

FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS: NARRATIVA DE DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO DE TERRITÓRIOS RURAIS

Adelson Dias de Oliveira
UNIVASF/ UNEB
adelsonjovem@gmail.com

Jane Adriana Vasconcelos P. Rios
UNEB
jhanrios1@yahoo.com.br

RESUMO

O texto centra-se nas discussões oriundas das narrativas de docência vinculadas as práticas educativas de professores de jovens no ensino médio em territórios rurais, entrelaçado aos diálogos surgidos entre as gerações presentes no cotidiano da escola. Apresenta como objetivo central compreender como as experiências formativas de professores e jovens do ensino médio são construídas nas ruralidades. A problemática explica-se pela questão norteadora: Como os docentes significam suas práticas educativas e as inter-relacionam com a juventude e a contextualização do ensino? Como núcleos de sentido decorrentes do estudo estão localizados: a identidade pessoal e profissional dentro das ruralidades e a pertinência dos valores familiares como significativo para a sua formação e o desenvolvimento da profissão e suas condições de trabalho no âmbito das ruralidades e a dimensão do ensino médio nesse processo (ARROYO, 2014; SOUZA, 2011; REIS, 2013; MORIN, 1999). É uma pesquisa qualitativa, fenomenológica, toma como princípios a abordagem (auto)biográfica (SOUZA, 2006). Utiliza-se da entrevista narrativa (SOUZA, 2014) como dispositivos de recolha. Para reflexão dos resultados, toma a análise compreensiva (BERTAUX, 2010) mediada pelos princípios da hermenêutica. A narrativa, neste estudo, evidencia o enunciado das experiências de formação de docentes que atuam no ensino de jovens que vivem no campo. O estudo foi realizado na escola da comunidade de Angicos, distrito da cidade de Juazeiro no Norte da Bahia, localizada a 47 Km da sede. Para este estudo foi realizada uma entrevista narrativa com uma docente que atuou no ensino médio e atualmente assume a docência somente no ensino fundamental. Utilizou-se das memórias de formação e da prática docente trazendo à tona os aspectos inerentes a constituição desse processo constitutivo na relação que faz pelo docente na prática a partir dos momentos de formação e dessa maneira reverbera na ação educativa dos sujeitos, aqui no caso, os jovens estudantes do campo

e/ou territórios rurais numa perspectiva intergeracional. Como resultados podemos indicar a existência de divergências no entendimento do que significa a escola e o lugar de vivências, demarcado por distâncias geracionais, o que provoca dessa forma, afastamento nos propósitos do fazer educacional pelo docente e de viver a prática educativa pelos jovens alunos, marcados pelo seu lugar.

Palavras – chave: Docência. Juventudes. Ruralidades.

2

NARRATIVAS INICIAIS

O desafio contemporâneo da docência está centrado na construção cotidiana de um diálogo produtivo e contínuo entre as diferentes gerações. De um lado, o professor com suas vivências, experiências e marcas constitutivas do saber e da prática, do labor diário. De outro, o jovem, aquele em que o instante vivido tem muito significado para eles diante de um universo movido por mudanças instantâneas e que constituem suas marcas de experimentação e de existência.

Construir uma relação em que esses universos possam significar um para o outro sem causar a anulação, tende a ser o ponto nodal do desenvolvimento de práticas educativas no universo da docência. Ao avançar para o campo do fazer educativo nos territórios rurais a dificuldade se amplia, uma vez que incorpora ainda o desconhecimento dos contextos diversos em que alunos e professores estão imersos.

Motivados pelas inquietações apresentadas, este trabalho provoca o leitor a voltar o olhar para as distâncias e aproximações que compõem a linha tênue entre a docência e as diferentes gerações que estão presentes no universo escolar de uma escola localizada em território rural da região do Vale do São Francisco, mais especificamente na comunidade Angicos, distrito da cidade de Juazeiro, no interior da Bahia, Brasil.

Apresenta por intermédio da narrativa (auto)biográfica de uma professora os encontros e desencontros geracionais no contexto das ruralidades presentes no espaço educativo em que ela está inserida, oferecendo-nos dessa maneira, elementos que nos possibilitam pensar a prática educativa no contexto rural, a dimensão da docência e os aspectos identitários que a compõe e toda a vinculação com o ambiente rural e ainda a construções do conhecimento mediadas por aspectos intergeracionais, marcados nesse

contexto, pelas experiências narradas por uma professora. Ainda como objeto da escrita, pretende-se sinalizar reflexões que revelam as ruralidades e como estas estão presentes no cotidiano dos sujeitos docentes e jovens nelas inseridos.

Para construir as reflexões aqui elucidadas tomou-se como elemento norteador a (auto)biografia, tomando-a como dimensão de pesquisa e como prática de formação em que remete as narrativas e experiências dos interlocutores como possibilitador de construções de identidade individuais e coletivas, mediados pela entrevista narrativa como dispositivo de recolha (SOUZA, 2014). Para análise da entrevista toma-se o princípio compreensivo baseados em Bertaux (2010) e Souza (2014).

Assim, o texto está estruturado em três partes. Na primeira trazemos as descrições e reflexões metodológicas em que o trabalho foi construído. Logo depois, as construções teóricas e analíticas tomadas pelos núcleos de sentidos revelados pela narrativa. Por fim, uma sessão que retoma os principais elementos entre desafios, perspectivas e possibilidades que a docente aponta como significativa para pensar o ambiente de sala de aula e a relação com o contexto em que está inserida.

PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: DESCRIÇÕES E REFLEXÕES METODOLÓGICAS

As experiências de reconhecimento produzem outras posturas individuais nas relações sociais entre as pessoas e o ambiente em que estão inscritas. (PIMENTEL, 2013, p. 250)

Saber reconhecer-se diante de si e do outro é uma tarefa que exige um profundo mergulhar em si na busca de encontrar-se diante de um emaranhado de relações, pessoas, afazeres, e você está lá em algum lugar, o encontro consigo exige romper com amarras e vendas que nos fazem sair do lugar e enxergar o óbvio. A provocação para o experienciar o encontro é a principal condição para encontrar o caminho e estabelecer novas relações, novas experiências e enfim, reconhecer-se.

Para caminhar é preciso ter uma direção; na pesquisa não é diferente. A necessidade do reconhecimento diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e precisa ser a cada momento desconstruída, erguida e novamente desfeita. Nessa

perspectiva o estudo em tela traz em seu caminhar a doçura e o amargo que o semiárido, a roça, as ruralidades apresentam.

O estudo foi realizado na escola da comunidade de Angicos, distrito da cidade de Juazeiro no Norte da Bahia, localizada a 47 Km da sede. É uma área de sequeiro, onde a população concentra sua renda na produção pecuária de caprinos e ovinos. É considerada como uma fazenda, ou aglomerado de pequenas propriedades agropecuárias familiares. Está vinculada ao distrito de Pinhões, em que é constituído por um conjunto de fazendas ou sítios assim como Angico. Vale ressaltar que a escola em que a entrevista foi realizada hoje atende a população do território que compõe a região do Angico, demarcada pela presença das diversas fazendas, sítios e pequenos aglomerados rurais existentes. Diretamente na Escola Antonila de França Cardoso, que atende ao público da educação infantil ao ensino fundamental II, em parceria com a Escola Estadual Pedro Raimundo Moreira Rego localizada no bairro urbano de Piranga, periferia da cidade, oferece o ensino médio presencial. O formato é conhecido como anexos e é aplicado em várias comunidades das cidades no Estado da Bahia. Na cidade de Juazeiro a experiência conta com 21 (vinte e um) anexos de ensino médio funcionando em escolas do campo, territórios rurais, dentre esses o anexo da escola em que a entrevista foi realizada. Na comunidade de Angico a escola atendeu no ano de 2015 um total de 98 alunos.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do trabalho foi utilizado como princípio a abordagem autobiográfica, uma vez que “a narrativa autobiográfica instala uma hermenêutica da história de vida, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida”. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56). Utilizou-se das memórias de formação e da prática docente trazendo à tona os aspectos inerentes a constituição desse processo constitutivo na relação que faz pelo docente na prática a partir dos momentos de formação e dessa maneira reverbera na ação educativa dos sujeitos, aqui no caso, os jovens estudantes do campo e/ou territórios rurais numa perspectiva intergeracional¹. Afirma-se então que:

¹ Discussão sobre a noção de geração e seu uso nas ciências sociais, a partir do trabalho de Karl Mannheim, mas em diálogo com outros autores contemporâneos que têm se debruçado sobre a análise das relações intergeracionais. Transmitir e herdar são duas facetas de um mesmo movimento que coloca as gerações diante do desafio de definir como devem se conduzir em relação à sua herança, que pode ir dos bens estritamente materiais aos totalmente simbólicos, bem como pode ser pensada tanto no plano das microrrelações sociais.

[...] falar de si torna-se uma tarefa não muito fácil, pois envolve um processo de rememorar e reviver momentos que fizeram parte da vida do sujeito. A fala do sujeito que narra pode vir repleta de aspectos voltados para a emoção e hesitações, por sua vez, o estudioso de história de vida encontra desafio em extrair da enunciação informações disponibilizadas e aspectos que desvelem e estão presentes no cotidiano da sociedade que permitam a sua compreensão. (OLIVEIRA, 2014, p. 22).

A **narrativa** toma, neste estudo, o lugar do enunciado das experiências de formação de docentes que atuam no processo de ensino de sujeitos jovens que vivem no campo contemporâneo no sentido de anunciação dos percursos sob os quais esses processos estão constituídos. A narrativa de vida e formação, assim apresentada, pode ser compreendida como a totalidade dos fatos e experiências em que o sujeito vivencia; todavia, para este estudo toma-se a dimensão de que a narrativa de vida apresentada caminha na direção de que, a partir do momento em que o sujeito narra um fato vivido, uma experiência a outra pessoa, nesse caso o pesquisador, significa dizer que a produção discursiva do sujeito tomou forma narrativa (BERTAUX, 2010), e para este estudo amplia-se o entendimento de que é o processo narrativo que contribui para a produção do sujeito diante da sociedade.

O trabalho com narrativas é crescente nas pesquisas em áreas sociais e humanas, considerando que estão presentes nas mais variadas experiências e espaços da sociedade. Ao utilizar as narrativas como perspectiva teórica e metodológica nas pesquisas em educação, particularmente para se pensar a docência e seus processos, aproxima o pesquisador das singularidades que compõem as vivências e experiências dos sujeitos em formação.

O trabalho com as narrativas pode ser realizado de maneira individual e grupal, para a escrita desse texto optou-se em utilizar apenas uma narrativa de docência. A entrevista narrativa foi realizada no local de atuação da docente, na escola Antonila de França Cardoso, comunidade de Angico, em novembro do ano de 2015.

Para analisar a narrativa opta-se pela **Análise Compreensiva** fundamentada nas discussões apresentadas por Bertaux (2010), uma vez que tem o objetivo de explicitar as informações e significações nela contidas. Nessa mesma perspectiva, as reflexões sobre o método da análise compreensiva da experiência de vida Josso (2010) é também

evidenciada nesse processo. Essa forma de análise tem sua construção por meio do método hermenêutico, tendo como referência principal as reflexões apresentadas por Gadamer (1997) e também Delory – Momberger (2008), os quais aproximam a metodologia dos aspectos da hermenêutica, dando ênfase à interpretação dos fatos vivenciados. A *análise compreensiva* em que se pauta o estudo para ir além das significações apresentadas pelos narradores é uma perspectiva, que tem como essência a funcionalidade do verbo “compreender” que exprime, dessa maneira, o espírito da análise.

6

Perfil biográfico Flor de Mandacaru²

Flor de Mandacaru é professora de Língua Portuguesa, com especialização em Psicopedagogia. No ensino médio cursou magistério onde teve o primeiro contato com a docência. Apresenta-se como uma professora apaixonada pelo fazer docente e atua em sala de aula há 26 (vinte e seis) anos. Sua primeira experiência enquanto docente se deu ainda enquanto cursava o terceiro ano do magistério, no ano de 1989, em uma turma de alunos especiais. Narra que iniciou os estudos com quase 12 (doze) anos de idade, uma vez que morava em uma área rural e na época era muito difícil estudar, principalmente para mulheres, somente com a idade acima descrita, ao ir morar na cidade, tem a oportunidade de começar a estudar. Revela que seu sonho sempre foi ser professora e enfrentou muitas dificuldades para conseguir atuar em sala de aula.

Em sua narrativa, Flor de Mandacaru, deixa claro sua relação íntima com o espaço das ruralidades. Nasceu e viveu até quase 10 (dez) anos em uma comunidade rural e saiu para morar na cidade por decorrência das dificuldades quanto a trabalho e toda falta de investimento e políticas para amenizar os efeitos da seca. “Fomos pra cidade para não morrer de fome”, uma das coisas que relata ao longo de sua narrativa e acrescenta, de forma muito enfática, que foi arrancada do meio rural, mas que não queria sair de lá. Demarca que sua experiência após formada foi com turmas de Educação de Jovens e Adultos do Programa MOVA (Movimento de Alfabetização) Brasil e também como professora de reforço escolar. No campo de atuação faltava-lhe ainda a contribuição para turmas de ensino médio e a experiência no espaço rural.

² Pseudônimo utilizado para preservar a identidade da interlocutora/narradora.

É uma professora de emoção aparente e esta sobressai muito mais quando traz em sua narrativa o momento em que passa a assumir a sala de aula no ambiente tão familiar às suas memórias de criança e que se misturavam às vividas por seus pais. Ali naquele lugar ela se reencontra com suas emoções que estavam guardadas, elementos que são fortes e escapam na forma de falar ao narrar os fatos que foram se constituindo e construindo nela o ser professora. Na sua relação com as ruralidades, se identifica como “caatingueira” e esse é o primeiro choque de gerações que ela enfrenta ao perceber que os seus jovens alunos não conseguem enxergar tantos potenciais e tantas alegrias naquele lugar.

É uma curiosa e permanente estudante e precisou abdicar de muita coisa por sem mãe solteira,

[...] eu sou PÃE, que é uma dificuldade maior pra você, às vezes você tem que abdicar de várias coisas pra poder ter uma, dar uma condição maior né, ao seu filho e entre assim, pai e mãe que é de verdade, ele prefere tirar o pão da sua boca pra dar ao filho, e nunca deixar faltar pra ele, então, por causa de alguns percalços nesse sentido eu fiquei estudando apenas em trabalho na escola e aí nunca parei, eu sou curiosa, ficar estudando, qualquer coisa, em todo lugar, o que é possível e aquilo que não é a gente faz ser possível. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

A trajetória narrada pela professora é cheia de emoções e marcadas por encontros e desencontros com a ação docente e o diálogo entre as diferentes gerações em que a escola vai se constituindo e provocando rupturas.

A DOCÊNCIA NA ROÇA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO: ENTRECRUZANDO GERAÇÕES

[...] mas faltava algo, sempre falta, faltava essa parte do vim para uma área rural. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

A narrativa da professora Flor de Mandacaru é simbolizada por uma série de momentos afetivos com o lugar, o contexto das ruralidades e a significância em sua vida. Ao se apresentar, evidencia logo a dimensão do ser professora em sua vida e o quanto tem sentido para si todas as relações constituídas ao longo desse processo prático e formativo. É muito forte em sua fala a dimensão da busca constante por formação e esse

caminhar se faz em sua vida muito fortemente pela autoformação. A docência na roça para ela sempre foi algo que lhe faltara enquanto pessoa e profissional. Tal dimensão demonstra para nós a importância da implicação com o espaço de atuação para dessa maneira provocar a construção de rupturas com aquilo que é dado como pronto no universo da docência.

Diante do exposto, ao analisar a narrativa da professora é possível enveredar a discussão para alguns núcleos de sentido que vão se configurando como a identidade pessoal e profissional dentro das ruralidades e a pertinência dos valores familiares como significativo para a sua formação e o desenvolvimento da profissão e suas condições de trabalho no âmbito das ruralidades e nesse caso mais específico pela presença e atuação no ensino médio. Vale ressaltar que os núcleos acima apresentados serão discutidos ao longo da escrita desse trabalho.

Iniciemos o debate sobre as dimensões que o ensino médio toma na sua vinculação com a formação dos jovens do nosso país - para ir aos poucos atrelando-a aos núcleos de sentido expostos anteriormente - uma vez consideradas as justificativas para elaboração de novas diretrizes curriculares para o ensino médio estão anunciadas no parecer CNE/CEB n. 5/2011 e dizem respeito a mudanças recentes na legislação e política educacionais, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização. De acordo com as novas diretrizes curriculares para o ensino médio,

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores. Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola. (BRASIL, 2011, p. 13)

Tais questões apontam para se pensar uma escola que dialogue com as perspectivas e anseios que os jovens sinalizam para seu projeto de vida. O ensino médio aqui compreendido não apenas como o momento de finalização da fase de escolarização,

mas como o espaço de mediação entre o que vive e aquilo que será tomado como futuro em vida. Considerar os estilos de vida, os valores e práticas sociais presentes nas distintas gerações que fazem parte do cotidiano do ensino médio, como apontam as DCEM, é um elemento fundante para se estabelecer laços com a pretensão de oferecer educação significativa e a sua efetivação de fato, pois, para o debate deve-se levar em conta que o “fenômeno geracional pode provocar mudanças tanto nos modos de se educar as novas gerações, quanto naquilo que deve ou não ser transmitido de uma geração a outra” (TOMIZAKI, 2010, p. 330).

É lógico que o debate até então circunda numa perspectiva de se direcionar a formação do jovem para o mundo do trabalho apenas, não considera aí aspectos de uma subjetividade que também precisa ser considerada para efetivamente constituir elementos que possibilitem a esses sujeitos por si só definirem os rumos que suas vidas irão tomar. É recorrente uma preocupação com o futuro profissional e não se constrói nesse percurso a dimensão de distâncias geracionais que estão presentes no mesmo ambiente. Tomar a abordagem geracional ou intergeracional como norteadora dos processos educativos nos possibilita perceber nas juventudes atuais os aspectos intrínsecos e particulares aos seus modos de viver e por conseguinte de aprender diante da sociedade contemporânea.

Articular a necessidade de redimensionar o ensino médio no Brasil para atender as demandas da contemporaneidade tem relação direta com a necessidade de considerar os aspectos contextuais em que a globalização tem forte influência, especialmente, no tocante a dimensão das ruralidades. A dimensão de olhar as ruralidades como uma ação contra-hegemônica requer também o pensamento de uma existência a partir das relações com algo que significa a cultura, como não-rural, outros contextos sociais que estão presentes no espaço e no tempo de desenvolvimento das ruralidades (MOREIRA, 2005). Nesse ínterim cabe a dimensão do extrapolar os estereótipos presentes no imaginário social constituído ao longo da história. O esforço para articular tais discussões está presente na narrativa em evidencia no estudo em questão,

Uma das coisas que eu fiquei assim, além de ficar feliz de estar tendo a oportunidade de ensinar fundamental II e ensino médio, era aquela alegria e a satisfação de ser na zona rural, numa área rural, de ter aquele público que eu observava e ai eu vou dizer que no primeiro eu fiquei assim, teve uma pontinha de frustração porque eu vim com aquela alegria, aquela satisfação, achando, eu acho que eu me coloquei, se fosse eu enquanto sou da área rural, enquanto aluna da área rural, eu acho que eu viria assim com uma experiência muito grande da minha

vivencia enquanto moradora da área rural e isso vai me ajudar né, eu associar a parte de escola que é pra ter um desenvolvimento maior, eu chego começo a conversar com os alunos, tem sempre aquela história de você conhecer a turma, saber quem são, de onde vem, um pouquinho da história deles e quando eles chegam pra conversar com a gente, muitos deles, acham que por morar na cidade não sabe nada da área rural, ou o que sabe é muito superficial e ai uma das frases interessantes, eu tinha acabado de ler algo em uma revista onde a pessoa que escreveu , não me lembro agora faz ano , 2010, não me lembro quem escreveu, falava justamente da questão do preconceito rural, em que chegou numa determinada localidade e ao se expressar, é, com o grupo falando sobre caatingueiro, que ele não usou assim questão de ser assim um preconceito, mas caatingueiro por pertencer a um local onde o bioma é a caatinga, e as pessoas o receberam muito mal e não entenderam interpretaram de forma inadequada, justamente achando que ele estava com preconceito chamando de caatingueiro. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

10

A resignificação do rural como espaço singular, porém com atos coletivos e de construção histórica num espaço diversificado é um desafio constante. A interpretação do lugar do atraso e ligado apenas a natureza é uma constante. Ao narra que o trabalho no rural é a realização de um desejo forte, verbaliza também uma dimensão subjetiva de como percebemos o nosso contexto, às vezes influenciável pelas informações massificadas e que constroem uma visão homogênea do que o lugar, que dificulta a ampliação do olhar para a dimensão do que de fato é o lugar. Outro aspecto, que merece atenção é o fato de apontar a dimensão do conhecimento superficial e a reprodução desse conhecimento, sendo uma preocupação grande para em especial quando se trata de trabalhar com o público jovem do ensino médio.

Arroyo (2014, p. 54), provoca-nos a construir uma nova dimensão de ensino médio, nos fazendo refletir

[...] quando as escolas, os coletivos docentes e até as Diretrizes Curriculares do CNE se propõem repensar os currículos do Ensino Médio – perguntar-nos que práticas inovadoras estão acontecendo nas escolas, nas diversas áreas do conhecimento. Se o conhecimento é um campo dinâmico, o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade. Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas.

A dimensão curricular em que o ensino médio se pauta deve proporcionar a produção de conhecimento que seja significativo, fazer isso na lógica curricular vivida no nosso país é de fato evidenciar os territórios de disputas, que toma forma de aspectos que não são claros e denotam a marca colonizadora e hegemônicas existente nas práticas educacionais do nosso país, de forma particular no campo das ruralidades. A dimensão do saber é tomada como primordial para o processo de aprendizagem e de significação.

É no ensino médio que ocorre de fato encontro entre as gerações no processo de ensino e aprendizagem. De um lado os docentes com toda sua carga de experiência e conceitos pré-estabelecidos sobre a vida e a as tendências sócias políticas engendradas no seu fazer. De outro, os jovens, cheios de desejo e intento por conhecer o mundo que lhes propõe ousar e mergulhar nas descobertas. Estabelecer um elemento de comunhão entre as duas dimensões vividas por estes sujeitos torna-se então o principal desafio na construção do saber e traz as incertezas apresentadas por Arroyo (2014) e reforça aí a dimensão do espaço de disputa por poder por ele proposto.

Cabe então, um destaque para a relação que se estabelece entre o professor e o aluno, nesse caso, o jovem, no âmbito do ensino médio e o desenvolvimento de suas práticas educativas. Concebemos práticas educativas aqui como o aspecto que vai além do espaço da sala de aula, que provoca a vinculação com os diversos ambientes em que os sujeitos envolvidos no processo produzem saber e a partir daí ressignificam mediante suas experiências. Diante disso é possível elucidar que existem aspectos limitantes no que diz respeito às inovações docentes no desenvolvimento didático, elemento que dificulta a aproximação com os estudantes. Algumas reflexões são apontadas para,

[...] um dado que limita a criatividade docente: as condições precárias de viver de tantos adolescentes – jovens, até adultos – que chegam aos cursos de educação média. Porém, esse precário viver-sobreviver dos educandos tem instigado coletivos docentes a serem mais criativos, renovarem currículos, conhecimentos, didáticas, processos, material didático. Há um avançar tenso de reinvenção da docência e dos currículos como resposta ao precário e injusto viver dos novos educandos e educandas que acedem à educação média. Que experiências sociais vivem, que indagações e que leituras levam às escolas sobre seu viver, sobre a sociedade, a cidade, o campo? (ARROYO, 2014, p. 58)

Neste sentido, as práticas educacionais precisam condizer com as particularidades dos sujeitos que dão sentido à existência desse ambiente. A escola toma um lugar de

destaque na vida desses sujeitos e acaba assumindo papel importante no processo de construção identitária e formativa e, se essa não for significativa para a vida dos jovens, fatalmente se tornará apenas um ambiente obrigatório no qual eles devem frequentar. É um paradoxo existente e que não pode ser desconsiderado no processo reflexivo ao se pensar em como a escola, na contemporaneidade, chega aos milhares de estudantes e cumpre a sua missão maior, levar conhecimento, socialização e, acima de tudo, à condição de discernimento nas escolhas que balizarão os projetos de vida diante da sociedade contemporânea. Desta forma, é válido ressaltar que “deve contextualizar o seu objeto para ser pertinente” (MORIN, 1999, p. 39). Como um dos marcadores na experiência de formação desses sujeitos, a escola tem grande destaque, especialmente a prática pedagógica docente e toda a sua relação com o cotidiano vivenciado pelos jovens que estão imbricados no campo. Nesse sentido, compreendemos que:

[...] muitas experiências têm praticado a *educação contextualizada* de modo exemplar, sem cair no bairrismo ou no basismo, que pretenda algum tipo de “preservação do contexto”. Muitas experiências que conheço têm sim o contexto como ponto de ancoragem dos processos pedagógicos, mas para fincar aí e a partir daí as condições da mudança com os outros das “narrativas hegemônicas”, cujas colorações são de caráter étnico, etário, de gênero, territorial, ambiental, ético, estético, etc. (MARTINS, 2009, p. 30 – 31)

Corroborando com o que o autor apresenta, acredita-se que o processo de escolarização dos jovens do campo precisa considerar as vivências de cada sujeito, no sentido de construção de novos discursos e práticas sociais. Nesse percurso não pode ser desconsiderado que a constituição familiar desses sujeitos seja oriunda de matrizes culturais camponesas e que traga consigo saberes tradicionais seculares, que na maioria dos casos são desconhecidos ou ignoradas pelo sistema educacional, aplicando a eles um processo formativo homogeneizado e urbanocêntrico (RAMOS, 2013). Um movimento de formação construído entre a cidade e o campo, no qual o jovem é deslocado de seu local de origem e passa a conviver com experiências curriculares distantes de seu contexto, fazendo nesse movimento um distanciamento com a sua realidade. A formação docente precisa nesse sentido, considerar que cada indivíduo é singular e na junção das singularidades é que o plural acontece. Não se constrói aprendizagem significativa isolando os contextos e as experiências vividas pelos sujeitos, por isso,

Somente um ser é capaz de sair de seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1981, p.17)

Nesse caminhar a professora desvela em sua narrativa que é pertinente um novo olhar para o ambiente das ruralidades, que não está mais atrelado à visão do atraso e da negligência. Aceitar o desafio proposto por Freire é também iniciar um novo ciclo de compreensão desse ambiente.

[...] se hoje dissesse assim, com o conhecimento que você tem e as condições que estão ne, no interior agora que graças a Deus com todos os investimentos que toda forma tem ai, vem projetos onde a pessoa trabalha ali e vive ali mesmo, eu digo a você, se eu tivesse a escolha, eu voltaria para a área rural, mas como eu estou aqui e estão me dando a oportunidade, enquanto aqui eu puder continuar, daqui eu não saio, daqui ninguém me tira. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

O comprometimento com o seu lugar ou o reconhecimento de suas potencialidades somente serão válidos se fizerem parte do seu cotidiano. A formação docente não pode ficar então deslocada dessa premissa ao mesmo tempo em que não pode se fechar na formação inicial. Somente com o processo contínuo de reflexão na prática sobre a prática possibilitará ao sujeito docente ressignificar o seu fazer. Tal premissa tem garantia na legislação brasileira e não se pode furtar esse direito a esse público, sendo necessário “levar em consideração os elementos das intersubjetividades no processo de formação, considerando o que o sujeito constrói enquanto sujeito singular” (REIS & SANTOS JUNIOR, 2013, p. 142).

Corroborando, a formação precisa garantir aos docentes a condição de dialogar com os mais diversos aspectos da sociedade e com direitos igualitários, possibilitando assim, que o sujeito não fique restrito a aplicação de receitas prontas e ao desenvolvimento de ações que não gerem significados para a vida dos alunos. Nesse ínterim, tratar de formação docente para o campo remete a processos históricos de desvalorização e desmotivação para essas pessoas, particularmente no que concerne aos baixos salários e o pouco valor dado à profissão docente para atuar no campo. O investimento na qualidade do ensino e na disponibilização para a população do campo nas diversas modalidades de ensino da Educação Básica remonta pouco mais de 20 anos

(entre o final do século XX, início do século XXI), assim, é pertinente pontuar que a formação para atuar com esse espaço não deve ocorrer de forma alheia ao seu espaço, porém somente se considerar que

[...] além dos conhecimentos sistematizados, outros saberes complementam o processo de profissionalização, provenientes da comunidade [...] o sentimento de pertencimento ao grupo e os saberes proporcionados pela formação inicial e continuada produzem um outro olhar sobre a realidade dos sujeitos do campo. (RIOS & VICENTINI, 2013, p. 125)

14

O que apresenta as autoras corrobora diretamente com a perspectiva de se pensar a formação docente incluindo-se o viés da contextualização do ensino, pois somente a partir do momento em que os sujeitos passem a se perceber como parte integrante do espaço em que atua e que sua prática necessita está intimamente ligada ao seu fazer é que se torna possível a aprendizagem. Sendo assim, para o campo, não cabe mais o formato pronto e os manuais vindos da cidade somente para execução, se faz necessário interagir com o universo dos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, de maneira significativa.

Os desafios apresentados para a Educação na contemporaneidade e a construção de um ideal contemporâneo necessitam, mediante ao que aqui se discute provocar conforme Morin (1999), a reforma do pensamento, contextualizando e globalizando os saberes na lógica de um novo espírito científico, encarando dessa maneira as contradições contemporâneas e assim, proporcionando diálogo permanente da concepção de ciência e contemporaneidade pela via do saber.

O diálogo aqui evidenciado é algo que salta a todo instante na fala da professora e nos provoca a construir reflexões constantes de o quanto a sua prática é formativa e que traduz em sua vida uma necessidade emergente de manter um diálogo permanente com as mudanças que se dão no âmbito das relações entre o professor e o aluno, de maneira particular no ensino médio. A dimensão de como os diálogos se estabelecem considerando o vivido e experienciado por cada sujeito denota uma dimensão subjetiva que alavanca possibilidades novas para o encontro e o desencontro nas ações da docência,

[...] você olha assim e observa a diferença que é o jovem, o desejo que é o jovem também da localidade rural, mas diferente de outra localidade e também a visão errônea que muitos de nós da cidade temos desses jovens, a gente muda, acha que muitos deles são totalmente longe da

realidade, não são antenados, não sabem frequentar as redes sociais, não tem contato com a internet de modo geral, que falar pra eles computador é uma coisa do outro mundo, não é! Chegar pra eles e falar a respeito do que é moda pra eles, não é, eu chegava aqui, eu sou muito, eu sou curiosa e queria saber como eles observam a gente, aí eu sou muito de observar, e aí eu chegava assim, gente, eu tenho que me atualizar. Por que professora? Eu estou muito, muito desatualizada e outra coisa, eu sou muito antiquada, vocês são antenados demais. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

A visão de uma geração para outra é demarca principalmente quando os elementos que hoje são vividos pelos sujeitos constroem estranhamento e a pertinência cotidiana desse olhar permite ao educador avançar na construção do conhecimento coletivo e da aproximação entre as pessoas, pensar então o diálogo intergeracional está pautado na dimensão de uma não-linearidade para além de um tempo externado e mecanicista, há uma busca de se construir novos olhares que possibilitem a repensar o fluxo temporal da história (WELLER, 2005), no caso, entre o professor e o aluno jovem do ensino médio, uma vez que esse é o objeto da discussão que aqui se desenvolve.

Para então, romper com a barreira do distanciamento entre sua forma de pensar e fazer no processo formativo a professora Flor de Mandacaru adota técnicas diferenciadas e aulas “maleáveis”, como relata em sua narrativa. Além destas questões se propõe a construir uma relação de proximidade com os alunos na sua diversidade e distanciamento etário, ao contrário de impor o seu pensamento e sua perspectiva de objetivar o mundo, propõe aos estudantes pensar e construir suas próprias dimensões teóricas, validando dentro da perspectiva do encontro geracional a valoração dos elementos subjetivos de cada sujeito.

[...] o conteúdo de hoje é esse, mas como é que eu vou fazer o meu aluno aqui da área rural com a vivência que ele tem entender que isso é importante para a vida dele e ele se sentir motivado pra entender esse assunto, para estudar esse assunto, sem que tenha nada em referência a vivência dele, então a gente precisa ter esse olhar, ter essa visão, de olhar de onde é que eu tenho meu aluno. (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015)

Ao considerar que é preciso conhecer bem o seu aluno para assim garantir que ele consiga avançar no aprendizado, uma vez que o conteúdo irá dialogar diretamente com a vivência dele, é uma dimensão do fazer na docência que toma outra característica ou viés

no processo formativo. Nesse sentido vai de encontro com a lógica da aprendizagem significativa e contextualizada já mencionadas ao longo do texto, porém, com maior destaque no que se refere a produzir no sujeito não apenas o conhecimento sistematizado e com vistas à inserção no mercado de trabalho. O desafio para a ressignificação da prática docente e do processo formativo está exatamente na garantia de que os sujeitos envolvidos possam por eles mesmos pensar e construir suas dimensões teóricas, romper com os seus paradigmas e/ou surgirem novos. A ruptura não se dá de maneira simples e imediata, é um processo longo no encontro de si.

Tais dimensões são muito marcadas na narrativa da docente e respaldada pelo que vem se construído nas pesquisas em Educação, onde os resultados dos estudos apontam para a pertinência de que a dimensão da autobiografia e da reflexão de si proporciona ao sujeito a reinvenção de sua prática e de sua constituição enquanto sujeito no mundo e para o mundo.

Vale então sinalizar, que para a ressignificação das práticas dentro de uma lógica que a torne potencialmente pertinente para cada sujeito e que valide a reflexão de si, especialmente para os jovens é evidente que os tempos de uma geração é algo para ser considerado. Mannheim (1990) aponta que a definição de geração não é marcada pelo nascimento de novos membros na sociedade, mas, como as heranças e aprendizados sociais vão se perpetuando ou se reconfigurando diante das mudanças que ocorrem, portanto, para fortalecer a construção do debate sobre a aprendizagem significativa para jovens é pertinente compreender que

[...] o critério etário constitui elemento importante na definição do fenômeno geracional; entretanto, a contemporaneidade cronológica constitui apenas uma situação de pertencimento potencial a uma geração. As gerações possuem, na sucessão biológica, sua condição de existência concreta. No entanto, elas não se efetivam como tal sem a constituição de uma situação material e simbólica capaz de criar o pertencimento a uma coletividade. (TOMIZAKI, 2010, p. 332)

Tais elementos são fortalecidos quando a narradora diz “gosto de observar as diferenças das pessoas” e atrela essa observação ao seu processo de aprendizagem pessoal, permite-nos validar que a subjetividade presente em cada sujeito é um campo vasto para se construir ou ressignificar a dimensão dos processos formativos na docência, sejam eles, para os professores ou dos professores para com os seus alunos, de modo

particular, aos jovens estudantes, uma vez que está propício ao encontro com seus movimentos experienciais.

ASPECTOS CONCLUSIVOS PARA O MOMENTO

Durante toda a narrativa, a professora constrói um diálogo permanente com o seu processo formativo entrecruzado com as suas vivências no labor cotidiano da sala de aula, intercalando com as relações de familiares, sociais e culturais em que ela está inserida. Demonstra com muita clareza a pertinência e influência do contexto para o desenvolvimento de sua prática. Alguns marcadores temporais são usados para tecer a narrativa, considerados assim, como os fios que conduzem o tecido de sua fala. Ao partir das relações familiares e de seu vínculo com o espaço rural começa a demarcar uma construção subjetiva própria que a lança para a busca contínua do entendimento de si em detrimento as relações com os outros.

Sendo este um dos aspectos essenciais para se compreender que é possível construir uma linha de compreensão das experiências e práticas em sujeitos distintos vivenciam. De um lado a professora com toda a sua vivência e herança cultural e social demarcada por um tempo, uma época e do outro os jovens estudantes que também possuem tais experiências, todavia constituídas por outras dimensões sócio históricas que os compõem.

O desafio que surge com os marcadores temporais elencados e a relação intergeracional está demarcada exatamente num processo de compreensão mútua que permita o diálogo a constituição de novos aspectos que possibilitem o desenvolvimento relacional para os sujeitos tendo em vista a “não-contemporaneidade dos contemporâneos” (MANNHEIM, 1990).

Num processo de alteridade constrói uma prática profissional em que não se deixa abater ou intimidar com as dificuldades lançadas ao longo de sua constituição profissional. Em todas as suas experiências, demarca muito claramente a importância da atuação no ensino médio e fortalece dessa maneira a emergência necessária de se voltar o olhar para o ensino de jovens, uma vez que se trata da finalização de um ciclo inicial da formação escolarizada nas sociedades contemporâneas. Ao narrar o momento em que atua no ensino médio demonstra a satisfação profissional, após trabalhar em todos os níveis e

modalidades de ensino, a experiência do trabalho no campo é marcante. Demonstra entusiasmo. O que isso significa para a profissão e para a vida da docente. “[...]e ai quando chega aqui eu ensinando em fundamental II e ai chega essa oportunidade de ensinar no médio e a minha felicidade destes anos todos até 2013” (FLOR DE MANDACARU, ENTREVISTA NARRATIVA, 2015).

Provocar um diálogo profícuo entre docente e jovem é apresentado aqui como uma das maiores intervenções e necessidade para que o ensino médio surta de fato efeito na formação destes sujeitos e essencial para o desenvolvimento da profissão docente e o desenvolvimento formativo destes sujeitos. A junção de experiências distintas de uma mesma geração já é difícil de se possibilitar um diálogo que seja mediado com facilidade, o desafio é potencializado quando os tempos e vivências se cruzam no mesmo ambiente. Possibilitar ou ampliar o diálogo intergeracional é para esse trabalho a maior elemento elucidativo da dimensão formativa dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Inferir possibilidades de ampliação do conhecimento pela via de estreitar esses laços e aproximá-los do contexto em que se vive e ampliá-lo para a dimensão curricular e pedagógica é a mola mestra para mudança e quebra de paradigmas no âmbito educacional. A ruptura com os vínculos e amarras que não permitem o encontro com as subjetividades tona-se a possibilidade de crescimento e avanço no âmbito da educação ofertada para o ensino médio nas ruralidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In.: **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação:** figuras do individuo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1981.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio; Júlia Ferreira; 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MANNHEIM, K. *Le problème des générations*. Paris: Nathan, [1928] 1990.

MARTINS, Josemar da Silva. Contextualizando contexto. **Caderno Multidisciplinar: Educação e contexto no semiárido brasileiro: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2009.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José et all (Orgs.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil Contemporâneo**. RJ: DP&A, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução Ana Paula de Viveiros. - Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. **Jovens no Semiárido Baiano: Experiências de Vida e Formação no Campo**. Salvador, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2014.

PIMENTEL, Álamo. **O encontro e a troca: ensaios antropológicos do aprende e genealogias do conviver**. Salvador: EDUFBA, 2013.

RAMOS, Renata Fornelos d'Azevedo. Juventude e trabalho: um paradoxo contemporâneo. In.: **Educação do Campo e contemporaneidade**. Antônio Dias Nascimento, Rosana Mara Rodrigues Chaves, Maria Dorath Bento Sodré (Orgs.) Salvador: EDUFBA, 2013.

REIS, Edmerson dos Santos. SANTOS JUNIOR, Paulo Anunciação dos. Da praxis à fundamentação: elementos para pensar a relação Educação do Campo e o desenvolvimento local. In.: **Educação do Campo e contemporaneidade**. Antônio Dias Nascimento, Rosana Mara Rodrigues Chaves, Maria Dorath Bento Sodré (Orgs.) Salvador: EDUFBA, 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. VICENTINI, Paula Perin. Docência e profissionalização: Experiências de professores leigos na roça. In.: **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Paula Perin Vicentini, Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi (Orgs.). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SOUZA, Elizeu. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 01, jan/abr, 2014, p. 39-50.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 327-346, abr.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 de junho de 2016.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre educação e trabalho. **XXIX Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu, 25 a 29 de outubro de 2005.

