Em Várzea do Poço, como em muitos outros lugares, roça remete não apenas à lavoura, mas a espaço de moradia, de convívio familiar, de socialização. Discorrendo sobre a forma como os moradores da roça em Santa Bárbara reconhecem o lugar onde vivem, MACÊDO aponta que

> Roça representa, também, solidariedade, festejos, lugar onde trabalho e festa se completam tantas vezes. Não é apenas o lugar onde há fazendas e sítios, onde se criam animais e se planta; mais que isso, é um espaço onde as relações de trabalho são também relações familiares, é o lugar das noites de reza, do samba, do forró, do arrocha, das cantigas de roda, do aboiado, das batas de feijão, das fofocas e dos risos na casa de farinha. É o espaço onde solidariedade e atrito são partes integrantes do dia a dia. Roça aqui, não pode ser entendida como sinônimo de zona rural. (MACÊDO, 2011, p. 24)

O caráter polissêmico da palavra roça, também destacado por Macêdo, torna-se aqui ponto relevante para a compreensão do termo como é empregado neste trabalho. Cabe ressaltar que o termo pode adquirir significados diversos de indivíduo para indivíduo, bem como “um único sujeito pode representar a roça a partir desta pluralidade de significados” (MACÊDO, 2011, p. 25). A estudante Clícia (14 anos) posiciona-se de maneira defensiva com relação ao termo em função do uso pejorativo do mesmo. Quando questionada sobre o significado de ser da roça, a estudante é taxativa: “É o lugar onde eu moro. Acho que só diz onde eu moro, não me caracteriza, só a localidade onde eu vivo”. No entanto, Clícia faz uso da mesma terminação para se referir ao meio rural, como também faz uso da palavra rua para fazer oposição à roça. “Sempre morei na roça, nunca tive vontade de morar na rua.” (CLÍCIA, estudante, 14 anos).

Eilane ressalta que nas situações vivenciadas no espaço urbano, mais especificamente nas escolas da sede, via-se impelida a usar o termo zona rural:

> Na realidade, quando a gente estudava, falando do ensino fundamental e médio, ao falar “roça” a gente tinha uma resistência, a gente não dizia. “Ah eu não sou da roça, eu sou da zona rural”. Tinha

> esse termo. Mas hoje, já tendo o conhecimento que eu tenho sobre o "ser da roça", (...) eu não acho nisso nenhum tipo de vergonha ou algum tipo de constrangimento, eu me assumo como da roça. (EILANE, estudante, 25 anos)

O conceito de zona rural, ou campo, é algo externo, usado em situações em que usar roça traria certo desconforto, como parece ser o caso do ambiente escolar – especialmente as escolas situadas no espaço urbano. Para MACÊDO (2011, p. 25) "a palavra campo e a palavra zona rural são, para os sujeitos da roça, vazias de significados". Além disso, como é possível perceber também na fala de Eilane, zona rural é usado como negação da roça, escondendo as particularidades deste espaço específico. Segundo SANTOS,

> ..."zona-rural" é um termo genérico, que não explicita a diversidade de situações e experiências que marcam o "rural", como a "fazenda" e a "roça", por exemplo, e assim, uniformiza diferentes formas de aceso e propriedade da terra que nada tem de semelhante. (...) "zona rural" anula, as peculiaridades da roça, que é um rural específico: o rural das pequenas e mesmo minúsculas propriedades; da agricultura de subsistência; de homens e mulheres, meninos e meninas, idosos e idosas, trabalhadores e trabalhadoras que lavram a terra para dela tirar seu "pão", que não lhes rende riqueza, mas, quando muito, apenas o sustento necessário à sobrevivência (2005, p. 36)

Nesse sentido, a opção pelo termo roça assume aqui um cunho político, de reafirmação destas peculiaridades, e de oposição ao caráter homogeneizante do termo zona rural, que opera sob uma concepção dicotômica, opondo-se a zona urbana e negando também as inter-relações e trocas culturais existentes entre estes espaços.

2. ESTUDANTES DA ROÇA EM VÁRZEA DO POÇO – UMA REFLEXÃO SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA

A teoria educacional tem trazido para o centro das discussões, nestes últimos anos, as questões sobre a diferença e o multiculturalismo. Entretanto, o que se entende por “multiculturalismo” encontra-se baseado no apelo à tolerância e respeito às diferenças. Há, no uso deste conceito, certa naturalização da identidade e da diferença. Seu uso limita questionamentos mais aprofundados acerca destes últimos.

O despertar para estes temas, especialmente ligados à forma como a escola lida com esta diversidade, não partiu de um interesse espontâneo baseado na observação das diferenças que compartilham o espaço escolar. Antes compreende um histórico de lutas. Se dá principalmente pela cobrança, por parte dos grupos considerados diferentes, em valorizar suas singularidades, a fim de desfazer hierarquias construídas e naturalizadas em torno da ideia de inferioridade de alguns grupos e superioridade de outros.

A diversidade é condição imanente à experiência humana, bem como aos processos de socialização. Ela está presente no desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, fazendo parte também das práticas e valores morais e sociais. Porém existe tensão neste processo, posto que, nas culturas de modo geral, há uma tendência em considerar como superiores seus próprios valores, compreendendo os outros como “estranhos” e até rejeitando-os.

Dentro destas tensões, o conceito de diversidade não dá conta de compreender tais processos, cabendo então uma reflexão mais voltada à produção da identidade e da diferença. Para SILVA (2011), a identidade e a diferença são lados de um mesmo processo de reconhecimento. Conceitos que possuem uma estreita dependência. Enquanto a identidade baseia-se na referência a si própria – aquilo que se é –, a diferença se coloca em oposição à primeira. O autor exemplifica afirmando:

> Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – pronto. Entretanto, eu só preciso fazer esta afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um

> mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido. De certa forma, é exatamente isto que ocorre com nossa identidade de “humanos”. É apenas em circunstâncias muito raras e especiais que precisamos afirmar que “somos humanos”. (SILVA, 2011, p. 75)

Neste sentido, encontramos no espaço escolar, uma ambiente de convivência entre identidades – sendo elas proclamadas ou ocultas no sentido de suas autoafirmações – e diferenças. Também na escola, inserida “no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

2.1 REPRESENTAÇÕES SOBRE “SER DA ROÇA”

A identidade de um sujeito é construída e reconstruída ao longo de sua vida de acordo com as representações que este estabelece com seus grupos e consigo mesmo.

> A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2011, P. 18)

Assim, são as redes de significados que trazem elementos para que o sujeito possa se perceber como um interventor de si mesmo e da realidade em que está inserido. A identidade está, desse modo, relacionada com a diferença, uma vez que, fazemos parte de um grupo por trazermos elementos de identificações em comum, mas ao mesmo tempo, apresentamos singularidades que nos diferenciam no grupo.

A narrativa da estudante Eilane traz à tona a forma como o discurso e a representação de si constrói sua identidade quando se autoafirma “da roça” e não “da zona rural”, e reforça o nome pelo qual reconhece o seu lugar de origem, o “Estira”:

> Então eu me reconheço, do Estira, eu digo, eu faço questão de dizer que eu sou do Estira. “Ah não, eu sou de Manguinhas”, que apesar do nome ser esse, eu sou do Estira, porque eu não acho nisso

> nenhum tipo de vergonha ou algum tipo de constrangimento, eu me assumo como da roça. (EILANE, 25 anos)

Nas narrativas dos estudantes que contribuíram com este estudo, podemos perceber uma autoafirmação também baseada no olhar do outro, podendo servir de exemplo à forma como a identidade é relacional e marcada pela diferença: “eles acham que por serem da roça não têm a capacidade ou a mesma oportunidade de conhecimentos iguais a eles porque moram na cidade e acham que são superiores e não é” (SINAIDE, 16 anos).

Do mesmo modo, podemos observar que o reconhecimento destes como pessoas da roça, carrega mais de um sentido em relação ao termo. Para MACÊDO,

> Um único sujeito pode representar a roça a partir dessa pluralidade de significados. Pode afirmar e negar “ser da roça”. A representação vai depender da interação entre as elaborações impressas na memória e de novos diálogos nas práticas socioculturais. De toda maneira, a roça se constitui a partir de diferenças e similaridades, da oposição com o outro, mas também da forma como esse outro é traduzido ali. Embora a enunciação desse outro diga sobre o que ela não é nem pode ser, a roça joga com esses dizeres, traduz, contesta, transgride. (MACÊDO, 2011, p. 25)

É importante notar que as afirmações identitárias feitas pelos colaboradores deste estudo são também marcadas por dois fatores: o primeiro, de ordem técnica, envolve a própria produção do discurso identitário no momento da entrevista. Ao serem indagados acerca do modo como se reconhecem, há um momento de construção no qual o indivíduo questionado se vale das representações em torno de sua identidade para construir sua fala; o segundo, que também está relacionado ao primeiro, diz respeito à produção da identidade e sua relação com o momento vivenciado pelo indivíduo/grupo.

Para Woodward, as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos “novos movimentos sociais” e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, por exemplo, tais identidades são contingentes, casuais, e emergem em momentos históricos particulares. (WOODWARD, 2011)

Encontramos também na fala da gestora Paula, uma autoafirmação identitária que traz, para além do reconhecimento da roça como local de origem, um espaço de

experiências e forte ligação com as relações de trabalho e tradição, passadas de pais para filhos.

> sempre tive essa vivência mesmo de roça mesmo, eu sou filha de pequeno agricultor, que vem também de uma descendência também de famílias que sempre viveram na roça. Filha de professora, agricultora também, então, eu sempre tive essa vivência, então eu nasci, eu cresci, eu tive sempre essa vivência com a roça, então, a minha identidade é uma identidade de pessoa da roça mesmo, né, então isso é muito forte. (PAULA, 39 anos)

A professora Elizelma também afirma sua ligação com a roça de maneira enfática, ressaltando que a autoafirmação identitária fortalece sua identidade:

> Ser da roça pra mim é uma questão de identidade e que a gente não deve jamais negar. Eu, por exemplo sou da roça e o fato de reconhecer isso eu só fortaleço a minha identidade. Enquanto pessoa, enquanto ser humano. (ELIZELMA, 38 anos)

A fala da professora Elizelma também evidencia o fato de que as identidades são resultantes de atos de criação linguística. Para SILVA (2011, p. 77) “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”. Quando alguém afirma ser da roça, acontece aí uma distinção que fortalece o reconhecimento identitário.

Elizelma completa sua fala colocando a escola como espaço que deve trabalhar a valorização e o fortalecimento destas identidades. “...da mesma forma eu acredito que a gente deve valorizar e trabalhar com as nossas crianças. A educação hoje tem essa preocupação com a proposta de educação contextualizada. E que, independente de ser da sede ou do campo a gente deve valorizar a realidade onde vive.” (ELIZELMA, 38 anos)

3.2 A ESCOLA E A CULTURA DA ROÇA

Entre os diversos espaços discursivos dos quais os estudantes participam, a escola é o onde a prática discursiva desempenha um papel mais importante sobre a legitimação de suas identidades sociais. A convivência com a diferença, os sentidos presentes nos discursos que são produzidos neste espaço, as pessoas que detêm e reproduzem estes discursos, tudo está envolvido neste processo.

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2011, p. 109)

Ao compreendermos a escola como um destes locais específicos, instituição cujo sistema pode ser percebido como um dos mais relevantes mecanismos, tanto de apropriação quanto de controle do discurso, é possível verificar a importância do papel que desenvolve na construção destas identidades.

O relato da professora Jacilma chama atenção, por exemplo, para o fato de alguns estudantes da roça realizarem uma tentativa de adequação do modo de vestir, o que resulta numa reação de reprovação por parte dos colegas e professores:

> Eu percebo que os alunos, eles não querem ficar à margem. O que acontece? Eles tentam vir pra a rua diferentes, também... Os alunos da rua podem se vestir diferente, os outros colegas vão se sentir normal, aceitar numa boa. Quando os da roça vêm mais despojados aí tem o preconceito, porque acham assim, que a pessoa que mora na zona rural ela não pode vestir certos tipos de roupa, usar um acessório que aí ainda tem essa discriminação, tanto dos colegas quanto dos professores, que os professores dizem. Isso aí tem na fala dos colegas, dos professores. (Jacilma, 42 anos)

O relato da professora evidencia não apenas a inclinação de alguns estudantes em adequar-se para se identificarem mais com a cultura vivenciada nas escolas urbanas, mas também certa recusa daqueles que percebem tal tentativa. A professora aponta ainda para o fato de os estudantes da roça sofrerem discriminação em razão da forma como se expressam verbalmente:

> Na hora de pegar, por exemplo, em qualquer evento, qualquer apresentação, por mais que a gente tenha aquele aluno que é capacitado pra fazer, mas se ele não tem um português... um dialeto bem... a gente não vai escolher, porque vai estar, vai escolher aqueles que se expressam melhor... Pode nem ter o conhecimento que o aluno da roça tem, mas se ele se expressa bem, a escola vai estar valorizando aquele, não valoriza... eles estão assim... não tão totalmente à margem, mas estão à margem.

A escola, além de deter o controle do discurso, seleciona aqueles que têm ou não acesso à prática discursiva, cuja função na formação da identidade social dos estudantes, como já mencionado, é de grande importância. Constituída de representações imaginárias, “a identidade do aluno e aluna da roça, na escola da cidade, se faz pela construção ficcional destes sujeitos pelos professores e professoras da cidade, via discurso. O discurso, nesse contexto, é algo poderosíssimo, delimitando as posições ocupadas pelos sujeitos na escola.” (RIOS, 2011, p 138)

Há no discurso dos professores uma separação entre os estudantes da sede e os da roça pelas características de cada um desses dois grupos. Em geral a diferenciação se dá pelo “ritmo de aprendizagem”. Os estudantes da roça são caracterizados como mais atrasados quando se toma por referência os estudantes da cidade. Há inclusive uma divisão por turnos de estudo. Em geral os estudantes da roça são maioria no turno vespertino. Sobre esta percepção, a gestora Paula comenta que

> as vezes os próprios educadores, e aí, assim, eu não estou aqui culpando, mas assim, talvez até por ter tido essa vivência também o tempo inteiro, né, de colocar sempre o turno que tem um desenvolvimento melhor, e o outro turno, o turno onde atende uma quantidade maior de alunos do campo, é sempre colocado como o turno mais fraco, o turno que não desenvolve bem, o turno dos alunos com dificuldade, né, então, infelizmente ainda tem essa associação. (Paula, 39 anos)

Também a professora Elizelma, comenta a questão sugerindo uma revisão desta separação por turno:

> Outra medida que a meu ver poderia ser revista, é a questão dessas crianças, adolescentes, jovens que vêm da zona rural estudarem especificamente no turno da tarde. Aí isso meio que segrega, que separa esses alunos dos demais alunos. Independente de onde vêm, poderiam esses meninos estarem realmente incluídos e de forma assim não tão visível, separando tanto como separam por turno o atendimento, eu acho que isso também reflete. (Elizelma, professora, 38 anos)

A estudante Sinaide relata o sentimento em relação à postura de professores frente aos estudantes da roça numa escola da sede:

> O ano passado mesmo quando a gente entrou, alguns alunos da nossa sala, eles montavam grupo, a panelinha, e sempre excluía, tudo que eles faziam era entre eles, nunca chamavam a gente, por que? Porque a gente era da roça. Então... é, quando a gente chegou mesmo só três meninos na sala aceitou a gente. Os outros não, ficava aquela panelinha lá, tudo era só naquele grupo e nada pra a gente, então isso era uma forma de preconceito porque a gente vivia na roça. Só que aí, depois, no finalzinho quando eles precisaram, começaram a precisar da gente foi que eles começaram a mudar. Mas não mudaram totalmente. Ainda ficou com o pé atrás, com aquela coisa por serem da roça. (Sinaide, estudante, 16 anos)

Sobre esta diferença de tratamento, a professora Jacilma aponta

> Eu acho que os alunos da roça eles são realmente tratados assim. Até que tentam tratar igualmente, mas tem uma diferença porque são... não sei se é verdade ou não... porque são mais assim... a aprendizagem deles não flui tanto quanto os alunos que moram na sede, eu acho isso. Por morarem na zona rural, pelo distanciamento da escola mais... e eles foram alfabetizados por professores, muitos professores leigos, eles não tinham uma formação, não tinham uma pedagogia, tinham uma metodologia de ensino assim, eficaz, não tinha assim um dialeto também... e aí acabou que os alunos eles foram alfabetizados sim, eles sabem ler sim, mas eles não interpretam bem, não se expressam bem. (Jacilma, professora, 42 anos)

Nesse contexto, a linguagem se apresenta como um dos principais instrumentos de diferenciação entre os estudantes que mais se adequam à cultura prestigiada pela escola. O papel central que cabe à linguagem se dá, neste sentido, por sua importância no contexto cultural. Para SOARES (2002), a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para a sua transmissão. Desse modo, no espaço escolar, onde ocorre este quadro de confrontos culturais, podemos afirmar que a linguagem também é um dos fatores de maior relevância nas explicações sobre o fracasso escolar dos estudantes da roça.

> É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 2002, p. 17)

A escola tem sim privilegiado uma cultura padrão mais facilmente acessada pelas classes mais abastadas e no espaço urbano, excluindo os estudantes das camadas populares e de origem rural. O acesso à cultura escrita, às mídias digitais, à linguagem formal, é mais restrito no espaço da roça, onde as atividades, sejam de trabalho, lazer ou familiares, se desenvolvem lançando mão de outros saberes não menos importantes. A roça é também um espaço de cultura rica e diversa.

A eleição de uma cultura padrão contraria o que deveria ser o propósito da educação para os estudantes da roça: socialização e participação na cidadania. Silva Júnior (2007) discorrendo sobre os debates acerca da educação no meio rural enfatiza que

> É recorrente, no debate educacional, que a educação, no âmbito do estado de direito, seja uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivam ou trabalhem no campo. Tal ação estratégica pode colaborar para a formação das crianças, jovens e adultos em direção a um desenvolvimento sustentável regional e nacional. Assim, considerando-se a riqueza de saberes que a população rural produz nas suas experiências cotidianas, a agenda de trabalho, para discutir e subsidiar a construção de uma política educacional, deveria incorporar o respeito à diversidade cultural. (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 205-206)

Se nos determos à análise curricular das disciplinas ofertadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, não será difícil perceber o distanciamento entre conteúdos e a realidade dos estudantes, em especial os estudantes da roça. Em alguns casos, os conteúdos incluem discursos que trazem a visão de roça como lugar do atraso. Tomando por base a disciplina de História, poderemos constatar que há uma organização dos temas estudados num pensamento teleológico em que se parte quase sempre do rural, como espaço primitivo e pobre de cultura, para a chamada “civilização”.

Nota-se principalmente uma tentativa na escola de homogeneização dos estudantes, de imposição de um modelo, tipicamente urbano, com a valorização da fala e da escrita formal. A imposição desse modelo, para RIOS (2011, p. 156), seleciona “apenas aqueles que conseguem adequar-se aos seus padrões. A relação com o outro é feita a partir da adequação ao outro e não em um movimento de alteridade e constituição de identidades”.

Discorrendo sobre a possibilidade de relação entre os conteúdos privilegiados na escola e as experiências cotidianas vividas pelos estudantes da roça, a professora Elizelma afirma que

> Na sede é pouco demais essa relação. Se existe, ela é pouca. Então assim, precisa ter um investimento maior nesses conteúdos, nessa metodologia. É uma adaptação ao currículo da escola que deveria acontecer que realmente tá, assim... deixa a desejar ainda. (Elizelma, professora, 38 anos)

A professora Jacilma também discute a questão observando que “nos conteúdos que vêm no livro didático não se pensa nisso, né? Pensam numa clientela, não pensam nem na região.” (Jacilma, professora, 42 anos)

Impera na escola uma noção hegemônica de conhecimento. Se indagarmos quais histórias e narrativas o currículo tem contado sobre a cultura da roça, notaremos uma visão estereotipada. Para SILVA,

> As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são(...) trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação... (SILVA, 1995, p. 195 apud GOMES, 2007, p. 24)

Assim orientado, o currículo se mostra eficaz na tarefa de adequar os estudantes mantendo a estrutura social inalterada ao invés de servir àquilo que deveria ser seu propósito, desenvolver as potencialidades dos indivíduos e instrumentaliza-los para a intervenção e transformação social. A tentativa de homogeneizar, tornar padrão, produz o efeito do silenciamento no qual os saberes que os estudantes da roça possuem são desconsiderados para dar lugar à cultura padrão privilegiada pela escola.

Rios afirma que o processo da escolaridade torna-se um dispositivo de controle, que busca igualar os estudantes. “Ao ser classificado, inscrito como o mesmo, suas potencialidades são circunscritas a um regime discursivo que define o

que é ‘verdade’, o que é o saber e o não-saber.” e reitera que “eles e elas são posicionados diante da identidade de ‘ser da roça’ para adquirirem outra identidade de aluno e aluna da escola da cidade. Assim, essas práticas discursivas regulam fazeres, dizeres e saberes dos alunos e alunas da roça.” (RIOS, 2011, p. 166)

Tal tentativa de silenciamento é mencionada de modo enfático pela colaboradora Sinaide, que relata sua experiência com um professor cuja postura frente aos estudantes da roça era de “indiferença”:

> tem alguns professores que por os alunos ser da roça eles tratam com um pouco de indiferença. Já ocorreu vezes de... o ano passado mesmo quando a gente entrou tinha professores que tratavam a gente com indiferença. Foi obrigatório juntar eu e mais duas colegas, aí a gente chamou a atenção deles, aí eles falar que não, que era porque era o jeito de ele tratar mesmo e tal, só que não foi. Só que depois da gente chamar atenção e falar que tava incomodando, que aquilo tava sendo uma for... tava excluindo a gente, eles começaram a mudar sua postura, mas continuam assim, meio que excluindo um pouco os alunos. Porque eles acham que... deve ser que eles pensam que não tem a capacidade, o conhecimento... ter conhecimento como os outros. Mas são todo mundo de carne e osso e tem as mesmas capacidades. (Sinaide, estudante, 16 anos)

Tal processo excludente é reforçado pelos processos avaliativos que trazem o escopo de separar os estudantes entre aqueles que se adequam ao currículo como está configurado, e os que estão destinados ao “fracasso escolar”. Para LOURO (1998, p. 88) “a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, capôs de um exercício (desigual) de poder”, para a autora, os instrumentos de avaliação, bem como currículo e regulamentos escolares, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos, “a seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento de outros” (LOURO, 1998, p. 89).

Como tratamos no primeiro capítulo, a valorização dos processos avaliativos pode ser vista também como reflexo das avaliações externas padronizadas que tolhem a autonomia das escolas no que tange à consolidação de metodologias que consideram a diversidade cultural reunida no espaço escolar. Nesse sentido, ainda se configura como desafio à educação formal, a adequação dos projetos pedagógicos à realidade destes estudantes, dado que a escola, que deveria ser considerada como uma caminho de acesso ao mundo do trabalho e ao fazer social,

tem desse modo servido para manter estável a estrutura social que favorece a alguns e marginaliza a outros.

Quando questionados se a escola em Várzea do Poço produz oportunidades iguais de aprendizado ou de acesso ao mercado de trabalho tanto para estudantes da sede quanto para os da roça, os estudantes e professores que colaboraram com esta pesquisa mostraram perceber as desigualdades. A professora Elizelma atenta ao fato de que a valorização das identidades é um passo importante no sentido de alterar esta realidade. “Eu acho que eles acabam ficando meio que em e desvantagem por isso. Inicialmente por não valorizar o seu meio, por não elevar sua autoestima, por não fortalecer, colaborar no fortalecimento da sua identidade” (Elizelma, professora, 38 anos)

Os estudantes percebem a questão sob uma ótica mais prática, associando a desigualdade de oportunidades às dificuldades de acesso às tecnologias e ao transporte escolar:

> Todo tipo de projeto, se é que existe e se existia, era no turno oposto. Até Educação Física era no turno oposto, não tinha carro pro pessoal da roça vir fazer esse tipo de atividade, então eu não vejo se tinha as mesmas oportunidades. Acho que essas oportunidades não eram iguais. Porque realmente tinha isso de transporte, que a gente... eles já davam o transporte num horário, não iam dar um transporte a mais pra a gente fazer alguma atividade. Nesse sentido era diferente. (Eilane, estudante, 25 anos)

> Claro que quem mora na zona urbana, tem uma certa facilidade maior por ter a tecnologia mais perto de si, mas eu acho que já está ficando tudo no mesmo patamar, já está se igualando, porque mesmo... eu mesmo moro na zona rural e fui fazer o ENEM a menos de um mês e agora vou fazer o vestibular... tem carro, tem tudo pra quem mora, quanto na zona urbana quanto na roça, eu acho que já está ficando tudo no mesmo patamar, está tudo se igualando, quem mora na zona urbana quanto na roça. (Tiago, estudante, 17 anos)

Não obstante os esforços da política educacional varzeapocense no sentido de promover uma educação contextualizada, orientada pela valorização das experiências vivenciadas pelos estudantes, tais políticas ainda carecem de aprofundamento, posto que seguem a tendência em fomentar as adaptações no currículo apenas para as escolas da roça. MACEDO (2011, p. 67) defende que

> O sistema educacional não vai equacionar o “problema” da diversidade através do isolamento de determinados grupos sociais. Ao estudante (rural ou urbano) deve ser dado o direito de problematizar sua própria realidade, mas a partir daí, conhecer universos distintos do seu e estabelecer interlocução com estes. Uma escola da ou para a roça, com calendário, estrutura e organização específica para este território, é excludente e ressuscita um binarismo que opõe o rural ao urbano. (...) a igualdade de direitos não pode ser fomentada no isolamento, mas na interação entre os diferentes.

As políticas educacionais devem considerar o respeito às diferenças como resultado da valorização e convivência entre os indivíduos com suas particularidades e se orientar no sentido desenvolver ações que envolvam os componentes desta diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, busquei refletir acerca do funcionamento da escola em Várzea do Poço, de um modo geral, percebendo como acontece a interação entre a mesma e o meio rural através da relação entre escola e estudante da roça e apresentar algumas das propostas de trabalho das escolas deste município que trazem a preocupação em fortalecer estas identidades e valorizar a cultura da roça. Foi possível assim notar que as discussões sobre identidade e educação contextualizada tem gerado avanços expressivos na educação varzeapocense.

Entretanto, os avanços produzidos neste sentido ainda têm sido restritos às escolas da roça que, no município atendem os estudantes apenas no ensino básico, tendo estes que estudar nas escolas da sede quando alcançam o sexto ano. Nestas, a preocupação com a contextualização esbarra na necessidade de atender a estudantes com realidades diversas, além de ceder lugar às exigências curriculares que tendem a privilegiar conteúdos mais gerais, dificultando a relação dos conteúdos com a realidade dos estudantes.

A opção de utilizar o termo “roça”, em detrimento de “campo” ou “zona rural”, neste trabalho, intencionou compreender o espaço e a identidade da roça de maneira específica, reafirmando as peculiaridades características e negando o caráter homogeneizante e generalizante dos demais termos, sendo então uma opção de cunho político, que traz consigo significados inerentes à construção da identidade destes indivíduos.

O termo gerou, ao longo do trabalho com os colaboradores, provocações e discussões interessantes sobre os sentidos que carrega. Especialmente com os estudantes entrevistados, foi possível perceber controvérsias com relação à apropriação do termo em diversas situações vivenciadas. Em alguns momentos, os colaboradores não se sentem à vontade em serem reconhecidos como da “roça”, visto que o termo era comumente empregado de maneira pejorativa; noutros, os mesmos estudantes veem no termo um instrumento de afirmação de uma identidade.

A partir do embasamento teórico que possibilitou a construção da discussão presente neste estudo, foi de fundamental importância perceber que o despertar para estes temas, especialmente ligados à forma como a escola lida com esta

diversidade, compreende um histórico de lutas. Tais discussões se devem à cobrança por parte dos grupos sociais em valorizar suas singularidades e desfazer preconceitos, desconstruindo hierarquias socialmente construídas.

Nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa, as afirmações identitárias estão presentes a todo momento, fato que os inscreve como interventores de si mesmos e da realidade em que se inserem. Afirmar ser da roça, abre espaço para uma identificação comum com um grupo e demarca características que diferenciam estes indivíduos.

Nesse sentido, compreender e discutir a forma como estudantes e professores do município de Várzea do Poço lidam com a identidade e a cultura da roça se mostrou indispensável à compreensão dos impasses provocados pelo encontro destas com a cultura valorizada pela escola. No que tange às igualdades de oportunidades produzidas pela escola, os estudantes e professores entrevistados se posicionaram de maneiras diversas. Especialmente entre os estudantes, a percepção destas desigualdades está centrada em questões mais práticas, porém não menos profundas, como o problema do transporte escolar que, em muitos casos, impossibilita suas participações em atividades diferenciadas e cursos que são oferecidos em outro turno.

Entre as professoras, a desigualdade de oportunidades é percebida sob uma ótica mais voltada para as relações entre a escola e o estudante da roça, sua autoestima e valorização de sua identidade. Além da comparação entre estudantes da roça e da sede e considerações acerca da qualidade de ensino das escolas da roça, na tentativa de encontrar uma explicação para o baixo rendimento destes estudantes.

A relação entre os conteúdos privilegiados pela escola e as experiências cotidianas dos estudantes da roça é insuficiente para promover uma educação contextualizada. Se analisarmos a estrutura dos currículos escolares, conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas nos ensinos Fundamental e Médio, tal distanciamento seria facilmente percebido. Além disso, a visão veiculada pelo texto e pelo discurso em algumas disciplinas sobre o espaço e o indivíduo da roça, acaba por incorrer na estereotipia.

A proposta da escola ainda é a de adequar, homogeneizar os indivíduos que dela participam. Há no espaço escolar a valorização de um modelo, de uma cultura padrão, de uma fala padrão e escrita formal. Este processo de adequação ao

modelo, tende a silenciar identidades, geralmente subjugando as dos grupos sociais marginalizados.

Assim, a adoção de uma cultura padrão que é privilegiada pela escola provoca silenciamento. Enquanto o currículo se orienta no sentido de manter as estruturas sociais vigentes inalteradas, negando aos indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades e desconsiderando os saberes que os estudantes da roça trazem com suas vivências, cumpre também o papel de selecionar aqueles que se adequam ao modelo e obterão sucesso e excluir os que não se adequam e estão destinados ao “fracasso” escolar.

Contudo, não é de maneira passiva que os estudantes reagem a esta estrutura. Surgem neste contexto, estratégias de resistência à ordem imposta pela escola. Nas alterações de comportamento, na apatia, na evasão, há um movimento de luta e contestação deste modelo. A exclusão produzida no espaço escolar, é reproduzida também nos processos de socialização, tendo em vista que a escolaridade é, em muitos casos, requisito para o acesso ao mercado de trabalho.

Enfim, há que se notar as expressivas mudanças no sentido de trazer à prática as discussões sobre identidade, diversidade, currículo e escola, no entanto ainda se fazem necessários rompimentos com modelos instituídos, iniciativas e políticas públicas voltadas para a valorização destas identidades, ampliação de acesso e equidade de oportunidades de aprendizagem.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DE VÁRZEA DO POÇO NA MICRORREGIÃO DE JACOBINA 16

FIGURA 2: PALMEIRA DO LICURI (*SYAGRUS CORONATA*), PLANTA NATIVA IMPORTANTE NA ECONOMIA LOCAL 18

FIGURA 3: PRIMEIRO ENCONTRO DO CIIFEC 21

LISTA DE ENTREVISTADOS

Clícia Gomes Santos, estudante, 14 anos

Eilane Carvalho da Silva, estudante, 25 anos

Elizelma Sousa, professora, 38 anos

Jacilma Gonçalves de Freitas, professora, 42 anos

Paula Luciana Sampaio dos Santos, Secretária de Educação, 39 anos

Sinaide Rosa da Silva, estudante, 16 anos

Tiago Santos Barros, estudante, 17 anos

REFERÊNCIAS

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. “A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil”. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000. P. 103-133.

LIMA, Jozailto. **Viagem na Argila.** Aracajú, SE: J. Andrade, 2012.

LOURO, Guacira. “A construção escolar das diferenças”. In: **Gênero, sexualidade e educação.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MACÊDO, Maria Dalva de Lima. **Resistência Cultural de Estudantes Negros da Roça, Nas Escolas Públicas de Santa Bárbara - BA**. Dissertação de Mestrado – UNEB, Salvador, BA, 2011.

MARTINS, Angela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino.** *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.77, pp. 28-48.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo:Contexto, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.23, pp. 156-168. ISSN 1413-2478.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P.38-66.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2008.

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

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”*:* o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade** – um estudo sobre representações e identidades**.** Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. “A construção escolar das diferenças”. In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000. P. 61-91.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da. “O ensino de história no meio rural: olhares e práticas”. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas.** Camponas, SP: Alínea, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo-SP: Editora Ática, 2002.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000. P. 7-72.