

A VIDA, O CAMPO E A CIDADE EM ALTERNÂNCIA: DOCENTES DO CAMPO CONSTRUINDO SUAS PROFESSORALIDADES

LIFE, CONTRYSIDE AND CITY IN ALTERNATION: COUNTRYSIDE TEACHERS AND THEIR PROFESSORALITIES

Grasiela Lima de Oliveira¹
Alessandra Alexandre Freixo²

RESUMO

Este artigo apresenta narrativas (auto)biográficas de docentes da área de ciências naturais, atuando em uma Escola Família Agrícola no semiárido baiano, com o objetivo de conhecer suas histórias de vida e trabalho docente, tomando como chave de leitura suas trajetórias alternantes entre campo e cidade e como estas se aninham aos processos de diferenciação e (trans) formação destes docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, embasada nos conceitos de memória, (auto)biografia, história de vida e narrativas. Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tomando como viés analítico alguns referenciais da educação do campo, em diálogo com a noção de professoralidade, de Marcos Villela Pereira. As entrevistas narrativas nos possibilitaram conhecer um pouco das histórias de vida destes docentes, percebendo que a trajetória, a (auto)biografia e a memória podem ser métodos potentes a serem utilizados em cursos de formação, para promover a reflexão profissional, deixando essas pessoas abertas a novas experiências, a fazer e refazer a sua prática sempre que possível. Os relatos dos docentes mostram que eles são seres com experiências, preservadas nas memórias, contextos históricos, sociais e culturais que os atravessam, mudando a sua maneira de ser docente ao longo dos anos, para poder cumprir seu compromisso com os instrumentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Esse reconstruir-se afirma a impossibilidade de apresentarem uma identidade fixa, mas sim identidades que vão se desconfigurando e reconfigurando, a cada momento de instabilidade, a cada oportunidade de mudança.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Escola Família Agrícola. Experiência. Professoralidade.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: grasiela_j@yahoo.com.br

2 Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil. Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3566-8302> E-mail: aafreixo@hotmail.com

ABSTRACT

This article presents (auto)biographical narratives from natural sciences' teachers at a Family Farm School in semiarid region of Bahia. We aimed to know their life histories and teacher labour, taking into account their alternating trajectories between countryside and city, and how these trajectories are linked to the processes of teacher training. It is a qualitative research, based on the concepts of memory, (auto) biography, life history and narratives. For production of data, semi-structured interviews were carried out, taking as analytical reference rural education literature, in dialogue with the notion of 'professoralization', by Marcos Villela Pereira. Narrative interviews allowed us to know some of teachers' life histories, realizing that trajectory, (auto) biography and memory can be powerful methods to be used in training courses, as a mean for revision of teaching practices, making people open to new experiences. The teachers' reports show that they are beings with experiences, preserved in memories, at historical, social and cultural contexts that go through them, changing their teaching over the years, in order to fulfill their commitment to the didactic-pedagogical tools of Pedagogy of Alternation. Teaching transformation affirms the impossibility of presenting a fixed identity, but multiple identities that are deconfiguring and reconfiguring, at each moment of instability, every opportunity for change.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Family Farm School. Experience. Professoralization.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, trazemos a experiência narrada de educadores atuantes em Escolas Família Agrícolas (EFAs)³ no semiárido baiano, tomando como ponto de partida suas trajetórias alternantes entre o campo e a cidade. Investimos aqui na metáfora da alternância para abordar o caráter cambiante das memórias destes docentes do campo, num contexto orientado pelo projeto formativo da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007).

Estas memórias alternantes/cambiantes se constroem e reconstroem em um presente, mas, ao mesmo tempo, trazem consigo resquícios do passado e desejos futuros. Nosso foco seria então na memória em sua perspectiva projetiva (PEREIRA, 2016), que não é linear e surge como um reviver o passado, mas repleta de novas experiências. A memória passa então a ser considerada não

3 Os docentes das Escolas Família Agrícolas são conhecidos como professores ou monitores. Possíveis diferenciações e alternâncias entre professores e monitores são também foco deste artigo.

apenas como um voltar ao passado, mas também formada na inter-relação entre passado, presente e futuro, podendo ser ressignificada, reconstruída e selecionada (JESUS, 2000), num processo contínuo de construção docente.

Nosso foco aqui está na *campo e na cidade em alternância*, em que trazemos um pouco da história de vida escolar dos entrevistados, narrando como ocorre/ocorria o fluxo de informações e a troca de experiências entre o campo e a cidade, principalmente na perspectiva educacional.

Toda a discussão aqui apresentada parte das narrativas, das histórias contadas por profissionais que atuam no contexto de escolas do campo, que possuem a vida em alternância. Esses sujeitos foram localizados por meio do contato inicial com a rede de Escolas Família Agrícolas da qual fazem parte e, a partir de então, tentamos nos comunicar com os/as mesmos/as por meio de telefone ou e-mail, nesse momento, foi apresentada a nossa proposta de pesquisa, a partir daí identificamos docentes que já possuíam um processo de caminhada nesse universo escolar, em média de cinco anos como docente dessas instituições, considerando os que se mostraram interessados/as em participar da presente investigação. Após a seleção, conseguimos a participação de três professores/monitores¹ e uma professora/monitora, de duas Escolas Famílias Agrícolas.

MEMÓRIAS NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DO BIOGRAFAR-SE

A presente pesquisa toma como ponto de partida as narrativas (auto)biográficas de professores/as e monitores/as de ciências naturais que têm uma trajetória formativa no interior de duas Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido baiano, com a intenção de observar o ser e o tornar-se docente do campo, tomando suas memórias acadêmicas e de formação, enquanto estudante da escola básica, seguindo a sua formação inicial e continuada e suas práticas educativas.

A (auto)biografia tem se mostrado um terreno importante no campo da formação docente, pois possibilita a descoberta de si, por meio da reconstrução e apropriação de trajetórias – pessoais e profissionais –, exercício que auxilia na reflexão sobre o ser docente e o seu processo de formação. Busca-se, na atualidade, “[...] formar profissionais reflexivos, capazes de aprender com a própria experiência. Pensar e pesquisar a própria trajetória é importante para a formação

de professores reflexivos, e é neste momento que a escrita de si, tem significado na formação docente” (COSTA, 2012, p.3). O autor ainda considera a escrita de si capacitada a gerar uma reflexão sobre como nos tornamos os sujeitos atuais, sobre o ser profissional. Essa construção (auto)biográfica ajuda a repensar ou até reelaborar os saberes e práticas.

O recurso às histórias de vidas de educadores/as, como metodologia de pesquisa e formação, possibilita a desconstrução de visões fixas da profissão, além de auxiliar na construção de perspectivas singulares e indispensáveis para repensar a vida e a formação docente. As narrativas dessas/es profissionais servem como instrumento de luta para melhoria da profissão e na construção das identidades (RIBEIRO; SOUZA, 2011).

As biografias, em pesquisas que se utilizam da história de vida, por meio da (auto)biografia, permitem aos indivíduos refletirem sobre a sua trajetória pessoal, profissional, individual, coletiva e de formação. Com isso, escutar as narrativas (auto)biográficas auxilia a “[...] explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida [...]” (SOUZA, 2014, p. 40). Assim, as narrativas (auto)biográficas, carregadas das experiências já vividas por aquele sujeito, podem se ressignificar a medida que são contadas. As histórias carregam consigo características singulares do/da seu/sua narrador/a. Com isso, só é possível entender de que lugar fala aquele sujeito quando temos contato com o meio sócio-histórico em que ele/ela convive e/ou conviveu, sendo, nesse sentindo, suas histórias importantes fontes para vislumbrar as suas especificidades.

As leituras, até então realizadas, nos levam a compreender que (auto)biografia conectada com a história de vida, sendo que ambas auxiliam no processo de formação, de repensar e refletir sobre o seu ser docente com base no seu percurso de vida. Contar suas histórias leva esses sujeitos a trazerem suas impressões, suas subjetividades. A opção por descrever as histórias de vida de diferentes sujeitos, nessa dissertação, não significa considerar esses seres como acabados, nem colocar suas histórias como lineares, mas sim a considerar que, por meio da construção e reconstrução dessas histórias, cheias de retrocessos, dificuldades, fazer e refazer-se, iremos divulgar impressões, dificuldades e vitórias dos sujeitos que lutam para construir uma Educação do Campo.

Dentro dessa perspectiva, Pereira (2016) afirma que contar história não significa reconstruí-la por completo, mas sim apresentar fragmentos que ajudam na composição desse ser, no passado e na atualidade, enfim, é “[...] tornar evidentes (um pouco, que seja) as entranhas de uma subjetividade, as composições dos meus estados de ser, passados e atual [...]” (PEREIRA, 2016, p. 62). Contar a própria vida não significa vê-la como um percurso linear, mas sim que, naquele momento, resolveu-se escolher aquele trajeto para falar sobre ela, mas, em outro, poderia estar-se prendendo a outros fatos e acontecimentos, o que levaria a construir a história do mesmo sujeito, mas focando em pontos diferentes.

Assim, aos poucos vai construindo a sua professoralidade, pois o/a professor/a deve ser sujeito produtor/a de conhecimentos, ao considerar que suas subjetividades interferem no seu fazer e ser profissional, acreditamos que existem diversas nuances nessa condição de ser professor/a, ou, como bem afirma Pereira (2016), podemos falar na professoralidade, que é vista como a diferença entre os sujeitos durante a produção de si.

Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição do mundo. [...]. Por isso, quando me refiro ao sujeito ou ao professor, especificamente, estarei sempre remetendo ao sujeito em prática, dentro de um estrato social, dentro de uma coletividade. [...]. Por isso a professoralidade não é a, meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 2016, p. 22-35).

Dessa forma, o autor não considera que esses sujeitos constroem uma identidade, mas sim se tornam professores/as, se experimentam enquanto seres diferentes, fugindo de um estereótipo, da ideia de identidade fixada. A todo momento, esses sujeitos sofrem ou podem sofrer transformações, em situações perturbadoras, podendo abandonar o que era antes e constituir uma nova forma de “está sendo”. O autor acredita que “[...] o novo que ele significa é realmente novo, é o nunca antes sido do sujeito que está sendo”

(PEREIRA, 2016, p. 41). Esse novo não é eterno, o que se está sendo hoje, pode não ser o que se será amanhã, quando se é capaz de tornar-se um sujeito com configurações e perspectivas diferenciadas.

No sentido de escutar e valorizar a fala dos nossos entrevistados, optamos por trazer as suas angústias, alegrias, tristezas, desejos e medos, valorizando as suas vozes e palavras. Tudo isso nos faz considerar a entrevista não como um simples meio para coletar informações, mas como um momento de narração compartilhada, quando o/a entrevistador/a proporciona ao/à entrevistado/a um espaço para escutá-lo/a (PORTELLI, 2010).

Para trabalhar com essas vozes, com essas memórias, decidimos abrir mão da memória apenas como local de armazenamento, tendo a certeza de que recordar não envolve apenas o passado. As experiências vividas tendem a ser reinterpretadas no presente, logo, a memória se ressignifica a partir dessas novas vivências. Contudo, narrar um fato não seria reviver e recordar o passado. A recordação “[...] implica imaginação e composição, implica certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa.” (LARROSA, 1994, p. 68).

Ao analisar a etimologia da palavra “narrar”, descobrimos que *narrare* significa algo como “arrastar para a frente”, derivado de *gnarus* que significa “o que sabe” e “o que viu”. A expressão “o que viu” é o significado, também, da palavra grega *istor* da qual vem “história” e “historiador” (LARROSA, 1994, p. 68). O narrador é responsável por exteriorizar as marcas, da sua memória, deixadas pelo que foi visto. Dessa forma “o que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória” (LARROSA, 1994, p. 68).

Ao narrar-se, a pessoa traz as recordações de si mesma, construindo-se numa perspectiva temporal, denominada por Larrosa (1994) de tempo da vida, que não é linear e nem abstrato, formado por um conjunto de acontecimentos que mostram como o indivíduo se percebe. Sendo assim, segundo o autor: “[...] o tempo no qual se constitui a subjetividade é o tempo narrado.” (LARROSA, 1994, p. 69).

O tempo nessas narrativas inclui o presente, o passado e o futuro, mas elas não são lineares ao tempo cronológico, isso se deve à riqueza de fatos em uma história; cada narrador vive o tempo à sua maneira, valorizando os detalhes mais interessantes para si. Ao contar suas histórias, o narrador visita minuciosamente a sua

memória, momento em que presente, passado e futuro se misturam como se fossem um tempo só, junto a isso, ressurgem sensações, emoções e experiências vividas que ficaram presas ao corpo e à mente (JESUS, 2000).

Tomando como inspiradores estudiosos como Marcos Pereira, Jorge Larrosa, Regina de Fátima de Jesus, Alessandro Portelli, dentre outros, esta pesquisa se desenvolve por meio de textos narrados por quatro monitores e uma monitora de duas EFAs, que contam suas histórias de vidas por meio das entrevistas narrativas. Essas entrevistas não trazem “*uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) [...]*.” (ANDRADE, 2014, p.177, grifo da autora). Pensando no contexto de estudo, acreditamos na possibilidade de as narrativas levarem os/as monitores/as a interpretarem o dia-a-dia escolar, isso por meio do já vivido e do que se pretende viver.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas aos/as participantes para serem analisadas, nesse momento, eles/elas tinham total liberdade para acrescentar ou suprimir informações previamente declaradas, por fim consentir ou não com o que estava escrito. Esse momento também foi importante para tirar possíveis dúvidas que tenham ficado da escuta dos áudios.

Após esse processo, seguimos com a análise das narrativas (auto)biográficas. Elizeu Clementino de Souza (2014) destaca, dentre as possibilidades de análise, a análise interpretativa e compreensiva. Esse processo analítico se iniciou com a leitura e organização das narrativas a fim de criar um perfil do grupo do ponto de vista individual e coletivo, tendendo a observar singularidades, regularidades e irregularidades das histórias de vida e formação. Após essa análise inicial, é preciso criar unidades de análise temáticas, agrupando as narrativas de acordo com as diferenças, as subjetividades e a recorrência (SOUZA, 2014). Para isso, criamos algumas alternâncias para poder agrupar as narrativas pré-analisadas, dentre as quais estão campo e cidade.

A análise em questão é finalizada com a leitura interpretativa e compreensiva das narrativas, que, na realidade, está presente no processo de análise desde o início, quando se realizam leituras e releituras das entrevistas que tenderão a esclarecer questões

relacionadas à vida e formação dos/as envolvidos/as, aprendizagens adquiridas ao longo de sua história, inclusive as do cotidiano escolar (SOUZA, 2014).

PROFESSORALIDADES ENTRE O CAMPO E A CIDADE: O ESTAR-SE-SENDO DOCENTE DO/NO CAMPO

A lógica do ziguezaguear, apresentada por Meyer e Paraíso (2014), nos forneceu um caminho a seguir nesta pesquisa, em relação a trabalhar o campo e a cidade em alternância. Nosso maior desafio foi buscar um diálogo com as narrativas autobiográficas dos docentes do campo que levassem em conta o universo dos movimentos sociais do campo, da militância, sem negá-lo como campo de significações entre os monitores e monitora, como movimentos de subjetivação e produção de diferenças nestes docentes, o que constitui suas professoralidades, seu tornar-se, seu experimentar-se docente entre o campo e a cidade.

Quando nos propomos a trabalhar com narrativas (auto) biográficas, pedimos para os entrevistados e a entrevistada falar sobre a sua trajetória, contar a sua história de vida e formação. Na fala da maioria, às vezes até sem precisar questionarmos, surgia o processo de construção da Educação do Campo e a formação e o fazer docente nas Escolas Famílias. São estes os objetos deste artigo.

No caminho dos nossos entrevistados e da nossa entrevistada, brotam os movimentos sociais, a Educação do Campo, a implantação das EFAs, a construção de um campo em luta. Logo, se essa discussão é relevante para as pessoas que são as protagonistas deste trabalho, merece a nossa atenção, de modo que, deixar ela de lado significaria ignorar parte das histórias de vida contadas. Nelas, é possível perceber um alternar entre campo e cidade, esse alternar emerge principalmente quando se fala em educação, seja em busca da educação que antes não era ofertada ao camponês, seja à procura da educação considerada como de melhor qualidade.

Na fala de dois dos entrevistados, surgem questões que mostram a falta de adequação da escola com a sua realidade, o que desenvolve o desinteresse pelo ambiente escolar. A necessidade de trabalhar é o principal fator que aumenta a evasão escolar dos alunos que moram na zona rural. Até porque, muitas vezes é desse trabalho que vem o

sustento da família, ao passo que a falta de escolas próximas, que ajudem no desenvolvimento regional, ou que dialoguem com o dia a dia daquela população, torna a educação desacreditada. Assim podemos perceber em dois trechos de entrevistas:

[...] o fato de eu ter também procurado a escola família para estudar, foi devido à descrença que se tinha naquele momento com a escola atual, a escola tradicional não enchia os olhos da gente, tinha um fator também que era a questão do trabalho na roça, o pai e a mãe sempre levavam a gente para a roça, a gente trabalhava parte do tempo, onde devia estar estudando, estava trabalhando, muitas vezes repetia o ano, às vezes abandonava a escola. Tudo isso foi desestimulando de forma que chegou o momento que a escola não despertava muito interesse para a gente não. (SANTANA⁴, 2017).

De início, eu saí pra estudar fora, mas eu trabalhava com meus pais também na roça, com a agricultura, a pecuária. (MATOS, 2017).

A Escola Família, presente na fala de Santana (2017), é uma escola que se integra à ideia de Educação do Campo, surgida das lutas para a construção de uma educação do povo camponês. Anteriormente ao surgimento da consciência de que era preciso ter escolas do/no/para o campo, o estudo se dava nas escolas ditas rurais, segundo os preceitos e as políticas urbanas, conforme o modelo educativo dos “colonizadores” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Escolas que geralmente trazem os fundamentos urbanos para o ambiente rural, normalmente não se adéquam à realidade do corpo discente.

O vai e vem do campo para cidade para conseguir estudar, nas falas dos entrevistados, era algo comum na época em que estudaram. Esse deslocamento, muitas vezes, não ocorria de forma digna, com transportes que oferecessem segurança e conforto. Além disso, mesmo antes de precisarem ir estudar na cidade, o estudo ocorria em escolas rurais, seguindo currículos urbanos e em classes multisseriadas.

4 Por uma questão ética, eles e ela não serão reconhecidos por seus nomes reais, e para identificar suas falas, optamos por utilizar sobrenomes.

Como Almeida (2017) apresenta em sua fala, nas escolas multisseriadas alunos/as com diferentes idades ou séries ocupam uma mesma sala de aula, tendo um/a docente responsável. Essa ainda é uma realidade comum nos espaços rurais brasileiros, especialmente no Norte e Nordeste. São vários os problemas que envolvem as classes multisseriadas, elas não têm uma pedagogia própria e as políticas públicas que lhes são postas são aquelas pensadas para os centros urbanos. Apesar disso, elas ainda são responsáveis pelo ingresso de grande número de brasileiros nos centros escolares, logo, a sua não existência, possivelmente, contribuiria para um número de analfabetismo, no meio rural, ainda maior (MOURA; SANTOS, 2012). São escolas rurais, pois seguem os preceitos urbanos, de uma forma geral, não valorizam o modo de viver do camponês. Mas, como afirmam as autoras acima, ainda são de grande importância para o ambiente rural.

A ideia de um campo com diversas identidades, junto ao desejo de uma Educação do Campo, desperta o interesse por reconhecer-se e orgulhar-se das suas origens. Para que o povo campesino tenha em si esse interesse, é necessário que exista uma formação pensada nesse aspecto, com um corpo docente apto a difundir a noção do campo representativo. Na entrevista feita com Matos (2017), observamos a sua preocupação com a valorização da cultura local, sobretudo, em levar o corpo discente a entender e estimar a sua realidade, construir uma identidade cultural no/do campo.

Fazer com que eles entendam e compreendam essa realidade e que ele não fuja dela, e que essa realidade é a identidade deles, então eu sou filho de agricultor, não eu sou filho de agricultor [entrevistado assume um tom de voz mais alto, em sinal de orgulho], a agricultura, a vida que eu tenho, a vida que os meus pais me dá, vem do trabalho digno que ele faz, que é a agricultura, então eu sou filho da agricultura, você tem que ter essa identidade (MATOS, 2017).

Educação que leve o jovem construir essa identidade do campo, carregando essa essência, essa experiência, por mais que ele se reconstrua no futuro, crie novas identidades, mas jamais se esqueça das suas raízes, de que ser do campo é muito mais do que a mídia mostra, é ser humilde, rico, pobre, feliz, triste, agricultor/a,

doutor/a, professor/a, enfim, não é ser igual a todos/as, mas ser diverso.

As novelas que passam, que trazem o homem do campo, ou ele é rico, porque ele é um fazendeiro e cria não sei quantas cabeças de gado e tem um monte de trabalhador lá dentro, ou ele é motivo de piada, ele é o jeca, ele é o sofredor, ele anda na rua todo rasgado, todo sujo, fedendo, não sabe falar, para a mídia, principalmente para a globo, o homem do campo não sabe falar, ou seja, ele é mal educado, ele senta para comer em um lugar e come demais, é analfabeto. A gente tenta mostrar para esses meninos que não é isso, você vira para ele e pergunta, é assim em sua comunidade? Os meninos lá não estudam não? São mal educados? Todo mundo? Então a gente precisa trabalhar para tentar resgatar essa identidade deles. Isso já foi muito mais forte, hoje isso tem diminuído um pouco, essa questão do preconceito com o jovem do campo já foi forte, hoje tem diminuído, mas ainda tem. (MATOS, 2017).

A fala do entrevistado remete à imagem culturalmente construída do povo do campo, sempre visto como “vivendo em condições precárias”, “miseráveis”. Muitas vezes, a própria população que ali reside difunde essas ideias como uma brincadeira ou até por vergonha de ser do campo. Mas, a entrevista de Matos (2017) demonstra que as escolas do campo, em especial a que ele trabalha, já tentam mudar essa realidade, criar novas identidades do sujeito do campo.

Por isso, a luta por uma educação que proporcione experiências diferentes, permitindo a esses/as jovens conhecerem e, quem sabe, serem afetados/as, tocados/as pelas questões do campo, fazendo uso de palavras que lhes representem, que expressem os seus sentimentos. Só assim a base da educação, dita dominante, construída historicamente, que propaga o discurso hegemônico pode ser abalada. Entretanto, deve-se ter clareza que formar esse sujeito do campo é formar um sujeito da experiência, não significa que essas pessoas estarão prontas para defender uma mesma causa ou terão os mesmos

sentimentos, as mesmas vontades, já que “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (LARROSA, 2017, p.34).

Por um lado, podemos repensar a Educação do Campo em uma perspectiva que possibilite mais aberturas, como nos inspira Jorge Larrosa (2017), por meio dos sujeitos da experiência que estejam disponíveis, abertos ao novo, à transformação. Entretanto, não podemos negar o quanto os/as professores/as-monitores/as estão informados/as pela perspectiva da formação de um sujeito militante, para e com o qual se pensa “[...] uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações transformações.” (CALDART, 2011, p. 156, grifo da autora).

Uma escola que procura acabar com noção de que o/a jovem do campo precisa ir para a cidade em busca da educação, que alterne tempo escola e tempo comunidade, além de oferecer ao/a jovem do campo escolas dignas de sua realidade e de seus modos de vida, esta é a escola que busca Batista, em suas experiências docentes:

Essa escola tem uma pedagogia mais voltada para a realidade do campo, a gente percebe que os ensinamentos dos livros não têm aquele conteúdo voltado para a Educação do Campo ou para a realidade do campo, o aluno está lá, trabalhando em alguns conteúdos que não condiz com a sua realidade e aqui a gente traz realmente essa realidade, para que ele possa trabalhar todos os conteúdos da base nacional comum, mas também olhando para a sua comunidade, vendo o que a sua comunidade pode está dando como contribuição. Porque também aqui a gente trabalha nesse sentido de que a educação não está simplesmente só nos livros, mas também na família, na comunidade, que ajuda esses jovens a se formar, passar conhecimento para eles e como eles

passam quinze dias aqui e quinze na comunidade, esse período na comunidade é para ter essa troca, do que eles aprenderam aqui e levar para a família, claro que não vai passar tudo que realmente aprendeu aqui, mas o que é voltado para a área, zootecnia, agricultura, educação ambiental, administração rural, eles podem discutir um pouco com os pais e a comunidade também. (BATISTA, 2017).

A fala do entrevistado traz uma perspectiva das Escolas Famílias, que visam formar jovens coletivos, conhecedores da sua cultura, das perspectivas e entraves do campo, além de informados/as sobre as mudanças que podem trazer para o seu local de origem. Para isso, ensinam a população local a partir da sua realidade, ao levar em consideração fatores políticos, culturais, sociais, dentre outros, que guiam essas pessoas. Essa seria uma das formas “[...] de se introduzir e valorizar a realidade do campo em todos os seus aspectos, pois não vale a pena construir políticas educacionais descontextualizadas das lutas sociais” (OLIVEIRA, 2012, p. 65).

Ao conhecer e vivenciar a proposta da Pedagogia da Alternância, o docente desenvolve a percepção de ser uma proposta de escola diferente, que busca tornar o jovem autônomo e responsável pelo meio. Antes de trabalhar na EFA, Santana (2017) foi estudante de ensino fundamental, durante esse período ele começou a perceber a importância da escola para a localidade.

[...] a gente percebeu logo de cara que seria uma escola diferente mesmo, porque a gente começou a já trabalhar na comunidade, ainda adolescente, voltava para casa trabalhando algumas temáticas com os agricultores, algo que até hoje ainda existe, faz parte da Pedagogia da Alternância, atividades como o caderno de acompanhamento, o plano de estudo, atividade de retorno, foram atividades muito fundamentais para poder dá o retorno para a comunidade, que essa escola realmente trazia uma perspectiva diferente e a gente também cada dia adquirindo mais responsabilidade, pelo fato da gente ter um compromisso com os agricultores, com as pessoas que apostaram na gente. (SANTANA, 2017).

Essas temáticas que o narrador aponta são estabelecidas com o objetivo de assegurar o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância, elas são conhecidas pelos autores e escritores como instrumentos didático-pedagógicos que garantem o acompanhamento dos/as estudantes enquanto eles/elas alternam entre casa e escola.

Os instrumentos têm o objetivo de concretizar o projeto da alternância (GIMONET, 2007), por meio deles, é possível fazer uma relação entre os espaços e tempos formativos, “[...] por possibilitar a interação entre os espaços-tempos formativos, isto é, o tempo-escola e o tempo-família/comunidade [...]” (ARAÚJO, 2013, p. 132). Por isso, a formação em alternância só será significativa se houver envolvimento e comprometimento de todas as pessoas que se integram ao processo, ou seja, os membros escolares, familiares e toda a comunidade.

As falas dos monitores e da monitora deixam explícito que os instrumentos pedagógicos da alternância são confeccionados com o intuito de formar jovens agricultores/as que saibam lidar com as singularidades da sua região. Para isto, deve-se contemplar uma prática educadora que forme e informe os trabalhadores para/sobre as lutas de resistência em seu território, “[...] com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade [...]”, promovendo o desenvolvimento do meio rural (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Tendo em vista todas as especificidades desses centros escolares, que anseiam ensinar a população do campo, com foco na realidade local, fortalecemos a ideia já apresentada, de que seus currículos dialoguem com os costumes da população da zona rural. Um diálogo com os fatores políticos, culturais, tecnológicos e sociais, até porque as escolas do campo anseiam por uma educação contextualizada aos aspectos que rodeiam a sua realidade.

Mas alcançar essas perspectivas só é possível com docentes adotando práticas diferenciadas, por isso são classificados como monitores/as, pois acompanham o meio familiar do aluno, conhecendo seus costumes e suas dificuldades, podendo facilitar o desenvolvimento de uma didática que contemple as especificidades dos/as educandos/as. No entanto, o não contato do monitor com a família do/a

estudante na EFA pode comprometer o princípio da alternância e a didática dos/das monitores/as (SILVA, 2009).

Assim como o corpo discente, o corpo docente também precisa alternar entre ambiente escolar e ambiente familiar, entre o modo de vida urbano e o modo de vida no campo, seriam essas atribuições extras que dão a eles/elas a denominação específica de monitor/a. No entanto, apesar de os/as docentes, nesse contexto, serem conhecidos/as ou se sentirem monitor/a, existe, também ali, a figura e o papel do professor/a. Seja porque alguns/algumas não se sentem representados/as pela figura do monitor/a, ou ainda por sentirem a necessidade, em certas ocasiões, de vestir a roupagem de professor/a. Por percebermos que existe essa alternância entre o ser professor/a e o ser monitor/a, decidimos investir em um momento para mostrar como e por que ocorre essa alternância no universo das escolas famílias.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÃO SOBRE AS LEITURAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Envolvendo-nos nas leituras (auto)biográficas tecidas coletivamente com os narradores e narradora desta pesquisa, nos permitimos alternar, ziguezaguear, entre as memórias cambiantes entre o campo e a cidade, adentrando nos processos de subjetivação desses docentes e como constroem suas professoralidades no campo.

É visível nas falas dos narradores esses ziguezaguear/alternar entre o/a monitor/a “militante” que, ao mesmo tempo, carregam consigo sua professoralidade, ao experimentar-se, ao desconstruir e reconstruir-se em busca da produção de uma nova figura e na tentativa atingir novas perspectivas da Educação do Campo. Suas memórias nos dizem que não existe um perfil para o/a monitor/a do campo, mas sim que ele ou ela busca ser o/a monitor/a que consegue ser (PEREIRA, 2016), dentro do universo do campo, de professores/as-monitores/as militantes, orientados/as pelas lutas e referenciais da Educação do Campo.

Estes docentes no campo são atravessados pela luta por uma educação que proporcione experiências diferentes, permitindo aos jovens conhecerem e, quem sabe, serem afetados/as, tocados/as pelas questões do campo, fazendo uso de palavras que lhes

representem, que expressem os seus sentimentos. Só assim a base da educação, dita dominante, construída historicamente, que propaga o discurso hegemônico pode ser abalada. Entretanto, deve-se ter clareza que formar esse sujeito do campo é formar um sujeito da experiência, não significa que essas pessoas estarão prontas para defender uma mesma causa ou terão os mesmos sentimentos, as mesmas vontades, já que “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (LARROSA, 2017, p.34).

Nessa perspectiva, temos sujeitos da experiência com identidades no/do campo, com seus modos de vida, mas não necessariamente fixados, até porque são capazes de serem tocados por diferentes experiências. É importante que consigam perceber o campo não como um ambiente sem cultura, mas sim com diferentes, várias formas de ser, de pensar, de agir e de lidar com as naturezas que perpassam aquele ambiente.

Trata-se de uma noção da educação para a mudança, que permita ao/à jovem conhecer a sua realidade, mas também as realidades alheias que lhes proporcionam construir outros tipos de experiências. Isso porque, estaremos possibilitando a eles/elas pensarem, olharem, escutarem diferentes formas de viver e de ser, serem ameaçados/as e envolvidos/as pelo diferente, se transformarem e se apaixonarem, como nos inspira Larrosa (2017).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Diogo. **Entrevista III**. [Abril 2017]. 1 arquivo.mp3 (57 min.).
- ANDRADE, Sandra dos S. A entrevista Narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍ, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-195.
- ARAÚJO, Sandra R. M. de. **Formação de educadores do campo**: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do estado da Bahia. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, Bahia, 2013.
- BATISTA, Eduardo. **Entrevista II**. [Abril 2017]. 1 arquivo.mp3 (65 min.).
- COSTA, Silvano S. O. Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto(biográficas) na formação inicial/continuada de professores. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 2012, São Cristóvão, SE. **Anais**

eletrônicos. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_04/PDF/51.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs.** Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

JESUS, Regina de F. de. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-41.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos focaultianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 175 p. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

MATOS, Ronaldo. **Entrevista IV.** [Abril 2017]. 1 arquivo.mp3 (83 min.).

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, Lais M. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão popular, 2012a.

MOURA, Ednalva. **Entrevista V.** [Abril 2017]. 1 arquivo.mp3 (61 min.).

MOURA, Terciana V.; SANTOS, Fábio J. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação,** Maceió, vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debatededucacao/article/view/658/403>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

OLIVEIRA, Valdenor S. **Ensino de ciências na escola do campo em alternância:** o caso de uma escola do município de Terra Nova do Norte em Mato Grosso. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2012.

OLIVEIRA, Lia M. T. de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão popular, 2012.

PEREIRA, Marcos V. **Estética da professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2016. 245 p.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. **Mnemosine,** v. 6, n. 2, p. 2-13 (2010) – Artigos. Conferência no XXV Simpósio Nacional da ANPUH. Fortaleza, CE, 2009. Transcrição de Luiz Henrique dos Santos Blume, a partir do arquivo em *áudio.wmp*. Tradução Luiz Henrique dos Santos Blume; Heliana de Barros Conde Rodrigues. Disponível em: <https://www.academia.edu/4120180/Alessandro_Portelli_Hist%C3%B3ria_Oral_e_Poder_Mnemosine_Vol.6_no2_p._213_2010_Trad._de_Luiz_Henrique_Blume_e_Heliana_Conde_Rodrigues>. Acesso em: 04 jul. 2018.

RIBEIRO, Neurilene M.; SOUZA, Elizeu C. de. Vidas de professoras de escolas rurais:

memórias da manhã, tarde e noite. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ, Chapeco, SC,

v. 13, n. 27, p. 115-140, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1302/716>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SANTANA, André. **Entrevista I**. [Abril 2017]. 1 arquivo.mp3 (70 min.).

SILVA, Lourdes H. da. Centros Familiares de Formação por Alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 8, p. 270-290, jul./dez. 2009.

SOUZA, Elizeu C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação - Revista**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

Submetido em Fevereiro 2019

Aceito em Maio 2019

Publicado em Setembro 2019

