



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Gerke, Janinha; Foerste, Erineu; Souza, Adriano Ramos de
Narrativas biográficas na formação docente do campo:
memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270070, 2022, Julho-Setembro
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270070>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174045>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

Narrativas biográficas na formação docente do campo: memórias e experiências do curso Escola da Terra Capixaba

Janinha Gerke^I 

Erineu Foerste^I 

Adriano Ramos de Souza^{II} 

RESUMO

O artigo discute a dimensão das narrativas biográficas na formação de professoras-educadoras do campo, por meio do curso Escola da Terra Capixaba, ocorrido em sua segunda edição nos anos 2017 e 2018, no Espírito Santo. Coloca em cena o debate da educação do campo e a formação docente a partir das experiências dos sujeitos que, no registro de suas biografias amalgamadas à vida, trabalho e formação, compartilham experiências e produzem processos formativos, o que provoca diálogos consigo, com o outro e com o mundo. Como resultados, depreende-se que as narrativas biográficas das professoras-educadoras do campo visibilizam os saberes e fazeres de suas experiências e fertilizam as aprendizagens a partir das reflexões e tensionamentos que provocam no sujeito narrador e no coletivo da escuta. O trabalho resulta ainda como propulsor de outras racionalidades teórico-metodológicas no âmbito da formação continuada de professoras-educadoras do campo.

PALAVRAS-CHAVE

biografias; narrativas; experiências docentes; formação docente do campo.

^IUniversidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

^{II}Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Colatina, ES, Brasil.

BIOGRAPHICAL NARRATIVES IN TEACHER EDUCATION FOR THE COUNTRYSIDE: MEMORIES AND EXPERIENCES OF THE ESCOLA DA TERRA CAPIXABA COURSE

ABSTRACT

The paper discusses the dimension of biographical narratives in the formation of teachers-educators in the countryside, through the course Escola da Terra Capixaba, whose second edition happened in 2017 and 2018, in Espírito Santo. It focuses on the debate on rural education and teacher training based on the experiences of the subjects who, in recording their biographies combined with life, work and training, share experiences and produce training processes, which provokes dialogues with the self, the other, and the world. As results, it is inferred that the biographical narratives of the rural teacher-educators bring life to the knowledge and doings of their experiences and fertilize the learnings from the reflections and tensions that they provoke on the narrative subject and on the listening collective. The work still results as propeller of other theoretical-methodological rationalities in the scope of the continued formation of rural teacher-educators.

KEYWORDS

biographies; narratives; teaching experiences; countryside teaching formation.

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DEL CAMPO: MEMORIAS Y EXPERIENCIAS EN EL CURSO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA

RESUMEN

El artículo analiza la dimensión de las narrativas biográficas en la formación de profesoras-educadoras en el campo, a través del curso Escola da Terra Capixaba, que tuvo lugar en su segunda edición en los años 2017 y 2018, en Espírito Santo. Se expone el debate sobre la educación del campo y formación docente a partir de las vivencias de los sujetos que, al registrar sus biografías vinculadas con la vida, el trabajo y la formación, comparten experiencias y producen procesos de formación; permitiendo generar diálogos consigo mismo, con el otro y con el mundo. Como resultado, se infiere que las narrativas biográficas de las profesoras-educadoras en el campo, visibilizan los saberes y prácticas de sus vivencias y permean el aprendizaje a partir de las reflexiones y tensiones provocadas en el sujeto narrador y en el colectivo de escucha. El trabajo también se convierte en propulsor de otras racionalidades teóricas y metodológicas en el ámbito de la formación continuada de profesoras-educadoras en el campo.

PALABRAS-CLAVE

biografías; narrativas; experiencias docentes; formación docente del campo.

INTRODUÇÃO

Experiências de professores da educação do campo e memórias afetivas do Rio Doce podem ir à universidade para aprender e para ensinar. O texto reflete sobre essa provocação ao tematizar aspectos formativos e de pesquisa do curso Escola da Terra Capixaba, realizado no Estado do Espírito Santo.

Investigam-se memórias e narrativas biográficas das experiências produzidas pelas professoras-educadoras do campo, que trabalham em salas multisseriadas.¹ Nosso encontro com esse referencial teórico-metodológico ocorreu no Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, enquanto desafio para fomentar, nos processos formativos da educação do campo, as vozes dos sujeitos. Ele favoreceu a produção coletiva de reflexões teórico-práticas sobre as experiências docentes compartilhadas, sobretudo em sua relação com os territórios campestinos e suas lutas.

Os conceitos de narrativas biográficas da formação e da pesquisa em Josso (1988, 2004, 2006) e de experiência em Benjamin (1994a, 1994b) contribuíram como bases teóricas e metodológicas para as análises realizadas. Enquanto prática do diálogo, os registros escritos das narrativas das experiências docentes tinham como objetivo principal a dinâmica do processo de conhecer-reconhecer. Buscava-se compreender como saberes e fazeres emergem das experiências e como elas fertilizam a formação docente na educação do campo. Os textos do *corpus* de análise investigativa foram selecionados com base nos seguintes descritores: experiências de vida, experiências de trabalho e experiências de formação docente no campo, entrelaçados ainda às memórias afetivas das águas.

O artigo apresenta a seguinte estrutura em sua organização interna, conforme segue: introdução; contextualização da formação Escola da Terra Capixaba; experiências e narrativas biográficas como dimensão teórico-metodológica da formação e da pesquisa; o que nos dizem as narrativas biográficas das professoras-educadoras sobre suas histórias de vida, trabalho e formação docente no território campestino? O que narram as professoras-educadoras do campo sobre a vida, o trabalho e suas memórias afetivas das águas? O que narram as professoras-educadoras sobre a formação docente do campo?; considerações finais e referências.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ESCOLA DA TERRA CAPIXABA

O curso Escola da Terra Capixaba tem sua origem nas lutas pela educação dos povos campestinos, como projeto coletivo de formação de professores/as, educadores/as que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nasce, especialmente, no contexto das discussões que tensionaram o antigo programa Escola Ativa, instituído nos anos 2000 em grande parte do território brasileiro como política de aperfeiçoamento

1 Usamos, em todo o texto, o binômio professoras-educadoras para salvaguardar as especificidades da identidade docente das escolas do campo e de gênero, pois 98% do coletivo era formado por mulheres.

das aprendizagens dos estudantes e do trabalho nas salas multisseriadas.² Tal programa suscitou questionamentos de ordem teórico-metodológica, promovendo provocações entre coletivos sociais e a universidade, que resultaram na construção de outra proposta formativa, pautada em novos desafios da educação e das lutas sociais por uma escola do campo enquanto direito (Arroyo, 2012). Nesse sentido, criou-se o Programa Escola da Terra, vinculado ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado pelo governo federal em 20 de março de 2012 e regulamentado pela Portaria nº 86, de 2 de fevereiro de 2013. Ambos se pautam pelo regime de colaboração, por ações específicas de apoio à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombolas, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações (Brasil, 2013).

Nesse mesmo ano, as Universidades Federais do Amazonas (UFMA), de Pernambuco (UFPE), do Pará (UFPA), da Bahia (UFBA), de Minas Gerais (UFMG), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Maranhão (UFMA) deram início ao projeto piloto do Programa Escola da Terra, ofertando 7.500 vagas para o universo de 53.713 professores de classes multisseriadas (Souza, 2019). O Espírito Santo fez sua adesão no ano de 2015 e incorporou o termo “Capixaba”, passando o programa a ser conhecido como Escola da Terra Capixaba. É um curso de aperfeiçoamento do Departamento de Linguagens, Culturas e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), concretizado como uma das ações do Programa de Educação do Campo/UFES. Entre 2015-2016 e 2017-2018, foram promovidas duas edições da formação, que alcançou 2.354 certificações em 83% dos municípios capixabas (Souza, 2019). Em junho de 2021, teve início a terceira turma, com a oferta de mais de 400 vagas.

O Programa de Educação do Campo/UFES e as pesquisas acumuladas sobre a diversidade cultural campestre do Espírito Santo (Brandão, Schütz-Foerste e Foerste, 2019; Foerste *et al.*, 2020; Foerste, 2021), numa abordagem colaborativa e em atenção aos pressupostos da educação do campo, deram início ao trabalho com parcerias interinstitucionais e, sobretudo, na relação dialógica com os sujeitos campestres (Jesus, 2018).

Ao encontro do eixo Formação de Professores/as do Pronacampo, o curso Escola da Terra foi caracterizado como programa de aperfeiçoamento e assumiu a responsabilidade, no âmbito federal da educação do campo, de empreender processos de formação continuada de professores/as atuantes nas salas multisseriadas. No Espírito Santo, a primeira edição (2015-2016) deu-se em quatro regionais de Formação Continuada de Professores/as da Educação do Campo, compostas de 55 municípios. A saber: Regional Centro Serrana, Norte, Central e Sul. Com essa organização territorial, houve maior aproximação com as comunidades. A presença de uma coordenação descentralizada da universidade potencializou os diálogos e ações coletivas. O/a coordenador/a regional contava com um coletivo de professores/

2 No ano de 1997, o Programa Escola Ativa (PEA) é recebido no Brasil em razão de um convênio entre o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Ministério da Educação, que assumiu a responsabilidade pela implantação e coordenação do programa no Brasil com base no Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola).

as pesquisadores/as envolvidos com a educação do campo e com as comunidades tradicionais. Essa estruturação contribuiu para dinamizar as relações do curso Escola da Terra Capixaba de forma que as demandas locais fossem proficuamente percebidas e atendidas, garantindo ainda a escuta atenciosa dos coletivos e a celeridade na resolução dos desafios. Na segunda edição (2017-2018), *corpus* deste estudo, em função das restrições orçamentárias impostas à formação, houve redução de 70% em relação aos recursos disponibilizados na primeira edição, o que condicionou uma redução no atendimento para três regionais, totalizando 24 municípios. A organização por regionais foi mantida, sobretudo pelas conquistas quanto à desconstrução das lógicas de hierarquização de saberes entre universidade/escola, centro/capital e município/comunidade. Foram as comunidades e os sujeitos docentes que sinalizaram as ações organizativas e executivas necessárias, provocando a universidade e o Estado aos deslocamentos territoriais e epistemológicos requeridos para a formação.

O curso Escola da Terra Capixaba assume os pressupostos da Pedagogia da Alternância, praticada pelas Escolas Família Agrícola (EFA) há cinco décadas, com espaços e tempos formativos entre escola e comunidade (Gerke e Foerste, 2019). A autogestão, auto-organização, místicas, socialização das experiências e os estudos em grupos e pesquisas nos contextos de vida e trabalho foram experiências acumuladas pelos sujeitos do campo e o grupo de pesquisa da universidade que fertilizaram os fazeres, viabilizando na formação continuada de professores/as-educadores/as outra possibilidade de produção do conhecimento. Com carga horária total de 180 horas e três módulos, a formação deu-se nos territórios dos espaços e tempos do centro formativo e dos espaços e tempos da comunidade e/ou escola lócus de trabalho. Os encontros no centro formativo (denominados de Tempo Universidade/Centro Formativo) caracterizavam-se por momentos coletivos nos locais de formação, geralmente escolas, centros comunitários ou associações, acompanhados pelas equipes da universidade (coordenador e supervisor de curso, professores formadores e professores pesquisadores), bem como por uma professora-educadora (denominada oficialmente de tutora), que mediava os estudos, com carga horária de 90 horas. Analogamente a essa carga horária, deu-se o Tempo Comunidade e/ou escola lócus do trabalho, compreendido como espaço e tempo de produção do conhecimento com base nas experiências vividas e dialogadas com o referencial teórico e metodológico trabalhado. Destaca-se que essa compreensão vai na contramão das lógicas aplicacionistas dos saberes adquiridos na formação, pois, ao inverso delas, reconhece que a materialidade da escola e do trabalho docente constitui lócus e experiências, respectivamente, significativos no pensar e fazer educação, sobretudo na especificidade da multissérie.

Os temas trabalhados e a organização modular emergiram da caminhada com os sujeitos do campo e da importância de compreender as relações históricas e sociais que marcam os povos camponeses e a luta por educação. Mais uma vez, tensionando as tradicionais práticas formativas marcadas pela prescrição, o curso Escola da Terra Capixaba empreendeu uma discussão que se propôs a compreender contextualmente as relações, na busca coletiva de alternativas para os desafios de ser e estar professora-educadora de uma sala multisseriada, permeada por todas as demais questões que caracterizam a educação do campo. Os estudos deram-se em torno de três temáticas: *introdução à Educação do Campo*; *interdisciplinaridade*,

interculturalidade e inclusão na Educação do Campo; e práticas pedagógicas na Educação do Campo. A construção dos memoriais com as narrativas biográficas ocorreu processualmente, entrelaçada à dinâmica da Pedagogia da Alternância, com fazeres nos tempos comunidade e socialização das escritas nos encontros dos tempos no centro de formação, durante o tempo universidade.

Essa organização deu-se nas edições do Programa Escola da Terra, no ES, como proposição coletiva; no entanto, em função das especificidades dos movimentos e das comunidades, houve reinvenções em contexto, respeitando-se assim os adendos e recortes de percurso. Partindo de pressupostos da Pedagogia da Alternância, elegeu-se um tema gerador que permeou os debates nos encontros, como também as narrativas biográficas: “Água como fonte de vida e sustentabilidade”. Foi essa a escolha dos coletivos, potencializada pela tragédia criminosa do rompimento da barragem de Mariana (MG) no dia 5 de novembro de 2015, que afetou drasticamente a vida e a existência dos povos ribeirinhos mineiros e capixabas. Nessa perspectiva, as abordagens de cada módulo foram estudadas em diálogo com o tema gerador que também se presentificou nas narrativas biográficas dos sujeitos em formação, entrelaçando a suas existências a relação das culturas com a terra, nascentes, córregos, rios, trabalho e formação docente no campo. Este é, portanto, o escopo das discussões a seguir. Partimos desse trabalho com as narrativas biográficas das professoras-educadoras do campo como partilha dos saberes e fazeres, compreendidos como experiências que podem potencializar o pensar e o fazer da docência, com engajamento contra as desigualdades sociais, contra o projeto de desenvolvimento e progresso burguês, lutas coletivas pautadas pelo Movimento Nacional da Educação do Campo.

O trabalho com as narrativas biográficas passa a ser assumido pelo Escola da Terra Capixaba como uma possibilidade de trazer para o processo formativo a histórias de vida, a profissão e a formação da professora-educadora no campo, com reflexões que amalgamam o sujeito, sua existência e sua relação com o mundo. Ainda:

Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade de sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades autopoieticas. (Josso, 2004, p. 38).

As narrativas biográficas nos processos de formação do Escola da Terra Capixaba inauguram uma base teórico-metodológica que desconstrói verdades petrificadas na tradição da formação docente. As professoras-educadoras camponesas, com suas experiências em salas multisseriadas, memórias e histórias de vida, assumem protagonismo, com pesquisas na formação continuada docente na educação do campo e, como discute Foerste (2005), em colaboração com a universidade.

EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS BIOGRÁFICAS COMO DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO E DA PESQUISA

Narrativas biográficas como eixo da formação de professoras-educadoras da Educação do Campo fomentam discussões teórico-metodológicas em pelo

menos duas possibilidades articuladas entre si: por um lado, as apropriações das abordagens de Benjamin (1994a) sobre narrativa e sua relação com o conceito de experiência (*Erfahrung*) provocam-nos a compreender as narrativas como práxis estética, decorrente de uma experiência coletiva, como prática de intercâmbio dos viveres e saberes humanos; por outro, inspirados nos estudos de Josso (1988, 2004, 2006), adotamos as narrativas biográficas nos processos de formação de professores/as-educadores/as, marcadas por uma nova metodologia de pesquisa no campo da educação. Em suas origens, vimos que a relação entre biografia e aprendizagem surge na França, nos anos 1970, com Henri Desroche, na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Foi pensada como uma possibilidade de retorno reflexivo por meio da escrita autobiográfica, que a situa como “trajeto para construir a partir dele um projeto de pesquisa-ação-formação” (Pineau, 1999, p. 331). Caminhamos nesse sentido, ao encontro de um referencial que elege a voz, as experiências singulares-coletivas e a escuta do outro como um caminho possível na construção desses processos. Sendo assim, o trabalho com narrativas biográficas na formação de professores/as-educadores/as campestres/as é, para nós, o pulsar do aprender das experiências vividas e partilhadas, num movimento dialógico. É também constitutivo de pressupostos teórico-metodológicos que fazem das vozes que ecoam, das experiências narradas e da escuta do outro uma práxis criteriosa e intencional na busca dos desvelamentos das temporalidades, saberes, fazeres, que, interrogados reflexivamente, tornam-se o cerne propulsor do fazer-pensar-existir-aprender a docência nesses espaços e tempos da formação e do trabalho (Jesus, 2018).

Distantes da necessidade de estabelecer um tempo linear e cronológico dos fatos, as narrativas aqui são compreendidas como expressão das histórias de vida, rememoradas no tempo tridimensional (Abrahão, 2006), que recorda o passado com olhos do presente para pensar o futuro, como possibilidade de transformação e autotransformação do sujeito. E, ainda:

De forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado, entendemos a narrativa autobiográfica em uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re) significação do vivido). (Abrahão, 2011, p. 166)

Em vista disso, as narrativas biográficas apresentam-se como potência formativa, favorecendo reflexões retrospectivas, mobilizadoras de memórias em espaços e tempos que figuram escolhas para pensar um projeto em curso, neste caso a vida, o trabalho e a formação docente como dimensões articuladoras da Educação do Campo.

Diálogos com Benjamin (1994a) contribuem para se compreenderem as narrativas biográficas como expressões das experiências, numa dinâmica em que a relação de comunicabilidade no coletivo é profícua e valiosa. A experiência no alemão é *die Erfahrung*. Segundo Gagnebin (2009, p. 58), o radical *farh* significa literalmente “atravessar uma região durante uma viagem”, o que remete às mudanças e aos perigos relacionados ao percurso. Infere-se que a experiência, portanto, não

é apenas acúmulo de conhecimentos construídos ao longo de uma viagem, mas relaciona-se às mudanças produzidas no percurso durante a travessia.

A parábola do tesouro enterrado sob o vinhedo, narrada aos herdeiros por um ancião em seu leito de morte, contribui para o debate que nos propomos a realizar. Segundo Benjamin (1994a, p. 114):

[...] os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais do que qualquer outra da região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho.

Como verdadeiros tesouros passados de avós para pais e filhos, as experiências figuram como conselhos, comunicados aos mais jovens “de forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos” (Benjamin, 1994a, p. 114). Observa-se que a narrativa das experiências acumuladas pelos anciãos, a respeito das viagens de uma vida inteira, é uma possibilidade de transmissão entre as gerações, para legar lições e aprendizagens aos mais jovens.

[...] tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida — de qualquer maneira o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (Benjamin, 1994a, p. 200)

Nesse sentido, ainda, podemos afirmar que o ensino de algo não se relaciona a uma transmissão cumulativa e linear, mas refere-se a uma experiência produzida na tradição de uma comunidade. Benjamin, então, articula de forma dialética o narrador (*der Erzähler*) e a experiência (*die Erfahrung*). Narrar é partilhar experiências, e a narrativa torna-se possível porque existem os narradores, as experiências e a escuta. Assim, a experiência narrada, partilhada pelo sujeito narrador, deixa de ser apenas sua e passa a ser também do outro, tornando-se, nas subjetividades obviamente de cada um, uma experiência que se deu no percurso da escuta. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas às experiências de seus ouvintes.” (Benjamin, 1994b, p. 201)

Ao trazermos essa discussão, tal como afirma Benjamin, não propomos aqui um retorno nostálgico à arte de narrar como outrora fora. Reconhecemos, nessa perspectiva, que a sociedade moderna, pela dinâmica que a constitui, favorece muito mais a *Erlebnis* (vivência) do que a *Erfahrung*. Contudo, concordamos com Gagnebin (1994, p. 09) que pode haver uma possibilidade de “reconstrução da *Erfahrung* acompanhada de uma nova forma de narratividade”. Motivados nesse sentido, buscamos reinventar em nossos espaços e tempos formativos possibilidades comunicáveis das experiências, estas como lócus de saberes e fazeres das trajetórias de vida e trabalho docente no campo. As ideias benjaminianas propulsionam-nos a pensar a experiência não como produto humano, mas como processo de trans-

formação que se dá na passagem, na travessia. A experiência é tida como valor, tesouro, riqueza que está no outro e que, ao ser narrada, chega a tantos mais; uma experiência vinculada à tradição, que nos permite um encontro com a estética da narrativa — daí sua menção como arte.

Posto isso, buscamos nas interfaces dialógicas entre a abordagem de Benjamin e o trabalho com a formação docente e a pesquisa, com base nas narrativas biográficas, pensar as experiências como formadoras — que emergem das memórias, vozes e histórias de vida dos sujeitos. Em diálogo com Josso (2004), buscamos no termo (cunhado pela autora) “recordações-referências” trazer as experiências narradas pelas professoras-educadoras em formação no curso Escola da Terra Capixaba como práxis reflexiva, intercambiável e de produção de outras experiências. O termo consiste em uma “[...] dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.” (Josso, 2004, p. 40)

Essas práticas foram produzidas nos *entrelugares* das singularidades partilhadas e do coletivo, que acolhem e produzem experiências do narrado; têm como mote central a vida, o trabalho e a formação docente no território camponês e pelas memórias afetivas das águas. Para Abrahão (2011), as narrativas constituídas por recordações-referências são trabalhadas com vistas a visibilizar e ressignificar aspectos e momentos da própria formação que afetam/afetaram os sujeitos e que, no ato da narração de suas biografias, no tempo presente, revestem-se de outros e novos significados. Ademais, Josso (2004) apresenta uma abordagem das aprendizagens experienciais encontradas nas narrativas de formação, oportunizando-nos construir um caminho de diálogo com o processo formativo, os conhecimentos e as aprendizagens que se dão em meio a ele. “A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida.” (Josso, 2004, p. 39)

Trazer ao coletivo a experiência, na oralidade ou na escrita, conduz à escolha de um repertório comunicável, que ao ser produzido mobiliza as memórias, o tempo, a escolha das palavras e do percurso da narrativa. A escuta das narrativas biográficas, como potência formativa, impõe a capacidade de “compreensão e de uso de referências de interpretação” (Josso, 2004, p. 40). O debruçar-se sobre o narrado, como uma escuta da experiência, permite um encontro com as singularidades em meio à pluralidade e a sua apropriação como formadora; a formação, então, dá-se com a capacidade de inferir reflexões e problematizações para as aprendizagens.

[...] como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmo-nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. (Josso, 2004, p. 41).

A narrativa biográfica, como possibilidade formativa, elege uma situação questionável do presente, em nosso caso o ser professora-educadora do campo, vida, trabalho, formação e memórias afetivas das águas, um itinerário de histórias.

Essa escolha define um percurso de conhecimentos. São histórias que traduzem caminhos subjetivos de conhecimento de cada sujeito em sua singularidade, de suas leituras de mundo e da expressão dos sentidos acerca das experiências-referências trazidas nas narrativas.

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade. (Josso, 2004, p. 48)

Com essa intencionalidade formativa, busca-se provocar a qualificação dos sujeitos com a leitura individual e/ou coletiva consciente das trajetórias de vida, pensando os questionamentos presentes e sua formação na temporalidade tridimensional da vida (Abrahão, 2006), marcada por sua existência no território camponês.

Desse modo, lançar mão das narrativas biográficas como possibilidade formativa e de pesquisas tem-se constituído, nos últimos anos, como transgressão e resistência aos modos convencionais de trabalho e investigação. É sabido que existem diferentes abordagens acerca do movimento biográfico, o que, segundo Pineau (2006), configura a própria força da diversidade de compreensões de seus usos como contracorrente aos convencionais padrões dos modos de fazer ciência. Para nós, o trabalho com as narrativas biográficas tem-se revelado potente por reunir pesquisa e formação, colocando o sujeito pesquisador/a e professor/a-educador/a em formação numa relação dialógica. As experiências narradas revelam o modo como são mobilizados os saberes, fazeres, memórias, em favor de uma aprendizagem no contexto da vida e profissão. É, pois, nesse movimento — e no do que dele se produz — que nos sentimos enredados e motivados a empreender ações, cujas experiências partilhadas constituem fonte de conhecimento no processo da formação docente do campo.

O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DAS PROFESSORAS-EDUCADORAS SOBRE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO CAMPESINO?

O trabalho com as narrativas biográficas no curso Escola da Terra Capixaba deu-se para a totalidade das professoras-educadoras cursistas. Contudo, nossa análise investigativa fez-se no recorte de dez narrativas biográficas, de um único grupo de professoras-educadoras de comunidades da bacia do Rio Doce. A escolha assentou-se na observância da riqueza das narrativas como expressão das subjetividades das experiências humanas e conduz-nos a realizar um diálogo circunscrito em menor escala. Por questões éticas, optamos pelo uso de nomes fictícios para nos referirmos às professoras-educadoras da pesquisa.

Considerando as categorias de vida, memórias afetivas das águas, trabalho e formação docente do campo como impulsos do diálogo formativo e desta escrita, trazemos os excertos narrativos que se mostraram mais significativos, como uma escolha que visibiliza a existência e as produções históricas dos sujeitos narradores. Eles serão destacados em *itálico*. Sendo assim, os recortes textuais foram organizados

em dois eixos interrogativos: *o que narram as professoras-educadoras do campo sobre a vida, o trabalho e suas memórias afetivas das águas?* E *o que narram as professoras-educadoras sobre a formação docente do campo?*

Numa tentativa de promover os momentos sugeridos por Josso (2004, 2006) no contexto metodológico das narrativas escritas na formação e na pesquisa, as professoras-educadoras do campo foram motivadas a dialogar sobre descritores como:

1. vida;
2. trabalho;
3. formação docente no território camponês e suas memórias afetivas das águas (tema gerador do curso).

Narrativas orais das experiências nos grupos de formação favoreceram a “objetivação inicial de uma narrativa posta em palavras dirigidas a uma ou várias pessoas” (Josso, 2004, p. 187). A produção escrita da narrativa, conforme Josso (2004, p. 187), promoveu, por sua vez, o “frente a frente com um eu que se narra, dando-lhe um impacto no retorno mais forte graças a essa materialização (a narrativa torna-se um objeto exterior, uma espécie de frente a frente)”. Análises das narrativas, como um “trabalho de interpretação intersubjetiva” (Josso, 2004, p. 188), e também o “trabalho comparativo sobre os processos de formação de conhecimento e de aprendizagem” (Josso, 2006, p. 26) fomentaram novas e igualmente complexas reflexões e elaborações sobre a docência e suas memórias. Dessa forma, é sabido que a escolha teórico-metodológica dessa natureza significa uma aposta laboral na produção de conhecimentos intersubjetivos, permeados por escolhas que se colocam conforme os impulsos e o enredo que produz sentido no narrador e na própria narrativa. Nesse sentido, as análises produzidas deram-se nos tensionamentos e na resignificação do narrado a serviço da formação. As memórias evocadas e as experiências partilhadas são seletivas; ocorrem por meio das análises intencionais do pesquisador-formador e do sujeito em formação, suscitando reflexões para a compreensão dos itinerários da existência da professora-educadora e seus contributos no ato formativo.

Sendo assim, as narrativas aqui são acompanhadas das reflexões cunhadas no processo de escuta, leitura e diálogos intersubjetivos coletivos com as experiências narradas, nos momentos de formação. Cientes de nosso inacabamento, buscamos nos limites deste texto sinalizar o que se constitui, na leitura dos autores, como potente no processo, especialmente em consideração aos descritores que se constituíram como propulsores das narrativas, a saber: *vida, memórias afetivas das águas, trabalho e formação docente no território campesino*.

O QUE NARRAM AS PROFESSORAS-EDUCADORAS DO CAMPO SOBRE A VIDA, O TRABALHO E SUAS MEMÓRIAS AFETIVAS DAS ÁGUAS?

Com regularidade, nas narrativas produzidas, observamos que elas expressam recordações-referências (Josso, 2004), constituindo-se em modos de narrar a infância, num movimento de rememorar contextos, trajetórias e marcas. Esse é um olhar para si de quem narra, num tempo distante, que traz nas entrelinhas do narrado sentimentos diversos, os quais também nos provocam de muitas maneiras na escuta.

Terra seca, intenso calor. Eu morava com meus pais e mais três irmãos. Brincava com meus irmãos de escorregar no alto das pastagens. Lembro-me das longas caminhadas para chegar à escola; estrada de terra, poeira e às vezes lama, levava o chinelo na mão, quando chegava à escola lavava os pés para calçá-lo. (Lúcia, 2018)

Tenho saudades da simplicidade que era tomar banho nos rios e descer de canoa feita da bananeira, de comer frutas tiradas do pé, das brincadeiras saudáveis e ingênuas de criança, do tempo que era usado para “brincar”. (Iolanda, 2018)

Narrar a vida e o trabalho no campo, nas interfaces do tempo da infância e de hoje, promove a descrição das agruras do clima, da terra e do trabalho, bem como do deleite da sombra das árvores e dos banhos nos rios. Falar de si revela, nas palavras pronunciadas por Lúcia e Iolanda, como nas de outras biografias com as quais dialogamos, as marcas da resistência e das (re)invenções dos povos do campo. A maioria das professoras-educadoras, ao evocar suas memórias afetivas das águas e partilhar suas histórias de vida, produz uma narrativa que tem, no “apesar” da dificuldade da vida e do trabalho campesino precarizado, grande importância por se constituir com as experiências de seus itinerários e o reconhecimento de suas identidades. “*Venho de uma família de lavradores, meus pais sempre tiraram da terra nosso sustento com plantações de milho, feijão, arroz, verduras, legumes, frutas e criações de animais*” (Dandara, 2018). Revelam-se, ainda, os pioneirismos e as vitórias das conquistas, valorando-se assim um processo que se faz no reconhecimento de si enquanto sujeito histórico pertencente às raízes familiares e comunitárias. “*Meus avós foram os primeiros moradores da comunidade, quando chegaram era mata fechada, cresci vendo meus pais trabalhando duro com a terra, cultivavam e tinham a criações, era da terra que saía o sustento da família.*” (Mara, 2018)

Nesse sentido, as narrativas permitem-nos conhecer-reconhecer não apenas a biografia do sujeito narrador, mas a da comunidade campesina e a dos sujeitos que os acompanham na vida. Para Benjamin (1994a), a tradição presente na experiência (*Erfahrung*) traz as marcas das comunidades como experiências comunicáveis, sendo o narrador aquele que se propõe a intercambiar as experiências.

Todas as professoras-educadoras trouxeram em suas narrativas experiências com as águas, pois na época em que o curso de aperfeiçoamento do Escola da Terra Capixaba foi realizado havia um tempo de forte estiagem no ES e, somado a isso, o Rio Doce estava nas notícias no Brasil e no cenário internacional. Apresentamos a seguir excertos de algumas narrativas que ilustram bem esse contexto: *Tive oportunidade de desfrutar de banhos de cachoeira, brincadeiras em um córrego que passava ao lado da minha casa, piquenique à sombra de uma castanheira enorme que havia no quintal de casa.* (Mara, 2018) Tais experiências relacionam-se tanto ao lazer quanto ao trabalho. *Lembro-me que, certa época, quando as coisas estavam difíceis na roça, meu pai saía em acampamento à beira do Rio Doce, passava a semana cortando ubá, uma planta usada na fabricação de peneiras [...] hoje o rio sofre pelo descaso do homem.* (Lúcia, 2018)

[...] perto de casa tinha um córrego e uma cachoeira. Quando meu avô chegava da lavoura ia até lá lavar os sapatos e os caldeirões de cozinhar as comidas dos porcos, então levava eu e meus primos para tomar banho. Essa hora do dia era a mais es-

perada, esse córrego cortava toda a comunidade, sempre que a professora trabalhava meio ambiente nos levava até ele, hoje esse córrego ainda existe, mas grande parte dele se transformou em uma lagoa cercada de arame e ninguém pode mais chegar perto. (Dandara, 2018)

As memórias afetivas das águas nas narrativas biográficas foram um tensionamento para pensar os processos formativos docentes e o trabalho nas escolas com vínculos com as questões sociais e ambientais, que pautam o movimento da educação do campo, por um lado; por outro, deram-se em função das experiências vividas pelos coletivos campesinos vítimas do crime ambiental ocasionado pelo rompimento da barragem de Mariana (MG), em 2015. Este grupo de professoras-educadoras vive em territórios ribeirinhos e da bacia do Rio Doce, e suas narrativas são palavras de resistência e denúncia ao mesmo tempo. Como não considerar, nas problematizações, um crime que matou pessoas, animais e interferiu violentamente na vida e no trabalho de centenas de ribeirinhos? Trazer à cena as histórias marcadas por volumosos leitos de rios, as brincadeiras, bem como a abundância das pescarias suscitou reflexões importantes sobre a ação humana e a necessidade de mobilização para a transformação. Tais reflexões são observadas nos excertos abaixo:

[...] quando eu vejo o rio agonizando, os peixes que morreram e a areia aparecendo, eu me pergunto: cadê aquele rio grande que dava medo? O que fizemos da natureza? O que a Samarco vai poder fazer agora? A gente precisa fazer alguma coisa. Isso a gente precisa levar para a sala de aula, debater com os alunos, contar a história, mostrar as fotos antigas. Precisamos trabalhar isso na escola e também na comunidade. Ainda é possível salvar o que restou do rio? (Lúcia, 2018)

[...] quando a gente para pra pensar e lembrar de nossa vida aqui, muita coisa passa em minha memória e dá até uma certa revolta. Como deixamos isso acontecer? Parece até que fechamos os olhos e agora acordamos. Quantos piqueniques fizemos perto do rio, era a nossa diversão. Ainda dá para fazer, mas não confiamos mais nessa água. Vai levar anos até tudo isso passar, e se não passar? Tenho saudades daquela época e vejo que preciso fazer alguma coisa. A educação do campo deve discutir o meio ambiente, um está ligado ao outro. (Dandara, 2018)

As narrativas das professoras-educadoras convocam à transformação. As experiências colocam em cena as memórias afetivas com o Rio Doce, mobilizam reflexões que potencializam lutas coletivas para as mudanças na sociedade. Inferimos, assim, que a partilha de Lúcia e Dandara, ao denunciar e convocar para a inserção desse debate na escola, para o engajamento social, para o cuidado e, por conseguinte, para a transformação, passa a figurar como proposta de inserção temática no currículo da escola. Dessa forma, são as professoras-educadoras que, em seus processos formativos, passam a deliberar, com base nas experiências vividas, narradas e partilhadas, sobre conteúdos formativos nas escolas do campo.

As experiências e memórias sobre a vida escolar ganharam destaque nas narrativas docentes ao expressarem, de igual modo, as contradições entre dificuldades e alegrias: “Era difícil chegar na escola, a nossa grande alegria era quando a professora ia de

carro, ela nos dava carona” (Lúcia, 2018). Emergem ainda aspectos vinculados à organização da escola e aos métodos de trabalho, como se pode ler: Todos os dias tínhamos que fazer fila do menor para o maior e se dividia em duas: meninas de um lado e meninos de outro. No segundo momento era oração. Todos os dias tinha a oração. (Dandara, 2018)

Em meus primeiros quatro anos de escola, o modelo tradicional predominou, não havia uma interação professor-aluno, a professora chegava e dava sua aula sem antes fazer um levantamento do que a turma sabia sobre o assunto, era como se fôssemos uma página em branco, onde ela escreveria aqueles conhecimentos e só então, depois da aula, ela fazia perguntas sobre o conteúdo. Não havia uma preocupação em explicar pra que estudarmos aquilo, para que aquele conteúdo nos seria útil, vim saber já depois de adolescente, chegando sozinha a uma conclusão, para que aprendíamos a separar as sílabas ou para que aprender a escrever os números por extenso. Um instrumento de tortura utilizado e que se utiliza até hoje é a tabuada. Tínhamos que decorar e depois falar para a professora oralmente. (Maria, 2018)

Depreendemos, nesse sentido, que as experiências narradas sobre a vida na escola com classes multisseriadas vêm acompanhadas dos saberes e fazeres produzidos nos processos de formação docente. O olhar para si, nesse contexto, emerge nas narrativas igualmente como denúncia de uma situação de precariedade e situações limite a serem superadas. Pensar sobre o passado contribui para criticá-lo e também interrogar o presente. O relato do uso da tabuada como instrumento de tortura, muito comum no passado, parece perdurar ainda hoje. Apresentam-se descontinuidades dos fazeres da docência, mas também continuidades de práticas que mobilizam reflexões na formação continuada para a elaboração de projetos de intervenção. Potencializam-se desafios para a introdução de mudanças planejadas na organização do trabalho pedagógico na multisseriação.

Contradições relativas ao trabalho na terra afetam o exercício da profissão docente na escola multisseriada. Emergem como experiências na trajetória da carreira, como desafios para promover a educação multisseriada, como é o caso das condições de infraestrutura da escola, do acesso, do calendário escolar. “Fui trabalhar na comunidade de Santa Luzia com uma turma multisseriada. Tinha que ficar lá a semana toda. Enfrentei muitas dificuldades, tinha que ir trabalhar de bicicleta. Quando chovia muito tinha que ir a pé.” (Maria, 2018)

Relatos assim marcam a vida e o trabalho das professora-educadoras do campo brasileiro, compondo um arcabouço de denúncias acerca da precarização do trabalho docente e do acesso dos estudantes à educação. “[...] trabalho há nove anos na escola de minha comunidade, é difícil conseguir as coisas, falta apoio pedagógico e material, tudo vai para as escolas da cidade, somos esquecidos.” (Iolanda, 2018)

Por outro lado, algumas narrativas, ao tensionarem as dificuldades da docência no campo, apostaram também nas rupturas e no reconhecimento de suas autoras como sujeitos transformadores desse contexto. “Acredito na educação apesar de tudo e sei que posso fazer a diferença na vida dos meus educandos” (Sandra, 2018). Elas elegeram em suas escritas um pensar que lhes confere um novo fazer diante do vivido na infância. Nesse novo tempo, então, as narrativas evidenciam as concepções

de escola, ensino e aprendizagem, diversidade, cultura e direitos, que para nós se construíram na aprendizagem da docência, como apropriação teórico-prática; e que se colocaram também em interface com as experiências que, ao serem narradas, tornaram-se reflexões formativas, contribuindo para o projetar as narradoras como professoras-educadoras do campo. *A escola não é somente o prédio com paredes cercadas. É um lugar de aprendizado, rico em memórias.* (Maria, 2018) *Preocupada em atender a todas as crianças sem exceção, respeitando seus direitos, busco atentar-me às mudanças nas diferentes culturas, para poder assim de alguma forma atender as crianças de nossa escola.* (Iolanda, 2018)

Como professora, meu maior objetivo tem sido desenvolver um trabalho de qualidade que possa atender a todos os alunos. Não deixar ninguém pra trás e trabalhar aquilo que faz sentido para a criança do campo, a cultura, o cuidado com nossas águas, matas, animais. (Ana, 2018)

Ancorados em Josso (2006), compreendemos que as professoras-educadoras, ao olharem para sua vida e trabalho no campo, um olhar e narrar para si e também para o outro ao partilharem sua narrativa, nesse processo de formação, ocupam o lugar de sujeito, com tomadas de consciência da vida social, política, cultural e profissional.

Sobre a vida e o trabalho no campo, as experiências biográficas das professoras-educadoras, portanto, dizem-nos muito sobre a luta dos povos campestres pelo direito à educação e, por conseguinte, a das professoras-educadoras às condições de trabalho. Aliado historicamente de políticas públicas e marcado por processos educativos distantes de sua especificidade, o campo é território do exercício cotidiano da resistência, que se ergue pelas relações afetivas e de pertencimento. Trabalhar e viver no campo é provocar esse pensar crítico na sala de aula, tal como narra Iolanda (2018): *“Também necessitamos trabalhar com as crianças sobre as dificuldades, as lutas e conquistas que as escolas do campo buscam. Esse é também o nosso papel de professora campestre.”*

O QUE NARRAM AS PROFESSORAS-EDUCADORAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DO CAMPO?

Tão importante quanto pensarmos as relações de vida e trabalho é refletirmos sobre a formação no bojo das narrativas biográficas. Nessa perspectiva, as experiências narradas são diversas; contemplam desde a infância, passando pelo antigo magistério e pela graduação até a própria formação do curso Escola da Terra Capixaba. Para além disso, as narrativas traduzem histórias formativas que emergem como aprendizagens, que se dão na apropriação cotidiana de saberes e fazeres produzidos no exercício da profissão e nas relações com o outro. Recorrendo ao tempo da infância, as narradoras partilham:

Lembro que sofri um pouco em minhas aulas de matemática porque ainda não sabia realizar a divisão, e me lembro perfeitamente o dia em que aprendi. Esse fato me marcou ainda mais, pois dando aula para o 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, assim que me efetivei, onde entrei no último trimestre, nas aulas de recupe-

ração, consegui fazer com que o aluno aprendesse a divisão, e a alegria e gratidão dele foi a mesma que senti quando consegui aprender. (Alida, 2018)

As coisas na escola do campo são difíceis desde sempre. Quando eu estudava a professora fazia a merenda e a gente ajudava a limpar tudo, pra criança isso era muito legal. Hoje como professora do campo algumas coisas continuam e outras mudaram. A gente consegue perceber e falar sobre isso, e é bom para entender se avançamos ou se ainda estamos atrasados em relação às escolas urbanas. Eu vejo dificuldades ainda no trabalho, na valorização da escola, na formação que sempre é voltada para as escolas urbanas e outras coisas. Com esse curso, podemos escrever sobre tudo isso e falar sobre o campo e o nosso trabalho passa a ter valor. (Iolanda, 2018)

As experiências da formação nas narrativas não estavam circunscritas somente à formação profissional da docência, mas também àquela realizada na escola, marcada sobretudo pelas conquistas que hoje servem como experiência de saber-fazer no próprio exercício da docência. É uma aposta, ainda, na possibilidade do movimento de escrita sobre si e sobre essa realidade, que pode, como nos afirma Cunha (1997), transformar a conjuntura em que é praticada a docência.

As narrativas dizem-nos também, de modo muito especial, sobre a escolha da formação para o exercício da docência, apontando-nos, por um lado, o protagonismo dos sujeitos; e, por outro, a ausência de uma análise acerca de eventuais circunstâncias, presentes na materialidade da vida, que provocaram tais escolhas. *“Fiz vestibular e fui fazer Pedagogia. Sempre pensei em fazer Psicologia ou Pedagogia, mas acabei fazendo Pedagogia e aqui estou, acho que fiz a escolha certa”* (Maria, 2018). Somos alertados sobre a necessidade de tensionarmos nossas escolhas e os atravessamentos que se produzem em meio a elas, reconhecendo que todo protagonismo se faz nas condições históricas da materialidade da vida.

Ademais, as biografias das professoras-educadoras do campo revelam-nos a importância do estágio supervisionado como espaço e tempo de reconhecimento da docência e de validação da escolha pela educação. *“Meu primeiro ano foi complicado, porque ainda não estava certa da minha decisão, porém no segundo ano, com os estágios, fui me apaixonando pelo magistério.”* (Alida, 2018)

Os aspectos relacionados às aprendizagens para a docência na sala de aula multisseriada e a ausência de uma formação também emergiram nas narrativas: *“Não é fácil dar conta de tantas turmas juntas. A gente precisa de uma preparação, aprender a planejar as aulas para todos eles juntos, são muitas as dificuldades!”* (Dandara, 2018). Sob discursos e medidas governamentais de fechamento das salas multisseriadas e dos apelos para transportar os estudantes para a cidade, as narrativas abriram espaço para a discussão, nos encontros formativos, sobre a luta dos povos camponeses pelo direito à escola no lugar onde vivem (Arroyo, 2012). Daí a relevância de uma escuta que denuncie a ausência da formação, reconhecendo-se assim a sua emergência. As professoras-educadoras têm assumido também esse papel. Embora muitas sejam as dificuldades, as discussões sinalizaram a importância da escola multisseriada como possibilidade de atendimento ao direito à educação no campo. Não se busca a seriação nessa realidade, mas possibilidades de um trabalho que considere a diversidade e a especificidade da multissérie. De igual modo, emergem as denúncias

quanto à falta de políticas públicas para as escolas do campo. “*Acredito que uma das maiores dificuldades encontradas ainda tem sido a falta de políticas públicas, inclusive de formação de professores pra trabalhar nas escolas do campo. Esse é o primeiro curso que faço, assim, pro campo*” (Márcia, 2018).

Como processo resultante da reflexão provocada pelas narrativas biográficas, lemos sobre o autoconhecimento dos esforços empreendidos na formação e o compromisso com as aprendizagens para uma outra educação. “*A minha vida de professora sempre foi um constante aperfeiçoar, visto que a tecnologia avança, os pensamentos pedagógicos se aperfeiçoam, o mundo se modifica*.” (Rosa, 2018). E também:

Falar, escrever e voltar a reviver parte de nossa infância foi algo fundamental até aqui, os conteúdos e as atividades solicitadas nos levaram a relembrar fatos guardados na memória. Eu nunca tinha parado pra pensar assim e muito menos escrever. Vejo que precisamos trazer situações presentes ao nosso redor e tentarmos, a partir de então, mudar aquilo que se torna necessário. Nossa educação no campo não é neutra, ela tem um papel diferente e nós professores também. (Márcia, 2018)

Dessa forma, a expressão em palavras das professoras-educadoras acerca das compreensões que fazem de si diz-nos que espaços e tempos da formação docente constituem *loci* de saberes e fazeres em movimento; de recordações-referências que se amalgamam às reflexões sobre ser professor da Educação do Campo em nosso tempo. Itinerários pessoais narrados promovem encontros com diferentes realidades e culturas. As narrativas da formação são plurais, portanto, e marcam, por sua vez, a singularidade das experiências. O rememorar e narrar experiências com intencionalidade formativa permite construções teórico-práticas acerca da própria formação docente na Educação do Campo enquanto movimento inaugural.

“A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, dentre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1994, p. 198). Nesse sentido, a formação Escola da Terra Capixaba vem-se constituindo num espaço e tempo de provocar e promover as narrativas e as experiências que dela brotam. A formação é a base que constitui as histórias narradas e favorece o conhecer-reconhecer e o autoconhecer como estratégia teórico-metodológica e processos de reflexão e de pesquisa na Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho formativo produzido pelo curso Escola da Terra Capixaba chegou a 83% dos municípios do Espírito Santo, com significativa ações na região norte por ela constituir-se no território de maior incidência dos movimentos sociais do campo. Em suas duas edições, foram certificados 2.354 cursistas. Mais do que ter ampla extensão, o curso Escola da Terra Capixaba chegou até o professor da sala multisseriada como possibilidade de trazer para os espaços e tempos da formação continuada a especificidade do campo e de sua docência. Além disso, provocou as equipes da universidade e do setor educacional do governo do Estado a empreende-

rem ações colaborativas. Isso implica a escuta dos coletivos docentes e movimentos organizados, o que contribui para a produção de projetos formativos no caminhar da própria formação, respeitando simultaneamente a pluralidade e a singularidade étnico-cultural dos povos camponeses e sua ocupação territorial.

Na busca pelo alcance dos objetivos da formação e desta pesquisa, compreendemos que o curso Escola da Terra Capixaba vem-se constituindo numa significativa possibilidade de pensar e transformar o fazer docente nas salas multisseriadas do campo. Para além das questões e contradições constituidoras da historicidade dos saberes e fazeres do cotidiano desse trabalho, a formação tensionou as relações políticas, sociais, ambientais e culturais que ocupam a pauta discursiva e reivindicatória dos movimentos sociais em diálogo com o fazer curricular das escolas. O trabalho com as narrativas biográficas mostrou-se potente, com as vozes e experiências de professoras-educadoras que laboram cotidianamente em meio a todas as questões já evidenciadas em suas narrativas. O trabalho com as narrativas biográficas registrou o quanto o protagonismo dos sujeitos se dá na tomada de consciência de uma liberdade na interdependência de seu coletivo. Para Josso (1988, p. 49), as narrativas e memórias docentes são base para formação do professor, “ator que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem.”

As compreensões de si e das histórias da própria vida relacionadas aos territórios camponeses, expressas nas narrativas biográficas, sinalizam-nos as apreensões produzidas no âmbito das subjetividades de cada professora-educadora, como também nas proposições discursivas do coletivo docente. Conforme Josso (2004), tais questões podem ser pensadas como um saber-ser sociocultural, um saber-fazer, uma contínua tomada de consciência em relação à vida, ao trabalho, à luta e à existência no campo. Como nos afirma Ana (2018): “*A formação tem ampliado os conhecimentos para que possamos atender salas de aulas com grande diversidade de classes sociais, culturais e principalmente valores ligados ao homem do campo!*”

Como enfaticamente afirma Lúcia (2018), “*temos que fazer valerem os nossos direitos de professoras do campo*”. Dessa forma, a pesquisa, que se deu entrelaçada ao processo da formação, demonstrou que as narrativas biográficas são altamente formativas por provocarem o conhecimento de si, do outro e do mundo. Essa dinâmica concretiza-se por meio da partilha de experiências seletivas, sistematizadas e intencionalmente colocadas a serviço do aprender-ser-estar e fazer a docência na Educação do Campo e, especialmente, no trabalho dos professores nas salas multisseriadas. Ao narrar, as professoras-educadoras reconhecem fragilidades e potências, permitindo assim reorientar os fazeres e transformar a realidade. Compreendemos ainda que a narrativa não é uma verdade objetiva dos fatos, mas uma escolha de memórias e experiências carregadas de sentidos para os sujeitos. A escrita e a partilha de narrativas docentes permitem a reconstrução dos itinerários das histórias de vida, com substanciais reflexões para tensionar continuidades e descontinuidades, saberes e fazeres tradicionais em interface com pressupostos progressistas da educação, conjugando viver e trabalhar no campo em diálogo com as culturas nas comunidades e com práticas agroecológicas e de sustentabilidade.

O trabalho produzido no Programa Escola da Terra no Estado do Espírito Santo, por meio das narrativas biográficas, demonstra que narrar uma história não é apenas fazer relatos de fatos; é compartilhar experiências com reflexão, impulsionando a formação de sujeitos capazes de intervir em seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-los e para orientá-los (Josso, 1988). Dessa forma, as reflexões resultantes deste trabalho apontam a necessidade de dar continuidade a seus fazeres teórico-metodológicos na terceira edição do curso Escola da Terra Capixaba em 2021. Compreendemos que as professoras-educadoras, suas histórias de vida, formação e vida na escola do campo constituem experiências (*Erfahrung*) intercambiáveis no processo formativo da docência, e que a narrativa biográfica oportuniza o olhar para si, a escuta do outro e o diálogo com o mundo, em temporalidades não lineares, mas relacionais e em contexto.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: Obras escolhidas I. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 1994a.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994b.
- BRANDÃO, C. R.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; FOERSTE, E. (org.). **Educação do campo**; diálogos interculturais. Curitiba: Appris, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 86, de 02 de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo, Brasília, DF, 02 fev.2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 fev. 2018.
- CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em: 10 set. 2020.
- FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; LIMA, M.; SCHÜTZ-FOERSTE, G.M. **Cultura, dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. Vitória: EDUFES/Appris, 2020.

- FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOERSTE, E. **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020.
- FOERSTE, E. **Culturas e parcerias na universidade: qual educação?** Vitória: EDUFES, 2021.
- FOERSTE, E.; PUIG-CALVO, P.; GERKE, J.; CALIARI, R.O. **Pedagogia da Alternância: 50 anos em terras brasileiras**. Memórias, trajetórias e desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- GAGNEBIN, J.M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GAGNEBIN, J.M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- JESUS, J. G. de. **Formação e profissão docente do campo**. Curitiba: Appris, 2018.
- GERKE, J.; FOERSTE, E. A pesquisa na formação por alternância: desvelando caminhos e cunhando utopias possíveis. In: FOERSTE, E. *et al.* (org.). **Pedagogia da Alternância: 50 em terras brasileiras**. Curitiba: Appris, 2019, p. 81-94.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. F. M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 21-40, 2006.
- PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>
- SOUZA, A. R. **Escola da Terra Capixaba na bacia do Rio Doce**. 2019. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11136>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SOBRE OS AUTORES

JANINHA GERKE doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da mesma instituição.
E-mail: janinha.jesus@ufes.br

ERINEU FOERSTE é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

E-mail: erineu.foerste@ufes.br

ADRIANO RAMOS DE SOUZA doutorando em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

E-mail: adriano.souza@ifes.edu.br

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Obtenção de Financiamento, Recursos, Software, Supervisão, Validação e Visualização: Gerke, J.; Foerste, E.; Souza, A.

Recebido em 30 de dezembro de 2020

Aprovado em 19 de agosto de 2021