

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BAHIA

Fabício de Oliveira Silva – UEFS
Charles Maycon de Almeida Mota - UNEB
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – UNEB
Adelson Dias de Oliveira – UNIVASF

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – UNEB (Coordenadora)

RESUMO GERAL: O presente Painel Temático está estruturado de modo a promover reflexões e debates sobre a experiência e a formação docente na ação pedagógica desenvolvida na Educação Básica na Bahia. Está constituído a partir de três pesquisas desenvolvidas em distintas regiões da Bahia, que tomam como centralidade o eixo Experiência e Formação, articulado à Educação Básica. Os estudos que compõem o Simpósio Temático congregam três perspectivas para se pensar a docência na Educação Básica: a formação inicial do professor e da iniciação à docência por intermédio da análise das aprendizagens experienciais da docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; a docência em classes multisseriadas da roça que lidam com a diferença em suas salas de aula; e por fim, as discussões sobre o Ensino Médio rural na Bahia, etapa final da Educação Básica, em que apresenta reflexões acerca dos caminhos da experiência-formação desenvolvidos por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – DNEP com professores do Ensino Médio Rural. São estudos qualitativos que congregam em sua base epistemológica a dimensão narrativa e (auto)biográfica, por facultar a aproximação do objeto com a epistemologia (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e situacionais consigo mesmo e com aqueles com quem interage durante o seu percurso formativo e experiencial. Acreditamos que garantir processos formativos diferenciados desde a iniciação à docência insere os futuros professores em práticas educativas produzidas no cotidiano escolar e lhes oportuniza a produção de aprendizagens experienciais que os faz compreender como a docência é desenvolvida nos contextos da Educação Básica. O que nos permite avançar na concepção de que o conhecimento de si se apresenta como espaço potente de formação por evidenciar a experiência para que docentes construam ao longo de suas trajetórias de vida-formação-profissão, uma reflexividade formativa. Por fim, ao refletir sobre a experiência da pesquisa, percebemos a (auto)formação constituída na reflexão da ação pedagógica como potencializadora de novos processos formativos, na construção da autonomia e autoria docente acerca de seus saberes.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial; Conhecimento de si; Documentação Narrativa; Educação Básica; Formação.

Formação inicial para a docência na Educação Básica: aprendizagem experiencial do/no PIBID

Fabício Oliveira da Silva – UEFS

Resumo: Esta pesquisa analisa a formação inicial de professores para a Educação Básica a partir das aprendizagens experienciais da docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Objetiva compreender como, ainda em formação inicial na licenciatura, o estudante vai desenvolvendo aprendizagens experienciais da docência dada sua inserção no cotidiano escolar pelo PIBID. Trata-se de um estudo qualitativo, que se ancora na abordagem (auto)biográfica, por facultar a aproximação do objeto com a epistemologia (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e situacionais consigo mesmo e com aqueles com quem interage durante o seu percurso formativo. O memorial de formação e a entrevista narrativa foram os dispositivos de coleta de informações. O estudo envolveu seis licenciandos do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. A pesquisa evidenciou que o PIBID promove aos licenciandos a inserção destes em uma dinâmica do cotidiano escolar que não é forjada para uma situação específica, pois a participação do estudante no Programa dura todo o ano letivo, na maioria das vezes, ao longo de três a quatro anos. Foi possível perceber como o PIBID é valorizado pelos licenciandos, vez que os insere em práticas educativas produzidas no cotidiano escolar e lhes oportuniza a produção de aprendizagens experienciais que os faz compreender como a docência é desenvolvida nos contextos da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação inicial; PIBID; Aprendizagem Experiencial.

Introdução

Este trabalho se originou de uma pesquisa que teve como objeto as experiências formativas vivenciadas no cotidiano da Educação Básica por licenciando em Letras participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Tal Programa tem se constituído como um espaço e tempo de formação na licenciatura, por meio do qual os sujeitos produzem experiências (LARROSA, 2002) do ser professor, a partir de uma tríade formativa, composta por temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência (SILVA, 2017).

Pensar a formação inicial de professores na escola a partir de sua configuração cotidiana implica pensar em um processo de formação no PIBID que é atravessado por experiências logradas pelos sujeitos em seu movimento de produção de “artes do fazer” que acontecem e ganham sentidos na vivência das práticas educativas. E a partir delas, logo do processo de interação entre os licenciandos com os professores que atuam na profissão docente, que se desenvolvem aprendizagens experienciais da docência na Educação Básica pelos distintos modos de pensar a sala de aula, a escola, logo a própria profissão docente.

Estar na escola, logo em seu cotidiano, significa viver as dimensões culturais do processo de ensino e de aprendizagem que são veiculadas por professores, que aprendem e aprenderam com tantos outros, e assim sucessivamente. Desta forma, a aprendizagem da docência emerge como um processo que se redimensiona a partir das vivências e experiências logradas no cotidiano escolar, sobretudo pela relação com professores que já atuam por algum tempo, possibilitando aos licenciandos desenvolvimento de aprendizagens por um processo de homologia, que significa aprender com o outro no modelo, mas também no contra modelo. São as acontecências da profissão docente no cotidiano da escola que emergem como elementos basilares para o desenvolvimento de aprendizagens experienciais da docência.

Nesse movimento, interessou-me, na referida pesquisa, compreender como, ainda em formação inicial na licenciatura, o sujeito vai desenvolvendo aprendizagens da docência por sua inserção no cotidiano escolar. Em outras palavras, interessou-me, no contexto de formação do PIBID, compreender como o estudante insere-se numa relação com o cotidiano da profissão, em que a constituição da identidade docente pudesse ser analisada pela condição de inserção do sujeito na escola, ainda na licenciatura, para vivenciá-la e nela lograr a produção de experiências que lhe sejam significativas para o exercício profissional da docência. No bojo desse objetivo, surgiram as questões de pesquisa: a) Como a produção da identidade docente constitui-se pelas experiências de formação no Programa? b) Como a iniciação à docência no PIBID faculta a produção de aprendizagens experienciais da profissão docente pela imersão no cotidiano escolar?

Metodologia

Diante de tais reflexões, pareceu-me pertinente desenvolver um estudo que evidenciasse de que maneira o processo de formação favorece a produção de experiências educativas, produzidas na escola e tendo em vista o seu cotidiano. Para isso, o estudo envolveu seis licenciandos, que tiveram nomes fictícios no estudo, do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, participantes do PIBID, que ainda não tinham desenvolvido nenhuma experiência na docência. Por se tratar de uma pesquisa que prima por compreender os sentidos construídos pelo sujeito ao se inserir em um movimento formativo, recorri a perspectiva dos estudos (auto)biográficos, (DELORY-MOMBERGER, 2008;2012; FINGER, 1988; NÓVOA e FINGER, 2014) exatamente por ser esse um método de base qualitativa, que propõe analisar as histórias de vida e de formação, centrando a investigação nos sentidos (FERRAROTTI, 1988) que o próprio sujeito imprime para a produção de experiências durante o percurso formativo. Logo, a minha opção por esta abordagem de pesquisa efetivou-se, dentre outras razões, por possibilitar uma perspectiva de se estudar as trajetórias de formação dos licenciandos no PIBID, focalizando as subjetividades do processo de formação e de produção de aprendizagens experienciais.

Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida a partir de dois dispositivos os quais me possibilitaram acessar as narrativas e os escritos do memorial de formação dos licenciandos sobre o PIBID, sendo: i) Entrevista narrativa: este dispositivo possibilitou a produção de narrativas de modo a criar um enredo, estruturado por uma concepção de espaço e tempo formativo, dando sentido à trajetória do sujeito, e permitindo, assim, o desenvolvimento de uma história que tem começo e fim e que pode sempre ser reconstruída, em um novo tempo e espaço, produzindo novos sentidos. Este foi, portanto, um dispositivo que favoreceu a organização dos fatos relevantes dos licenciandos, que, ao narrá-los, os organizaram de forma a potencializar as experiências vividas no cotidiano da escola, apoiando-se na oralidade e na competência reflexiva; ii) Ateliê reflexivo: esse dispositivo foi assim denominado por ter assumido uma dupla função no desenvolvimento deste estudo: permitir a construção do memorial de formação dos sujeitos envolvidos e constituir um material produzido a partir de reflexões e análises sobre as trajetórias formativas, considerando-se as experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID. O ateliê foi desenvolvido em cinco sessões, geralmente com um intervalo de duas a três semanas entre uma sessão e outra. O ateliê teve como objetivos principais favorecer um ambiente de reflexão sobre as vivências no Programa, numa perspectiva de troca dialógica, em que a experiência de um é analisada e refletida pelo outro; permitir a construção do memorial de formação e constituir dados sobre os sentidos do processo de escolarização, a opção pela profissão e as experiências no PIBID. O dispositivo foi desenvolvido em três principais eixos, quais sejam: processos de escolarização; opção pela profissão e sentidos das experiências no PIBID, que foram programados em seis etapas, uma a cada encontro. A análise foi desenvolvida com base na perspectiva compreensiva e interpretativa, conforme preconiza Ricouer (1996).

Resultados e discussões

No PIBID, inseridos no cotidiano escolar, os licenciandos se permitiram viver situações às quais inscreveram, em cada um, marcas, vestígios e produziu efeitos que as fizeram pensar sobre a docência, a partir de aprendizagens experienciais do ser professor pelas “artes do fazer” (CERTEAU, 2014) que desenvolveram na escola em seu cotidiano. É desse movimento, da aprendizagem experiencial, que a formação docente foi se delineando no âmbito do PIBID. Neste cenário, a escola foi tomada como elemento produtor da superfície em que as experiências foram sendo produzidas, gerando sentidos distintos para cada licenciando, como grande espaço produtor da docência a partir do contato direto com o cotidiano e suas práticas.

Essa lógica está presente nas reflexões dos sujeitos, que, em seus memoriais, assim como fizeram em suas entrevistas narrativas, fazem aflorar os sentidos e contribuições criativas do processo de formação que emerge da inserção de cada um no cotidiano escolar. A esse respeito, Karine aborda a relação professor e aluno, na perspectiva do cotidiano escolar, assumindo a ideia de que há uma produção latente de vivências e experiências do ser professor, que dá a ela formas e modos de conceber como a educação é tecida no ambiente escolar. Em suas palavras:

Na perspectiva professor versus escola, falo enquanto essa possibilidade que o PIBID permite de vivermos o cotidiano escolar. Nós participamos de todo o ano letivo da escola, participamos dos projetos, fazemos em conjunto o planejamento, ministramos aulas, elaboramos provas, corrigimos, fazemos a frequência, chamamos a atenção daqueles alunos que começam a faltar ou a média cai, nos preocupamos com o rendimento dos alunos a partir de nossas intervenções, entre outras atribuições que temos. Nós enquanto PIBIDIANOS somos professores, vivemos a realidade e as angústias da educação, no âmbito escolar. (Karine, memorial de formação, 2016)

O cotidiano escolar é responsável pela participação efetiva da bolsista na dinâmica do trabalho educativo do professor. O ano letivo é o marco temporal, de vivência no dia a dia da escola, criando possibilidades para que o cotidiano propicie a apropriação cultural do que vem a ser o trabalho do professor. A partir da relação professor versus aluno, o PIBID passa a ser outro espaço de formação, uma porta de entrada para a observação e, conseqüentemente, a apropriação dos modos de fazer docente que estão no cotidiano da escola.

Ao tratar da não vivência da escola no curso de Letras, Jerusa entende o PIBID como um espaço de produção de experiências que a ajudam a compreender os sentidos de sua formação, a partir do cotidiano escolar. As aprendizagens ocorrem em um ato relacional, que faz emergir os sentidos do Programa a partir da consideração que, uma vez inserido na licenciatura, o PIBID supre a carência formativa do professor, que não teve, fora do Programa, a mesma vivência do cotidiano escolar que ele oportuniza. Assim nos diz a bolsista:

O PIBID está me ajudando muito, porque o que eu não vivi na sala de aula, durante o curso de Letras, eu agora estou vivendo e experimentando. Aprendo a ser professora tanto quanto com a professora da escola como também vendo os alunos. Então, para mim, está sendo muito gratificante e eu estou aprendendo com tudo isso. Porque essa lacuna, que ficou em aberto, eu acredito que esteja assim suprido um pouco no PIBID. (Jerusa, entrevista narrativa, 2016)

Assim como entendem Alves e Garcia (2000), o cotidiano escolar permite que as teorias aprendidas na formação em licenciatura sejam atualizadas, outras vezes confirmadas, em alguns casos, não dando conta do que acontece, e tudo isso provoca a busca de outras explicações teóricas e de outras formas de pensar sobre o que ocorre entre alunos e professores, pois estes

têm a função de ensinar e aqueles de aprender. No caso dos professores em formação, o cotidiano da escola os ajuda a pensar as teorias que aprendem na universidade e a desenvolvê-las a partir daquilo que o conhecimento da escola lhes faculta. Nesse contexto, o conhecimento de como a escola se organiza e funciona faz o licenciando elaborar outra visão sobre esse espaço, que deixa de ser visto em uma ótica de aluno e passa a ser visto por um professor em formação, o que instaura um processo identitário que faz cada um tomar consciência da docência no contexto de seu desenvolvimento na escola.

A participação em ações e práticas organizativas do trabalho docente é a forma que Karine encontra de se reapropriar do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural da escola, que sempre teve enquanto foi aluna, mas que, agora, passa a ocupar um novo papel, o de professor em formação. Isso implica dizer que o cotidiano escolar se redimensiona para a bolsista como um outro modo de conceber a docência em suas características formativas. Instaura-se uma nova *arte de fazer* e de compreender a escola e o seu cotidiano, que se origina de percepções e observações evidenciadas pela preocupação que passa a ter com os aspectos do baixo desempenho.

Isso sugere que a bolsista passa a desenvolver uma forma de pensar sobre como o professor lida com essas situações e dilemas da educação. Esse é um movimento reflexivo que não acontece em uma lógica repetitiva, como se assim fosse o cotidiano da escola. As realidades vão sendo tecidas segundo a ótica experiencial de estar inserido no cotidiano escolar pelo PIBID, o que significa ser professor em fase de formação, mas em uma atuação que precisa se inserir no cotidiano da escola, enfrentando, pensando, criando e modificando, cada um a seu jeito, os sentidos sobre o ser docente no cotidiano escolar e de como nesse âmbito a ideia do ser professor se constitui em uma cultura marcada pelo processo histórico de pluralização dos sentidos da docência. Nisso incide o desenvolvimento de aprendizagens experienciais. Em um trecho de seu memorial, Karine nos fala sobre os sentidos de estar no PIBID. Assim ela reflete:

Tenho tal visão porque estar no PIBID é viver a escola. Conheço as turmas que trabalho como a palma da mão. Também tem atividades que, vez ou outra, não saem como o planejado, mas a interação e o desenvolvimento em sala é diferente. É como se nas turmas que estou no PIBID eu me sentisse, realmente, parte do cotidiano escolar. (Karine, memorial de formação, 2016)

Estar no PIBID significa viver a escola, em seus aspectos organizativos, sobretudo relativos ao desenvolvimento de práticas do ser docente. No entanto, é preciso considerar que viver a escola, na narrativa de Karine, tem uma dimensão ampla demais, e até mesmo apaixonada. É certo que o Programa faculta a inserção no contexto da escola, abrindo a possibilidade para que a licencianda conheça alguns elementos que estão ali presentes. Mas nem tudo é, ou, ainda, pode ser conhecido. Há dimensões da escola que o PIBID tem limites para conhecer, a exemplo das questões inerentes à gestão escolar, que passam pela organização e a manutenção dos processos de matrícula dos alunos, a gestão orçamentária de merenda escolar, de programação de servidores, o controle e a compra de materiais permanentes, a supervisão das ações e práticas educativas desenvolvidas na escola etc. Há de se considerar que essas são atribuições de quem está na gestão escolar, mas que também são exercidas por um docente. Conhecer essa dimensão é tão importante quanto conhecer o chão da sala de aula e vivenciar as práticas organizativas que ali se desenvolvem. Neste sentido, o PIBID não possibilita que o licenciando conheça amplamente a escola, razão pela qual a iniciação à docência e a inserção no cotidiano, pelo Programa, se limitam a um conhecimento da escola, que é restrito, sobretudo, ao conhecimento das ações docentes no contexto de sua ação pedagógica.

Contudo, o PIBID, apesar de ser apenas um Programa, passa a consolidar as dimensões de uma formação de base curricular, pois gera um processo de reflexão sobre si e o contexto educacional em que a formação acontece. Nesse sentido, o PIBID transversaliza o currículo e

permite que a formação seja pensada na relação de contextos específicos de melhoria da educação. Esse princípio encontra respaldo nas ideias de Imbernón (2006), ao tratar da formação relacionada às tarefas curriculares, nas quais se inserem as dimensões formativas do Programa.

Considerações

Assim, essa pesquisa possibilitou-nos analisar de que forma o PIBID se apresenta no cenário de formação docente, como lócus em que o licenciando pode fazer um investimento pessoal que resulta na iniciação da constituição da identidade pessoal, que, a meu ver, resulta, também, na produção inicial da identidade docente, vez que assim como o professor que inicia a profissão vivencia questões do cotidiano escolar que reverberam na construção da sua identidade profissional, teve o licenciando a condição de vivenciar questões relativas à dinâmica da escola, numa dimensão de tempos e espaços formativos que lhe permitiram desenvolver aprendizagens experienciais que terão reflexos na produção de sua identidade docente, ainda em processo inicial, logo, ainda em formação.

Referências

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite et al. (Orgs.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 21. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN, São Paulo: PAULUS, 2008.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, 2002
- NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulos, 2014.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.
- SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. 2017. 220fls
- Experiência como espaço de formação no conhecimento de si em Classes multisseriadas na Educação Básica**

Charles Maycon de Almeida Mota – UNEB
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - UNEB

Resumo: Buscou-se com este trabalho compreender como os docentes de Classes multisseriadas de escolas da roça lidam com a diferença em suas salas de aula. Trata-se de uma pesquisa-formação desenvolvida com sete professores de Classes multisseriadas do Ensino Fundamental que vivem e convivem em contextos rurais no município de Várzea do Poço, interior da Bahia. Tal pesquisa está ancorada no método (auto)biográfico, sendo de base qualitativa. Foi proposta a realização de Oficinas formativas com inspiração nos Ateliês biográficos de Delory-Momberger (2006) para a produção de memórias narrativas e de formação produzidas pelos sujeitos colaboradores como dispositivo de pesquisa. Conclui-se que a diferença é compreendida por lugares distintos nas concepções das docentes, perpassando pelas dificuldades de aprendizagens dos alunos e condições socioeconômicas das famílias e que o conhecimento de si se apresenta como espaço potente de formação por evidenciar a experiência de que essas docentes construíram ao longo de suas trajetórias de vida-formação-profissão, desencadeando uma reflexividade formativa da docência na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação; Conhecimento de si; Educação Básica.

Introdução

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

Conforme nosso envolvimento com os processos educacionais na Educação Básica, surge a possibilidade de trabalhar com uma proposta voltada para a docência a partir da experiência de professores de Classes multisseriadas. Desse modo, a pesquisa tomou como direcionamento as seguintes questões: de que maneira a experiência de docentes que atuam em classes multisseriadas nas áreas rurais do município de Várzea do Poço, pode se colocar como elemento formativo no conhecimento de si? Como o conhecimento de si pode possibilitar outros espaços de formação na escola rural para lidar com a diferença? Partindo de tais questões, buscou-se compreender como os docentes de Classes multisseriadas de escolas da roçaⁱ, no município de Várzea do Poço, lidam com a diferença em suas salas de aula.

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

Metodologia

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

A produção deste trabalho se concentrou na realização de uma pesquisa-formação por compreender que os envolvidos pudessem refletir sobre suas práticas, a partir de suas

experiências de vida, como subsídio para a aproximação de dimensões pessoais e profissionais, que não se dissociam, e emergem em todos os momentos, no cotidiano do fazer pedagógico. Entendendo que o foco da epistemologia dessa pesquisa se fundamentou nos princípios da pesquisa qualitativa, em que a subjetividade e os sentidos sobre o vivido são elementos que transversalizam a pesquisa, utilizamos a abordagem (auto)biográfica como base para a realização da pesquisa-formação.

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

A abordagem (auto)biográfica potencializa o processo de (auto)formação, por possibilitar que os sujeitos se coloquem como protagonistas desse processo formativo, com vistas a um pensar sobre sua própria prática, pelo qual eles poderão identificar suas fragilidades e potencialidades e reconhecer o que seria importante para o desenvolvimento de um fazer docente que venha atender às demandas contemporâneas.

Nesse âmbito, a pesquisa-formação ancora-se na produção de sentido e significado que dão suporte à construção coletiva dos grupos, em que a experiência apresentada pelos sujeitos, nesses grupos, desencadeia a construção de um conhecimento produzido coletivamente, legitimado e validado como um pressuposto de sua formação. Considerando os pressupostos mencionados anteriormente sobre a perspectiva formativa na pesquisa-formação, as Oficinas Formativas foram construídas a partir da proposta dos Ateliês biográficos apresentada por Delory-Momberger (2006). A proposta de formação docente foi colocada num contexto colaborativo, atendendo às especificidades da autoformação.

As oficinas foram realizadas em três etapas denominadas de Veredasⁱⁱ, perfazendo um total de 30 horas de formação. O percurso em cada Vereda foi planejado com vistas à promoção de espaços de formação, que evidenciassem a experiência de sete professores de Classes multisseriadas que foram colaboradoras da pesquisa com o propósito de tomá-la como elemento formativo no conhecimento de si e, como este espaço poderia se colocar como possibilidade de formação na escola da roça para lidar com a diferença em sala de aula. Cabe ressaltar que a realização dessas etapas culminaria na produção da memória narrativa e de formação, que se caracterizou como um dispositivo de pesquisa.

Resultados e discussões

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

No contexto das ruralidades como um lugar de produção da docência, entendemos que é necessário pensar em uma abordagem de formação que considere os sujeitos em sua inteireza e a partir de suas subjetividades. Diante disto, propomos neste estudo a discussão do conhecimento de si como base fundante do processo formativo docente em Classes multisseriadas nas escolas da roça.

O conhecimento de si apresentado neste trabalho está concentrado nas narrativas que possibilitam ao sujeito da/na formação rememorar momentos vividos no decurso de sua vida, que constituíram e constituem suas experiências, sendo estas evidenciadas enquanto “experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2006, p. 95).

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

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

Assim, com enfoque nesse redimensionamento de nossas práticas docentes, o conhecimento de si se coloca como uma perspectiva de outros espaços de formação em Classes multisseriadas na escola da roça, por sinalizar para as diversas veredas que poderão nos conduzir à construção de uma educação que valorize os sujeitos em suas condições de existência. Deste modo, compreende-se que o seu ser-fazer engloba uma multidimensionalidade responsável pelo que Josso (2008) coloca como projeção de si, provocando uma reorientação do sujeito, que se (re)posiciona diante de suas perspectivas de futuro, estas que são, por sua vez, reavaliadas, revistas e repensadas, como parte de sua exterioridade enquanto ser-sujeito. Nesta perspectiva, o conhecimento de si nos oferece condições de desenvolvimento de uma formação docente baseada em perspectivas que valorizam e consideram, como elemento importante da construção de um fazer docente condizente com o protagonismo dos que ensinam e dos que aprendem.

Sendo assim, a experiência daqueles que se encontram envolvidos no cotidiano das Classes multisseriadas passa a ser elemento preponderante para o trabalho com as diferenças em sala de aula. Como podemos perceber no extrato da narrativa de Marta, seu modo de lidar com a diferença ressoa do entendimento que tem a respeito da singularidade de cada aluno que compõe sua turma.

A sala de aula é formada por pessoas com diferenças. Cada pessoa tem suas diferenças, ninguém é igual, e na realidade, na sala de aula, a gente tem que acolher cada um do jeito que é. Cada um tem sua condição financeira, cada um tem a maneira de aprender diferente e o professor tem que estar preparado para saber lidar com essas diferenças, saber respeitar as formas de aprendizado de cada um, a cultura de cada um, o modo de vida de cada um, a condição financeira de cada um, a sala de aula tem que ter todo esse preparo. E, como professora, tenho todo esse cuidado de tá sempre respeitando e procurando cuidar de cada um do jeito que é. (Marta. Extrato da narrativa, 2016)

Conforme a compreensão que Marta apresenta para demarcar o lugar da diferença em Classes multisseriadas na escola da roça, podemos notar que o docente tem a oportunidade de refletir a respeito de sua experiência e formação, colocando o conhecimento de si como um movimento que desencadeia uma maneira diferenciada de pensar sobre nossas práticas, nossas necessidades de formação e as possibilidades de intervir no mundo, pois se caracteriza como um momento de rever a nossa trajetória, como um ser no mundo, de maneira que possamos perceber como se deu o nosso caminhar.

As possibilidades de compreensão dos elementos que estão relacionados às dificuldades de aprendizagem dos estudantes em Classes multisseriadas se expandem e favorecem a busca de estratégias diversas, que colocam como mecanismos de aprendizagem, oferecendo a tais estudantes acolhimento e segurança, direcionando seus fazeres pedagógicos através de perspectivas que valorizem as identidades, diferenças e subjetividades, no contexto escolar. A narrativa de Rafaela apresenta esses aspectos.

Por mais que já temos grandes experiências, pelo nosso tempo de profissão, o que mais nos interessa é aprendermos mais e mais. Olho para cada aluno, principalmente aquele com menos conhecimentos, com mais dificuldades na aprendizagem, o mais quieto... (...) Tento descobrir o que eles(as) têm de melhor para, juntos, alcançarmos o objetivo que queremos alcançar. Reflito, com cuidado, o valor de cada um(a), a fim de que possa chegar à absoluta compreensão da importância e contribuição de cada um, na dedicação para o aprendizado. (Rafaela. Extrato da narrativa, 2016)

O cuidado com o outro apresenta-se no perfil profissional que Rafaela traça de si, tecendo a compreensão de que é elementar uma sensibilidade para as diferenças, em sala de aula. Considerando esses pressupostos, reiteramos que o conhecimento de si perpassa pelo movimento de reflexividade que acontece quando os professores se propõem a produzir as escrituras de si, apresentando versões de suas histórias como forma de ressignificação de suas experiências de vida-formação-profissão.

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

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

Considerações finais

Compreendemos que quem narra sua própria história de vida-formação-profissão estabelece uma dialética permanente entre o seu modo de ser-viver-fazer e sua prospecção do vir-a-ser, tendo como mote principal toda a sua experiência de vida-formação-profissão. Desse modo, ficou evidenciado que a experiência de docentes de Classes multisseriadas de escolas da roça é preponderante para a compreensão das diferenças em sala de aula, pois tais experiências compõem o conhecimento de si e proporciona aos professores da roça tomarem as diferenças em sala de aula por uma lógica outra que impulse a valorização dessas diferenças como mote para o protagonismo e a afirmação identitária de cada ser.

O conhecimento de si, por sua vez, desencadeou maneiras diferenciadas de pensar sobre o fazer docente em Classes multisseriadas, enfatizando necessidades de formação e possibilidades de intervir no mundo, pois se caracterizou como um momento de rever a nossa trajetória, como um ser no mundo, de modo a perceber como se deu o nosso caminhar. Isso, nos propôs a refletir sobre o que fizeram de nós e o que fazemos com aquilo que fizeram de nós, surgem revelações que nos ajudam no processo de compreensão dos motivos que nos levaram a assumir a profissão docente, como nos vemos nesse fazer-docente e como reconhecemos o outro que está envolvido conosco nesse saber-fazer.

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ensino Médio rural do sertão da Bahia: experiências pedagógicas documentadas na última etapa da Educação Básica

Adelson Dias de Oliveira – UNIVASF

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir acerca dos caminhos da experiência-formação desenvolvidos por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – DNEP com professores do Ensino Médio Rural, etapa final da Educação Básica. A pesquisa foi realizada em uma escola rural do município de Juazeiro, interior da Bahia, e contou com sete colaboradores na produção de documentos narrativos pedagógicos. Neste texto discutimos o desenvolvimento do dispositivo da DNEP em um movimento reflexivo quanto à sua produção como documento narrativo. Deste modo é importante destacar que a DNEP se constitui como dispositivo epistemológico-político-metodológico que sustentou a pesquisa. Alinham-se elementos da prática etnográfica e (auto)biográfica em que as narrativas vão se tecendo e ampliando-se no movimento de narrar, escrever, comentar e reescrever, inerentes ao dispositivo, de maneira individual e coletiva. Como possibilidade de interpretação e compreensão das experiências documentadas, incluímos um movimento hermenêutico para possibilitar a análise colaborativa de todo o processo. Ao refletir sobre a experiência da pesquisa, percebemos a (auto)formação constituída na reflexão da ação pedagógica como potencializadora de novos processos formativos, de maneira particular no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Constrói-se, deste modo, a autonomia e autoria docente acerca de seus saberes.

Palavras-chave: Documentação Narrativa; Experiência; Ensino Médio Rural.

Introdução

Partimos do pressuposto de que outros modos de fazer pesquisa e experienciar pedagogicamente a sala de aula, torna o processo (auto)formativo profícuo na relação entre o formar e o formar-se. Ser autor do próprio conhecimento e fazer ressoar é uma premissa que emerge na contemporaneidade. Portanto, o objetivo deste trabalho se concentra em promover uma reflexão acerca dos caminhos, por nós estruturados, para conduzir e caracterizar a experiência-formação que se desencadeou por meio da DNEP e a constituição da experiência pedagógica no Ensino Médio rural.

É uma pesquisa-experiência que se confunde com o jeito de pensar e viver o universo do estudo, com as possibilidades que o território da experiência e do saber construído como “política de conhecimento” (SUÁREZ, 2007) toma forma no chão de uma escola e sujeitos que passam a “significá-la e configurá-la de maneira particular”. A provocação para o experienciar o novo é a principal condição para descobrir o caminho e estabelecer novas relações, novas experiências e enfim, reconhecer-se. A necessidade do reconhecimento diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e que precisa ser a cada momento desconstruída, erguida e novamente desfeita. Os passos aqui apresentados tomam como princípio as experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas de professores que se deslocam a partir da experiência como território do saber construído no contexto da escola e das relações estabelecidas com os sujeitos que nela habitam e sua comunidade (BUSTELO, 2017) e tecem suas práticas no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Ao final do estudo foi possível construir uma perspectiva formativa entre os professores, respaldado por suas experiências pedagógicas, refletidas e documentadas, com destaque para o modo de viver a experiência e os sentidos da formação, no que tange a (auto)formação. Tais aspectos motivam-nos para a continuidade da construção teórica desta perspectiva para o campo da educação em Ensino Médio rural, de maneira particular vislumbrando o lugar do jovem estudante diante do desenvolvimento de ações e conhecimentos que a escola oferece e, em certa

medida, é incentivador para que decisões passem a ser tomadas no campo do projeto de vida por estes sujeitos. A pesquisa foi então desenvolvida a partir das questões-problema que aqui se configuram: Como são construídas narrativamente as experiências pedagógicas de professores do Ensino Médio rural? Como o contexto se revela nas experiências pedagógicas de Ensino Médio rural, vividas pelos professores?

Metodologia

Os caminhos epistêmicos-metodológicos que referendam este estudo entrelaçam os princípios epistêmicos do universo acadêmico-científico e político-metodológicos que embasam o fazer pedagógico, por isso, a escolha da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas – DNEP, como princípio para a pesquisa.

O movimento de narrar para os seus pares as experiências que marcam seu percurso formativo é o princípio básico da construção do trabalho com a DNEP. Por partir dos preceitos da investigação-formação-ação, estes sujeitos que participam do processo na condição de narradores têm a possibilidade de ampliar os conhecimentos e reflexionar por intermédio de suas práticas as experiências que marcam o seu percurso. Para além de uma técnica de pesquisa, a DNEP é constituída por um universo de possibilidades para a pesquisa e o campo da formação.

A estratégia para produção dos documentos narrativos pode variar, todavia, necessita conter o movimento da narrativa escrita, socializada, comentada e reescrita. O primeiro momento ocorre com um Seminário temático que aproxima os docentes narradores das dimensões epistemológicas e metodológicas em que está situada a DNEP. Esse momento é significativo para o processo de documentação, pois se constitui como marco para a indagação narrativa e reflexão das experiências e da própria prática que serão documentadas. Os demais momentos são oficinas de escrita e produção de texto e laboratório de tematização. É aqui que os textos vão tomando forma e ao mesmo tempo passam por um processo de diálogo constante entre os pares e dão novos contornos ao formato do texto escrito, da mesma forma que são ampliadas e fortalecidas as experiências documentadas.

As atividades estavam entrelaçadas de maneira a possibilitar que o professor narrador pudesse construir narrativamente suas experiências sob o marco de três movimentos. A identificação da experiência, como transformá-la em documento, momento da construção narrativa demarcado pela significação da experiência e sua relação com o documento, com o público. Num segundo movimento está a indagação da experiência e do mundo do texto, é quando se questiona o texto, as transformações que a escrita vai se configurando e materializando desta maneira outros sentidos que surgem com o processo reflexivo impelido por meio dos questionamentos (RICOUER, 2002). Por fim, o último movimento que está na publicação dos textos, ou de maneira pragmática, em como publicar os textos, é o estágio em que se vivencia a edição pedagógica dos relatos, promovendo desta maneira características de documento publicável (SUÁREZ, 2009).

Deste modo, a DNEP em sua gênese se constitui como dispositivo epistemológico-político-metodológico e por assim ser, tem lugar de centralidade para que a pesquisa fosse desenvolvida, e por assim ser, construímos esse momento tomando como direcionamento o que sinaliza Suárez (2009) ao relacionar a DNEP, com o movimento etnográfico do espaço educacional, o qual me utilizo para fortalecer o processo em toda a viagem aqui apresentada, uma vez que este dispositivo de pesquisa-formação-ação está embasado nos pilares da etnografia e da hermenêutica.

Os sujeitos narradores instigados acerca dos seus fazeres são convidados a registrá-los narrativamente e inserir na reflexão, também, os aspectos inerentes à construção de suas experiências. Em verdade, a escrita é iniciada quando é solicitado que se reflitam suas experiências pedagógicas e, que considerem, nesse processo de registro, as indagações de suas práticas de forma individual ou coletiva.

Foram as análises realizadas pelos professores, de suas próprias experiências, que produziram elementos para que o processo hermenêutico proposto ganhasse sentido e proporcionasse assim a construção de compreensões no âmbito do que se configuram as experiências pedagógicas como provocadoras de saber no ambiente das ruralidades e, nesse caso, do Ensino Médio, conformando, assim, o que chamo neste trabalho de Análise Colaborativa.

Resultados e discussão

Ao passo que imergimos no mundo da escola e das experiências dos professores, avançamos na composição de núcleos de sentido que possibilitaram a compreensão do fazer pedagógico desenvolvido no chão da escola em comunidade rural, de modo particular para o ensino médio. As experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas nos lançavam questionamentos e possibilidades interpretativas distintas no que tange aos sentidos dados por estes professores para os desafios enfrentados por eles para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio rural.

Construímos em conjunto com as narrativas que nasceram do processo de documentar, alguns dos momentos que constituem o itinerário pedagógico e as reflexões documentadas nas narrativas publicadas, os lugares pelos quais os professores foram se constituindo sujeitos da docência e desta maneira os modos de fazer-se na docência do ensino médio rural.

A experiência deixa de ser apenas um momento que passou na vida da pessoa e ganha sentido. Ao passo em que a ação pedagógica tem lugar de uma ação sem refletir o que dela pode gerar e produzir apenas o acúmulo de informações perpassa por um processo comunicativo vivido, todavia, não se configura como um ato de experiência. A esse respeito a professora Marcira Fernandes, ao refletir sobre o processo de documentar as experiências pedagógicas, escreve que

A experiência de relatar o que foi experimentado e vivenciado é um movimento novo na minha prática pedagógica, por isso senti que é de extrema importância para a construção de novos conceitos e conhecimentos na minha vida. Escrever sobre o desenvolvimento de atividades em sala de aula me faz sair de um espaço que até então era só meu para o espaço que vai ao encontro do outro (FERNANDES, 2019, p. 125).

Vale considerar para tanto que, os professores não são moradores da comunidade, nem ao menos possuem vinculação efetiva com a escola, com exceção de uma única professora. Conforma-se como uma das dimensões da profissão docente primordiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto das ruralidades, o princípio da identidade e da relação de pertencimento, ou seja, “as identidades docentes são construídas através de práticas discursivas, sociais e culturais, definidas pela diversidade que compõe os diversos espaços e tempos de formação dos (as) docentes” (RIOS, 2015, p. 41).

Os professores deixam evidente que sua aproximação com processos educativos em comunidades rurais se dá de maneira não muito tranquila, com exceção de uma das professoras que se declara professora militante do movimento da educação do campo. Tecem nas reflexões ocorridas ao longo dos encontros, nas conversas durante o deslocamento entre a cidade e a comunidade rural, que validam suas ações em diálogo constante com as distintas realidades que se manifestam em suas salas de aula.

Estes professores ao documentar suas experiências refletiram as condições de trabalho e infraestrutura nas ruralidades como um dos aspectos que mais interferem no fazer educativo, o que dialoga com Rios (2015, p. 62) ao escrever que “ausência de uma proposta de educação escolar voltada para o meio rural, que por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores”. Nos documentos narrativos constam que,

Ao chegar nessa escola, fui observando várias situações desfavoráveis ao ensino: falta de estrutura da escola e uma locomoção precária, principalmente no transporte dos alunos. Não encontrei uma situação muito adequada, além de todos esses problemas perante às estruturas, os alunos estavam desde início do ano sem aula de biologia, mais um agravante para justificar sua falta de ânimo para aulas (PASSOS, 2019, p. 91).

Essa realidade, que não atinge a comunidade Goiabeira II, foi pano de fundo para que os professores pudessem refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a intencionalidade do seu fazer. Nesse debate, ficou evidente a preocupação com os rumos que essa forma de oferta para a modalidade do ensino médio rural está tomando com todas as reformas educacionais, de maneira particular com o ensino médio.

Alinha-se a esse debate, a presença dos alunos em sala de aula e a particularidade de serem jovens trabalhadores, aspecto que necessita ser considerado ao trabalhar na reestruturação do ensino médio. As experiências narradas estão pautadas no mundo dos jovens e das condições que eles vivem o ambiente sociocultural da sua comunidade e, principalmente, o ambiente escolar que passa a tecer outras influências em suas histórias de vida em termos de perspectiva de futuro, bem como nas relações estabelecidas com o outro. Em outras palavras, esses professores refletem em suas narrativas de experiência, que se constituem saber, questões como,

Poucos conseguem viver apenas da sua própria terra. Muitas vezes, nas estradas, nos deparamos com caminhonetes lotadas de trabalhadores de todas as idades que voltam dessas colheitas, todos soltos na carroceria sem nenhuma proteção. Esses são também nossos estudantes, os quais devem ser objeto das nossas reflexões docentes no momento em que planejamos nossas ações (ALVES, 2019, p. 104).

Os deslocamentos que vivem os professores entre a cidade e a comunidade rural, permitem adentrar ao contexto das ruralidades por infinitos caminhos teóricos, identitários e socioculturais, estes elementos por diversas vezes eram trazidos ao centro da mesa de debates constituídas nos seminários e posteriormente nas oficinas de produção e escrita de texto, nos laboratórios de tematização e nos relatos escritos que estes professores apresentaram.

Considerações

Evidenciamos ao longo do texto que o passo em que os professores buscaram nas experiências de si compartilhadas com as experiências dos outros, se propôs o reconhecimento desses saberes, a reconfiguração desse momento e a composição da intriga nas distintas temporalidades da narrativa.

O que mobilizou o trabalho foi exatamente imprimir outros olhares sobre a ação docente e os sentidos produzidos acerca das experiências construídas no Ensino Médio Rural. Não estávamos interessados em vislumbrar uma prática específica ou como ela estava sendo realizada e reconstituí-la para avaliar e, desta forma, valorá-la. O que vivemos, sentimos e documentamos objetivou aprofundar a complexidade de sentidos que circunda o interior das salas de aula, garantindo que as experiências narradas fossem se constituindo elemento de formação na ação da docência dos professores envolvidos. Ou seja, este tipo de pesquisa inserido na área da educação, tem a intenção de gerar conhecimentos a partir das experiências e das ações que são originadas pela intervenção nas instituições, no caso as escolas ou na comunidade da qual faz parte.

Destacamos o lugar da produção de sentidos e/ou (re)significação para as experiências pedagógicas em Ensino Médio nas ruralidades, com ênfase na efetiva participação dos professores nesse processo. Acreditamos que a inclusão da DNEP (e todos os aportes metodológicos que a compõe, etnografia, (auto)biografia, pesquisa-formação-ação) como dispositivo epistêmico-político-metodológico possibilitou acessarmos esse lugar da pesquisa, não apenas a identificação de elementos que validam os debates em torno do problema de pesquisa constituído, mas encontrar de forma dialogada com os sujeitos interlocutores e colaboradores do estudo entendimentos no processo que apontam para compreensão desse objeto.

Por fim, o que sobressai é uma perspectiva de Ensino Médio concebido como um espaço-tempo de formação que contextualiza as práticas e inspira as experiências pedagógicas dos docentes e se configura como a última etapa da formação de jovens estudantes. Acredito ser também o interstício entre os sonhos e a configuração do projeto de vida para jovens diante da sociedade. Diante do exposto, considero que o Ensino Médio está para além do período de conclusão da Educação Básica e avanço para a compreensão de que este é um espaço de sociabilidade e produção de sentidos para os jovens, e que nele os docentes assumem um papel de mediador dos processos de aprendizagem à produção do saber.

Referências

- ALVES, Maria Rosa de Almeida. As leituras em suas diversas possibilidades e a experiência com alunos da Goiabeira II. In.: **Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural**. Adelson Dias de Oliveira (Org.). Curitiba: CRV, 2019. p. 103 – 107.
- BUSTELO, C. **Experiencia de formación en contexto de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica**. Tesis de doctorado Programa de posgrado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras, 2017.
- FERNANDES, Marcira Nunes. A experiência de relatar, reescrever e ressignificar vivências. In.: **Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural**. Adelson Dias de Oliveira (Org.). Curitiba: CRV, 2019. p. 125 – 126.
- PASSOS, Joyce Teotonio. Saindo da zona de conforto: encarando o desafio de ensinar. In.: **Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural**. Adelson Dias de Oliveira (Org.). Curitiba: CRV, 2019. p. 91 – 95.
- RICOUER, Paul. **Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II**. México: Fondo de Cultura Economica, 2002.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.
- Suárez, Daniel H. Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Sverdlick, I (Comp.), **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas: Buenos Aires, 2007. 71 – 110.
- SUÁREZ, Daniel Hugo. **Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar**. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina, 2009.