UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRASIELA LIMA DE OLIVEIRA

O SER E O TORNAR-SE DOCENTE EM ALTERNÂNCIA: MEMÓRIAS DO PRESENTE, PASSADO E FUTURO

Feira de Santana - BA
2018

GRASIELA LIMA DE OLIVEIRA

O SER E O TORNAR-SE DOCENTE EM ALTERNÂNCIA: MEMÓRIAS DO PRESENTE, PASSADO E FUTURO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Alessandra Alexandre Freixo.

Feira de Santana – BA
2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

O47s Oliveira, Grasiela Lima de
O ser e o tornar-se docente em alternância : memórias do presente, passado e futuro / Grasiela Lima de Oliveira. - 2018.
119f.: il.

Orientadora: Alessandra Alexandre Freixo.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Formação de professores. 2. Autobiografia - Professor. 3. Professor – Formação - História. I. Freixo, Alessandra Alexandre, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

Solange dos Santos Rocha – Bibliotecária CRB5/1639

GRASIELA LIMA DE OLIVEIRA

O SER E O TORNAR-SE DOCENTE EM ALTERNÂNCIA: MEMÓRIAS DO PRESENTE, PASSADO E FUTURO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

_____

Prof.ª Dr.ª Alessandra Alexandre Freixo – Orientadora (UEFS)

_____

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha – Primeiro Examinador (UFBA)

_____

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano – Segundo Examinador (UEFS)

Feira de Santana, 06 de Junho de 2018.

Resultado: _____

Se hoje estou aqui, como Mestre em Educação, é graças a uma mulher guerreira que com sua fé inabalável, sempre lutou por seu filho e suas quatro filhas, em busca de um futuro melhor. Por isso, não tem como não dedicar este trabalho à minha mãe, em momentos de angústia só lembrei de todo seu esforço e o seu orgulho em nos ver vencer. Obrigada minha mãe, minha rainha, minha Maria Renê. Dedico também ao meu pai, meu Renato, por nunca ter nos desestimulado e ter contribuído, da sua forma, para a nossa formação.

AGRADECIMENTOS

No trabalho, eu falo muito em nos deixar afetar. Em alguns momentos, utilizo músicas que me afetam, guardei a música Ana Vilela (2016), "Trem Bala", para este momento de agradecimento. E ela começa da seguinte maneira:

> Não é sobre ter todas pessoas do mundo pra si
> É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
> É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
> É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
>
> É saber se sentir infinito
> Num universo tão vasto e bonito é saber sonhar
> Então, fazer valer a pena cada verso
> Daquele poema sobre acreditar

Acredito em um Deus que nos rege, nos guia e nos fortalece. Um Deus que zela por nós, onde quer que a gente esteja, em qualquer momento das nossas vidas, só quer o nosso bem, derrama mais do que chuva de bênçãos sobre nós, derrama chuva de amor, carrinho, saúde, sabedoria, forças e desejos. Esse Deus nos leva a nos sentir infinitos em meio a tantas outras pessoas, faz a nossa vida valer à pena e nos permite acreditar, mesmo nos momentos mais difíceis, por meio da FÉ. Por isso não tem como não começar agradecendo a este ser maravilhoso. E a música continua trazendo a importância de escalar a vida e se fortalecer.

> Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
> É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
> É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
> E assim ter amigos contigo em todas as situações
>
> A gente não pode ter tudo
> Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
> Por isso, eu prefiro sorrisos
> E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim.

E o meu maior presente é a minha família, pessoas que a cada dia mais percebo que me amam e que estão sempre comigo, em qualquer momento. E tudo começa com as nossas raízes, nossa Maria Renê e nosso Renato, a vida nunca foi fácil para eles, mas o desejo de vencer era maior. Toda força e garra da minha mãe hoje se encontram em nossas vidas para que nunca passe pela nossa cabeça a palavra desistir. Dessas raízes, surge um tronco com cinco galhos, Ronivon, Rondinélia, Geane, Jaqueline e Grasiela (a minha pessoa), todos diferentes, mas que juntos sorriem dos presentes que a vida vem nos trazendo, e os nossos maiores presentes são as folhas que já surgiam, as que estão surgindo e as que surgirão,

Henrique, Arthur, Isabela, Guilherme, Joaquim (o pequenino da família) e em alguns meses o nosso Gustavo.

Quero incluir nesta lista o meu companheiro, Ricardo, agradecer por tudo que vem fazendo por mim, por também ter vivido este momento do mestrado, quando precisava ir e vir na UEFS, por nossos sonhos e por fazer a minha vida mais feliz em momentos que não consigo enxergar a sua beleza. Essas pessoas me ajudam a perceber que os momentos e os sorrisos compartilhados não têm preço. Até porquê:

> Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
> E sim sobre cada momento sorriso a se compartilhar
> Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
> Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Por isso, tudo o que eu mais quero nesse momento é poder segurar meu filho no colo e ter todas essas pessoas ao meu lado, sonhando comigo. Até porque, aqui somos só passageiros e a qualquer momento podemos partir.

> Segura teu filho no colo
> Sorria e abrace teus pais enquanto estão aqui
> Que a vida é trem-bala, parceiro
> E a gente é só passageiro prestes a partir

Não posso finalizar esse momento sem agradecer a uma mulher que é muito mais do que uma orientadora, é uma amiga, grande incentivadora, pessoa que sempre olha para a gente e diz que vai dar tempo, que nos fortalece quando estamos frágeis. Alessandra, obrigada por ter entrado em minha vida, por ter me ajudado a construir a monografia, na graduação, e agora esta dissertação, a nossa dissertação. Você é uma fonte de inspiração para mim.

Agradeço a todo o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, por ter me proporcionado crescer como cidadã, como pessoa e como professora. Aos integrantes da secretaria do mestrado e todos os professores e as professoras que compõem o programa. À turma do mestrado do ano de 2016, agradeço pelo aprendizado durante discussões do texto. Em especial, agradeço a amizade, as conversas, as risadas e o companheirismo de Osdi, Tânia, Alisson, Isis e Naiara.

À rede REFAISA, agradeço por ter me aberto as portas e possibilitar ter o contato dos docentes e das docentes das instituições de ensino. À EFASE e à EFAG agradeço pela acolhida, pelas conversas e pelo aprendizado, em especial agradeço a Moura, a Santana, a Almeida, a Matos e a Batista. Espero não lhes decepcionar com o trabalho, mas digo que esta foi a escrita que consegui realizar e espero ter contribuído de alguma maneira para a formação

de vocês e só tenho a dizer que se permitam ser afetados por novas experiências, se permitam construir as suas professoralidades.

Agradeço também ao grupo Carta-Imagem pelo aprendizado, pela acolhida e pelos palpites no meu projeto, foi lá que conheci o Marcos Villela Pereira. Por fim, agradeço a Marco Barzano e a Marlécio Maknamara, por se fazerem presentes na minha banca de qualificação, por todas as sugestões no trabalho e por terem aceitado se fazerem presentes no momento da minha defesa.

Finalizo seguindo o trem da vida, onde somos só passageiros. A nossa viagem pode acabar a qualquer momento, por isso devemos nos permitir viver, sonhar, ser feliz. A única coisa que resta são as nossas memórias, os nossos afetos, as nossas experiências.

Durante o curso e a escrita, aprendi que jamais serei o que quero e sim o que consigo. Por isso, venho afirmar que fui a mestranda que consegui ser, a presente escrita foi a que consegui escrever e serei a professora que conseguir ser.

Inspirada em Marcos Villela Pereira (2016). Ideia que surge de Alessandra Alexandre Freixo (2018), apenas adaptada por Grasiela Lima de Oliveira (2018).

RESUMO

Esta dissertação apresenta as narrativas (auto)biográficas de quatro monitores e de uma monitora da área de ciências naturais. Por meio de suas memórias, trajetórias e histórias de vida, investigamos o seu ser e tornar-se docente em alternância, entendida tanto como campo de estudo quanto como poder alternar entre universos distintos. Por isso, temos o objetivo de conhecer a vida em alternância dos monitores/as da área de ciências naturais, nas EFAs da rede REFAISA, durante a construção do seu ser e tornar-se profissional do campo, com base nas suas trajetórias/histórias de vida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, embasada nos conceitos de memória, (auto)biografia, história de vida e narrativas. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Para a análise dos dados gerados, tentamos nos apropriar da ideia de experiência, de Jorge Larrosa e de professoralidade, de Marcos Villela Pereira, e também queríamos escutar os/as nossos/as participantes, por isso, sentimo-nos na obrigação de trabalhar todas as questões que, de certa forma, lhes afetam. A partir da análise dos dados, conseguimos concluir que muito desse ser e tornar-se docente está perpassado por experiências que vão lhe tocando ao longo das suas trajetórias, sejam elas pessoais ou profissionais, o que levam a construção de uma professoralidade, que é a diferença em si, e mesmo quando e quero seguir modelos, ser igual a outros/as, eu não consigo, pois eu construo em mim o/a professor/a-monitor/a que consigo, e esse conseguir está ligado ao que me afeta, ao que me passa. No caso das EFAs, sentir-se mais confortável como professor/a ou monitor/a está ligado à trajetória, a uma história construída em contato com a família, na escola enquanto estudante e depois enquanto docente, na sua formação inicial e continuada. A nossa vida é um eterno jogo, onde somos influenciados por ideias, por marcas que carregamos das nossas vidas; muitas vezes queremos ser iguais a pessoas que são tidas como importantes, no entanto, as nossas diferenças nos projetam para outros caminhos, para sermos únicos, para mudarmos. Com isso, a nossa vida é instável e, enquanto docente, precisamos eternamente nos reconstruir.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Ensino de Ciências. Ser/Tornar-se docente. Experiência. Professoralidade.

ABSTRACT

This dissertation presents the (auto)biographical narratives of four monitors and a monitor of the area of natural sciences. Through his memories, trajectories and life histories we investigate his being and become an alternating teacher, understood both as a field of study and as being able to alternate between different universes. Therefore, we have the objective of knowing the alternating life of the natural science monitors in the EFAs of the REFAISA network, during the construction of their being and becoming a professional of the field, based on their trajectories / stories of life. It is a qualitative research, based on the concepts of memory, (auto) biography, life history and narratives. Semi-structured interviews were carried out to collect data. For the analysis of the data generated, we tried to appropriate the idea of experience, Jorge Larrosa and Professorality, by Marcos Villela Pereira, and also wanted to listen to our participants, so we felt obliged to work all issues that somehow affect them. From the analysis of the data, we can conclude that much of this being and becoming a teacher is permeated by experiences that are touching him along his trajectories, whether personal or professional, which leads to the construction of a qualityality, which is the difference in itself, and even when and I want to follow models, to be equal to others, I can not, because I build myself the teacher / monitor that I can, and this achievement is linked to what affects me, what happens to me In the case of EFAs feel more comfortable as a teacher or monitor is connected to the trajectory, a history built in contact with the family, in school as a student and then as a teacher, in their initial and continued formation. Our life is an eternal game, where we are influenced by ideas, brands that we carry from our lives and often we want to be equal to people who are considered important, however, our differences project us to other ways, to be unique, to change, with that our life is unstable and as a teacher we need to eternally rebuild ourselves.

Key words: Pedagogy of Alternation. Science teaching. Being/becoming a teacher.

Experience. Professorality.

LISTA DE FOTOS

Figura 1 – Imagem da Entrada da EFASE. 40
Figura 2 – Imagem da Entrada da EFAG. 41

SUMÁRIO

1 A VIDA EM ALTERNÂNCIA 13

2 PASSADO E PRESENTE EM ALTERNÂNCIA 24
2.1 Considerações sobre o método biográfico 26
2.2 A narrativa de memórias como instrumento do biografar-se 32
2.3 Os autores das narrativas (auto)biográficas das histórias de vida 39

3 CAMPO E CIDADE EM ALTERNÂNCIA 45

4 PROFESSOR/A E MONITOR/A EM ALTERNÂNCIA 66

5 SINGULAR E UNIVERSAL EM ALTERNÂNCIA 86

6 ARREMATANDO AS ALTERNÂNCIAS 107

REFERÊNCIAS 112

APÊNDICE 119

1 A VIDA EM ALTERNÂNCIA[1]

Eu sempre tive dificuldades para iniciar a escrita de textos, mas, após um bom tempo a pensar por onde começaria, resolvi partir do princípio de toda a história: o título do trabalho. Durante uma das aulas de metodologia, após dias sem saber como intitular o presente trabalho, surgiu uma luz no final do túnel, pensei, por que não *O ser e o tornar-se docente em alternância: memórias do presente, passado e futuro*[2]. Ao trazermos, no título, a ideia das memórias do presente, passado e futuro, não nos propomos a sugerir esses tempos como lineares, inclusive, ao longo da escrita do texto, é possível perceber que o nosso objetivo é trazer as memórias que se constroem e reconstroem em um presente, mas, ao mesmo tempo, trazem consigo resquícios do passado e desejos futuros. Seria a memória pensada na perspectiva projetiva (PEREIRA, 2016), a que não é linear e surge como um reviver o passado, mas repleta de novas experiências.

A princípio, pensar esse/a docente em alternância foi por conta do nosso ambiente de pesquisa, Escolas Famílias Agrícolas que têm a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino. Logo, estávamos trabalhando com docentes no contexto da Alternância. No dia da qualificação, o professor Marco Barzano, nos levou a refletir sobre a palavra "alternância". Ele pontuou que, de acordo com a leitura do texto, conseguiu perceber dois sentidos para essa alternância: o primeiro seria em relação ao nosso contexto de estudo, escolas que se utilizam da Pedagogia da Alternância; já o segundo seria a vida dessas pessoas em constante alternância, entre "o que se é", "o que se pretende ser", "o que se luta para ser", "o que se foi".

Essa simples observação mudou toda estrutura do trabalho, que começou a girar em torno da palavra "alternar" (Alessandra costuma dizer que essa seria a nossa metáfora). No entanto, ao ler trabalhos com metáforas, percebo que é preciso muita criatividade para isso,

[1] Após muitos diálogos com Alessandra, eu resolvi, em alguns momentos, trazer o texto para a primeira pessoa do singular, pois preciso trazer as minhas memórias, as minhas singularidades, com isso acredito ser mais pertimente me colocar como sujeito na ação, apesar das nossas decisões serem tomadas após um consenso. Na maior parte do texto, utilizaremos a primeira pessoa do plural, porque este trabalho é elaborado por Grasiela, Alessandra, Batista, Moura, Almeida, Santana, Matos, dentre tantas outras pessoas que, mesmo indiretamente, contribuem para o desenvolvimento do mesmo.

[2] O título sofreu uma pequena alteração do que foi pensado para a qualificação, anteriormente, nos propomos a falar sobre "o saber e o tornar-se docente em alternância: memórias do presente, passado e futuro", no entanto, ao longo da escrita, percebemos que estávamos indo mais para a discussão do ser e tornar-se docente do que do saber docente, por isso a troca do saber pelo ser docente.

acho que não cheguei a esse nível criativo ainda, logo, penso ser aquela uma palavra de apoio que usamos para fazer nosso trabalho caminhar.

Investigando o real significado da palavra alternar, segundo o dicionário Aurélio de português *online*, temos que alternar é: "Fazer variar sucessivamente; Colocar em posições recíprocas; Dispor em ordem alternada; Revezar; Suceder-se com maior ou menor regularidade". Percebi, então, que a nossa vida, de fato, se encontra constantemente em alternância. Será possível verificar o alternar-se nas entrevistas que realizamos, inclusive posso dizer que a minha vida é um alternar constante.

Nesse processo de alternar-se estão envolvidas as escolhas, feitas por um sujeito que, para Pereira (2016, p. 17) "[...] é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial". As nossas escolhas nos levam a caminhos nem sempre planejados, por isso viver é um risco, o risco de ser o que não se pensava ou de não ser o que se pensava. Com isso, passamos por conflitos, deles advém o alternar entre "o que eu sou" e "o que eu quero ser", "o que eu sou" e "o que eu não quero ser".

Antes de trazer a alternância na vida dos sujeitos de pesquisa, acho pertinente trazer um pouco da minha vida em alternância, as minhas escolhas e as não escolhas, os meus riscos. Isso me ajudará a ler e escutar as entrevistas com mais atenção, carinho e respeito. Fato já relatado por Marlécio Maknamara (2016), ao escrever sobre as suas vivências escolares. Segundo o autor, ao refletir sobre suas vivências, ele se encontra "[...] mais apto a prosseguir com a escuta sensível das narrativas com as quais venho lidando em contextos de ensino e de pesquisa no âmbito da minha instituição de trabalho." (MAKNAMARA, 2016, p. 499).

Começo por me apresentar como mulher que nasceu e cresceu no campo, estudante de escola pública, durante toda a educação básica, que ingressou em uma universidade pública após várias tentativas e que, por insistência de sua mãe, nunca desistiu. Hoje, estudante do Mestrado em Educação, também em uma instituição pública, posso sentir o orgulho da mulher e mãe, que sempre sonhou que seu filho e suas filhas tivessem uma vida melhor.

No momento, me sinto alternando entre o ser do campo e morar na cidade, ser estudante e professora, o processo de escrita, a busca por trabalho, os estudos para concurso e, nesse percurso, descubro que vou ser mãe. Então as alternâncias passam a ser outras, os medos também, passo a me construir pensando diferente do que pensava a alguns meses atrás.

Diante de todos os medos e conflitos, começo a lembrar da minha trajetória, de todo o caminho que trilhei para chegar até aqui e a pensar que o que eu sempre quis é descrito com simplicidade na letra da música "Casinha Branca", que começou a fazer sucesso na década de 1970, de Gilson Vieira Filho, quando ele escreve:

> Eu queria ter na vida simplesmente
> Um lugar de mato verde
> Pra plantar e pra colher
> Ter uma casinha branca de varanda
> Um quintal e uma janela
> Para ver o sol nascer

Essa música sempre me afetou, me tocou, pois nela consigo perceber a simplicidade da vida, ela me leva a lembrar a minha infância, o lugar de onde venho, momento em que sempre começava as minhas histórias com um "era uma vez...", frase que me remete a outra música, composta por Kell Smith (2017), que me leva a reviver as minhas origens.

> Era uma vez
> O dia em que todo dia era bom
> Delicioso gosto e o bom gosto das nuvens serem feitas de algodão
> Dava pra ser herói no mesmo dia em que escolhia ser vilão
> E acabava tudo em lanche
> Um banho quente e talvez um arranhão
> Dava pra ver, a ingenuidade a inocência cantando no tom
> Milhões de mundos e os universos tão reais quanto a nossa imaginação
> Bastava um colo, um carinho
> E o remédio era beijo e proteção
> Tudo voltava a ser novo no outro dia
> Sem muita preocupação
>
> É que a gente quer crescer
> E quando cresce quer voltar do início
> Porque um joelho ralado
> Dói bem menos que um coração partido
>
> Dá pra viver
> Mesmo depois de descobrir que o mundo fico mal
> É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal
> Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real
> E entender que ela mora no caminho e não no final
>
> É que a gente quer crescer
> E quando cresce quer voltar do início
> Porque um joelho ralado
> Dói bem menos que um coração partido
>
> Era uma vez...

Após voltar a ser criança, quero começar a minha história com, é claro, um "era uma vez". Era uma vez uma menina que nasceu no município de Riachão do Jacuípe, viveu na

zona rural ou no campo, na comunidade de Mandaçaia. Filha de agricultor e agricultora, a caçula, como sempre lhes diziam, das cinco crias da sua mãe e do seu pai, sendo um homem e quatro mulheres. Foi no campo que essa menina passou boa parte de sua vida, lá ela teve uma vida humilde, cheia de obstáculos, mas feliz.

Conseguir estudar para essa família não foi fácil, a mãe dessas cinco crianças batalhou muito na esperança de proporcionar a elas uma vida melhor. Essa menina, que sempre foi muito tímida, iniciou os seus estudos em uma classe multisseriada da comunidade onde morava. A princípio, ela não tinha idade para se matricular na escola, mas acompanhava sua irmã, um pouco mais velha, assim foi desenvolvendo-se, fazendo as atividades e acabou "passando de ano" e se tornando colega de turma dessa irmã.

Após algum tempo, devido a problemas financeiros, o seu pai precisou trabalhar fora da cidade, e sua mãe juntamente com as crianças foram morar na cidade de Riachão, mas nunca deixaram o campo. Foi na Escola Maria Dagmar de Miranda que elas realizaram o ensino fundamental I e II e o ensino médio. Essa menina diz não ter muitas lembranças da época da escola, sempre se viu como companheira da sua irmã, mas ela relata sobre a professora Aidil, na 4º série, que era temida por todos, pois era bastante rígida. Passando para o fundamental II, ela não consegue se esquecer de uma peça teatral realizada, com o livro "Açúcar Amargo", essa peça a marcou bastante, acredita que por ter sido o primeiro romance que leu por completo. Ao pensar no ensino médio, um professor e uma professora, Daniel e Vívian, a tocaram, ambos da área de matemática, famosos por serem exigentes, mas também bastante comprometidos e excelentes profissionais e amigos. Ela se recorda das ótimas aulas de literatura, com Evandro, de Juarez, outro professor de matemática, de André, professor de história. Enfim, apesar das lembranças não muito detalhadas, são muito saudosas.

Terminado o ensino médio, é o momento de escolher para quê fazer o vestibular, pois tanto o corpo docente quanto a sua família a incentivam a fazer um curso superior. A pouca maturidade e a dúvida, sem saber qual curso fazer, a levaram a prestar o seu primeiro vestibular na UEFS[3] para administração, mas ela não passou. A partir de então, ela começou a tentar na área de biologia, mas junto com ela, nessa jornada, estavam duas de suas irmãs. No final de 2007, ela consegue se aprovada no vestibular da UFRB[4] para agronomia. Mas ainda tinha o vestibular da UEFS, onde ela optou pela biologia, sendo também aprovada para o

[3] Universidade Estadual de Feira de Santana.
[4] Univerdidade Federal do Recôncavo da Bahia.

semestre 2008.1. Escolher entre UEFS e UFRB não foi tão difícil para ela, afinal de contas, duas de suas irmãs já estavam morando na cidade de Feira de Santana.

Ela diz que não sabe explicar o porquê exatamente escolheu o curso de biologia – apesar de já gostar da área enquanto cursava a educação básica – afinal, as suas professoras de biologia e ciências, nunca a marcaram tanto a ponto de deixar saudosas lembranças. Mas acredita que tinha que ser bióloga, até porque os acasos da vida a levaram para esse caminho.

Segundo ela, só de pensar em começar um curso de graduação lhe trouxe muito medo e ansiedade, afinal de contas, era tudo novo para ela: a cidade, as pessoas e, principalmente, havia perdido a sua eterna companheira de sala de aula, a sua irmã, que trilhava outro caminho, passara na UFRB e, alguns semestres depois, na UEFS. Tinha que enfrentar aquele desafio sozinha, mas até que não foi tão difícil.

Assim, em outubro de 2008, tudo começou com o curso de Ciências Biológicas, na UEFS. Como era um curso que formava licenciados e bacharéis, no segundo semestre ela precisava escolher qual modalidade seguir, foi quando optou pela licenciatura, pois era um pensamento que tinha desde o momento que se propôs a prestar vestibular para a área, o que só veio a se reforçar nas conversas e palestras da semana de integração do curso[5]. Começava assim sua história de graduação, momento em que foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Sempre se dedicou aos estudos e ao trabalho, até porque precisava de uma fonte de renda, sua família não tinha como manter três estudantes. Foi um período difícil, mas também prazeroso, ela conseguiu conhecer muitas pessoas e viajar bastante.

A primeira reviravolta da sua vida veio quando precisou escolher o tema do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sempre teve a certeza de que iria trabalhar sobre "acidentes ocasionados por animais peçonhentos" e queria realizar a pesquisa no Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand (mais conhecido simplesmente por "Assis"), uma vez que já executava as atividades do PIBID nessa instituição. Mas nem tudo ocorreu como ela imaginava, assim teve de desistir dessa proposta.

A professora Alessandra entrou em sua vida durante a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação. Em 2010, essa professora coordenou a oficina "Imagens, memórias e

[5] Quando entramos no curso, durante a primeira semana, os/as estudantes dos semestres anteriores realizam um "trote solidário", premovem palestras, apresentam o curso para os/as calouros/as, tiram dúvidas.

narrativas[6]", apresentando imagens e relatos de seu doutorado, um trabalho realizado com memórias de velhos do semiárido. Nesse momento, por meio das memórias, a professora trouxe as narrativas dos velhos que participaram da pesquisa e as suas representações sobre o ambiente onde eles viviam, no município de Valente-BA.

Essa estudante ficou encantada com o trabalho desenvolvido por Alessandra, o porquê, exatamente, não saberia responder, mas se arriscaria a dizer que tem a ver com a sua trajetória. Ao ver aquelas imagens e ao ouvir as falas daquelas pessoas, recordou-se da sua infância e de todas as pessoas que partilharam com ela um pouco dessa trajetória, das relações que construiu na sua comunidade.

Esse foi um momento decisivo para a sua vida; então teve certeza que queria trabalhar com memórias e quando pensou que os sujeitos de sua pesquisa seriam professoras/es do colégio Assis, a vida lhe fez percorrer outras trilhas, pois Alessandra disse que só poderia lhe orientar se o trabalho fosse desenvolvido na Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha (EFA de Valente-Bahia). Inicialmente, a ideia não a agradou muito, pois ir para a EFA significaria ter que viajar para um lugar estranho, talvez precisasse dormir na escola, logo, teria que sair da sua "zona de conforto". No entanto, quando fez a sua primeira visita à EFA de Valente, ficou encantada com a escola, e pensou: "como é que pode, eu vinda da zona rural, nunca ter ouvido falar destas experiências educacionais"? Compreendeu, então, que trabalhar na EFA lhe traria realização pessoal, uma vez que estaria em contato com um modo de vida semelhante ao seu, possibilitando a ela dialogar a educação rural – sistema no qual foi educada – com a proposta da Educação do Campo.

A sua pesquisa deu origem à monografia intitulada *Memórias da docência em alternância: subsídios para o ensino de ciências no contexto de uma Escola Família Agrícola do semi-árido baiano*, para conseguir o título de licenciada em ciências biológicas. Esse trabalho foi apresentado à Universidade em 2012, em 2014 rendeu um artigo publicado na revista Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME[7].

No ano de 2012, essa jovem recebe o título de licenciada em Ciências Biológicas, mas continua na universidade para poder realizar o bacharelado. Durante esse período, começou a estagiar em um laboratório, onde desenvolvia pesquisas com fungos do nosso semiárido, essa experiência foi essencial para lhe fazer lhe dar a certeza de que queria continuar na área da

[6] Aconteceu entre 13 e 17 de setembro de 2010.

[7] Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME; ISSN 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 186-213, jan./abr. 2014; DOI http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p186-213.

educação. Em 2015, quando, enfim, recebe o título de bacharela, resolve estudar para prestar a seleção do Mestrado em Educação da UEFS, sendo aprovada para turma de 2016.

Após um pouco das experiências pessoais dessa jovem Grasiela, sinto-me no dever de finalizar aqui esse "era uma vez" e embarcar em outro caminho, trazendo um pouco da minha trajetória docente. Assumi uma turma da educação básica, do início ao final do ano, não foi fácil. Passei por muitos conflitos, medos, aflições, até vontade de desistir. Hoje, lendo alguns textos, me sinto mais tranquila com relação a isso, pois percebo que esse primeiro momento é tenso na carreira de muitos/as professores/as. Jesus (2000), Teixeira (2015) e Pereira (2016) ajudaram a desmistificar o ser docente por dom ou vocação, sendo uma questão de formação e de vários motivos que levam à sala de aula, inclusive a não escolha da profissão.

Quando cheguei ao ambiente da sala de aula, comecei a sentir que a minha formação não conseguiu construir "a professora" Grasiela, por isso, aos poucos, precisei ir me construindo e reconstruindo, até porque não existe uma professora em mim, mas sim, como conceitua Marcos Vilela Pereira (2016), a professoralidade. A minha maior dificuldade era ser aquela docente que muitos/as almejavam, pois detectei, pelas escolas que passei, que sempre havia professores/as classificados como bons/boas e como ruins. Atualmente, venho resolvendo muitos desses conflitos que me afetaram, até porque, aprendi que eu jamais serei a professora que eu quero, ou que querem que eu seja, e sim a que eu consigo ser (PEREIRA, 2016).

Acredito que ter essa concepção me deixará mais confortável em sala de aula, fará com que eu faça um trabalho do meu jeito; em vez de querer seguir modelos, a minha maior preocupação será com o processo de ensino e aprendizagem. Creio ser essencial, nos cursos de formação docente, passar essa noção de um ser docente em constante formulação, o que poderá contribuir na diminuição das frustrações que a maioria dos/as educadores/as carrega do início da carreira.

Tomando como ponto de partida a minha trajetória, tendo em vista todas as dificuldades enfrentadas e a oportunidade de ter conhecido as EFAs[8], buscamos apresentar o objeto de estudo da presente pesquisa, que se fundamenta na formação de professores/as-monitores/as das EFAs associadas à rede REFAISA[9]. Partimos da perspectiva de que as memórias e as narrativas desses/as profissionais, suas biografias e suas histórias, podem

[8] Escolas Famílias Agrícolas.
[9] Rede das Escolas Familias Agrícolas Integradas do Semiarido.

elucidar como eles/as vivenciam o contexto da Pedagogia da Alternância, suas trajetórias e suas alternâncias, pessoais ou profissionais, influenciam/influenciaram no ser, fazer e tornar-se docente.

A memória passa a ser considerada não apenas como um voltar ao passado, mas também formada na inter-relação entre passado, presente e futuro, podendo ser ressignificada, reconstruída e selecionada (ABRAHÃO,2009; JESUS, 2000), num processo contínuo de construção identitária. Até porque, não podemos afirmar que a nossa identidade se encontra plenamente construída, mas sim que existe um processo identitário, como afirma Nóvoa (1995). Por ser um processo, conclui-se que não é único ao longo de toda a vida de um sujeito, mas pode ser modificado, formando sujeitos capazes de se renovar a cada momento de tensão da sua caminhada. Logo, visualiza-se pessoas em formação com múltiplas identidades (ABRAHÃO, 2009; PEREIRA, 2016).

O TCC da graduação tornou-se o ponto chave para pensar o projeto de mestrado que culmina nesta dissertação. Trabalho que foi desenvolvido com base em memórias narradas por três professoras/monitoras[10] da EFA de Valente. A partir da análise das entrevistas, chegou-se à conclusão de que a forma como as docentes da EFA se enxergam na comunidade escolar está estritamente relacionada à sua trajetória, a uma imagem construída durante a sua vida. Com base nisso, foi possível observar que nessa Escola Família, as docentes entrevistadas se percebem em posições diferentes, enquanto uma se dizia professora a outra se percebia monitora. A monitora, assim se denominava por ter uma formação dentro de movimentos sociais e fazer um curso superior voltado para as escolas do campo, ou seja, se percebia dentro de todos os espaços da escola e conseguia entender e realizar a proposta desse modelo educacional. Enquanto que a professora assim se reconhecia por não ter a formação voltada para a Educação do Campo, ela entendia que ensinar ciências na EFA seria uma tarefa semelhante à de ensinar ciências nas escolas urbanas, apesar de ter consciência que ambas escolas se baseiam em princípios metodológicos diferentes. As conclusões que surgiram permitem refletir que, para ensinar nas EFAs não basta apenas o conhecimento disciplinar, é necessário também ter o conhecimento das lutas do povo do campo por uma educação que dialogue com o seu modo de viver, para então respeitar a diversidade desses sujeitos e

[10]Das três entrevistadas, uma estava como membro da direção escolar e duas eram professoras/monitoras de ciências (uma atuava na escola, naquele momento e a outra não mais lecionava naquele ambiente).

produzir um saber escolar impregnado tanto do saber científico quanto do saber local (OLIVEIRA; FREIXO, 2014).

Todas as questões, surgidas durante a escrita do trabalho monográfico, despertaram-me a curiosidade de ampliar a investigação, nesse campo de estudo, a outras EFAs da rede REFAISA. O intuito agora é investigar, a partir do contato com novos sujeitos, se as mesmas situações que permeiam a EFA de Valente também se encontram presentes nas demais EFAs da rede REFAISA. Além disso, permitir que os/as professores/as-monitores/as, e também a equipe pedagógica da REFAISA, possam refletir sobre a formação inicial e continuada de seus/suas monitores/as e, quem sabe, pensar novos caminhos para esse processo de formação. A presente pesquisa possui, assim, a finalidade trazer para a comunidade escolar uma possibilidade de repensar do ensino, em específico, o ensino de ciências naturais no contexto da Pedagogia da Alternância.

Essa pesquisa tem grande importância pessoal na minha vida, pelas contribuições que pôde trazer para a minha atuação profissional, enquanto docente, visto que a análise do referencial teórico me fez perceber que a história de vida pode ser um instrumento para repensar o processo de formação pessoal e profissional, docente (RIBEIRO; SOUZA, 2011), visto que essa formação é capaz de impactar não só a nossa prática como a de outras pessoas.

Logo, começamos a conjecturar sobre a importância de todos/as os/as docentes, inclusive eu, refletirem sobre a sua prática e refazerem o seu ser professor/a, a sua identidade, quando for necessário. Esperamos, ainda, contribuir também para repensar a formação de professores/as, em especial monitores/as do campo, no ensino superior atual; de modo a olhar a trajetória, a história de vida dos/as licenciandos/as durante a formação inicial e continuada. Além disso, também colaborar no desenvolvimento profissional de monitores/as das EFAs da rede REFAISA e demais EFAs, se assim for necessário, uma vez que pesquisas sobre o processo de formação desses/as profissionais é fundamental no desenvolvimento de estratégias formativas pelos responsáveis por desenvolver o ensino superior na atualidade.

Diante das contribuições que o presente estudo pode trazer, explicamos que a intenção da presente pesquisa é estudar recortes das histórias de vida, memórias (auto)biográficas dos/das docentes das EFAs da rede REFAISA, a partir do alternar, do ser e do tronar-se docente, por meio do processo de construção e reconstrução da professoralidade desses/as educadoras/es. Sendo assim, surgiu o seguinte problema da pesquisa: como monitores/as da

área de ciências naturais, no contexto da pedagogia da alternância, de EFAs da rede REFAISA, constroem o seu ser/tornar-se docente nesse processo de alternar-se?

Problema que se evidencia ao considerar que, a partir do que eu sou, outra figura pode ser projetada quando me permito ser envolvida/o por essa alternância entre mundos e momentos diversos, mas que dialogam e, muitas vezes, parecem ser um só. Por meio das minhas subjetividades pressuponho que cada professor/a se produz durante ações diárias, seja de sua vida pessoal ou coletiva, com isso, não é possível especular que todos/as os/as profissionais seguirão um modelo pré-estabelecido do ser professor/a. Até porque, as especificidades de cada um/a deles/as lhes levaram a ser um/a docente diferente, de acordo com a sua trajetória, considerando questões culturais e sociais. Baseado nisso, Pereira (2016) traz uma reflexão muito importante, para ele não basta perguntar "o que é ser professor/a", pois vai trazer a impressão de que existe uma única forma de ser docente. Devemos questionar "como ser professor/a", para levar em consideração as subjetividades de cada profissional e afirmar que não existe um modelo de ser professor/a.

Com base em toda a problemática apresentada, nossa pesquisa objetiva conhecer a vida em alternância dos monitores/as da área de ciências naturais, nas EFAs da rede REFAISA, durante a construção do seu ser e tornar-se profissional do campo, com base nas suas trajetórias/histórias de vida.

Para darmos conta do nosso objetivo a dissertação encontra-se estruturada organizada nos seguintes capítulos (alternâncias): o primeiro, denominado "O passado e o presente em alternância", trata-se do momento para dialogar um pouco com a nossa proposta metodológica, por meio da perspectiva de narrativa, da (auto)biografia, da história de vida, das memórias, finalizando com o nosso contexto de estudo – as EFAs, os autores e a autora –, como as suas trajetórias podem estar contribuindo com o seu tornar-se profissional. No segundo capítulo (segunda alternância), nomeado "Campo e cidade em alternância", pensa-se o campo e a cidade em alternância, trazendo um pouco da história de vida escolar dos entrevistados e da entrevistada, explicando como ocorre/ocorria o fluxo de informações e a troca de experiências entre o campo e a cidade, principalmente na perspectiva educacional.

No terceiro capítulo (terceira alternância), intitulado "Professor/a e monitor/a em alternância", apresentamos o/a professor/a e o/a monitor/a em alternância, sendo possível refletir sobre o ser e o tornar-se docente do campo, a partir do processo de formação de cada um/uma desses profissionais, pessoal e coletiva, inicial e continuada, inclusive de suas

experiências. O quarto capítulo (quarta alternância), denominado “Singular e universal em alternância”, procura promover uma conversa entre o singular e o universal, com o intuito de pensar o ensino na área de ciências naturais em escolas do campo, observando como se realiza o diálogo entre o conhecimento científico e o saber da comunidade local. Por fim, nós arrematamos as alternâncias, momento de finalização, de tentar promover o desfecho do texto, alinhavando as linhas, as memórias contadas e pensar como rearranjar as memórias, o que é capaz de permitir a construção de sujeitos com uma nova roupa.

Toda a discussão das alternâncias 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 REFAISA 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 monitores/as 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 quatro monitores e uma monitora, da Escola Família Agrícola do Sertão e da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves. Por uma questão ética, eles e ela não serão reconhecidos por seus nomes reais, e para identificar suas falas, optamos por utilizar sobrenomes.

2 PASSADO E PRESENTE EM ALTERNÂNCIA

A ideia de trazer o passado e o presente em alternância surge, afinal, a proposta metodológica parte das memórias dos entrevistados e da entrevistada. Assim, observamos essas memórias carregadas de tempos diferentes, é óbvio que elas estão sendo contadas no presente, mas ao mesmo tempo surge o passado nas narrativas e outras vezes podemos até perceber resquícios de um futuro que se almeja alcançar. Logo, o alternar, entre passado e presente, é o modo que encontramos para mostrar, por meio das memórias, como acontece esse alternar entre "o que se viveu", "o que se vive" e "o que se pretende viver", se misturando de tal forma que às vezes parece um só tempo.

Para construir a perspectiva metodológica da presente pesquisa, a apresentação do livro organizado por Meyer e Paraíso (2014) ajudou a observar a importância de as metodologias serem construídas com clareza, porque é por meio delas que se explica como a investigação será desenvolvida, os caminhos trilhados durante a sua realização. Independentemente de o caminho ser de estruturas mais ou menos rígidas, ele trará como o estudo foi guiado.

As autoras utilizam a expressão ziguezaguear, mostrando a construção metodológica como um processo constante de vai e vem, "[...] movimentamo-nos ziguezagueando *no espaço entre* nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar" (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 19, grifo das autoras). Esse ziguezague permite a criação de estruturas que ficam entre aquilo que é tradicional no campo de investigação e o que se busca inventar, experimentar. Pois, o desejo é "renovar e reinventar modos de interrogar" (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 22).

Um ziguezaguear que se aproxima da proposta do alternar dos/das docentes entre um passado, um presente e um futuro. Do passado, lembram o que eram e carregam o que ainda não são; no presente, visualizam o que são, o que desejavam ser e o que querem alcançar no futuro. Esse alternar-se é percebido nas suas narrativas, sendo possível visualizar o entrelaçar do passado com o presente e com o futuro; além disso, por meio das suas experiências, conseguem ir e vir no tempo, ziguezagueando em suas narrativas.

Com isso, optamos por adotar, no presente estudo, uma metodologia que seguisse pelo campo da biografização, utilizaremos diversos métodos, como narrativas, (auto)biografia,

memória, história de vida e entrevista. Todas elas se incluem na perspectiva da pesquisa qualitativa. Como afirma Minayo (2011, p. 11), nas Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes". O que nos motiva pensar as narrativas dos sujeitos, repletas das suas realidades, sejam elas subjetivas ou compartilhadas com o seu meio social.

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa, modelo investigativo, pode ser definido como "[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes". Assim, o pesquisador torna-se responsável por estudar o seu objeto em seu ambiente natural, tentando entender o significado que o grupo confere a ele.

A pesquisa qualitativa não requer quantificação, como bem afirma Teixeira (2015), por considerar os sujeitos em suas singularidades, sendo de interesse do pesquisador, normalmente, ouvir e descrever as narrativas da história de vida dos participantes – seja de formação pessoal ou profissional – e deve apresentar a fala dos colaboradores fiel às suas palavras. Assim, a pesquisa qualitativa "[...] se preocupa com a relação do sujeito com seu trabalho, em qualificar e agregar informações e fazer o estudo das histórias de vida dos colaboradores, respeitando suas subjetividades e singularidades" (TEIXEIRA, 2015, p. 92).

Subjetividade essa que, de acordo com Pereira (2016), define o sujeito momentaneamente, condição capaz de permitir o indivíduo ser o que é naquele instante, mas, ao ser afetado por outras ideias revolucionárias, poderá se transformar em algo que nunca foi, em algo novo. Seria uma roupa vestida provisoriamente pelo sujeito, mas, em qualquer sinal de desconforto, ele muda esse traje, passando a usufruir de outra configuração, outro gosto. No entanto, acreditamos que o sujeito ainda poderá carregar em si traços da sua antiga forma.

Diversas abordagens são categorizadas na pesquisa qualitativa, dentre elas estão as abordagens biográficas, que: "[...] caracterizam-se por um compromisso com a história como processo de rememorar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo sujeito. Neste contexto, a memória é algo presente na existência do homem, o que implica numa valiosa importância de seu resgate cuidadoso e ético" (SILVA et al., 2007, p. 27). De acordo com a autora, a história oral, a biografia, a (auto)biografia e a história de vida são métodos enquadrados na metodologia biográfica.

Larrosa (1994) relata que "[...] as narrativas pessoais, as histórias de vidas, os textos autobiográficos (orais ou escritos) baseiam-se na pressuposição de que o autor, o narrador e o personagem são a mesma pessoa" (LARROSA, 1994, p. 70). Dessa forma, a utilização desses métodos de estudo aciona a vida e o ser como um todo, considerando cada um como produtor e contador de suas histórias.

2.1 Considerações sobre o método biográfico

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 EFAs, integrantes à rede REFAISA, com a intenção de observar o ser e o tornar-se, as experiências, as identidades dos/as docentes nesse universo. Isso por meio de suas memórias acadêmicas e de formação, enquanto estudante da escola básica, seguindo a sua formação inicial e continuada e suas práticas educativas.

Partimos do pressuposto de que, com o passar dos anos, percebem-se que algumas modificações na profissão docente vêm contribuindo para que a vida dos/as professores/as fique mais tensa e cheia de incumbências, como por exemplo: o aumento do trabalho desses/as profissionais no interior das escolas, devido questões relacionadas à gestão, coordenação de vários projetos e a sua articulação com atividades da comunidade local; o constante controle e avaliação dos/as docentes, muitas vezes como forma de avançar na carreira; modificações do sistema de ensino, elas causam ansiedade nos/as docentes, até se adaptarem ao novo currículo, às novas formas de avaliação, ao novo modelo de gestão; a responsabilização constante dos/as professores/as pelo fracasso do sistema escolar; por fim, a necessidade da formação contínua, seja para melhorar sua prática, seu salário ou se adaptar a um novo modelo educacional. Esses encargos podem surgir por questões institucionais, políticas, sociais e pedagógicas. É sabido que muitas dessas mudanças precisam acontecer, no entanto, a maneira como vêm ocorrendo traz consigo mais responsabilidades ao/a professor/a (NÓVOA, 1995).

Todos esses conflitos que envolvem o/a docente pedem a criação de estratégias, no interior e exterior da profissão, que amenizem os dilemas. Estratégias capazes de levar em consideração tanto a vida pessoal quanto profissional dos/as docentes, uma vez que ambas não podem e nem devem ser separadas. Para isso, as abordagens (auto)biográficas são vistas

como um caminho que ajuda a minimizar e compreender algumas das barreiras na profissão, além de ajudar a traçar uma profissionalidade apoiada em novas práticas de investigação, de ação e de formação (NÓVOA, 1995).

Nessas pesquisas (auto)biográficas, os/as participantes podem ser vistos/as como atores/atrizes e também como autores/as, contando histórias que evidenciam o seu percurso formativo. Os trabalhos baseados nesse tipo de pesquisa vêm se consolidando no atual cenário brasileiro em campos de pesquisa e de formação, pois auxiliam aos sujeitos envolvidos a narrarem histórias contribuintes na construção de suas identidades, pessoais e coletivas (SOUZA, 2014).

O uso dos métodos biográficos, na educação, vem ganhando mais importância desde o final da década de 1970. Com o passar dos anos, foi-se percebendo que a (auto)biografia, bem como as histórias de vida, propiciam reflexões sobre a prática docente, sendo, por isso, importante a sua utilização em diversas áreas educacionais, inclusive no processo de formação de professores/as (NÓVOA, 1995).

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.

É possível desenvolver pesquisas com o método (auto)biográfico e da história de vida de diversas maneiras. Pode-se utilizar de materiais já existentes (como memórias, diários etc.), desenvolver produções de acordo com o objetivo do trabalho, trabalhar com materiais escritos ou orais, trabalhar em grupo ou individualmente. Já a mobilização das histórias dos participantes pode ser por meio de narrativas, diários, fotografias, vídeos, entre outros (NÓVOA, 1995).

Ao narrar suas histórias de vida, os professores e as professoras aprendem a refletir sobre si mesmos. A biografia, representada por memórias, narrativas, diários ou imagens, se

apresentará da forma que o indivíduo traduza a sua existência, tanto para o outro quanto para si (COSTA, 2012). A pesquisa biográfica é importante como pesquisa e formação, logo, o trabalho biográfico objetiva bem mais do que construir uma trajetória, ele deseja que sujeitos envolvidos reflitam o que realmente sabem sobre a sua pessoa. É claro que esse tipo de pesquisa "[...] permitirá abrir tênues veredas que precisam ser alargadas [...]" (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 382).

Buscar a trajetória de vida, pessoal ou profissional, significa entender a vida como uma história, isso vem se tornando uma importante abordagem metodológica ao trabalhar com saberes, experiências e possibilitar reflexão/conhecimento de si. Os trabalhos com histórias de vida podem ser classificados em dois grupos: "os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas" (SOUZA, 2004, p. 141, grifo do autor).

Em um artigo publicado, Elizeu Clementino de Souza (2006) considera que, na área das Ciências Sociais, os estudos sobre histórias de vida vêm sendo utilizados com diferentes nomenclaturas, ele as aponta como parte da abordagem biográfica. Nesse sentido, a "[...] autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral" (SOUZA, 2006, p. 23).

Entende-se a história de vida como relatos, escritos ou orais, que ajudam a entender a vida, ou parte dela, de um sujeito ou grupo. Atuando na reconstrução de si, como bem afirma (SOUZA, 2006, p. 27):

> A utilização do termo História de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

O uso das 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).

A história de vida deveria ser usada nos cursos de formação com a perspectiva de entender as contribuições dos diferentes espaços, das diferentes caminhadas, dos diferentes tempos, na construção curricular de cada profissional. Tornar invisível essas experiências, mesmo que não estejam relacionadas a sua atuação enquanto docente, significa não considerar o emaranhado de saberes e as relações que estão para além do espaço escolar (JESUS, 2000) e, ao mesmo tempo, presentes nas ações, gestos, pensamentos, atitudes dos/as que ali se encontram.

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 muitos dos textos citados consideram a (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.

Com isso, buscamos sim as subjetividades e as identidades dos participantes e da participante, por meio das suas narrativas, no entanto, considerando que aquela história não se esgota no caminho que ele/ela escolheu para narrar a sua vida. As professoralidades que vão se construindo e reconstruindo no percurso de vida indicam instabilidade, estado de alerta, pois estamos em risco de desequilibrar a todo o momento. Sendo assim, as histórias trazidas pelos sujeitos, durante essa investigação, nos mostram como eles/as estão sendo professores/as naquele instante, trata-se da sua identidade e subjetividade naquele momento, mas em outro momento, ele/a poderá apresentar outras identidades, outras subjetividades, outras biografias, outras memórias. Levamos em consideração que:

> A configuração do território subjetivo, em vez de evidenciar uma intransigência, uma cristalização identitária, evidencia um estado de ser, um estado momentâneo de ser, isto é, o que está dentro é o-que-está-sendo, o-que-tem-sido e o que está fora é o que pode vir a ser, o ainda-não-sido. (PEREIRA, 2016, p. 44).

Por isso, considerar essa história de vida repleta de veredas, uma história não linear, possibilita pensar nessas várias identidades, sempre em construção, com momentos de estabilidades, mas também repleta de instabilidades. Seguindo a linha de pensamento de Jesus (2000), essa identidade não é única e nunca estará plenamente construída, o que existe é um processo identitário, múltiplo de saberes.

Concordamos com Pereira (2016), quando ele diz não desejar postular limites que separem o "que é do que não é", mas sim uma linha provisória que mostre "o tornar-se". Essas ideias nos ajudam a pensar que estamos, a todo o momento, nos refazendo. Mais ainda, consideramos que não há um rompimento total com a forma de antes, os momentos de instabilidade proporcionam que um novo ser se reconstrua, no entanto, ele/ela vai ou pode carregar em si resquícios da antiga forma.

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.

Dessa forma, a professoralidade segue o sentido oposto da ideia de identidade fixa, porém, não desmerecemos a construção identitária, mas, antes, nos atentamos para a produção de diferenças. O próprio Marcos Vilela Pereira (2016) reconhece a existência da memória retentiva que, de certa forma, está ligada a identidade, mas, considerando as diferenças, as diferenças em mim. Quando consideramos essas diferenças, passamos a perceber que, de fato, a identidade não é fixa, existem identidades em constante processo de produção, nunca acabadas, carregando em si as convicções e as diferenças de cada pessoa.

Essas diferenças possibilitam a produção de sujeitos da experiência, que precisam tropeçar, serem tombados, mas, caso contrário, se estiverem sempre de pé, alcançarão todos os objetivos propostos, eles/as tornam-se incapazes da experiência. Um sujeito da experiência é também "sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido" (LARROSA, 2017, p. 28), por isso, ele tem a capacidade de se formar e transformar.

Esse processo em que o ser se faz e refaz não o torna melhor nem pior do que o outro, apenas diferente. Esse refazer não seria a desintegração completa do indivíduo, mas sim mudanças, afinal, "[...] somos um complexo muito grande de práticas simultâneas e, a cada processo de desfazimento de si, sobrevivem resíduos que garantem uma referência retentiva,

de memória, que não deixa a gente enlouquecer.” (PEREIRA, 2016, p. 19). Esse desfazer pressupõe um refazer, “[...] porque todo desfazimento vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento em que o sujeito, ao lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa incorpora ou rearranja outros tantos.” (PEREIRA, 2016, p. 19-20).

Com isso, entende-se que a professoralidade não é identidade e sim diferença, que o indivíduo produz em si, não seria uma condição estável que o sujeito adquire, mas um estado de desequilíbrio constante. Pereira (2016) não considera a existência da identidade, porém, cogitamos que romper com a noção de uma identidade fixada, fruto de uma trajetória profissional, não significa abolir totalmente a noção de identidade, mas ressignificá-la, em bases mais fluidas, entender a professoralidade a partir da experiência, com base na ideias propostas por Larrosa (2017) e Jesus (2000).

2.2 A narrativa de memórias como instrumento do biografar-se

Elaboramos essa pesquisa com base nas práticas de formação docente das EFAs da rede REFAISA, por meio das histórias de vida e da abordagem (auto)biográfica, de processos identitários, das memórias e narrativas de trajetórias pessoais, coletivas e institucionais. Consideramos que o trabalho com narrativas e memórias, na perspectiva de reconstruir histórias, possibilita uma reflexão do sujeito sobre si, sobre sua história de vida, de formação da profissão, além das histórias do meio social em que se insere. Visto que, “[...] tempo, memória, espaço e história caminham juntos” (COSTA, 2012, p. 2).

Abrahão (2009) situa a memória como sendo seletiva e podendo ser reconstruída, uma vez que o sujeito atribui novos significados aos fatos no decorrer do tempo, inclusive a interação pesquisador-pesquisado pode ressignificar as memórias. Cabe ressaltar que a memória seletiva pode se construir não intencionalmente, caso o sujeito não consiga lembrar os fatos, por causa da idade, por exemplo, necessitando do auxilio de documentos, imagens ou pessoas do seu convívio para relembrar. Mas também, a memória seletiva pode ser intencional, quando o sujeito não deseja expor fatos para ele desagradáveis ou que ele, por outros motivos, não queira expor, além disso, pode acontecer também de o sujeito recriar uma memória na perspectiva de agradar o pesquisador.

A seletividade intencional leva-nos a conjecturar que memórias ausentes nas narrativas estão presentes pelo simples fato de terem sido lembradas no momento da escolha sobre o que

falar. Dessa forma, elas são listadas, só não aparecem na fala dos atores, provando ser o sujeito ativo, podendo escolher, revelar ou omitir cenas, reconstruindo fatos de acordo com o seu pensar presente (PEREIRA, 2007).

Também é possível que uma mesma história seja contada de diferentes maneiras a depender do contexto e do momento da narração. Maria Helena Abrahão (2009) considera que não tem como separar o tempo presente, passado e futuro em uma narrativa, posto que, juntos eles formam uma teia cujos limites são impossíveis distinguir. Para a autora, um/a pesquisador/a não deve ter a pretensão de julgar ou comparar as memórias dos/as entrevistados/as, pois essas memórias são constantemente reconstruídas devido às novas percepções que o indivíduo adquire durante a sua trajetória, trazendo em suas narrativas experiências vividas e apenas ouvidas, individuais e coletiva, reais ou "até imaginárias". Assim, as memórias de cada sujeito contam fatos passados, mas intensamente imbuídos nas suas percepções do presente e até nos seus desejos para o futuro (ABRAHÃO, 2009).

Jesus (2000) vê a memória como uma mistura do que se viveu com o que se espera viver, para tanto a autora utiliza a metáfora da garimpagem para explicar melhor o processo:

> Quando o garimpeiro afunda a peneira na água, em meio aos cascalhos, aos resíduos, estão as pedras e os metais preciosos. Elas(eles) vão cintilando e aparecendo. Acho que assim acontece com a memória e a imaginação. Vamos peneirando a memória e algumas lembranças, cenas, fatos vão cintilando, vão se destacando. No entanto, o tempo já os misturou, como fez com as pedras e com os metais. A imaginação vai suscitando imagens antigas e novas, assim como os tons, as cores, os brilhos, sentidos de diferentes maneiras, permitem imaginar a criação. (JESUS, 2000, p. 24).

Essa nova memória desabrocha como uma flor, da qual poderá surgir um fruto, ela pode até ter a mesma cor, o mesmo formato, mas o seu perfume será único para cada um dos que ali apreciam o surgimento de uma nova vida. Logo, a partir da leitura de Abrahão (2009) e Jesus (2000), podemos entender a memória como uma visão refeita do passado que ao mesmo tempo se amplia para o futuro. De acordo com essa perspectiva, as nossas memórias se encontram em constante renovação, conforme as nossas experiências, o que permite fazer uma releitura do próprio ser.

Pereira (2016) visualiza a nossa vida repleta de instabilidades e lacunas. Precisamos voar em busca de novas configurações, resultando em estabilidade, mesmo que temporária, que seria o momento do pouso. Assim, narrar as nossas memórias pode até ser esse momento

de pouso, mas, a nossa vida é um voo constante, e por mais que desejemos pousar, "o céu da vida nos chama" [11]. Sendo esse pousar fundamental para redirecionarmos os próximos voos.

É notável quando Pereira (2016, p. 30-31) trata desse assunto com as seguintes palavras:

> A memória entra aqui como um álbum de fotografias mutante e mutável, armazenando dados vividos no tempo como se ele fosse um plasma, que o sujeito, por livre arbítrio, pudesse reviver, e ainda com o detalhe de fazê-lo de muitas formas, quantas vezes desejar, redecorando os ambientes e trocando cenários. Assim, este tempo torna-se um tempo eterno e terno.

Este fragmento mostra o tempo e a memória como imortais, sempre presentes nas falas dos sujeitos, mesmo em diferentes roupagens, são repletos de singularidades, tornando-os eternos e únicos. No entendimento de Pereira (2016), existem duas dimensões da memória, a retentiva e a projetiva. A retentiva é a memória dos saberes que apresentam certa linearidade, por meio dela é possível recuperar fatos conectados, assim, um acontecimento leva a outro. "A memória retentiva é responsável pelo armazenamento de informações apreendidas nas infinitas situações de aprendizagem que vivemos, formal ou informalmente." (PEREIRA, 2016, p. 70). Essa memória funciona com base na repetição, é previsível. Com relação aos tempos narrativos, nesse tipo de memória, o presente é tido como restauração do passado e o futuro uma consequência. Reprodução que provoca a construção de figuras fixas, postas. Mas, apesar da continuidade posta, pode acontecer que a rememoração leve involuntariamente a um novo caminho, trazendo lembranças novas e histórias diferentes.

A memória projetiva é mais complexa, nela as histórias são construídas naquele instante, de acordo com as lembranças que surgem, sem haver uma linearidade. Ela é repleta de lacunas e rupturas, situações que levam a desconfigurar a antiga forma, permitindo o desabrochamento de um novo "vir a ser". Marco Vilela Pereira (2016) explica que: "Chamo ruptura porque se trata de algo mais do que mera inadequação: a figura vigente é ameaçada e rompida pela emergência de uma figura que se organizou virtualmente e pressiona por atualizar-se." (PEREIRA, 2016, p. 76). Seriam esses momentos vazios, de crises existenciais.

Concordamos que a memória tem sua parte projetiva, com isso, visamos exceder a visão da memória como representação do passado e enxergá-la como experiência, mostrando que estamos sempre prontos/as para outros voos. Sendo o rememorar não para representar o passado, como presente, mas sim para revivê-lo novamente como uma experiência passada.

[11] Metáfora criada por Alessandra Freixo, em nossas conversas da orientação.

Ao trazer a memória como representação do passado, congelamos e fixamos o presente, a ideia, então, é entender esse presente de forma continua – como experiências vividas – que está se vivendo, que se reviverá, o estar sendo. A memória entra no fluxo como um rio que desemboca no mar, mas, ao mesmo tempo, tem em si o vai e vem do estar sendo, da experiência, enfim, da professoralidade.

Para Pereira (2016), por serem as nossas vidas cheias de lacunas e acontecimentos, com os momentos de instabilidade, não podemos considerar um sujeito construído com base em uma identidade fixa, posto que constantemente ocorrerá a desorganização de uma figura para a construção de outra, de modo que cada pessoa redesenhará novas formas de si a cada lacuna que brota. Pereira (2016) considera três substâncias da memória: "as figuras" seriam o momento de estabilidade; as "rupturas", acontecimentos que desorganizam a figura anterior; e as "lacunas", momento de desfazimento de uma figura e nascimento de outra. Por isso que ele não acredita na existência "da" memória, mas sim "das" memórias. Logo, não se fala na identidade do sujeito e sim nas identidades. Consoante à ideia das múltiplas memórias e identidades, o sujeito nunca está formado, mas se formando a cada momento e a cada acontecimento. Em nosso estudo, usamos da história de vida e da (auto)biografia narrada pelo sujeito, consideramos esses processos de fazer e refazer-ser, territorializar e desterritorializar, do ser tornar-se, do estar sendo professor/a-monitor/a das EFAs.

Chaves (2016) considera que assim como a memória não é uma forma de trazer o passado à tona, a narrativa não pode ser considerada como o meio de exteriorização do já vivido. É prudente entender a memória como uma chave para a leitura e releitura do passado, uma chave que será manuseada, documentada ou registrada por meio da narrativa.

A narrativa proporciona ao/à narrador/a a escuta de si mesmo, relembrar as suas experiências e as aprendizagens ao longo da vida. Nisso, percebe-se o potencial das narrativas (auto)biográficas no ambiente de investigação e de formação (SOUZA, 2004), pois quando o sujeito relembra tem a possibilidade de refazer/reelaborar a sua história.

A narração de trajetórias impulsiona o sujeito, mesmo inconscientemente, a representar o outro que foi sendo assimilado e incorporado durante as suas vivências (JESUS, 2000). Por isso, ser professor/a traz em si a perspectiva individual, a social e a profissional.

As narrativas, geralmente, são carregadas de sentimentos, emoções, reflexões do já vivido, do que se vive e o do que se pretende viver, com isso esse conjunto de lembranças pode ser repleto de momentos bons ou ruins (ANDRADE, 2014). Alessandro Portelli (2010)

relata que devemos ter clareza que, ao trabalhar com fontes orais, estamos lidando com seres humanos, com cidadãos e cidadãs, com pessoas iguais a nós, enfim, que estamos estabelecendo uma relação com esses sujeitos, com isso, surgirão questões políticas e éticas e ecoarão as suas vozes, "[...] que, sim, existem, porém ninguém as escuta, ou poucos as escutam [...]", por isso o nosso desejo deve ser levar essas vozes até "[...] à esfera pública, ao discurso público, e o modifiquem radicalmente [...]" (PORTELLI, 2010, p. 2).

Precisamos ter clareza que as palavras utilizadas em nosso trabalho, ao menos moralmente, são propriedades do/a entrevistado/a, seus reais autores, sobretudo porque nos são confiadas, emprestadas, por isso, temos responsabilidades para com elas:

> [...] a primeira responsabilidade é a de representar os entrevistados com sua linguagem, com sua subjetividade, é a de apresentá-los de uma maneira que eles queiram aparecer na esfera pública. No momento em que suas palavras se tornam parte do nosso discurso, é preciso que não causemos dano, que as citemos com respeito, sem paternalismo, sem humilhá-los. (PORTELLI, 2010, p. 6).

No sentido de escutar e valorizar a fala dos nossos entrevistados e da nossa entrevistada, 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).

As narrativas podem ser tratadas como forma de reconstruir-se, dando novos significados à vida. Para Andrade (2014), ao falar de si, reinventa-se o passado, ressignifica-se o presente e o já vivido com o propósito de narrar a si mesmo/a. Contudo, as narrativas não trazem fielmente o passado, mas sim o que foi reconstruído desse passado, levando novos significados à vida dessa pessoa.

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).

Falar de tempo me faz recordar a música "Oração ao tempo", composta por Caetano Veloso, do ano de 1979, seguindo a sua letra,

> És um senhor tão bonito
> Quanto a cara do meu filho
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Vou te fazer um pedido
> Tempo, tempo, tempo, tempo
>
> Compositor de destinos
> Tambor de todos os ritmos
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Entro num acordo contigo
> Tempo, tempo, tempo, tempo
>
> Por seres tão inventivo
> E pareceres contínuo
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> És um dos deuses mais lindos
> Tempo, tempo, tempo, tempo
>
> Que sejas ainda mais vivo
> No som do meu estribilho
> Tempo, tempo, tempo, tempo
> Ouve bem o que te digo

Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo

De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Essa música me toca, pois percebo nela uma exaltação ao tempo, tido como uma divindade, que nunca para, mas também nunca envelhece. O tempo compõe destinos, traz consigo experiências que podem dar brilho ao meu ser. Tempo que me proporciona narrar o que me tocou e me passou, o que a peneira da minha memória seleciona como pedra preciosa.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) consideram que, ao narrar sobre si, o sujeito constrói a sua imagem, pois, ao mesmo tempo em que se observa como sujeito daquela história, se percebe também como escultor da mesma história. Elizeu Clementino de Souza (2011) complementa que, ao considerar as narrativas pessoais e profissionais, imbuídas de questões históricas, pessoais e culturais, elas representam a forma como cada indivíduo se comporta nos ambientes de convivência, inclusive no profissional. Ao pensar na profissão docente, observamos que essas narrativas revelam a forma de ser e tornar-se o/a professor/a

refletida por esses/as profissionais, ponto importante para os sujeitos entenderem a sua própria formação.

2.3 Os autores das narrativas (auto)biográficas das histórias de vida

Pensamos as narrativas autobiográficas a partir das experiências pessoais ou profissionais, que vão se construindo tomando como base a infância, a vida escolar, a entrada no campo docente, o processo do ser professor/a. Narrativas essas que têm em si o potencial formador por proporcionar a reflexão, importante no entendimento da existência do narrador, dos sentidos atribuídos ao longo do seu processo de formação, dos saberes construídos (SOUZA, 2004), enfim, ajuda o indivíduo a perceber e entender o seu trajeto de vida.

Essa pesquisa se desenvolve por meio de textos narrados por quatro monitores e uma monitora de duas EFAs, a EFASE e a EFAG, da rede REFAISA, 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.

A rede REFAISA surgiu em 1993, com a expectativa de integrar escolas do semi-árido baiano que ainda não se encontravam articuladas a nenhuma outra rede de Escolas Famílias, tendo por objetivos: formar jovens aptos a morarem e solucionarem problemas da sua região; disseminar os princípios da Pedagogia da Alternância; proporcionar assistência técnica e pedagógica a estas escolas; e também permitir aos seus docentes e diretores uma formação inicial e continuada. Essa rede reivindica que as políticas públicas deem a devida atenção para a Pedagogia da Alternância, além disso, luta para as EFAs terem o reconhecimento merecido, já que possuem potencial educativo (CAVALCANTE, 2007).

Atualmente, existem 12 EFAs associadas à rede REFAISA – em Monte Santo, Valente, Antônio Gonçalves, Alagoinhas, Correntina, Irará, Sobradinho, Itiúba, Ribeira do Pombal, Ladeirinhas, Rio Real e Brotas de Macaúba[12].

Nesse momento, nos deteremos ao contexto da EFASE e da EFAG. A Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) se localiza na Fazenda Lagoa do Pimentel, uma comunidade de Fundo de Pasto, no município de Monte Santo. Fundada em 1996, com turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), a partir de 2004 iniciou os trabalhos com a Educação Profissional Técnica em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio (1º ao 4º ano). Atualmente, a EFASE conta com aproximadamente 500 estudantes, além de possuir turmas do ensino fundamental e médio, acolhe estudantes do Pronera para formação superior em agroecologia e técnica[13].

Figura 1 - Imagem da Entrada da EFASE.

Fonte: Grasiela Lima de Oliveira, 18 abril de 2017, Monte Santo – Bahia.

A Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves (EFAG) localiza-se na Fazenda Nova Esperança, Povoado do Caldeirão do Mulato, município de Antônio Gonçalves. Fundada em 2004, com turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), atualmente conta com turmas do ensino médio, que são, na verdade, uma extensão realizada com a EFASE, até que a EFAG consiga implantar essa modalidade de ensino[14]

[12] Informação obtida em contato direto com membros da rede REFAISA.
[13] Informação obtida em visita à EFASE, nos dias 17 e 19 de abril de 2017.
[14] Informação obtida em visita a EFAG, em os dias 20 e 21 de abril de 2017.

Figura 2 - Imagem da Entrada da EFAG.

Fonte: Grasiela Lima de Oliveira, 20 abril de 2017, Antônio Gonçalves – Bahia.

As escolas foram escolhidas conforme o corpo docente se mostrava receptivo e desejava participar da pesquisa, além do que, tínhamos como critério de escolha, aquele/a docente que possuísse uma trajetória formativa no interior da escola, optamos por monitores/as que já trabalhassem nesse universo em média cinco anos. Foram esses aspectos que nos levaram aos docentes da EFASE e da EFAG.

Para o melhor desenrolar das entrevistas, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturado, por meio do qual os/as monitores/as foram levados a se contarem, recriarem, reviverem as suas histórias. Seguindo os princípios éticos da pesquisa, antes foi apresentado um resumo do estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando aos participantes a garantia do seu anonimato, também, que poderiam retirar a sua participação e tirar dúvidas a qualquer momento.

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.

> A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p. 43).

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, professor/a e monitor/a, singular e universal.

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).

Com isso, para iniciar as entrevistas, foi solicitado aos/às entrevistados/as para se apresentarem e contarem de onde vieram, suas memórias da infância, em qual contexto social eles/elas iniciaram a sua história vida. Pois, voltar e, no mesmo momento, projetar-se no tempo é importante para refletir sobre o que se está sendo, trazendo, por meio de suas memórias, as marcas da formação:

> [...] sou aqui de Monte Santo mesmo, comunidade de Muquém, uma área de fundo de pasto, uma das áreas conquistada através de luta, por conta dessa luta toda que existia, nós tivemos pessoas da comunidade que se inseriram mais cedo nessas discussões (SANTANA, 2017).
> [...] eu moro na comunidade do Caldeirão do Mulato, aqui próximo a escola, fica a um quilômetro. Sou filho de agricultor e comecei a participar na igreja, dos movimentos sociais e foi quando a gente começou a ter a ideia do projeto da escola, administrando a escola, eu venho das pastorais da igreja, catequese, pastoral da CEBs (Comunidade Eclesial de Base) e algumas outras pastorais (BATISTA, 2017).
> [...] sou do município de Monte Santo mesmo, nascido e criado na zona rural, então meus pais são agricultores e desde a minha infância até a idade de 26 anos eu moro com meus pais e lido com agricultura, produzindo aquilo que aqui a roça nos permite (ALMEIDA, 2017)
> [...] sou filho de Monte Santo mesmo, da comunidade, sou da zona rural, povoado de Salgado, filho de agricultor, meus pais sempre trabalharam com agricultura, sempre morei na zona rural (MATOS, 2017).

> [...] eu sou filha de pequenos agricultores, da comunidade de Itapicuru (MOURA, 2017).

Todos/as os/as entrevistados/as são nascidos/as na zona rural e filhos/as de pequenos agricultores, com isso, lidam com a terra desde a infância. Como a Educação do Campo requer o ensino contextualizado, nascer, conhecer e conviver no/com o campo pode facilitar o diálogo entre o saber comum e o científico, sendo um ponto positivo no desenvolvimento das práticas desses/as docentes. Afinal, os/as profissionais das EFAs precisam ser capazes de reconhecerem suas potencialidades e as de sua cultura, ao desenvolver uma educação contextualizada que leve em consideração os conteúdos disciplinares, mas também as culturas dos que ali habitam (SANTOS, 2016).

A fala dos/as entrevistados/as, de uma forma geral, remete também à luta e à participação de movimentos em busca da qualidade de vida para o seu povo. Essa luta aparece também na escrita e fala de estudiosos/as e teóricos/as sobre a Educação do Campo, as Escolas Famílias, relatando sempre a importância do movimento para a consolidação desse modelo educacional.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que é cada vez mais forte a preocupação a respeito dos processos formativos dos/as educadores/as do campo, isso é percebido também nas atitudes de pesquisas e de pessoas responsáveis por formular políticas públicas, sociais e educativas. Os/as profissionais do campo têm suas histórias próprias refletidas no ato educacional, seja nos movimentos sociais, na escola, na família e/ou ainda na luta pela terra.

Essa luta é essencial para fazer o povo do campo ser ouvido, para incomodar aqueles que querem calar e tornar esquecida essa população. É fácil perceber na fala dos/as entrevistados/as o orgulho por terem raízes nessa luta, que começa, geralmente, por parte de um familiar, mas se envolvem a ponto de perceberem a importância de estarem no campo e de serem do campo.

Santana (2017) fala sobre as comunidades de Fundo de Pasto, provindas da ocupação, como elas pregam pelo uso coletivo da terra, seja pública ou do patrimônio comunitário. Portanto, é também uma conquista que o povo do campo alcança por meio da luta. Essa denominação, Fundo de Pasto, surgiu devido as comunidades se localizarem no fundo das

casas de moradia, em direção a pastagens livres, mas o termo ainda pode significar a estrutura física geral da comunidade[15].

O desejo de lutar por seus direitos, geralmente, começa na infância, pois essas pessoas crescem vendo seus familiares em busca de algo melhor para a comunidade. A fala de Moura (2017) corrobora essa informação:

> [...] a minha mãe fazia esse trabalho desde a infância, por isso o meu desejo de estar aqui até hoje, porque na época, antes mesmo de ir para Juazeiro, a minha mãe já era liderança comunitária e aí em todos os momentos do trabalho comunitário eu estava junto da minha mãe, e isso foi me fortalecendo, nesse sentido de um trabalho mais voltado para a classe.

O trabalho comunitário que a mãe fazia despertou na filha o desejo por estar nos movimentos, lutar pelo coletivo, ser solidária, ajudar a sua comunidade. Vamos observar, na escrita do próximo capítulo, ainda mais forte, esse envolvimento com os movimentos culminando na implantação de escolas do campo. A fala dos/as monitores/as que participaram dessa construção, mesmo que indiretamente, refletem a gratidão por terem uma formação voltada para a sua realidade e por poder lutar para o desenvolvimento da sua região.

Percebemos, nos depoimentos já transcritos, como as lembranças do passado são fortes nas memórias dos/as entrevistados/as, interferindo no que são hoje, lhes fazendo terem orgulho do que construíram e constroem. Na próxima alternância, será visível também um ziguezaguear, um alternar-se entre a Educação do Campo, no campo e a da cidade, principalmente como aqueles/as que tiverem a oportunidade de construir a sua Escola Família e estudar lá, têm hoje o sentimento de pertencimento e agradecimento. Além disso, sentem a obrigação de formar para o campo, contribuindo para o desenvolvimento do projeto.

[15] Informação enviada pelo próprio entrevistado, Santana, durante nossas comunicações via *e-mail*. Entrevista Santana, 25 de novembro de 2017.

3 CAMPO E CIDADE EM ALTERNÂNCIA

A lógica do ziguezaguar, apresentada por Meyer e Paraíso (2014), nos forneceu um novo caminho a seguir no presente estudo, em relação a trabalhar o campo e a cidade em alternância, a partir de então, foi possível ligar pedaços de um quebra cabeça que estavam desconectados. O meu maior dilema era como dialogar o universo da Educação do Campo às memórias que os monitores e a monitora trazem do movimento social, o orgulho de serem militantes, vindo de uma formação coletiva, o desejo de formar jovens militantes, em busca de uma educação para o povo camponês, o que inclui um referencial crítico e marxista, do dever ser, da práxis, com a perspectiva pós-crítica, a ideia da professoralidade, o tornar-se e o experimentar-se.

Inclusive, na banca de qualificação, foi lançado esse problema e a solução mais pertinente, vista naquele momento, seria não abordarmos esse processo de constituição da Educação do Campo. No entanto, esse elemento é trazido constantemente pelas memórias dos entrevistados e da entrevistada, juntamente com o orgulho de serem e virem do campo, de participarem dos movimentos sociais, de construírem as escolas do campo e hoje fazerem parte do seu corpo docente. Como são referenciais que fazem bastante sentido no universo e cotidiano dos monitores e da monitora, acreditamos ser de extrema importância trazer considerações sobre eles.

O que não nos fará perder o foco no trabalho, até porque, é visível nas suas falas esses ziguezaguear/alternar entre o/a monitor/a "militante" que, ao mesmo tempo, carrega consigo a professoralidade, o experimentar-se, o desconstruir e o reconstruir-se em busca da produção de uma nova figura e na tentativa atingir as perspectivas da Educação do Campo. Essas questões 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.

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 das suas respectivas Escolas Famílias.

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 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.

Entre essa perspectiva de campo e cidade, existe um rural, visto por algumas pessoas como subordinado à cidade, por isso que, nesse sentido, se fala muito da educação rural seguindo uma perspectiva urbanocêntrica. Mas também podemos nos referir ao rural agregado ao campo, fazendo parte dele. Pensando, primeiramente, o rural como dependente da cidade, dentro da perspectiva educacional, existe um constante vai e vem entre campo e cidade para poder estudar, mesmo quando a escola está localizada na zona rural. Isso porque, se ela segue a ideia da educação urbanocêntrica, é como se as crianças precisassem sair da sua vida para viver a vida de outras pessoas.

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 duas 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. (SANTANA, 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. Dessa forma, a escola torna-se desmotivadora, sem utilidade prática, contribuindo "[...] para o quadro alarmante que através dos anos tem caracterizado a educação rural: evasão, repetência, baixo aproveitamento do ensino fundamental." (TRINDADE; WERLE, 2012, p. 34). Além do que, a estrutura física dessas escolas geralmente é precária, sem condições para um trabalho qualificado.

A escola rural não motiva o camponês, logo, a evasão escolar tende a aumentar, consequentemente cresce também o índice de analfabetismo rural. Estudos científicos demonstram alguns problemas educacionais enfrentados pelo campo, como:

> Analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e correrias de seus mestres. E mostram atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 10).

Todas essas questões, apresentadas pelos autores acima, são também evidentes na fala de quem está no campo, já conviveu/convive com essa realidade, como observamos nos depoimentos antes citados dos dois entrevistados. De fato, o aluno rural se vê prejudicado por ter que trabalhar desde cedo, "[...] enfrentando grandes dificuldades para chegar e se manter na escola, sofrendo com as discrepâncias de idade e poucas condições de infraestrutura que uma sala de aula da zona rural pode comportar, e tendo precário acesso a informações de cunho geral." (TRINDADE; WERLE, 2012, p. 35). Todas essas dificuldades contribuem para o abandono escolar de muitos/as estudantes do meio rural. Contudo, é preciso ter um espaço escolar pensando em como conciliar o tempo escola com o tempo comunidade.

Sabe-se que nas zonas rurais existe o tempo do preparo da terra, do plantio e da colheita. Por isso, as escolas precisam harmonizar o tempo do trabalho na zona rural com o da escola, de forma a preparar a comunidade a lidar, da melhor forma possível, com a agricultura e a pecuária sem deixar de frequentar as instituições escolares. O tempo se destaca aqui como "o tambor de todos os ritmos", expressão da música "Oração ao tempo", de Caetano Veloso. Por meio dele, é possível fazer a educação no/do campo conciliando tempo comunidade com

o tempo escola. O corpo discente não deixaria de trabalhar, aprender o saber familiar, nem deixaria a escola.

Diante de toda essa problemática que envolve as escolas rurais, ainda é comum que elas sigam o modelo multisseriado, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Existem também problemas relacionados com o deslocamento, pois essas escolas ficam distantes de onde residem muitos estudantes; junto a isso, aparecem outras complicações, com o transporte escolar, com a estrada, enfim, são muitas as questões que surgem ao pensar na educação rural. Nos fragmentos das entrevistas, a seguir, estão mencionadas algumas das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes camponeses/as para poderem estudar, evidenciando como precisam, muitas vezes, terem que se deslocar do campo para a cidade a fim de continuarem os estudos.

> Eu comecei a estudar não tinha creche, tinha a cartilha fraca e forte, que era o primeiro ano, comecei a estudar o primeiro ano foi um pouco difícil, mas deu para passar. Na mudança do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, a gente não tinha o ensino fundamental II aqui no povoado, teria que se deslocar para a cidade, porque a escola só oferecia da 1º a 4º série, quando eu concluí a 4º série ainda fiquei aguardando, pois não tinha carro para eu me deslocar para a cidade e só depois que surgiu a oportunidade de está se deslocando para a cidade, isso só foi lá para os anos 90, eu comecei a 5º série, na cidade em um colégio estadual e não ficou tão distante o tempo de um ensino para outro. [...] a gente percebe que a educação convencional, a pública, do estado ou município, fica colocando barreira, dificuldades, por exemplo, essa questão do núcleo, nucleando a comunidade, claro que hoje tem transporte e tudo, mas na minha época não tinha, veio surgir depois, e o transporte não era adequado, era caçamba de carregar lixo ou até mesmo aqueles caminhões "pau de arara", ou carro aberto que coubesse todo mundo ((BATISTA, 2017).
>
> Da 1º a 4º série do ensino fundamental, eu fiz em uma escola multisseriada, lá na comunidade onde eu morava mesmo, hoje em dia não existe mais essa escola, porque foram todas nucleadas e aí não tem mais esse tipo de escola, acho que você sabe que a escola multisseriada é onde todo mundo estuda junto da 1º a 4º série. Depois eu tive que sair para a cidade, eu fiz de 5º a 8º série na cidade aqui de Cansanção e o ensino médio aqui na cidade de Monte Santo, todo em escola pública. (ALMEIDA, 2017).

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.

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; JANATA; ANHAIA, 2015). 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.

Muitas dessas escolas multisseriadas estão sendo fechadas, como justificativa do processo de nucleação, com o argumento de que será elevada a qualidade de ensino, pois os alunos passarão a ocupar classes seriadas. Substituem-se as classes multisseriadas por transporte escolar em condição precária, trafegando em estradas de péssimas condições (JANATA; ANHAIA, 2015).

Sabemos que isso não é regra, mas o problema do transporte escolar, a questão da nucleação, ficar sem estudar por falta de oportunidade, ter que se deslocar da sua comunidade, são questões apontadas por Batista (2017) e Almeida (2017) em suas entrevistas e que Janata e Anhaia (2015) também relatam. Ou seja, esses problemas não estão no passado, muito pelo contrário, estão ainda presentes, mesmo que sejam constantemente denunciados na mídia e pelos estudiosos.

Quando lembro os meus primeiros anos de estudo, recordo-me que também foi em uma escola multisseriada, como ela se localizava ao lado da minha casa, não sofri com essa questão do deslocamento, no entanto, vários/as estudantes andavam quilômetros para poderem estudar. Atualmente, essa escola, próxima da minha residência, foi fechada devido à nucleação, então, os/as meninos/as precisam se deslocar para uma escola mais distante, também na zona rural. Já presenciei diversos problemas quanto ao deslocamento desses/as estudantes, houve um período em que havia um carro pequeno para transportar diversas crianças, sem segurança alguma. Sem contar que, por questões políticas, a comunidade já ficou sem transporte por vários meses, logo, ou as crianças perdiam a escola ou então pai/mãe "se viravam" para seus filhos chegarem até o prédio escolar.

Fica explícito que muitas das instituições de ensino, no espaço rural, não dignificam o povo camponês, não representam aquela população, não valorizam a cultura camponesa.

Muito pelo contrário, a cultura urbana é apresentada como referência para a classe do campo. Com isso: "[...] a cultura rural vem sendo cada vez mais infiltrada pela cultura urbana, o que causa irreparáveis alterações nos valores sociais e culturais das populações rurais." (TRINDADE; WERLE, 2012, p. 35).

Por isso, ser do campo quase sempre veio – algumas vezes ainda vem – impregnado com a ideia de alternar entre um ser humano, que vive na zona rural, mas que também precisa seguir os preceitos da cultura urbana para poder se enquadrar no ideal de sociedade apresentada. Como as escolas pensadas para o povo camponês tendem a seguir os preceitos da vida urbana, consequentemente o rural, o campo, é negado. Logo, o/a jovem do campo, apesar de viver nesse ambiente, pode não se sentir representado/a, orgulhoso/a por ser e estar no campo.

A tomada de consciência, por parte do homem e da mulher do campo, de que a escola urbanocêntrica não dignificava aquela população, não dialogava com as suas realidades e ainda as dificuldades enfrentadas para que as crianças chegassem até a escola, fez com que parte da população começasse a dizer.

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias

E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

(SANTOS, 2006)

Esta música consegue representar toda a diversidade do campo e ainda clama pela necessidade de escolas próprias para o camponês, povo também com direitos. A canção traz, na sua essência, o grito e a luta dos camponeses por outros modelos escolares, ao perceberem que a educação na cidade não os representava. Com ela, deixam explícito que não querem e nem devem ir para a cidade estudar, pois a Educação do Campo é um direito, afinal de contas, todo ser humano tem o direito de ser educado no seu local de origem. Esse entendimento está na narrativa de muitos/as dos/as entrevistados/as, quando questionamos a importância dessa modalidade educativa para o campo. "A questão da formação do campo eu acho muito interessante por conta que é uma educação que vai onde o jovem está, ou seja, facilita bastante para que ele possa está tendo uma educação de qualidade." (BATISTA, 2017).

Essa perspectiva deu início aos movimentos pela Educação do Campo. Um desses movimentos, conhecido como "*Por Uma Educação do Campo* nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais." (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011. p. 8).

Ainda de acordo com o autor e as autoras, com a detecção de todos os problemas que envolvem a educação rural – como evasão, analfabetismo, falta de representatividades, transporte adequado –, surge a necessidade de uma educação que forme o povo do campo como sujeito na construção da sua realidade. Garantindo o acesso ao conhecimento historicamente construído, mas também contribuindo na afirmação da cultura e identidade camponesa.

O campo demanda currículos que dialoguem com as suas culturas, suas concepções e seus conhecimentos (ARROYO, 2015). Currículos como instrumento para confrontar saberes, como o saber sistematizado (imprescindível na compreensão crítica da realidade) e o saber de classes (provém da comunidade, de acordo com sua forma de sobrevivência). Sendo o saber de classe colocado como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2016).

Como o povo do campo almeja uma educação para a liberdade, é importante pensar os seus currículos para a valorização cultural. É importante considerar que o termo "[...] cultura envolve tanto aspectos intangíveis como valores, crenças, ideias, teorias e normas sociais

quanto aspectos como objetos, produtos do trabalho, das artes, da ciência e da tecnologia." (SANTOS, 2016, p. 27). A cultura está ligada a questões identitárias e de diversidade, sendo essencial na construção de sujeitos sociais, de cidadãos e cidadãs capazes de "[...] aprender a posicionar-se de forma que compreenda a realidade de opiniões e aprenda a respeitar a diversidade cultural vivendo a sensibilidade em relação aos outros, esse conhecimento recíproco é mais que verbal que fique incorporado no ser." (SANTOS, 2016, p. 27).

Falar da cultura camponesa é um processo complexo, pois, na maioria das vezes, a imagem construída culturalmente, do povo do campo, é de um povo sofrido, que trabalha na roça, de sol a sol, para garantir o sustento de sua família, um povo pobre que vive em condições precárias, no entanto, Araújo e Oliveira (2012) buscam demonstrar que a realidade do campo é mais heterogênea e descontínua, vai além dessa estreita visão que muitas pessoas possuem:

> A imersão no cotidiano do campo por meio de uma pesquisa desenvolvida desde 2002 nos mostrou que a realidade não é tão homogênea e linear quanto o termo sugere. Não creditamos a existência de "campo" como conceito *universalizante*, mas como um conceito *agrupado*r, um "guarda-chuva" que abriga realidades com matizes do rural, da floresta, do rio, da aldeia, da comunidade quilombola, do assentamento cujo ponto comum é a relação direta com a natureza, com o "rural" em sua vida cotidiana, seu sustento, sua socialização. Possui sujeitos que não seguem teorias urbanocêntricas, mas alimentam outras visões, outras possibilidades, como se tem feito, por exemplo, na questão do desenvolvimento sustentável. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2012, p. 117, grifo das autoras).

A princípio apresentamos que o rural pode ser visto subordinado à cidade, principalmente em relação à perspectiva educacional. Mas também, observamos que o rural pode ser posto como parte do campo, em uma perspectiva mais agrícola, como apresentam as autoras no fragmento acima. Elas apostam na universalização do conceito de campo, incluindo grupos rurais, da floresta, quilombola e ribeirinho. O campo aparece como modos de vidas que destoam da cidade.

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).

Nessa perspectiva, temos sujeitos da experiência com identidades do campo, enraizados em 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. Para valorizar a diversidade camponesa, é preciso uma educação diferente dos princípios da educação urbanocêntrica, uma educação que seja a cara do ambiente onde se vive, uma Educação do Campo.

Um campo composto por diferentes sujeitos, onde temos: pequenos agricultores, pescadores, indígenas, quilombolas, assentados, lavradores, camponeses, ribeirinhos, reassentados, roceiros, sem-terras, caipiras, agregados, caboclos, meeiros, povos da floresta, lavradores, assalariados rurais, dentre outros (CALDART, 2011). São povos que residem em um mesmo hábitat, no campo, mas tem propósitos, ideias e costumes diferentes. Logo, precisam que a educação dialogue com eles, vá até eles, ao passo que a Educação do Campo consegue chegar até essa população, consequentemente, tenderá a ser de mais qualidade. Na entrevista de Almeida (2017), há uma reafirmação da educação para a valorização:

> Primeiro é trazer um pouco do que quem nasce na zona rural já tem, já nasce com aquela ideia de que se você quer evoluir, você tem que sair da roça, tem que estudar, vai morar na cidade, é como se fosse uma revolução que ocorre na zona rural, e aí a importância da Educação do Campo é justamente você tentar resgatar essa auto-valorização do jovem, para ele se sentir, parte mesmo do campo. Construir uma identidade com o campo, valorizar o ambiente, o trabalho dos pais, a agricultura, a pecuária, eu acho que isso é o essencial, a auto-estima mesmo da juventude, do

> jovem do campo. Pra mim isso é o que tem de melhor na Educação do Campo, essa educação contextualizada e que mostra que não necessariamente você precisa sair do campo, para se sentir valorizado, para você viver bem, você pode viver bem a partir disso que a terra te oferece, mas pra isso você precisa se formar, se capacitar, para saber lidar, potencializar o seu meio.

É visível, ainda nesse trecho, a confirmação de uma educação para o enraizamento. Estudar para poder viver no e do campo, acabando com a opinião de que as pessoas do campo estudam para poder sair daquele ambiente. Por isso, a escola surge para mostrar e ensinar ao seu corpo discente a ter orgulho da sua origem e, quiçá, do seu destino, entendendo os problemas do campo, mas dispostos a enfrentá-los coletivamente, em busca de melhorias (CALDART, 2011). Porém, isso só é possível por meio de uma educação que seja universal e, ao mesmo, tempo específica.

> A Educação do Campo, na verdade, [...] tem certas contradições, você tem teóricos que trazem a educação universalizada, que defendem que a educação deve ser unificada para todo mundo, igual. E você tem teóricos que defendem que tem que ser diferenciada, na minha visão, acho que nem um e nem outro, a educação ela deve ser universalizada sim, o conhecimento que é aplicado para o jovem que está em um colégio de referência lá no centro urbano de São Paulo, deve ser aplicado para um estudante que está aqui na Lagoa Pimentel, agora, os conhecimentos gerais, mas você ta lá dentro do centro urbano e aí você trata dentro da história, da geografia, da filosofia, da sociologia, da industrialização, das máquinas, do comércio, aqui a gente vai trabalhar com agricultura, ele tem que saber da industrialização? Tem, é claro que ele tem que saber, mas o que eu tenho que direcionar nas minhas aulas é o meio que ele vive, porque se não eu vou está estimulando o menino a deixar o campo e ir para São Paulo. Se eu começo a trabalhar em todas as aulas falando dos centros urbanos, esse menino vai dizer, não, isso aqui não tem valor, o que tem valor é lá. Então assim, você tem que universalizar, mas também não pode perder esse foco, existem realidades e realidades. A minha visão em relação a Educação do Campo é essa, apesar de na nossa região a gente não, pelo menos eu, não diferenciar muito, campo e cidade. (MATOS, 2017).

Logo, a valorização da origem só ocorre por meio da educação específica, diferenciada, na fala de Matos (2017), a educação universal é essencial sim, até porque o objetivo não é fixar, prender a população ao campo. Com isso, ela precisa entender o mundo como um todo, sendo capaz de buscar os seus objetivos, seja no seu hábitat ou em outros. No entanto, essas pessoas também precisam entender e valorizar a sua realidade, além de lutar por mudanças. Para atingir esse objetivo, o corpo docente precisa refletir sobre o seu fazer professor/a e qual o seu objetivo frente àquela realidade.

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 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 (LARROSA, 2017).

Outro aspecto importante na fala de Matos (2017) refere-se a não diferenciar muito o campo da cidade, isso porque, quando se reside em uma cidade pequena, geralmente a maior parte da juventude é do campo ou tem contato com o campo. Existe o frequente vai e vem, ziguezaguear entre campo e cidade. Retomemos as palavras de Matos (2017):

> Você chega na cidade igual a Monte Santo, você tem 80% dos jovens morando na zona rural e 20% na cidade, esses 20% que moram na cidade, quando chega sábado e domingo, que fecha o comércio, todo mundo vai pra casa do avô, do tio, da tia na roça, aí fica 5% na cidade, então é rural. Mesmo você tendo uma casinha ali na rua, mas tem uma relação com o campo, então assim, aqui a gente não tem muito esse diferencial, o quê que a gente tenta trabalhar com esses meninos, independente dele ser filho de agricultor, a maioria, mas a gente também tem o filho do borracheiro; de um dono de oficina; de um açougueiro; um menino que tem lá na comunidade, mesmo morando na zona rural ou tendo uma rocinha, mas ele tem um butequinho, uma vendinha, que vende o arroz, o açúcar, a pinga, lá na comunidade dele. Então tem uma diversidade na verdade e o homem do campo, o jovem do campo, tem essa diversidade. Tem pessoas que tem uma roça, planta, cria no fundo da casa, que ta na beira da estrada, bota um pneuzinho, onde cola um pneu, pra de vez em quando [...], quando um carro passa, fazer uma forcinha ali, trabalha no negócio, concerta uma moto, uma bicicleta, o final de semana que tem um joguinho de futebol ou outra coisa, ainda bota uma bebidinha ali, faz um comerciozinho de uma cachacinha, ou seja, isso aí são meios de sobrevivência, o outro cria e mata um bode, um carneiro, um boi de vez em quando para vender a carne, são formas de sobreviver, dificilmente você conhece alguém que vive só da agricultura ou só da pecuária, são diversas atividades, onde uma vai complementando a outra. Você tem que trabalhar isso.

Observamos, na fala de Matos (2017), como o campo pode estar tão próximo à cidade, chegam a se misturarem e parecerem um só; o campo, como movimento e modo de vida, invade a cidade, em um processo de alternância. Enquanto o rural, que teria a agricultura e a pecuária como atividade econômica predominante, aparece trazendo o agricultor como protagonista em seus modos de vida. Confundindo-se com o campo, esse rural em movimento se confunde, se alterna com o campo, de acordo com o seu fazer-se. Rural que seria, antes de tudo, o campo que se movimenta, se alterna no ziguezague rural-urbano, campo-cidade, campo-rural.

Deixamos de falar do rural como espaço onde as pessoas sobrevivem da agricultura e da pecuária, passando a existir um novo rural, onde as pessoas buscam novas formas de sobreviver, o rural que começa a estar em movimento. No entanto, apesar de não serem só agricultores ou pecuaristas, esses moradores não deixam de integrar o campo, mesmo com suas novas atividades, não agrícolas (CRUZ; BATISTA, 2013).

Cavalcante (2010, p. 559) afirma que "[...] existe sim, um mundo para além das cidades, sobrevivendo sob um ritmo diferenciado e único, ainda que respirando as lógicas urbanas que se entrecruzam nos cotidianos nem sempre longínquos". De fato, esse mundo existe, muitas vezes tem uma forte vivência com o lado urbano, a ponto de se tornarem muito próximos. O vai e vem entre eles pode ser bastante intenso, tornando difícil definir quando estamos em um ou em outro.

Logo, o campo a que nos referimos neste estudo – isso se aplica também à cidade – foge daquele antigo modelo confeccionado para esses ambientes. Talvez seja um novo campo e uma nova cidade que carreguem traços do antigo, mas também estejam repletos do novo. Esse novo seria a conexão entre aqueles dois, promovendo uma nova forma de ser, de pensar, de agir. Nesse meio termo ainda temos o rural, esse novo rural que se integra ao campo, esse "[...] campo não é o mesmo rural de outrora e tem ensinado bastante [...]" (CAVALCANTE, 2010, p. 562). Enfim, é um campo que se integra ao rural e à cidade, assim como um rural que se integra ao campo e à cidade e uma cidade que se integra ao rural e ao campo.

Um campo que luta por novos espaços educacionais, por valorização local, por mostrar que "[...] precisamos quebrar estas barreiras com o intuito de compreendermos que há interdependência entre o campo e a cidade e que ambos depende (*sic*) um do outro" (CRUZ, BATISTA, 2013, p. 7). Em meio a essas batalhas, surge a luta pela educação de qualidade, que deve ocorrer no local de origem daquela população e especificamente destinada a ela.

Sendo assim, uma educação que ultrapasse aquele "perfil pedagógico da sala de aula", e situe "esta vivência educacional no território da história do rural" (CAVALCANTE, 2010, p. 559); capaz de perceber esse novo rural e novo campo que vêm se formando, se integrando a ela. Essa escola do campo precisa se ater à agricultura e à pecuária, mas também entender que existem outras formas de sobreviver no campo e valorizá-las.

Até porque, se temos outra realidade, logo teremos outros sujeitos, como bem diz Arroyo (2012), mas não são outros sujeitos só em relação ao local de moradia, são outros sujeitos porque se refazem, se reconstroem. Arroyo (2012) aponta que, se são outros sujeitos, precisamos de outras pedagogias, uma pedagogia libertadora, do oprimido, capaz de recuperar a humanidade que foi roubada. Mas que, também, vem sendo construída com base na luta do movimento dos coletivos populares por novas práticas educativas, outro projeto de campo, outra escola, outra universidade, outras políticas.

Em meio a esses conflitos, a Educação do Campo surge para valorizar as potencialidades dos que habitam aquele ambiente e da sua cultura. Por meio de uma educação contextualizada, de forma a enfrentar dogmas que foram impregnados em relação ao campo, enfim, mudar essa realidade. Afinal, como bem diz Matos (2017) em sua entrevista, fazer com que esses/essas meninos/as, independentemente do seu papel atual na sociedade, jamais se esqueçam de onde vieram e possam disseminar não apenas as dificuldades enfrentadas no campo, mas também a riqueza e a beleza de ser e viver lá.

Educação que tem como símbolo principal a luta por políticas públicas que garantam uma educação do e no campo. No campo, pois qualquer ser humano deve ter o direito de ser educado onde mora; Do campo, por necessidade de um modelo educacional pensado a partir daquele lugar, garantindo a sua participação, valorizando a sua cultura e as necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011). Até porque, como bem determina a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos.

Essa Educação do Campo nasceu junto com a luta pelo reconhecimento da diversidade do povo do campo e com a concretização dos direitos sociais, mas também se queria romper com a ideia do campo enquanto ambiente de atraso (SOUZA, 2012). No Brasil, o Movimento de Educação do Campo só começou a surgir em meados da década de 1990 (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

A partir de então, nasceu a ideia da escola do campo, em contraposição aos ideais da educação "colonizadora", tendo como desafio concretizar um projeto de educação para a transformação social, elaborado pela classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012a). 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.

> 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). O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) tem toda relação com a ideia trazida por Oliveira (2012), quando afirma que:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.10).

Isso não significa que as escolas do campo deixarão de possuir as disciplinas de base nacional comum, mas sim que, no currículo das escolas do campo, essas disciplinas devam estar articuladas com os ideais daquela localidade e da Pedagogia da Alternância. Além de desejar proporcionar essa educação inserida no dia a dia da comunidade, o fato das EFAs se encontrarem no meio rural e do corpo discente não precisar ir para a escola todos os dias, pois ficam lá em regime de internato, seria um fator positivo, apontado por Batista (2017). Isso minimiza as dificuldades de deslocamento entre casa e escola.

> Já a EFA facilita bastante para que o jovem não passe por essa dificuldade de chegar até a escola e não é algo que o aluno vai e vem todos os dias, tem muitos que tem essa mesma dificuldade em suas comunidades, por exemplo, uma comunidade que a gente tem aluno, no Mucambo, eles vem pra cá mais por conta dessa questão, é um comunidade que está localizada em regiões de difícil acesso e no período de chuva eles tem que caminhar bastante para chegar até a escola, porque o transporte não chega até eles, e aí a escola já facilita. Além do que a educação é considerada de qualidade, educação que traz o ensino como um todo, uma educação integral. (BATISTA, 2017).

Poder ficar na escola diz respeito à metodologia de ensino adotada: a Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia integra os pilares das escolas Famílias, sendo que se pensa essa

alternância enquanto integração entre escola e família, estando organizada, para isso, em três etapas: a primeira é de observação e pesquisa (no meio sócio-profissional), a segunda, para refletir e aprofundar (no meio escolar) e a terceira de experimentação e transformação (também no meio sócio-profissional) (UNEFAB, 2017).

Ao utilizar a Pedagogia da Alternância, os centros educacionais tendem a ver todos os indivíduos como atores, os jovens deixam de ser alunos na escola e passam a ser sujeitos inseridos naquele contexto e território. A família deve participar ativamente da sua formação e educação. Enquanto o/a mestre, o/a monitor/a, é um/a formador/a, com funções bem mais amplas do que um/a docente na escola tradicional (GIMONET, 2007).

O período de alternância pode variar entre oito e quinze dias, sendo oito dias na roça e oito na escola, ou, quinze dias na roça e quinze na escola. Esse período de alternância, entre o meio escolar e meio familiar, visa a uma educação que valorize a vida e o trabalho das pessoas do campo. Essa é uma das diferenciações entre a metodologia utilizada por essa proposta pedagógica e aquela utilizada em escolas urbanas (SILVA, 2008).

No ano de 2014, nossa pesquisa com professoras da EFA de Valente questionou sobre o que seria essa Pedagogia da Alternância, de uma forma geral, disseram ser um processo formativo, em que, tanto a escola como a comunidade, juntamente, atuam no processo de aprendizagem dos/as discentes. Nos períodos em que estão em casa, esses/as estudantes também estão em avaliação escolar, sendo a comunidade e a família responsáveis por guiar a sua formação, além disso, os/as jovens devem compartilhar o que aprenderam na escola. Já na escola, todo o aprendizado adquirido no ambiente familiar deve ser compartilhado com seus/as docentes e colegas, com o objetivo de que haja diálogo constante entre os conhecimentos escolares e os da comunidade (OLIVEIRA; FREIXO, 2014).

Além de todas essas vantagens da Pedagogia da Alternância, para o campo, Gimonet (2007) ainda aponta quatro finalidades: a orientação, pois a alternância deve ser um meio de "[...] orientação profissional e de subsídio na determinação de um projeto realista de inserção profissional [...]" (GIMONET, 2007, p. 119); a adaptação ao emprego, a alternância deve proporcionar formação teórica e técnica na escola, possibilitando ao estudante a obtenção de aptidões necessárias para exercer o trabalho em determinadas empresas; a qualificação profissional, obtida no meio escolar, por meio dos conhecimentos teóricos e práticos apreendidos e o conhecimento adquirido nas empresas, nos momentos dos estágios, permitindo a formação de uma identidade profissional; por fim, a formação geral, por meio de

programas e exames que os preparem para progredirem os estudos, caso optem por prosseguir a educação considerada tradicional.

Ao conhecer e vivenciar a Pedagogia da Alternância desenvolve-se a percepção de ser uma proposta de escola diferente, que busca tornar o jovem autônomo e responsável pelo meio. Antes de trabalhar na EFASE, 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.

São vários os instrumentos didáticos pedagógicos, no entanto, iremos apresentar, nesse momento, apenas aqueles citados durante as entrevistas. Começando com a fala de Batista (2017):

> Tem a reunião da comunidade para conversar e orientar as pessoas, e quando eles levam o último instrumento que é o plano de estudo, uma pesquisa que eles fazem na comunidade relacionada ao tema, por exemplo, no 6º ano o eixo gerador é a família, junto com o monitor eles elaboram uma pesquisa, umas perguntas e vão lá para responder com a família, e ao trazer socializa as perguntas em colocação comum, diante das perguntas surgem às problemáticas, que são lançadas nos conteúdos da base nacional comum, enfim das disciplinas, dessa forma que a gente tenta buscar um pouco da realidade da comunidade com os conteúdos que existem dentro dos livros. (BATISTA, 2017).

O plano de estudo é tido com um instrumento fundamental da Pedagogia da Alternância, como o entrevistado relata, trata-se de uma pesquisa, surgida a partir de um tema gerador, repleta de questões elaboradas pelos/as estudantes e monitores/as, com o intuito de aproximar a escola da família/comunidade (ARAÚJO, 2013; LINS, 2013). As reuniões e as visitas nas comunidades são essenciais para o desenvolvimento do plano de estudo, pois, por meio delas, surgem questões ou curiosidades que aproximam escola e família. Após a aplicação das questões do plano de estudo, os resultados são discutidos na escola, conjuntamente entre o corpo discente e docente, por meio da colocação comum, logo "[...] a colocação em comum é uma continuação do plano de estudo [...]" (BATISTA, 2017).

Considerado uma atividade chave da Pedagogia da Alternância, o momento de discussão das respostas das questões do plano de estudo acarreta uma síntese dos principais pontos abordados, além das possíveis soluções dos problemas levantados pela comunidade. Essa síntese deve conter a opinião do grupo, do/a estudante e os conhecimentos científicos sobre o tema. Ao retornar à comunidade, o/a jovem leva e apresenta a síntese elaborada previamente (LINS, 2013). Ou seja, é uma forma de continuar o proposto no plano de estudo.

> Tem o caderno de acompanhamento que é um instrumento que acompanha os estudantes, ele faz um relato do que ele fez na comunidade, como ajudou a família, como participou na comunidade e ele traz esse relato e tem um monitor específico que acompanha, corrige e orienta esse texto que ele traz. (BATISTA, 2017).

O caderno de acompanhamento[16] funciona como um diário, para o/a estudante relatar tudo o que acontece durante as atividades diárias, tanto na escola quanto em casa. Por isso é considerado como um importante meio de ligação da escola com a família.

Batista (2017) explica assim outro instrumento: "Tem também a tutoria, que é o acompanhamento mais específico de cada monitor, que fica responsável por uma turma e faz esse acompanhamento mais de perto, de cada estudante". Na tutoria, o/a monitor/a é responsável por guiar o corpo discente, inclusive no desenvolvimento dos demais instrumentos. Há um contato maior do/a responsável com seu grupo, sendo um momento de discussão e reflexão das atividades desenvolvidas e a desenvolver[17].

[16] O caderno de acompanhamento e o caderno de realidade são colocados como um único instrumento em alguns dos textos, mas em contato com a comunidade escolar, foi possível perceber que os dois são tidos como instrumentos diferentes. Essas informações foram obtidas através do contato e conversa com monitores/monitora.

[17] Informações obtidas através do contato com a comunidade escolar.

> Sempre tem intervenções externas que também é outro instrumento, tem pessoas que vem aqui da palestra sobre o próprio tema e eles fazem um relatório e colocam no caderno de realidade e no final de cada trimestre a gente pede para eles fazerem um texto de avaliação do que eles conseguiram fazer durante o trimestre, em termos de conhecimento da disciplina e eles fazem um texto de auto-avaliação, como eles se avaliavam no trimestre, com relação a comportamento, relacionamento com monitores, com eles mesmos, com a família e a cada trimestre vai se repetindo, esse é o caderno de realidade. (BATISTA, 2017).

As visitas externas/intervenções são efetivadas por meio de palestrantes, pesquisadores ou curiosos que visitam as escolas, participando das suas atividades, podendo ministrar cursos, oficinas ou palestras de interesse da comunidade (LINS, 2013). As avaliações têm também a perspectiva de analisar as demais atividades da Pedagogia da Alternância, com a finalidade de apreciá-las e, caso necessário, propor mudanças em qualquer uma dessas ferramentas de formação em alternância (GIMONET, 2007). Inclusive, mudanças na prática docente.

Em relação ao caderno de realidade, Batista (2017) explica que: "O caderno da realidade é um caderno que eles relatam tudo o que acontece no plano de estudo, as perguntas, pesquisas eles colocam no caderno e depois fazem uma síntese das perguntas já trabalhadas com monitores e eles, uma ilustração do próprio plano de estudo". Trata-se, também, de um instrumento básico da Pedagogia da Alternância, presente na vida escolar do/a estudante, nele são registradas suas reflexões sobre a realidade com base nas questões do plano de estudo (NOSELLA, 2014).

Batista (2017) descreve assim outro instrumento didático-pedagógico: "Tem a visita a família, visita em viagens de estudo, onde a gente leva eles em outra realidade, para poder confrontar com um pouco que eles aprenderam durante o ano e também é outra realidade que eles vão vivenciar lá fora." (BATISTA, 2017). As visitas em viagem de estudo permitem ao jovem conhecer outras realidades, outras práticas desenvolvidas e utilizadas em diversas instituições (ARAÚJO, 2013). Enquanto as visitas às famílias têm o intuito de acompanhar o desenvolvimento das atividades pelos estudantes, os/as monitores/as visitam as famílias dos/das discentes e comunidades para conhecê-los/las melhor, afim de garantir o envolvimento do/da jovem enquanto estão em casa (LINS, 2013).

> [...] a atividade de retorno, são temas transversais, temas diversos que às vezes não tem tempo para serem esgotados dentro das disciplinas, e então essa disciplina, atividade de retorno, vem pegar elas e fazer esse debate na comunidade, um "pig-pong", leva pra lá discute, traz pra cá debate aqui, até chegarmos a uma solução. Essa atividade hoje eu assumo nas dez turmas do ensino médio. A atividade de

> retorno é realizada pelos alunos, a gente as vezes faz alguma intervenção quando há necessidade, seja por meio de seminário feito por nós mesmos, ou providenciamos algum profissional da área. Aqui a gente pensa uma determinada temática, junto com eles em sala de aula elabora e pensa onde é que a gente vai chegar com isso, junto ao agricultor, ele vai pra lá, faz esse debate e traz para a gente aqui, a gente senta e faz a socialização oral e eles entregam um relatório das atividades. A partir deste relatório a gente faz uma síntese que é socializada para a equipe de monitores, se surgir necessidade de dar continuidade na atividade, a gente pensa em como completar o já feito. É uma atividade, inclusive, muito importante para manter a pedagogia. (SANTANA, 2017).

As atividades de retorno são também vistas como atividades práticas, aplicadas na comunidade a partir dos conhecimentos de suas necessidades. Tendo o objetivo de trazer melhorias para a agricultura e a pecuária[18].

Por fim, foram citados os Serões: "Tem os serões também, que também é uma atividade complementar, toda noite a gente faz, é uma aula mais recreativa, uma palestra, filme, momentos culturais, celebração." (BATISTA, 2017). Trata-se de uma atividade noturna, que visa reforçar os conteúdos, curriculares ou extracurriculares, aprendidos. São realizados por meio de "[...] debates, discussões, palestras, projeção de *slides*, vídeos, entre outras atividades. Os temas variam: educação religiosa, técnicas agrícolas e pecuárias, estudo dirigido, oficinas de leitura e escrita, meio ambiente e outros, a depender da necessidade e interesses das turmas." (ARAÚJO, 2013, p. 136).

A fala dos monitores e da monitora deixa explícito que os instrumentos citados 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, 2012a, 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.

[18] Informação obtida por meio de contato com a comunidade escolar.

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.

4 PROFESSOR/A E MONITOR/A EM ALTERNÂNCIA

O meu trabalho de conclusão de curso da graduação, também orientado pela professora Alessandra Freixo, trouxe, como uma das conclusões, a percepção de que no universo da EFA de Valente existia tanto o sentimento de ser monitora, por parte de uma narradora, quanto o de ser professora, por parte da outra. Sendo que muito dessa forma de se sentir estava atrelada à história de vida de cada uma dessas educadoras e, de certa forma, interferia no seu ser e perceber-se docente e na realização das atividades pedagógicas da unidade escolar (OLIVEIRA; FREIXO, 2014).

Logo, apesar de as EFAs almejarem docentes com perfis diferenciados e capazes de lidar com todos os instrumentos didáticos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, os/as chamados/as monitores/as, existe o sentimento do ser professor/a nesse contexto. Atualmente, após algumas leituras, afirmamos que isso ocorre porque, independente do nosso local de atuação, somos seres humanos tocados e afetados por experiências diferenciadas, tudo isso nos leva a constituir a nossa professoralidade de acordo com as nossas subjetividades.

A partir dessas conclusões, surgiu o interesse em aprofundar essa questão percebida e debatida na graduação. Assim nascia o projeto de mestrado, cujo desejo era observar as trajetórias pessoais e profissionais dos/das docentes, reconhecendo-as como produtores/as e portadores/as de saberes. Nesse instante, ampliaríamos o nosso campo de estudo, pois os nossos sujeitos de pesquisa seriam procurados no universo de toda a rede REFAISA. Algumas leituras foram de extrema importância para o delineamento final deste capítulo, bem como de toda a dissertação, muitas delas indicadas pelo grupo de estudo Carta-Imagem[19], a partir delas começamos a inferir que, de fato, não necessariamente é preciso se vestir a armadura de um/a professor/a ou monitor/a. Por outro lado, entendemos também que seria normal sentir-se mais confortável como um/a ou outro/a, até porque isso está muito ligado à trajetória, ao processo de formação, enfim, às experiências que afetam essas pessoas durante as suas histórias de vida. No entanto, é possível que ora se seja professor/a, ora monitor/a, existindo um complexo vai e vem, ziguezaguear, alternar entre esses universos, onde ora sou um/uma, ora sou

[19] Grupo de estudo ligado ao Mestrado de Educação da UEFS, coordenado por docentes como a professora Alessandra Freixo, nele ocorre discussão de textos, filmes sobre as temáticas de imagem, memórias e narrativas.

outro/outra, ou ora sinto-me eternamente um/uma, ora eternamente outro/outra (PEREIRA, 2016; MEYER; PARAÍSO, 2014).

Para iniciar o processo de escrita dessa alternância, relembremos quem são os protagonistas do estudo: quatro monitores e uma monitora, sendo que, desses, quatro atuam no universo da EFASE e um na EFAG. São nascidos/nascida e criados/criada na zona rural, no entanto, têm percursos de vida diferenciados, realizando a educação básica e superior em instituições distintas.

Almeida (2017) é filho de agricultores, realiza a educação básica em escolas com a metodologia urbanocêntrica. Antes de ir trabalhar na EFASE, conhecia as Escolas Famílias mais por "ouvir falar", não teve um contato íntimo com essas instituições de ensino durante a infância.

Matos (2017) também vem da agricultura, sua mãe sempre foi sindicalista, o que lhe incentivou a entrar nos movimentos sociais. Participou da luta para trazer a EFASE para a cidade de Monte Santo, onde acabou cursando o ensino fundamental, já o ensino médio realizou no IF Baiano de Senhor do Bonfim, como técnico em agropecuária, isso porque a EFASE ainda não dispunha do ensino médio.

Moura (2017) é filha da agricultura, o fato da sua mãe ser liderança comunitária fez com que ela tivesse esse desejo de realizar trabalhos colaborativos com a comunidade. Estudou o ensino fundamental também na EFASE, enquanto o ensino médio no IRPA de Juazeiro, como técnica em agropecuária.

Santana (2017) é filho de agricultores, tendo o incentivo do irmão para entrar nos movimentos sociais, ingressou na EFASE, onde concluiu o Fundamental, depois foi para o IF baiano de Senhor do Bonfim para realizar o curso técnico em agropecuária, concluindo, assim, a sua educação básica.

Batista (2017), também filho de agricultores, ingressou nos movimentos da igreja após finalizar a educação básica, de onde nasceu o intuito de trazer a EFAG para a cidade de Antônio Gonçalves. Concluiu a sua educação básica em escolas urbanocêntricas, sendo que seu ensino médio foi na antiga modalidade de Magistério.

Os quatro monitores e a monitora têm em comum as raízes no campo, a atuação na área de ciências da natureza e o fato de hoje trabalharem em Escolas Famílias. No entanto, percorreram caminhos diferentes para chegar lá, alguns saíram da EFA com o desejo de voltar para dar continuidade ao projeto, há outros que chegaram por um acaso. Alguns fizeram o

curso superior pensando em se especializar para o universo das Escolas Famílias, outros fizeram pelo desejo de estudar.

Relembrar um pouco do percurso dos nossos entrevistados e da nossa entrevistada é importante porque sujeitos com histórias de vida divergentes podem apresentar práticas de acordo com algumas questões próprias de suas trajetórias. Afinal, as lembranças da escola, enquanto estudante tendem a recair sobre o exercício da profissão, ensina-se o que acredita ser melhor para o/a aluno/a, isso de acordo com as aprendizagens e as experiências trazidas da sua posição de estudante, dos conhecimentos e metodologias assimiladas dos/as seus/suas professores/as (TEIXEIRA, 2015). Além disso, também de acordo com as vivências familiares, os aprendizados que carregam desse momento.

Atualmente, a LDB/1996 aponta para a necessidade do curso superior, em especial a licenciatura, para se atuar na educação básica. No caso da Educação do Campo, existem cursos específicos que dialogam com essa realidade: os cursos de licenciatura em Educação do Campo, mas também é necessário que os/as educadores/as do campo sejam militantes (MOLINA; SÁ, 2012b; ARROYO, 2012). Configurando-se, assim, profissionais com uma metodologia de ensino diferenciada, que atendam às demandas da Pedagogia da Alternância de uma Escola Família, educadoras/es mais conhecidos/as, nesses ambientes, como monitores/as.

Partindo desse pressuposto, adentraremos no universo da formação superior de Almeida, Matos, Moura, Santana e Batista.

> Meu primeiro vestibular foi pra letras, também não sei por que eu escolhi letras, não sei o por que da escolha, mas era aqui na cidade de Euclides da Cunha. O segundo eu já mudei para biologia, era uma área que eu já gostava no ensino médio, aí eu fui e decidi fazer biologia, foi o vestibular que de fato eu passei, na UNEB campus VII de Senhor de Bonfim. Eu fiz o curso de biologia lá e conclui em 2010. Na verdade, biologia não era preferida, porque eu sempre considerei a disciplina como chata, os conteúdos, a forma como eles eram dados, eu não gostava mesmo. Eu comecei a gostar quando uma professora, ela era médica, e começou a trabalhar de uma forma bem mais integrada, a biologia integrada com a saúde. E aí, foi nisso que eu comecei a perceber um pouco, de olhar com mais carinho a disciplina de biologia. Mas era uma disciplina, que sempre eram professores de outras áreas que davam, e aí acho que era essa a dificuldade mesmo. [...] Quando eu fiz o vestibular para biologia, eu não tinha percebido as letras Lic[20]., eu não sabia que eu iria ser professor, no segundo dia de aula foi que, quando eles apresentaram o curso, eu descobri que de fato eu ia ser professor. Então, não era o meu sonho ser professor, só que depois que eu comecei a fazer a faculdade, alguns professores meus, eles eram muito bons, eu já comecei a olhar com mais carinho a importância de ser professor, e aí eu me

[20] Se refere a um curso de Licenciatura.

> apaixonei no decorrer do curso, e hoje eu sou professor porque eu gosto mesmo, não é nem por falta de opção, é por gostar de lecionar mesmo (ALMEIDA, 2017).

Na fala de Almeida (2017), o conteudismo da disciplina de biologia, torna-a "chata", geralmente não é conduzida de modo a dialogar com o dia a dia da classe escolar, a justificativa para isso pode ser a falta de profissionais capacitados na área, sobretudo pelo fato de qualquer pessoa acreditar que pode ministrar aulas de biologia. Segundo Ribeiro e Souza (2011), essa é uma questão identificada em muitos centros de ensino, onde ser professor significa estar preparado ou ter "aptidão" para ministrar qualquer disciplina do currículo escolar.

Outro aspecto que chama a atenção, Almeida (2017) descreve o acaso que o levou a ser professor, uma vez que, inicialmente, não se deu conta de que estava entrando em um curso de licenciatura. Logo, ele foi se tornando professor ao longo da sua jornada, o que desmistifica o discurso romântico de ser docente por vocação. Teixeira (2015) aponta que muitos estudos consideram que os/as professores/as se formavam por vocação, no entanto, na atualidade, se percebe a procura pela profissão por questões financeiras, representadas pela estabilidade e independência profissional. Jesus (2000) também trata dessa questão ao considerar que é preciso desmistificar o discurso de ser professor/a por dom, porque são vários os caminhos que levam um ser humano a essa profissão, inclusive a opção ou não por ela.

As duvidas e angústias no momento de escolher o caminho a seguir, após terminar o ensino médio, podem ser múltiplas, por isso a sociedade e a família têm grande importância nessa decisão, mas é preciso considerar que de um lado escutam-se as vozes exteriores e do outro o nosso interior, e desse conflito de opiniões surgem impasses na decisão do que se quer ser. Muitas vezes, a escolha pela licenciatura ocorre mais pela afinidade com a área de conhecimento específica do que com a própria licenciatura, ou seja, "[...] boa parte dos alunos de licenciatura só se dá conta que está fazendo formação para o magistério quando já está dentro do curso. Em geral, sua escolha se deu pela afinidade com a área específica (História ou Biologia, por exemplo)." (PEREIRA, 2016, p. 198-199).

Foi o que aconteceu Almeida, a escolha do curso por causa da disciplina, não pela licenciatura, e nesse meio tempo a descoberta de que realmente seria professor. Com relação às lembranças que carrega da sua formação inicial, ele relata que:

> A primeira sensação que eu tive na faculdade foi a pior possível, porque primeiro eu esperava um ambiente altamente politizado que você ia revolucionar, e o que encontrei foi um ambiente, meio que elitista, eu não via nada de formação política ali. Foi quando eu percebi que na verdade não era uma universidade com o melhor centro de formação política e que aquele papo de que "sou uma universidade que vou mudar o mundo", eu perdi o encanto na universidade. Era muito comum em meu curso a preocupação com emprego e dinheiro, mas essa formação de mudanças da sociedade eram poucos que tinham esse perfil, [...]. Eu valorizo pela parte do conteúdo mesmo, onde eu tive bons professores claro que a gente sempre acha que poderia ter aproveitado mais, mas a formação política no ambiente da universidade era insuficiente. (ALMEIDA, 2017).

Além do excesso de conteúdo que Almeida (2017) cita ter na biologia do seu ensino médio, a sua formação inicial também trazia a preocupação da matriz curricular com os conteúdos obrigatórios, em detrimento da formação política do corpo discente. O ensino de conteúdos descontextualizados pode fazer com que se perca o estímulo de frequentar uma instituição de ensino, por isso é necessário o diálogo entre o saber escolar e a experiência do educando, o que facilita a aprendizagem e o processo de formação.

Para Teixeira (2015), essa formação conteudista persiste porque os docentes são tidos como técnicos no meio escolar, sendo normal o fato de ter que decorar e memorizar o conteúdo. De uma forma geral, não se leva em consideração que a formação política, assim como a valorização da experiência dos indivíduos que se envolvem naquele processo, é importante para uma aprendizagem significativa, para uma formação de pessoas capazes de se experimentarem, estando abertos às mudanças.

Pereira (2016, p. 203) considera que "[...] via de regra o caminho das licenciaturas tem muito tormento [...]", isso porque são cursos institucionalizados, presos em "discursos formais, difíceis de entender e, o que é pior, difíceis de relacionar com a prática.". Disso vem o choque durante o processo de formação dos/as professores/as.

Enquanto Almeida (2017) é graduado em biologia, Moura (2017) e Batista (2017) são graduados em pedagogia, mas atuam na área de ciências naturais. Ambos iniciaram a sua vida docente antes de realizarem essa formação inicial.

> Sou formado em pedagogia. [...] Formei-me no ensino médio pelo magistério e comecei a trabalhar no município, primeiro com o EJA[21] e só vim dar aula para o ensino fundamental aqui na escola, isso em 2004, quando a escola foi fundada. [...] A minha escolha pelo magistério, foi devido a falta de oportunidade na época, no município só tinha um colégio que oferecia esse curso e os outros cursos que tinham na época não era no município, ficava distante, em Senhor do Bonfim, e ficava mais

[21] Educação de Jovens e Adultos.

> distante para a gente frequentar as aulas. Foi mais por ter o curso, mas depois que eu comecei a fazer, eu fui gostando. (BATISTA, 2017).
> Quando eu cheguei aqui, eu tinha apenas o ensino médio, logo após eu percebi que eu precisava me qualificar melhor enquanto docente, então fiz o curso de pedagogia, logo após assumi a disciplina de artes, depois eu ingressei na pós-graduação, também na mesma universidade da graduação, a UNINTER (Universidade Internacional de Curitiba), ela é EaD[22] (MOURA, 2017).

Nota-se, na fala de Batista (2017), também o acaso do ser professor, a falta de oportunidade para realizar outro curso de formação o levou a fazer o magistério e, logo após, uma graduação na área da docência. Esse não ser professor por vocação corrobora a fala de Jesus (2000) e de Teixeira (2015), apresentadas acima e também foi relatado por Almeida (2017) em sua entrevista. Mas, apesar de esse estar na profissão por acaso, o gostar e continuar por opção é comum na fala de ambos.

Os outros dois entrevistados, Santana e Matos, optaram por realizar o curso de formação específica para a Educação do Campo, se especializando nas disciplinas de ciências naturais. Ambos já trabalhavam na EFASE, realizando assistência técnica e com a necessidade de atuar na sala de aula sentem a falta da formação inicial.

> Em 2008 eu fui fazer um curso de Educação do Campo na UFBA, curso superior, o curso de Educação do Campo, logo no primeiro semestre teve o básico, mas depois a gente tinha que afunilar numa área, eu estava me preparando para dar aulas para jovens do campo, mas o quê que eu vou ensinar para eles? [...] E aí o curso se dividiu em duas turmas, era uma turma de 50 estudantes, se dividiu em duas turmas, uma na área de linguagem e outra na área de ciências naturais e da matemática. Como eu já tinha certa afinidade com a área de exatas, de ciências, acabei indo para essa área de ciências. (MATOS, 2017).
> Surge a oportunidade desse curso de licenciatura em Educação do Campo, projeto piloto pela Universidade Federal da Bahia, o grupo LEPEL[23], de pesquisa, que defendeu um pouco isso aí, Celi Taffarel[24], equipe da UFBA[25] que pensa muito essa coisa essa perspectiva e sempre dizia para a gente "não adianta a gente ir pra guerra desarmado, se a gente tem uma proposta diferenciada para a sociedade, a gente precisa estar munido de conhecimento, sem conhecimento a gente não consegue dá sustentação a essa proposta". O lema que ela sempre dizia pra gente "estudar, estudar e estudar", inclusive conhecendo o inimigo, conhecendo o outro projeto, para poder a gente se armar e superar. E aí a gente foi, teve uma facilidade, porque como a gente tinha um histórico dentro da Educação do Campo, tinha passagem pelas instituições, congressos, enfim uma série de participação nesses debates, nesse sentido tinha uma vantagem e aí a gente apresentou uma carta e fomos selecionados, aqui da região de Monte Santo acredito que foram só três mesmo, e fomos pra Salvador fazer, um desafio, esse curso. (SANTANA, 2017).

[22] Educação à Distância.
[23] O Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – insere-se na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
[24] Professora titular da Universidade Federal da Bahia.
[25] Universidade Federal da Bahia.

A Licenciatura em Educação do Campo é um curso de graduação oferecido por algumas universidades públicas brasileiras. Objetivando formar militantes – educadores com habilidades para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da educação básica. Trata-se de um curso que apresenta o regime de alternância, para que o estudante de graduação possa viver a realidade do campo (MOLINA; SÁ, 2012b).

A existência desses cursos é importante porque a formação de professores/as-monitores/as do campo deve avaliar os desafios encontrados no contexto, bem como as necessidades e perspectivas para então constituir educadores/as aptos a pensar uma prática que valorize a realidade do campo e os saberes dessa população. Por isso, formar docentes do campo "[...] envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários à prática educativa, mas sim, a relação desses com o espaço rural, os saberes, e a forma de vida da população que constrói a sua existência e se constitui enquanto sujeitos de ação." (PACHECO; PIOVESAN, 2014, p. 57).

Como apresentam os entrevistados, Licenciatura em Educação do Campo é um curso que habilita os docentes por área de conhecimento, preparando-os/as ainda para a gestão dos processos educativos escolares e comunitários. Para isso, a matriz curricular desse curso se organiza em quatro áreas de conhecimento: Linguagens – inclui Artes, Literatura e Língua Portuguesa; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias (MOLINA; SÁ, 2012b).

Santana (2017) e Matos (2017) optaram por se aperfeiçoarem na área de Ciências da Natureza e Matemática, os motivos apresentados por eles são bem similares: a carência de docentes na área e a identificação com alguns dos seus mestres do ensino superior.

> [...] química e física é muito carente, e ficou da gente contribui e na época eu optei em assumir a disciplina de física, em 2011, ainda estudando, mas eu já comecei a dar aulas de física. O curso não forma um professor de física, ele é por área, mas assim, por eu assumir a disciplina de física, eu me dediquei mais a essa área também, comecei estudando e na reta final comecei a me interessar, teve um professor de física que eu me identifiquei muito [...]. [...] mas assim a escolha da física foi por conta de eu me identificar mais, dentre a química, a matemática e a física, a que eu mais me identifico é com a física e assim o que me levou a eu me identificar mais, a passar a gostar mesmo, foi a identificação que eu tive com esse professor. A forma dele ensinar [...] eram coisas que eu vivenciava no dia a dia e que eu começava a ter curiosidade em querer saber como é que aquilo acontecia, então assim, ele começou a trabalhar, antes de trazer as fórmulas, os cálculos, ele conceituava, ele conseguia conceituar e fazer a gente entender cada área, cada parte da física como é que acontece, em que meio está, em que é que eu posso usar aquilo em nosso dia a dia, então isso me despertou curiosidade, e aí tudo que eu percebia

> no dia a dia, uma transformação, uma alteração, eu queria saber o por que que aquilo acontecia. (MATOS, 2017).
> Nós tivemos que dividir parte da turma para Linguagens e Códigos e outra turma para a área de química e eu fui uns dos que optei logo de imediato por fazer essa área, olhando a dificuldade, olhando o campo de onde eu vim, a realidade, as pesquisas mostravam o que eu vivenciei toda a minha vida, então a partir daí a gente começou a se dedicar [...] foi um curso que nós tivemos a oportunidade que ao mesmo tempo em que íamos fazendo o curso, também tínhamos o campo pra pesquisa, aqui na escola família e a gente tudo que aprendia lá tentava aplicar aqui, havia também uma necessidade por parte da escola, então as coisas foram se casando, a gente desenvolvendo lá a teoria, tentando ler muito, tentando se aprofundar um pouco mais nisso aí, que a gente tem um déficit muito grande, histórico, nessas disciplinas, essa área da educação ser tida como mais para alguém que nasceu dotado para aquilo, e a gente começou a desmistificar isso aí, dizendo que a gente tem condição sim, e começamos a trazer a área de química para dentro da escola em uma perspectiva diferente, fazendo uma abordagem diferente e tomando gosto pela [...] área. Foi basicamente um pouco do que me moveu durante a infância o gosto pela educação voltada para a nossa realidade, depois, olhando a necessidade a carência que havia na região e topando essa empreitada de poder fazer algo para também sanar uma [...] dificuldade que ainda existe na região (SANTANA, 2017).

Além da carência de docentes na área, a falta de monitores/as formados para química e física e o papel do curso em Educação do Campo foram imprescindíveis para que Santana e Matos optassem por se habilitarem nessas áreas. Durante o curso, eles tiveram contato com mestres que trouxeram essas disciplinas para as suas realidades, lhes possibilitando ter outro olhar em relação a química e física.

Esse tipo de formação nos cursos de licenciatura em Educação do Campo nos mostra que eles vêm cumprindo com a sua proposta de um ensino diferenciado, pois esse público precisa de uma formação que valorize o ser humano, reconheça as peculiaridades regionais e possa trazer melhorias para o ambiente (SANTOS, 2016). Enfim, sujeitos que de fato tenham uma formação política, voltada para a sua realidade, que contribuam para se pensar sobre as questões do campo.

Enquanto faziam seus cursos de formação, alguns dos nossos sujeitos precisavam alternar entre o estar na faculdade e o estar lecionando na sala de aula, enquanto outros só tiveram contato com a sala de aula no período do estágio e após a sua formação, mas também houve a fala a respeito de fazer o curso por uma necessidade pessoal a fim de obter mais aprendizagem para aplicar no seu contexto de ensino.

Independente do contexto, esses entrevistados e a entrevistada tiveram o seu primeiro contato com o ambiente escolar, com o corpo discente. Algumas narrações descrevem essa experiência como traumática, outras mostram o despreparo, mas outras relatam o prazer de estar naquele ambiente.

> O meu primeiro contato com a sala de aula foi no estágio na cidade de Senhor do Bonfim, na sede, principalmente em escolas mais periféricas, onde o poder público não olhava com carinho e a gente sempre encontrava esse sentimento de revolta por parte do alunado, eu trabalhei em turmas normais e também em turmas do EJA. A turma do EJA foi uma turma bem melhor, era uma galera mais madura, isso que me estimulou a ser professor. Quando eu vim para a escola do município, eu fui para essa escola por uma questão política mesmo, era uma escola muito longe da sede, na zona rural, bem no interior mesmo, acho que a pior escola, eles colocaram como algo meio punitivo mesmo. Pior escola com relação a localização e a estrutura, escola que precisa melhorar, é meio que rejeitada pelo poder público e aí quando eu cheguei nessa escola, o meu maior choque foi a forma como a escola pensa educação mesmo, os diretores são colocados por politicagem, a maioria dos professores não são formados, eles são colocados por contrato, havia muita briga, criando um ambiente de guerra, dentro da escola mesmo, e aí os alunos parece que percebem isso, e todo mundo gosta da brincadeira. (ALMEIDA, 2017).

Nas suas primeiras experiências docentes, Almeida (2017) teve contato com escolas "devastadas" por falta de políticas e programas que formassem e informassem aqueles/as jovens. Situação visualizada com frequência nas escolas públicas brasileiras, principalmente escolas da periferia, na verdade, esse é um problema antigo. Os governantes não se mostram interessados em formar efetivamente os/as jovens brasileiros/as, as políticas educacionais se vinculam a "[...] disputas partidárias e interesses eleitoreiros que produzem repetida descontinuidade técnica e administrativa gerada pela sistemática destruição, a cada governo, do que foi feito pelos antecessores [...]" (PATTO, 2007, p. 243-244).

Além dessas questões, enfrentam-se também, no caso específico de Almeida (2017), as incertezas de início de carreira, que contribuem para tornar mais conflitante esse primeiro momento, principalmente devido à falta de experiência. Como afirma Pereira (2016), no nosso processo de construção e reconstrução, existem momentos de estabilidade e instabilidade, o pouso e o voo. O pouso é necessário para conseguirmos nos construir frente ao problema, tentando resolvê-lo, já o voo nos ajuda a perceber novas formas de solucionar o problema. Um tempo curto de carreira faz com que queiramos resolver as questões com base na nossa trajetória, nos nossos mestres, como isso, acabamos não percebendo o ambiente ou as novas pessoas com quem estamos lidando. Disso vem os conflitos, pelos quais Almeida passou – os voos –, mas eles são essenciais também no processo de construção docente.

Enquanto Almeida teve dificuldade de adaptação ao ambiente escolar, a princípio, os demais relatam a falta de formação como um dos maiores conflitos a serem enfrentados no começo da carreira.

> A primeira experiência foi um negócio meio mecânico, eu não esperava, nunca passou pela minha cabeça [...] em dar aula um dia. [...] mesmo no dia em que eu fui

> convidado para trabalhar na escola, não passava pela minha cabeça dar aula, passava em dar continuada aos projetos de assessoria técnica, mas essa demanda de dar uma disciplina, eu acabei assumindo, mas eu não tinha planos de expandir, achei que fosse uma disciplina, uma turma, e acabou, só para ter a relação com estudantes em sala de aula, mas não pensava em expandir. [...] só que aí quando eu comecei a dar aula, [...] aí já começava aquele negócio, se eu tivesse uma licenciatura, não por vontade, mas por necessidade, quando surge a oportunidade de fazer o curso de Educação do Campo, eu não pensei duas vezes, já que eu estou na sala de aula eu vou fazer licenciatura, mas ainda pensava em um dia fazer outra área. Mas quando eu comecei a estudar e perceber, que a partir da disciplina de didática, eu conseguia planejar, elaborar, preparar, que eu conseguia dar uma aula melhor, eu comecei a me dedicar e a tomar gosto. Mas não foi algo planejado, aconteceu naturalmente, aos poucos, a necessidade da escola; a oportunidade de fazer o curso e mesmo assim continuar trabalhando, naquela época eu não tinha condições de sair daqui e passar cinco anos fora fazendo um curso. Foram essas duas coisas, a necessidade da escola e a oportunidade de fazer o curso em Educação do Campo, que me fizeram ir tomando gosto e hoje não me arrependo. (MATOS, 2017).
>
> Comecei a atuar aqui na escola, comecei como técnico [...]. A minha dificuldade maior, tanto pra mim quanto para outros técnicos, que eu percebia, nas nossas conversas onde discutíamos os pontos bons e as dificuldades também, era a questão pedagógica mesmo, de organizar o plano de formação, o plano de aula. [...] Com relação ao ir pro quadro, isso aí a gente não tinha mais problema, porque desde a formação aqui já ficamos bastante familiarizados com isso, durante a formação lá em Senhor do Bonfim, a gente sempre vinha e fazia participações, a gente estava aqui na escola sempre usando giz, aulas teóricas também da área de agricultura e zootecnia, porque não era só prática, parte da carga horária era teórica, então o quadro era tranquilo. (SANTANA, 2017).
>
> [...] quando eu era extensionista eu trabalhava com os agricultores como técnica em agropecuária pelo IRPA e o meu público foi sempre adulto, então é diferente. Quando eu comecei a trabalhar com adolescentes eu enfrentei muitas barreiras, porque eu não tinha a prática de lidar com esse público que você tem que repetir várias vezes e você tem que ser minucioso, astucioso, eu não tinha isso, eu não tinha essa prática, desenvoltura, foi com o tempo que eu fui adquirindo. Eu fiquei um ano sem a faculdade, quando eu percebi que tinha que ir rápido fazer o curso, foi justamente por isso, porque eu precisava de recursos metodológicos, para poder seguir adiante. A faculdade me ajudou bastante, porque o curso de pedagogia é apropriado para o professor. (MOURA, 2017).

Aparece nas falas de Moura (2017), Santana (2017) e Matos(2017), a busca pela formação inicial devido às dificuldades de pensar a sala de aula metodologicamente, de colocar aquela aula no papel. Planejar e elaborar são etapas da função docente que tendem a auxiliar no seu dia a dia, no seu fazer-se em sala de aula. A faculdade, em alguns momentos, é uma das fontes da construção do docente que somos, além disso, de certa forma, auxilia no processo de lidar com o outro e com as questões escolares.

Além das questões citadas nas entrevistas, essa formação precisa desenvolver docentes reflexivos e cientes de que cada ambiente de trabalho, cada turma, demanda atitudes diferentes. Portanto, precisa-se de cursos de formação que busquem desconstruir a noção do querer seguir um modelo docente, até porque cada profissional tem em si a subjetividade, devendo se construir e reconstruir. Enfim, cursos que mostrem a impossibilidade de ser igual

a um/a docente do passado, trazendo o diferencial de cada um/a, construído ao longo da vida (QUADROS, 2005; PEREIRA, 2016).

Cada docente é único, ele/ela torna-se profissional na área a cada dia, a cada decepção, alegria ou turbulência, esse ser professor/a está atrelado às experiências dele/a enquanto pessoa e enquanto profissional, por isso, ser professor é uma profissão que tem em si a instabilidade. Não é possível formar o/a professor/a baseado em imagens do passado, como se ele/ela nascesse a partir daquela ideia que tem do ser professor/a, como se já tivesse uma identidade própria. Na realidade, o/a professor/a não nasce, mas sim se constitui a cada momento, durante o desenvolvimento de suas atividades, quando se esforça para ser melhor, para fazer diferente, emergindo, assim, um novo ser, uma nova identidade (QUADROS, 2005; TEIXEIRA, 2015).

No dia a dia, cada um de nós vai se construindo. Foi em meio às dificuldades apresentadas que Almeida (2017), Batista (2017), Santana (2017), Moura (2017) e Matos (2017) chegaram ao que são, sabendo o que não querem ser. Como afirma Matos (2017), é algo que vai acontecendo "naturalmente, aos poucos", até porque somos sujeitos da experiência e precisamos nos experimentar.

Trazer consigo que ser professor/a é estar se construindo, é ser você, experimentar-se, errar e acertar, mas nunca ser igual a ninguém – até porque cada um tem a sua professoralidade –, ajuda a minimizar muitos dos transtornos que esses/essas profissionais podem atravessar. Digo não só a partir das falas acima, mas também partindo das minhas convicções, chegar à sala de aula, no primeiro momento, foi muito angustiante para mim, pois eu não conseguia ser a professora que construí nos meus ideais. Mas hoje, faço uma leitura diferente do meu ser professora, vejo que jamais serei como os/as outros/as, pois as minhas singularidades não me permitem ser o mesmo sujeito que os/as demais, além do que, eu não sou professora, mas sim construo em mim uma professoralidade.

Como me considero sujeito da experiência, aprendi que preciso ser receptiva, passiva de atenção, paciência e paixão. Ter experiência é experimentar, ser tocado, ameaçado, afetado (LARROSA, 2017). Quando falamos do sujeito da experiência enquanto professor/a, podemos relatar que inicialmente reconhecemos que ser professor/a não significa "ter vocação para...", isso já nos ajuda a entender o quão complexa é a profissão e os caminhos que levam a escolha ou não da docência (JESUS, 2000). Como já relatado pelos narradores e pela

narradora, ser professor/a envolve uma séria de questões, inclusive o tornar-se que inclui mutações sofridas diante de cada contexto.

Pensando nesse "tornar-se", precisamos saber como foi e está sendo o tornar-se docente nas Escolas Famílias, muitas vezes alternando entre o ser professor/a e o ser monitor/a, algumas entrevistas já mostram suas primeiras experiências docentes nesse contexto, mas outras foram em contextos completamente diferentes. Partindo desse primeiro contato com uma sala de aula das EFAs, enquanto docente, procuramos investigar como foi e vem sendo o processo de seu fazer, desfazer e refazer-se.

> Quando eu cheguei aqui [à EFASE] eu tinha uma sala aula em que você tem um total domínio, que consegue executar tudo que planeja. Então, isso pra mim foi, o choque que eu tive, foi um choque bom. Entro em uma sala de 45 alunos em que todo mundo me respeita como professor, e vice-versa, então me adaptar aqui foi muito fácil, porque eu vinha de outra realidade, de uma escola abandonada pelo poder público, que não tem cultura pra nada e aí você caí em um ambiente como esse, onde você tem todo um regimento, que ele é cumprido, e ele te dá essa possibilidade de preparar uma boa aula e conseguir dá uma boa aula (ALMEIDA, 2017).

Nota-se, no depoimento de Almeida (2017), o sentir-se confortável com o espaço da Escola Família, por conter regras e normas, além de pessoas aptas a cumprir o que se propõe. Sendo o modelo escolar desejado por ele, lugar com o qual ele está adaptado desde a formação enquanto estudante. Esse é um ambiente que o projeta a ser monitor, o que está atrelado à experiência de adentrar na EFA e perceber outros ritmos, quando compara com as outras escolas onde já atuou. Mas, ao mesmo tempo em que se encontra no universo da sala de aula, esse é o momento de retornar ao professorar, nisso existe o alternar entre o professor e o monitor. O que dificulta o seu trabalho no universo escolar é justamente a proposta pedagógica diferenciada, com a qual ele não possuía aproximação.

> [...] essa ainda é uma das dificuldades que a gente ainda tem, primeiro assim porque a gente tem que dá o conteúdo que é programático mesmo, que foi historicamente construído, não pode deixar de dar e para além disso tem que contextualizar, então essa integração, eu não senti dificuldade, eu acho né, talvez eu não seja a melhor pessoa para me auto-avaliar, mas eu não tive muita dificuldade não, em virtude do conhecimento que a gente traz das universidades, que eu acho que nunca é suficiente, mas já é muita coisa. E aí quando você se depara em sala de aula, com um ambiente aqui que você tem para sair e da porta pra fora já é um laboratório, então aí, facilita tudo. (ALMEIDA, 2017).

Almeida (2017) relata sempre o quanto a faculdade foi importante na formação da sua base teórica, facilitando bastante o seu construir professor na EFA, apesar do seu pouco

conhecimento dessa metodologia de ensino. O professor que ele carrega em si enfatiza a importância do conteúdo para a formação do corpo discente na EFASE. De fato, o conhecimento histórico precisa ser apreendido por toda a humanidade, até porque, sem ele a aprendizagem torna-se frágil, esse conteúdo introduz qualquer sujeito no meio social, político e cultural, não ter conhecimento dele é não enxergar as injustiças que cercam a sociedade e não ter armas para lutar contra esse sistema de dominação (SAVIANI, 2009). Esse conteúdo só não deve ser dado pelo seu valor em si, como ocorre na pedagogia tradicional, mas sim, ele deve falar do e com o sujeito, fazendo-o refletir sobre a sua realidade (FREIRE, 2005).

Apontamos que a preocupação de Almeida (2017), em relação ao conteúdo, ao plano de aula, tem muito a ver com o que ele experimentou enquanto aluno da educação básica e estudante da graduação, o seu saber da experiência, o que lhe aconteceu, leva-o a acreditar que essa é a melhor maneira de se relacionar com aqueles/as meninos/as. Por mais que as Escolas Famílias propagem o discurso que o/a monitor/a deve ter um papel que vai além do cumprimento de conteúdos, devendo ensinar, guiar, orientar, aconselhar, acompanhar os/as meninos/as do levantar ao deitar (GINONET, 2007), Almeida (2017) reconhece essa sua obrigação, mas também não deixa de trazer aquele papel de professor, simplesmente porque ele tem uma forma específica de se pensar, se nomear e se sentir enquanto monitor na EFASE.

Almeida (2017) precisa cumprir com o seu papel de professor, mas também com o papel de monitor, para isso ziguezagueia entre os dois universos. A Escola Família cobra isso dele e o corpo discente também. Ele precisa cumprir os instrumentos didáticos pedagógicos da alternância, o que vem acontecendo com o tempo com a ajuda do ambiente escolar e também com o apoio de cursos de formação continuada.

> Eu tenho qualificado melhor minhas aulas, essa tem sido a maior preocupação, isso porque os alunos eles cobram muito nas avaliações, que tem a avaliação da sessão, no ponto avaliação eles avaliam sempre o monitor, e aí eles cobram que sejam mais dinâmicos, e a gente acaba pegando um pouco dessas avaliações para está melhorando um pouco as aulas. (ALMEIDA, 2017).

A avaliação da sessão é um instrumento didático-pedagógico da Pedagogia da Alternância, sua finalidade é fazer com que os princípios dessa metodologia de ensino sejam concretizados. Com essa avaliação, observa-se como essa proposta pedagógica tem sido desenvolvida e, caso haja necessidade, são propostas algumas mudanças (GIMONET, 2007), essa avaliação auxilia no refletir e repensar sobre a prática, a partir dela o docente pode passar

a experimentar outras formas de ser, que surgem da prática e da necessidade de ser diferente, de assumir nova forma, a partir do momento que é possível enxergar a situação por outro ângulo. O excerto de Matos (2017), a seguir, revela esse novo experimentar-se, quando começa a enxergar o corpo discente de outra forma.

> Após começar a fazer a licenciatura em Educação do Campo, que eu comecei a, como eu estudava e também ensinava ao mesmo tempo, perceber essa mudança, a gente tinha a disciplina de didática e você também tentava colocar isso em prática aqui e você ia percebendo a reação dos estudantes, eu enquanto estudante, trabalhando com estudantes, você começa um pouco essa diferença, começa a perceber que os meninos não são máquinas, eles são humanos e você precisa saber a forma de lidar, inclusive de lidar com diferentes situações na própria sala de aula. (MATOS, 2017).

Um curso de formação pode sim proporcionar a reflexão sobre a sua prática e, a partir de então, levar o sujeito a ter outras atitudes, a construir uma nova identidade, a ir se modificando com o tempo, modificando o seu estar sendo professor/a. A busca de novas formas por Matos (2017), assim como Almeida (2017), retrata que são sujeitos da experiência, por isso capaz de se formar e transformar; ao ser receptivo, passivo, estar aberto ao que é novo, quando é tocado, afetado, por outras situações (LARROSA, 2017).

A percepção de que o corpo discente não é formado por máquinas, para Matos (2017), possibilita-o deixar de ser um mero transmissor de conteúdo e de ver os/as alunos/as como receptores/as de informação. Nesse momento, ele se permite ser tocado por novas experiências, se transformar, ter uma nova identidade, ser diferente. Construindo em si a professoralidade (PEREIRA, 2016). As EFAs possuem escolas que, segundo Batista (2017), oferecem diversas ferramentas de trabalho.

> Aqui a gente tem mais ferramentas para trabalhar, tem mais oportunidades para acompanhar os estudantes de perto e tem todo um aparato que a gente precisa para trabalhar. Com relação a conteúdos, livro didático, além de outras possibilidades, a estrutura da escola já é o melhor instrumento. Os setores de produção são onde podemos fazer uma aula prática de ciências, ou seja, uma aula mais na realidade do campo, os instrumentos ajudam muito a confrontar a realidade do aluno com os conteúdos do livro. (BATISTA, 2017).

As EFAs dispõem de um vasto campo para realizar as atividades práticas e teóricas, podendo conter aviário, aprisco, pocilga, área com o bioma local, plantação de hortaliças, criação de caprinos, dentre outros (OLIVEIRA; FREIXO, 2014). O fato de tanto o corpo docente quanto o discente permanecer na escola facilita a exploração desses ambientes e o

desenvolvimento de atividades diferenciadas, além disso, há os instrumentos pedagógicos, pensados para facilitar o processo de formação docente e discente.

Por conta do trabalho diferenciado que os/as docentes do campo precisam realizar, eles/elas são mais conhecidos/as como monitores/as, que precisam acompanhar o desenvolvimento do aluno/a, sendo muito mais do que detentor/a de conhecimento, deve guiar, orientar, ensinar o que for necessário aos/as estudantes, ao mesmo tempo ajudar na estruturação dos conhecimentos, sendo um/a facilitador/a de aprendizagens. O/A monitor/a é um/a mediador/a, que caminha lado a lado com o/a seu/sua alternante, exercendo, ao mesmo tempo, funções como, "*a educação, a formação, o ensino, a animação*" (GIMONET, 2007, p. 148, grifo do autor).

Ser monitor/a exige formação, por isso que ela deve ser contínua, com uma formação pedagógica inicial, que ajudará na introdução e aprendizagem básica do/a monitor/a; formação para a alternância, dando-lhes base das particularidades que a sua função exigirá; e formação pela alternância, realizada por equipes educativas da alternância. Essa formação, seja inicial ou continuada, deve "beber na fonte" de conhecimentos que permeiam o ambiente rural (GIMONET, 2007). A falta dessa formação pode trazer para o ambiente das Escolas Famílias apenas a figura do/a professor/a, deixando de lado a do/da monitor/a,

> [...] nós já tivemos um tempo que a gente discutiu, até por determinação da REFAISA, que o monitor que não pegou a formação inicial, a formação continuada, que não se dedica o dia a dia, ele vai ser tratado como professor mesmo, porque ele não vai ter condição de fazer essa emenda, desde [...] a comunidade até a escola, passando por alunos, pelos pais. O monitor que só vem dar a aula e volta, ele passa pelo pai e nem dá bom dia, porque não sabe que é pai do aluno. (SANTANA, 2017).

A formação específica é de extrema importância para levar o/a profissional das EFAs a:

> [...] compreender o projeto da escola e ele passa a ser tratado como monitor, até porque ele demonstra isso, está aí no dia a dia, o menino adoece põe no carro e vai levar, cuida do menino, traz pra cá de novo. É aquela coisa, o monitor é aquela pessoa que está ali para qualquer coisa, saiu da sala de aula? Saiu. Terminou minha aula agora? Terminou. Mas eu encontro ali um menino com problemas, eu tenho que fazer um jeito de cuidar dele, não é sair da sala de aula e fechar os olhos para as coisas, ele tem que está fazendo um esforço para atender o que está em sua frente. (SANTANA, 2017).

Nos contextos do presente estudo – EFASE e EFAG –, diz-se que atualmente todos/as os/as profissionais que lá se encontram se sentem no papel de monitor/a, realizando todas as atividades necessárias à alternância.

> Só de monitores, eu acredito que são só monitores, tem dois monitores que vem de vez em quando, porque um estuda fora e o outro trabalha, mas eles participam também das reuniões e como hoje o meio de comunicação está bem melhor, e através dele a gente consegue fazer os repasses, o resumo das reuniões, e ele também está inserido em algumas atividades, extra aula, participa da reunião de pais e sabe ir e levar o que está acontecendo, porque quando ele não participa diretamente, ele se informa por meio de um resumo, ou de uma síntese. (SANTANA, 2017).
>
> Essa diferenciação entre professor e monitor aqui a gente não tem tido muito problema, até porque a gente quando entra aqui, ou você aceita ser monitor ou então não tem muito espaço aqui só para ser professor, então já é tudo meio que integral, quando a gente vai pensar o próximo ano, seja no início ou final do ano, todo mundo já entra nas atividades como monitor, não lembro de nenhum caso aqui, que alguém seja só professor, sempre vai ter algumas atividades que vai te forçar a agir como monitor na responsabilidade, como a atividade de retorno ou tantas outras aí. Mas, muitas EFAs têm encontrado esse problema, principalmente quando são cedidos, porque tem a carga horária e aí vai lá da a carga horária e volta. (ALMEIDA, 2017).
>
> Logo quando começamos eram todos monitores, depois foram vindo alguns professores, mas esse ano a gente [...] assim ao longo desse tempo, de 2004 para cá, a gente quase não teve assim a pessoa do professor. A gente teve pouco, mas não superava o monitor, a gente sempre teve uma equipe de monitores que estavam aqui o tempo todo e que até mesmo, esses professores, a gente faz com que ele se torne um monitor. Não que é [tempo para pensar], por que, por exemplo, um professor que tem 20 horas, a gente pede que permaneçam aqui de um dia para outro e nisso eles assumem os instrumentos pedagógicos, as atividades do monitor do dia, para que ele se sinta um monitor também, para não ficar aquela divisão de professor e monitor. Para que todos se sintam monitores. (BATISTA, 2017).

É notável o domínio da figura do/a monitor/a nessas Escolas Famílias, no entanto, o/a professor/a não é uma figura ausente, ela está também embutida em uma das atribuições do ser monitor/a, é tão presente que existe a tentativa de diferenciar esses dois sujeitos, que na realidade deveriam ser concebidos como complementares. O/A docente em sala de aula tem em si a figura do/da professor/a, enquanto o/a monitor/a vai predominar fora desse ambiente. Isso fica claro nas narrativas já citadas, o/a monitor/a, é monitor/a nas atividades extraclasse, geralmente ao desenvolver as atividades dos instrumentos didáticos pedagógicos.

Dessa forma, existe o alternar entre as figuras, ora se é professor/a, ora se é monitor/a. Ficando nesse pingue-pongue, vai e vem, nesse ziguezaguear, o que não significa dizer que, em alguns momentos, não seja preciso ser os dois, ou até muito mais do que os dois. Moura (2017) admite que: "[...] ser monitor não é tarefa fácil, você tem que ser professor, administrador, coordenador, tudo ao mesmo tempo".

Apesar de todas as falas esclarecerem que ambas as figuras permeiam o ambiente das EFAs, Moura consegue ser bem direta em suas palavras. Ser monitor/a, dentre outras atribuições, é também ser professor/a. Logo, não tem como dizer que não existem professores/as nas EFAs, dentro da sala de aula ele/ela vai estar presente, mesmo naquela

pessoa que defende ferozmente ser apenas monitor/a. Ou seja, em algum momento vai existir a alternância professor/a-monitor/a nos espaços das Escolas famílias.

No entanto, alguns/as vão se sentir mais confortáveis enquanto professores/as, outros/as como monitores/as. "Mas em sala de aula, é o espaço onde eu me sinto mais confortável, onde você tem um domínio mesmo, e aí você consegue fazer um trabalho muito bom, quando você sai dali, você vira monitor e aí você tem que mudar um pouco, da água para o vinho." (ALMEIDA, 2017).

Podemos atribuir esse sentir-se "mais confortável", enquanto professor, segundo Almeida (2017), pelo simples fato de ele ter sido formado para isso, as suas experiências sempre se voltaram para ser professor. Ele tinha professores/as na educação básica e no ensino superior, o fato de ele não ter tido monitores/as faz com que não se sinta confortável, ou seja, "pronto" para ser monitor, assumir responsabilidades que não são de professor/a, exigindo dele a mudança da "água para o vinho".

No entanto, devido ao seu ambiente de trabalho, é necessário que ele se experimente enquanto monitor, ao exercer funções que ultrapassam o seu fazer em sala de aula e as ideias disciplinares sobre as quais se formou. A alternância exige uma formação política, uma formação contínua, um tornar-se, experiência que desestabiliza Almeida, o atravessa, provoca-lhe instabilidade, por isso se sente menos confortável fora do seu ninho: a sala de aula. Para ele, é mais cômodo estar em sala de aula, mas a EFASE obriga-o a sair desse ambiente para lidar com os pilares da alternância: educação, família e comunidade. Esse ter que sair da sala de aula para Almeida é o que Pereira (2016) considera como tartarugas tendo que sair de ninho para enfrentar muitos obstáculos até chegar ao mar, nesse percurso, é preciso se despir do que se era e ir ao encontro do que ainda não se é. Ou seja, o ninho de Almeida (2017) é a sala de aula, sair dela significa construir uma nova figura, nova identidade, esse processo não é fácil, podendo deixar marcas irreversíveis, mas traz também um aprendizado imenso.

Conclui-se que ter vivências e histórias nas EFAs facilita muito o ser monitor/a no campo, esse processo de "sair do ninho para o mar" é menos sofrido, por isso é comum as escolas do campo optarem por monitores/as que tenham vivências naquele meio:

> Quase sempre selecionados entre os jovens do meio rural, possivelmente moradores próximos às escolas, que manifestem atitudes de respeito para com os sentimentos religiosos e tradicionais do povo do campo, sejam bastante motivados para um trabalho promocional e de educação. (NOSELLA, 2014, p. 96).

Moura se sente tão confortável em ser monitora – é o ninho dela – que chega a afirmar: "É uma missão, tem que cumprir aqui, não pode se ausentar por muito tempo" (MOURA, 2017). Ela traz o desejo por trabalhos sociais, esteve no universo EFASE e desejou voltar para ele após concluir o ensino médio. Mas, como todo bom profissional, os momentos de crise sempre surgem, e são de extrema importância na formação de um no novo ser, de uma nova identidade. A instabilidade para Moura vem à tona quando precisa trabalhar a homoafetividade[26], nas turmas do 8º e 9º anos, isso porque ainda existe uma cultura regional de pensar o tema como algo desrespeitoso. As questões de gênero são discutidas e, de certa forma, no espaço escolar, existe o respeito pelo outro como ele é, mas na comunidade externa isso ainda não acontece.

Como as EFAs pregam por um ensino contextualizado, envolvendo toda a comunidade, talvez esse seja o momento de Moura voar, sair do ninho e ir para a praia, olhar o mar, ficar na interface entre o dentro – a comunidade escolar – e o fora – a comunidade externa. Ausentar-se um pouco da escola para tentar projetar-se no novo, talvez seja difícil trabalhar questões de gênero com pessoas que têm no ninho a noção de que "o correto" é ser heterossexual, por isso é preciso habitar esse ambiente, observar fissuras, novos ninhos que possam ser construídos e tentar desestabilizar essa comunidade, ensiná-la a produzir novos ninhos, afetá-la por novas questões. Nesse momento, será percebido tanto por Moura quanto pelos demais envolvidos que observar o mundo de fora do nosso aconchego nos lança ao novo, de modo que jamais poderemos voltar a ser o que éramos, por outro lado, não podemos ficar presos nos nossos ninhos (PEREIRA, 2016).

O ninho de Moura está tão aconchegante que ela se sente muito bem resolvida no quesito de como lidar com a comunidade escolar, ela se vê na obrigação de contribuir para o desenvolvimento daquele projeto escolar.

> Então se o aluno ele estava com alguma dificuldade, meu dever enquanto monitor, é ser muito mais do que um professor, é ser companheiro, amigo, mãe, é ser tudo ao mesmo tempo, por isso que eu faço esse papel de refazer tudo de novo, para que na próxima aula ele já esteja mais motivado e consiga se interar e eu tenho conseguido muitos resultados com isso. (MOURA, 2017).

É notável o quanto o/a monitor/a tem um papel crucial na alternância, sua função vai além da sala de aula, onde geralmente quem atua é o/a professor/a. O/A monitor/a possui

[26] Este assunto será aprofundado no próximo capítulo, singular e universal em alternância, ele é trazido aqui para trabalharmos a ideia que, mesmo quando estamos em nossos ninhos, o voo sempre está presente.

responsabilidades específicas de uma escola do campo, logo, "[...] é concebido como aquele que orienta, motiva, aguça curiosidades, provoca, problematiza, ajuda a construir ou reconstruir conhecimentos, facilita aprendizagens e, quando necessário, também ensina" (BEGNAMI, 2003, p.49).

As palavras de Begnami (2003) reafirmam o que Moura e os outros entrevistados revelam em suas falas, ser monitor/a é muito mais do que professor/a, porque, além de ensinar, ele/a deve orientar os estudantes, ajudar na construção do conhecimento, criar problemas que simulem a vida no campo, dentre outros. Com isso, "[...] o monitor é um animador que acompanha, que vai ao lado como um instrutor de automóvel, mas quem dirige e toma às mãos a responsabilidade pelas aprendizagens é o aluno." (BEGNAMI, 2003, p. 48).

Devido a todas essas singularidades do trabalho docente nas Escolas Famílias, os/as monitores/as possuem uma jornada e um ritmo de trabalho diferenciado. Para executarem todas as atribuições, precisam cumprir uma carga horária mais extensa, inclusive por meio de trabalho voluntário. Almeida (2017) e Matos (2017) descrevem, em suas entrevistas: essa rotina diferenciada do ser monitor/a:

> Aqui não, a gente já vem com a carga horária e você tem que ter uns 40 por cento é trabalho voluntário mesmo, ou seja, a gente tem aqui, se for calcular a carga horária, a gente tem umas 80 horas, 40 horas são em sala de sala, mas para além da sala de aula tem outras demandas, mas aí é um trabalho voluntariado mesmo, 40 horas para a gente são 4 dias integrais, você entra 05:30 e sai 10 horas, não dá para fazer aquele cálculo que tem uma carga horária para AC[27], outra de sala de aula (ALMEIDA, 2017).
>
> Então assim, é muito mais fácil a pessoa trabalhar em uma escola pública, em que você vai lá dá a sua aulinha e volta para casa, do que você trabalhar aqui, que você precisa ficar de 05:30 da manhã à 10:00 da noite, correndo atrás de aluno, para cima e para baixo, longe de casa, tem pessoas que tem famílias, que estão aqui, que precisam dormir aqui alguns dias, assumir responsabilidade, que participa de reunião a noite, então as pessoas que ficam aqui realmente, eu entendo que é porque se identifica com o projeto. (MATOS, 2017).

O período em que estive com eles e ela na EFASE e na EFAG, assim como pela experiência que já tinha na EFA de Valente, eu consegui vivenciar um pouco dessa rotina, que de fato é diferenciada, mas, temos de ressaltar, a rotina de um/a docente urbanocêntrico também não é fácil. Pode-se até pensar que é mais "fácil" trabalhar no ambiente urbano, como afirma Matos (2017), tendo em vista que o tempo, nas duas escolas, é diferente, afinal, as EFAs demandam profissionais em regime de internato e as escolas urbanas não.

[27] Atividades Complementares.

Não corroboro a sua fala de Matos (2017) ao dizer que os/as professores/as do ensino urbano, simplesmente lecionam a sua aula e voltam para casa. Já vivenciei a rotina urbana, percebi que muitos/as docentes também exercem um papel para além do trabalho de professor/a. Muitos/as educadores/as urbanos/as, em diversas ocasiões desempenham um pouco do trabalho de monitor/a, às vezes também precisam ser mãe, pai, psicólogo/a, conselheiro/a, amigo/a.

Podemos dizer, então, que existe um alternar entre ser professor/a e ser monitor/a nas escolas urbanas, isso, é claro, se não pensarmos no/na monitor/a apenas como responsável pelo desenvolvimento das atividades da Pedagogia da Alternância, mas sim como um/a professor/a que precisa realizar tarefas para além da sala de aula. Muitas vezes me vi projetada a sair do meu ninho, enquanto estava ministrando minhas aulas, pois precisei tentar lidar com temas que extrapolavam o que eu estava preparada para fazer. Talvez tenha sido nesse momento que mais precisei ser monitora, voar e buscar novas soluções, novas formas de ser, tornar-me uma nova professora.

Realmente, é comum comparar o trabalho do/a docente urbano com o do/a docente do campo, pensa-se que os/as primeiros/as trabalham pouco, esse é um discurso pregado por boa parte da sociedade do campo, no entanto, não se leva em consideração toda a função que aqueles/as profissionais desenvolvem para além da sala de aula, que fica praticamente invisível (RIBEIRO; SOUZA, 2011). Reafirmo que, de fato, o tempo docente do campo é mais denso, pois nele precisa-se realizar funções dos instrumentos pedagógicos, enquanto que os docentes urbanos não têm essa responsabilidade, mas o trabalho nas escolas urbanas também não está restrito ao espaço da sala de aula.

O/A profissional do campo tem diante de si o desafio de realizar o tempo escola e o tempo comunidade, promovendo um ensino contextualizado, não levando em consideração apenas os conhecimentos científicos, universais, mas também o contexto e as singularidades daquelas pessoas. Pensando a área de Ciências Natureza, e seguindo essa lógica da alternância, diríamos que os/as docentes dessa área, nas Escolas Famílias, são impulsionados a alternar, na sua disciplina, entre o singular e o universal para então atender a proposta escolar. Adentraremos mais nesse ziguezaguear entre os dois campos na próxima seção (alternância).

5 SINGULAR E UNIVERSAL EM ALTERNÂNCIA

A seção (alternância) anterior discutimos a noção de que muito do nosso ser e tornar-se docente, ao longo dos anos, está atrelado à nossa trajetória, às expectativas e até aos medos que nos perpassam. Entretanto, a prática nos ensina que quase nunca é possível ser o/a profissional que desejamos ser, daí eclodem os conflitos, depois os voos para, posteriormente, podermos nos estabilizar e pousar novamente. Pouso que se revela carregado de novas experiências, novas expectativas e novos desafios, isso só é possível porque somos sujeitos da experiência, o que nos lança às mudanças de acordo com o que nos toca (PEREIRA, 2016; LARROSA, 2017).

Logo, construímo-nos profissionais levando em consideração o nosso interior, mas também interferências externas servem de influência. O ser docente é repleto de dois conceitos: o singular e o universal, o singular é o que é único, próprio, especial da pessoa e o universal é o comum, pertencente a outras pessoas também. Quando adentramos no âmbito de disciplinas científicas, percebemos que são historicamente construídas, mas também não podemos deixar de ouvir a voz das especificidades das pessoas que as conduzem.

Nas Escolas Famílias, o ser monitor/a-professor/a de ciências naturais[28] está carregado de subjetividades, que derivam do corpo docente, do corpo discente e do projeto pedagógico da escola. O corpo docente, ao realizar a ciência, precisa dialogar, alternar entre o saber universitário – aquele que é universal –, o saber daquela comunidade – aquele que tem em si especificidades – e os saberes discentes –, além de suas subjetividades.

Isso porque o ensino de Ciências da Natureza nas escolas do campo pretende levar em consideração questões relacionadas ao ecossistema que ali predomina, à diversidade social e cultural da comunidade e às políticas públicas do campo. Para isso, pode utilizar das produções científicas com temas sociais e históricos que sejam relevantes para o lugar e o sujeito com quem se fala, com o intuito de realizar uma formação crítica, tanto do/a educando/a, quanto do/a educador/a (MORENO, 2014). Seria um ensino para a valorização do meio, dos sujeitos que dele sobrevivem.

[28]A escolha por docentes da área de ciências da natureza foi em decorrência da minha formação acadêmica, como formada em Ciências Biológicas, investigar o ser e tornar-se docente nessa área será importante em meu processo de constituição docente.

> Eu acho que é o respeito, a interpretação do meio que ele vive, dele observar uma abelha, uma flor, ou qualquer organismo e conseguir dizer qual a sua função nesse ambiente. Valorizar isso, eu acho que você educar o homem para ele interpretar e viver bem com o meio ambiente, acho que essa é a principal importância dessa ciência. Você conseguir educar ele e ele entrar aqui jogando lixo no chão e sair com consciência e não fazer mais isso na vida dele, isso é muito gratificante, você respeitar mesmo a natureza. (ALMEIDA, 2017).

A formação de sujeitos conscientes surge recorrentemente nas leituras sobre a Educação do Campo. Ao escutar essa ideia de ensino para a conscientização, entendemos que esses educadores objetivam levar a comunidade escolar a tomar conhecimento de algo, para então mudar seus hábitos e atitudes. A palavra consciência se encontra na construção do sujeito do campo, ela constrói realidades.

Jorge Larrosa (2017) trabalha a ideia de que palavras produzem sentidos e têm poder. O uso das palavras para nomear o que somos ou sentimos, mostra que elas são mais do que simples termos, "[...] por isso, as lutas pelas palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais do que somente palavras." (LARROSA, 2017, p. 17).

Nós mudamos as palavras e elas nos mudam. As palavras alteram os nossos pensamentos, pois é por meio delas que pensamos, e o pensar dá sentido a nossa existência. Logo, "[...] o homem é palavra [...]. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavratório." (LARROSA, 2017, p. 17).

A todo momento estamos trazendo os sujeitos do campo, como sujeitos da experiência, ao considerarmos a ideia de experiência de Jorge Larrosa (2017), podemos enxergar o ensino de ciências no contexto do campo com outros olhares. Deixar-se experimentar pelos acontecimentos que não são determinados pela consciência possibilita que o ensino de ciências naturais seja perpassado por novas palavras. Até porque, nem tudo na vida é planejado, na sala de aula, acontecimentos que fogem do que foi planejado são muito comuns, a ponto de, às vezes, nos deixar na posição de profissional sem saber bem como agir.

O "[...] sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto [...]", a partir dessa noção de experiência, é possível descobrir "[...] a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa

vontade [...]" (LARROSA, 2017, p. 42). Contudo, é preciso ter em mente que esses sujeitos precisam se construir e não serem construídos.

Por isso, o ensino nas Escolas Famílias deve formar sujeitos receptivos, construtores de si, levando em consideração o conhecimento universal e também o singular. Cada educador/a deve realizar esse processo à sua maneira, de acordo com as suas expectativas e a sua formação enquanto docente, algo que não é pontual e sim processual. A formação acadêmica contribui muito para o fazer-se monitor/a do campo.

> [...] no ensino médio eu tive professores que trabalharam as exatas de uma forma geral, mas a física principalmente, de uma forma que eu estudava por obrigação e tive um professor depois que fez com que eu gostasse da física, eu tento trabalhar com os meninos para que eles gostem da física, porque quando eles chegam no primeiro ano eles já carregam informações de que a física e a química é ruim, então assim, a primeira seção, nas duas primeiras aulas é para você tentar desconstruir isso, você já começa tentando desconstruir, porque eles já tem essas informações, quando você entra eles já falam, "física, viiiiii", eles já têm essas informações de que a física é uma disciplina ruim, difícil e que não serve para nada, eles escutam isso de colegas, pai, mãe, tio, irmãos, que estudaram e falam isso porque, na maioria das vezes é isso mesmo que acontece, nos colégios normais é isso mesmo que acontece, tem professores que trabalham a física e a química de uma forma que você pensa que não usa ela. Então eu tento trabalhar um pouco isso com eles, primeiro conceituar tudo e mostrar que tudo aquilo que está nos livros, no plano da disciplina, é algo que eles no dia a dia estão executando, exercendo, modificando, transformando ali, é algo da física, tudo aquilo ali é física, aí depois é que eu trago, não vamos aqui, eu não falei pra vocês que isso acontece dessa forma, então olhem como é que isso aqui ocorre, olhem esse "calculozinho" aqui que mostra o resultado disso aqui, aí vou mostrando para eles. (MATOS, 2017).

Matos (2017) aponta o fato de física ser trabalhada, nas instituições de ensino, de forma a não atrair o corpo discente, que geralmente já chega para a aula com a noção de se tratar de uma disciplina difícil e sem utilidade. Na atualidade, vem-se incorporando uma perspectiva inovadora ao currículo do ensino de ciências, principalmente relacionada ao uso de tecnologia, que tem se tornado, a cada dia, mais um elemento marcante na nossa sociedade, mas, mesmo assim, ainda é comum um ensino pautado na transmissão do conhecimento elaborado nas universidades, "[...] eleito como verdade a respeito da interpretação da realidade. Ele é preponderante sobre qualquer outro tipo de conhecimento, inclusive o tecnológico." (AMORIM, 1998, p. 76).

Para tentar mudar a visão dos/das discentes, Matos (2017) almeja fazer uma aula de física diferenciada, tentando demonstrar a importância daquele conteúdo no dia a dia. Percebe-se que muita da percepção que ele traz hoje, sobre o ser docente na área, vem do seu curso de formação inicial. De acordo com suas palavras:

> E a relação com o professor de física, foi tentar [...] uma das coisas que eu percebo, que eu acho que contribuiu, que esse professor me ensinou foi isso, foi o que fez eu gostar de física, temos que conceituar primeiro, por exemplo, vamos trabalhar energia, primeiro o que é energia, as formas de energia, as formas de transformação de energia, para depois trazer os cálculos de transferência de energia térmica, de energia dinâmica, energia mecânica, ir mostrando as fórmulas, antes vamos conceituar, vamos trabalhar aqui densidade, o que é massa, volume, primeiro conceituar as coisas, depois vamos calcular aqui, densidade é igual a massa sobre volume, aí você já sabe o que é cada coisinha dessas. É o que tento passar para os meninos hoje, e eu percebo um pouco que tem essa facilidade, eu consigo perceber, por exemplo, meninos que tem uma dificuldade tremenda em matemática, é deficiência especial mesmo, e física consegue, então assim, dá para perceber que é uma dificuldade, mas mais do que uma dificuldade é um bloqueio da matemática e não do cálculo, porque fazem, até às vezes na última avaliação que teve de conselho no final do ano, foi colocado isso, como é que o menino tem dificuldade extremas em matemática e perde e consegue passar em física? Até uma crítica em relação a mim e a forma de avaliação, mas ele consegue fazer. Tinha até certa estudante que eu dei aula para ela no primeiro ano de matemática e eu percebia dificuldade de matemática que ela tinha, mas a dificuldade que ela enfrentava na matemática não era a dificuldade que ela enfrentava em física. (MATOS, 2017).

Então, o jeito de Matos (2017) ser docente tem muito a ver com o que aprendeu no curso de licenciatura em Educação do Campo, em especial da relação com um docente, que o faz perceber a importância, cada vez mais, de trazer o saber científico para o contexto do seu corpo discente. Ele consegue observar avanços em sua disciplina, os/as discentes acompanham a proposta e se desenvolvem nas suas aulas. Essa é uma percepção que não fica evidente apenas em Matos (2017), Santana (2017) também evidencia a importância de construir escadas no processo de construção de conhecimento, a cada degrau mostrar que as coisas não surgem do nada, mas estão interligadas, servindo para explicar o nosso contexto atual, o nosso processo de construção.

> [...] no meu ensino médio, eu não tive um bom curso de química, foi meio que atropelado, meio que por cima, foi lá na escola agrotécnica federal. A partir daí [início do curso de graduação] eu comecei a entender a química em outra perspectiva, porque lá na universidade eu vi a química como uma possibilidade da gente trabalhar dentro da Educação do Campo, inclusive com contexto, contexto histórico, aí a gente passou a entender a construção das coisas não como um "boom", mas como algo [...] que foi se associando e a partir de necessidades, a partir de um contexto bem mais amplo, e... aí me sensibilizou (SANTANA, 2017).

As disciplinas de química, para Santana (2017), e física, para Matos (2017), durante o ensino médio, não foram aprofundadas, seguiam uma perspectiva tecnicista. O que lhes fazia, principalmente na fala de Matos, estudar por obrigação, isso tem muito a ver com a maneira como as disciplinas científicas são conduzidas nas instituições de ensino, onde, geralmente, leva-se em consideração apenas a perspectiva científica, deixando de lado todo um contexto.

Para Cardoso e Araújo (2012), ainda é muito comum essa maneira de conceber as ciências, a partir da predominância do discurso científico em detrimento do popular, fazendo das escolas e dos/as docentes responsáveis por, apenas, traduzir o conhecimento científico para o seu público, sem perceberem que o conhecimento científico e o popular, na realidade, são complementares. As ciências devem ser utilizadas para explicar o mundo e a realidade onde uma dada população se insere, dessa forma, não se considera apenas a dimensão científica da ciência, mas também a histórica, a social, a cultural, a política, a econômica e a tecnológica.

Sendo assim, destaca-se a importância de cursos de formação que desmistifiquem essa noção de fazer ciência. A fala de ambos os entrevistados apontam que nos cursos de licenciatura em Educação do Campo o ensino em ciências da natureza vem tendo o seu papel contemplado, que é especialmente sensibilizar sobre a importância de dialogar profundamente com a vida cotidiana, fazendo com que os/as educadores/as também consigam, nas escolas de educação básica, ziguezaguear entre o conhecimento científico e a realidade, com o intuito de transformar e intervir no meio em que tanto o/a educador/a quanto o/a educando/a vivem. Visto que as ciências da natureza têm o objetivo de promover:

> [...] a valorização de conhecimentos, saberes, culturas, memórias, história dos sujeitos do campo por meio da pesquisa em espaços formais (sala de aula) e não formais de educação (igreja, associação, sindicato), reconhecendo a diversidade existente entre os povos do campo e dessa forma contribuindo com o projeto de sociedade desses sujeitos. (MORENO, 2014, p.184).

Logo, o ensino de ciências pode auxiliar os/as educandos/as a entenderem e explicarem esse mundo, de acordo com as interferências do ser humano, no decorrer da história, só dessa forma poderão ser feitas intervenções “racionais”. A utilização dos conhecimentos científicos, no campo das ciências da natureza, é essencial para a compreensão dos fenômenos mundiais e pensar em ações de intervenção na realidade. O/A educador/a em ciências da natureza deve estar apto a guiar o/a educando/a no processo de alternância entre o conhecimento científico e o conhecimento que ele traz da sua prática, rompendo a barreira que existe entre o senso comum e a ciência, tendo a sensibilidade de observar, durante esse processo de ensino e aprendizagem, se o/a educando/a atingiu os objetivos de sua formação (MORENO, 2014).

Levar em consideração o contexto histórico e social é uma metodologia utilizada no ensino de ciências, inclusive, podemos constatar que é adotada por nossos narradores e a nossa narradora. Nesse sentido, Amorim e Lima (2007) apresentam duas palavras: linearidade

e multiplicidade, que me fazem refletir sobre esse método comum nos depoimentos. A princípio, as EFAs têm o anseio de que o ensino siga determinado padrão, o que o leva para a perspectiva da linearidade, delimitando alguns limites de como fazer ciência nessas escolas. Mas é possível refletir, ao longo das alternâncias, que a multiplicidade reina nas falas dos docentes e da docente, cada qual tem suas crenças, seus objetivos e acredita em uma forma de educar, obviamente que precisam se adequar ao projeto escolar, mas também é preciso enxergar essa multiplicidade existente e permitir que o novo possa pairar nesse espaço.

No espaço escolar os/as professores/as são autores/as e produtores/as de conhecimentos, assim como o corpo discente é também (AMORIM, 2001), todos/as estão em processo de construção e reconstrução. Pensar o ensino de ciências nas EFAs se construindo, com todos e todas sendo protagonistas, pode auxiliar no enfretamento de dificuldades como citadas por Santana (2017), ao dar o exemplo de discentes com dificuldades em matemática, mas que conseguem fluir em física. Trata-se de duas disciplinas que envolvem cálculos, porém, pensá-las sobre uma mesma perspectiva não seria a melhor solução, é preciso conhecer o contexto e então observar qual a melhor forma de conduzir o conteúdo, isso levando em consideração as linearidades e multiplicidades que reinam no espaço.

Essa percepção de um ensino que parte do contexto, Santana (2017) e Matos (2017) trouxeram do seu curso de formação inicial, onde conseguiram entender a ciência como algo mutável, que não detém da verdade, porém capaz de trazer explicações e melhorias para o seu dia a dia e de toda a população que reside na sua comunidade. Matos (2017), como no depoimento já transcrito, e Santana (2017), de acordo com sua fala a seguir, desenvolvem essa sensibilidade principalmente devido ao trabalho de docentes que os tocam, por sua arte de formar-se enquanto educador.

> A partir do momento que a gente assumiu aulas de outras disciplinas, que não a área técnica, no caso específico de química, onde eu já tinha a visão estudando e os planos, eles [docentes do curso superior] disponibilizavam para a gente todos os planos de trabalho, começou a cair a ficha, é preciso que a gente pense direitinho, veja uma metodologia, envolve uma série de coisas, como é que eu vou fazer essa abordagem aqui? Para não trazer só a coisa pela coisa, o número não pode chegar aqui pelo número, tem que ter o histórico, e aí eu tenho que ir lá na contextualização, teorização, fundamentação, para poder quando chegar aqui, não ser uma coisa pela coisa. (SANTANA, 2017).

Muito do tornar-se docente na EFA está carregado de concepções construídas enquanto discentes, que lhes oferecem uma noção do que podem ou não fazer. O que trazem, como positivo do curso superior, é fazer a alternância entre saberes históricos/científicos e

locais. Para Matos (2017) e Santana(2017), isso produz práticas mais eficazes, torna o aprendizado mais significativo, levando os/as estudantes a deixarem de ver física e química como difíceis e sem importância.

Portanto, ambos se baseiam muito nas ideias que acreditam ser positivas, oriundas das práticas de outros docentes. Para Pereira (2016), é normal que, principalmente no início de suas carreiras, docentes carreguem consigo modelos, sejam eles positivos ou negativos, do ser professor. Ao lembrar-se de experiências que, no seu ponto de vista, já deram certo, eles/as acreditam ser o melhor caminho a seguir, pois, como foram modelos bem aceitos no passado, a probabilidade de continuarem sendo bem-sucedidos é grande. No entanto, é imprescindível também que eles/elas tenham consciência que, ao imitarmos alguém, deixamos de ser nós mesmos/as, enterramos a nossa professoralidade, passamos a ser personagens criados das nossas memórias de estudante.

Até então, explicitamos que o tornar-se docente na área de ciências naturais, de dois dos entrevistados, está ancorado em suas memórias a respeito do que é ser eficiente ou não em sala de aula. Ambos trazem consigo, também, a importância do ensino contextualizado, o que se busca com persistência na construção da Educação do Campo. Agora, pretendemos trazer um pouco, do tornar-se docente da outra e dos outros entrevistados.

> Geralmente a gente se espelha em alguns professores, devido a forma que trata a gente, nos ajuda a se esforçar, a criar vontade pelo magistério, pelo próprio ser professor. Então foram duas professoras que eu mais me espelhei para poder ingressar nessa carreira. [...] De matemática e outra de metodologia, no magistério tem as metodologias de história, ciências. Gostava da forma como elas tratavam a gente, tem colaborado para que a gente possa está trabalhando, como elas passavam os conteúdos para a gente que foi despertando mais para o ser professor (BATISTA, 2017).

Batista (2017) aponta que ao ingressar na carreira se espelha em docentes do seu passado, por gostar da forma como trabalhavam, do tratamento para com o corpo discente, enfim foi o que lhe ajudou a ter gosto pela profissão. A gente percebe que sempre surge na fala dos entrevistados a lembrança do/a professor/a pelo humano que é, o tratamento aos/às discentes como humanos, que consegue enxergar as dificuldades que rodeiam a classe. O amor e a preocupação por parte do/a docente são questões presentes nas lembranças do ser aluno e auxiliam no ser professor.

A fala de Batista (2017) retrata a sua visão de outros/as profissionais, a princípio, para a construção do seu ser professor-monitor. Para Midlej e Nogueira (2012), isso reafirma a

premissa de que, consciente ou inconscientemente, o vir a ser e o estar sendo professor/a-monitor/a é um processo ativo que movimenta o já vivido. Logo, a professoralidade se constrói à medida que a pessoa se desenvolve, consequentemente, a formação docente é um processo iniciado mesmo antes do ingresso em cursos de formação e vai se desenvolvendo ao longo da sua prática. Isso tudo porque somos sujeitos da experiência e o que nos toca, provoca instabilidade, logo, leva-nos a ter novas convicções.

Almeida (2017) também avista o seu ser docente na prática de outros profissionais, que, mesmo opostos, lhe atraem.

> [...] dois desses professores e eles são muito diferentes, um era muito doce e encarava a avaliação como algo que poderia fazer ou não, não era importante; e o outro que era extremamente exigente, e ou a gente aprendia de fato ou não passava nas avaliações. Esses são dois exemplos que tento um pouco juntar para levar para a sala de aula, pois uma das minhas grandes dificuldades ainda hoje é como pensar a avaliação e não ser injusto nelas. (ALMEIDA, 2017).

Esse ficar no meio termo para Almeida (2017) lhe ajuda a ser exigente e, ao mesmo tempo, enxergar as particularidades discentes durante o processo avaliativo. Para Duarte (2015), é importante compreender a avaliação como instrumento que diz muito sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois a avaliação não deve ter apenas o papel de aprovar ou reprovar os/as alunos/as nem medir a sua capacidade de memorização. Os meios avaliativos dizem muito sobre todos/as os que estão envolvidos naquele processo, podendo ajudar a repensar a metodologia de ensino, com o intuito de melhorar a aprendizagem, para isso, é preciso enxergar que o ensino e a aprendizagem devem estar em constante processo de aprimoramento.

A avaliação nas EFAs segue muito dessa perspectiva, pois lá, parte da avaliação é promovida por meio dos instrumentos pedagógicos, enquanto a outra parte deve ser obtida por meio de atividades realizadas nas disciplinas. Segundo Almeida (2017), isso pode ser um "facilitador" para os/as meninos/as. Já Matos (2017) apresenta em sua fala o repensar a avaliação a partir de cursos de formação na REFAISA.

> Geralmente, eu avalio os meus alunos um pouco com questões do dia a dia, da participação deles em sala de aula, pelos trabalhos em grupo e eu não abro muito mão da avaliação mesmo, daquela que eu meio que diria, prova mesmo. Eu tentei ser até um pouco diferente na forma de avaliar, só que o que a gente percebe é que quando você não exige muito do aluno, ele acha que o que aprendeu já é suficiente e acaba que não indo muito além daquilo que a gente passa em sala de aula, então meio que para forçar mesmo a gente acaba que apertando um pouco nas avaliações,

> porque assim os nossos instrumentos aqui ele facilita muito a vida do aluno, eu estou falando entre aspas, porque para passar em biologia, por exemplo, a média ela é seis, só que quatro pontos são de instrumentos, você tem a atividade de retorno, a convivência, de prática e do caderno de acompanhamento, então o aluno tira dois na avaliação, ele já está aprovado, teoricamente. Então assim, se você não exige um pouco na disciplina, ele não se preocupa com ela, isso porque são dezessete disciplinas que ele vai ter que dá conta, então eles vão ter que priorizar algumas, a partir da exigência do monitor, é tanto que eu percebo que algumas disciplinas, principalmente a que eles consideram de peso, eles priorizam mais na hora de estudar, então você tem que se valorizar, cobrar, pois eles não querem correr o risco de ser reprovado. (ALMEIDA, 2017).
>
> [...] a REFAISA está sempre fazendo as formações e assim, tem formações específicas que lhe dá aquele toque mesmo, que você vai a fundo na sala de aula, por exemplo, a gente já teve formação com métodos de avaliação, que não tem como não mexer na sala de aula. [...] eu já fiz avaliações com meninos que ele, assiste às aulas, participa de tudo e na hora de fazer uma avaliação é como se desse um branco que ele não faz nada, aí o que fazer com esse menino? Vai dar zero pra ele? Se ele participou de todas as aulas, se ele inclusive contribuiu em alguns momentos, as atividades que eu fiz, que não era a avaliação escrita, as atividades do dia a dia ele fazia, e aí o que fazer? Aí, foi quando eu comecei a passar um trabalho pra casa, um trabalho extra, porque às vezes é um branco que dá na hora da avaliação, mas eu passo um trabalho e ele faz o trabalho, ou seja, são pessoas que tem formas diferentes de expor o conhecimento, então isso eu adquiri nas formações, não me veio do nada, são nas formações do dia a dia que a gente vai adquirindo essas experiências e isso contribui às vezes. (MATOS, 2017).

Os excertos acima mostram duas formas diferentes de pensar a avaliação, dois sujeitos que foram afetados por experiências diversas sobre o que é avaliar. Mas, apesar das divergências, as falas de ambos trazem várias perspectivas avaliativas, independente de um enfatizar mais um tipo do que outro, é perceptível que a avaliação na EFASE tem três funções consideradas básicas por Duarte (2015, p. 55):

> [...] a função diagnóstica, que se refere ao conhecimento da realidade através da observação, diálogo e do desenvolvimento de estratégias que possibilitem a caracterização dos espaços, dos sujeitos, das condições a priori; a função formativa, caracterizada por ações avaliativas que propiciam a formação contínua e sistemática durante o processo; e a função somativa, uma análise conclusiva, donde são somados todos os elementos constitutivos da avaliação.

Trazer essa discussão e perceber que o discurso avaliativo já vem sendo mudado, inclusive no interior da EFASE, é uma maneira fazer com que esses/as monitores/as cada vez mais entendam a avaliação como um processo, não somente como uma forma de classificar. Para isso, eles precisam visualizar na avaliação um "[...] processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades dos alunos para atingirem os objetivos da atividade de que participam [...]" (DUARTE, 2015, p. 54). A EFAG também

segue essa ideia de avaliação processual e contínua, de acordo com a proposta avaliativa de Duarte (2015).

> Com a Pedagogia da Alternância a gente tem várias formas de avaliação, além do quantitativo, teste, prova e algumas atividades que a gente faz, seja em casa ou aqui, a gente tem a nota qualitativa, do comportamento deles aqui e até mesmo na questão de habilidades, convivência, dos textos que eles fazem, da auto-avaliação, desses instrumentos que são aplicados. A gente costuma dizer que a avaliação aqui é contínua, a todo o momento e as notas de cada disciplina, cada um tem seu jeito e a gente atribui uma porcentagem das notas para cada disciplina, e o monitor cria a sua forma de avaliar, é feito teste e prova a cada final de trimestre para poder juntar com a nota qualitativa (BATISTA, 2017).

Ao analisar o processo de avaliação descrito nas falas, percebemos estar de acordo com as experiências que vão perpassando pelas pessoas enquanto se desenvolvem docentes do campo. É estar sujeito a mudanças, e vir a ser algo diferente. Matos (2017) deixa isso explícito quando relata que um curso de formação o transformou, logo, outras experiências podem provocar novas alterações, formando um novo monitor da área de Ciências Naturais que consiga realizar um ensino sem deixar de ir e vir entre o campo da ciência e da singularidade.

As experiências de Moura (2017), enquanto monitora de ciências, desde quando chegou à escola, ainda como técnica em agropecuária, nos revelam que ela assumiu a disciplina por possuir um bom histórico discente na área.

> [...] só que quando eu cheguei aqui a equipe de monitores disseram que a professora de ciências, física e biológicas estava se afastando e ela disse que a quatro anos atrás, quando eu tinha me afastado daqui, então ela fez um breve comentário, um relato da minha [...] trajetória enquanto estudante da disciplina, e ela dizia que daria sim para eu assumir as disciplinas, porque na época de estudante eu fui muito competente no desenvolvimento das atividades da disciplina, e a equipe concordou com isso. (Moura, 2017).

Ter sido uma boa aluna na disciplina levou o corpo docente escolar a nomeá-la como monitora de ciências para o fundamental II, apesar de essa monitora não possuir formação acadêmica na área. Ela confessa que o trabalho com a homoafetividade é o maior desafio que ela enfrenta na escola, isso mais por uma questão cultural.

> Mas assim, a disciplina de ciências naturais tem colaborado muito para a minha formação como pedagoga, porque teve um período que eu estudei a disciplina, então isso fortaleceu mais ainda o meu vínculo com a disciplina, porque eu gosto muito da disciplina e também gosto de discutir os assuntos com os meninos, porque é uma disciplina que abre horizontes, trabalha não só a questão do corpo em si, mas também o social, a intervenção com o mundo dele, em que ele esta inserido. O

> desafio maior que eu encontro em trabalhar a disciplina é no 8º ano, porque a nossa proposta curricular, inicialmente, é trabalhar a questão da sexualidade e isso se estende até o início do 9º ano, onde a gente tem o plano de estudo e relações de gênero, então na discussão do plano de estudo relação de gênero é quando finaliza a discussão de sexualidade, nesse momento, a gente trata da homoafetividade, e assim aqui na escola é um desafio, porque a gente tem alguns homossexuais que não se declaram e eles não gostam de discutir o assunto, porque ainda é um "tabu" muito grande na nossa região, é uma cultura infeliz nesse sentido de não aceitar o outro e eles se sentem muito reprimidos, quando a gente vai discutir em sala de aula, eles não se colocam, não participam e assim não discutem o assunto em casa com a família, com ninguém da comunidade, não se envolvem com a discussão em momento algum, e isso é muito complicado para mim que faço um trabalho de conscientização e educação ao mesmo tempo e não tenho respaldo em termos sociais, porque o que a gente consegue de fato é o respeito dos colegas que passam a ver ele diferente, mas fica ali e isso não é tão satisfatório, o bom seria se a gente abrisse mais a discussão, em termos de comunidade de família. (MOURA, 2017).

Os tabus relacionados às questões sexuais, principalmente à homossexualidade, habitam em nossa sociedade por muitos anos, até porque é uma questão cultural. No entanto, a partir do momento que a escola passa a trabalhar devidamente esse tema, conseguindo fazer com que a comunidade escolar passe a observar o outro, considerado diferente, como mais um ser humano, isso já é um salto de grande importância na nossa formação social.

Por isso, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, é "[...] necessária uma educação sexual que busque a formação científica e que traga práticas que levem o indivíduo a ter uma vida digna e a ser um cidadão respeitado e que saiba respeitar as diferenças dos outros" (CORREA, 2008, p. 4), mas essa não é uma responsabilidade apenas da escola, a família e toda a sociedade devem estar atentas a essa questão.

> A educação sexual não pode estar dissociada da família, da escola, e da sociedade. Todos têm responsabilidade quanto a ela. E a escola não pode fugir desta responsabilidade, mesmo que a família se ausente nesse sentido, é responsabilidade e dever dela discutir o assunto com seus alunos, fingindo que isto não é de sua alçada e que não se manifesta em seu interior. (CORREA, 2008, p. 7).

Quando a família e a sociedade se abstêm dessa discussão, seja por falta de conhecimento ou não, a escola pode realizar palestras, discussões, seminários e mesas redondas com o intuito de diminuir o tabu que ainda permeia a comunidade. Isso deve acontecer nas EFAs, até porque o objetivo desses centros é desenvolver o ensino em colaboração com toda à comunidade, por isso a escola precisa envolver a família não só nos pontos positivos alcançados, como também para resolver possíveis impasses.

Tendo em vista essa dificuldade enfrentada por Moura (2017), em relação a trabalhar essa questão da sexualidade, ela confirma a importância do ensino contextualizado, ao

promover essa alternância entre o científico e o singular, pois envolve não só a comunidade escolar, como também o meio social no processo de ensino e aprendizagem.

> Fechando a discussão sobre isso, a partir daí, começamos a trabalhar química e física, [...] a gente tenta trazer mais para a realidade, o cotidiano dos meninos, eles devem levar uma atividade de retorno, para os agricultores, para a família, a comunidade, então chega um tempo quando eles compreendem bem a importância do estudar a química e a física, por que o estudo da química é importante na sua vida? Na vida cotidiana do agricultor? E eles percebem isso dentro do contexto, no meio que a gente vive, a partir do conhecimento da tabela periódica e dos elementos, aí eu começo a trabalhar com eles, um pouco mais aprofundado, já que eles têm uma visão já dessa importância, aí facilita a compreensão e o aprendizado. (MOURA, 2017).

O estar sendo monitora de Moura (2017) vem para reafirmar a luta do movimento da Educação do Campo, que sempre buscava escolas capazes de valorizar o modo de ser no campo, ensinando o corpo discente cada vez mais a lidar com a terra. O que só é possível por meio de educadores/as camponeses/as, formados/as e capazes entender, cada vez mais, a luta pela valorização da cultura camponesa (MOLINA, 2014). Esse trabalho, destacado por Moura (2017), capaz de promover a alternância entre o científico e o singular, não é só apontado por ela, os demais entrevistados também relatam esse ser, tornar e estar sendo docente consciente de que precisa realizar esse processo de alternância.

> Depois que os meninos trazem o plano de estudo, a gente senta junto e depois faz aquela socialização, com as problemáticas, com cada turma e todos os monitores, a gente encaixa os conteúdos, a partir das problemáticas, o projeto político pedagógico também já tem os temas e conteúdos que vem programado para os temas, que geralmente vem dos livros didáticos, a gente não se prende naquele tema, ou seja, não segue os conteúdos do livro didático, na quinta série, pode ser que um conteúdo esteja no livro didático da sétima ou sexta série, então a gente vai fazendo essa troca. Ele vai de acordo com os planos de estudo que a gente vem trabalhando, não deixamos nenhum conteúdo solto, mas ele vem junto com os planos de estudo. Facilita no sentido de que a equipe senta junto e faz esse planejamento, claro e eu sei o que os outros estão fazendo, os outros sabem o que eu estou ensinando, e acaba tendo a interação entre os professores. (BATISTA, 2017).
>
> Trazer sempre para o dia a dia a partir [...] das ações, desde a alimentação, da água que ele bebe, porque é química, e a gente trazer para dentro da sala de aula, isso foi uma das coisas que ajudou muito a gente [...] na metodologia. Foi um dos macetes que a gente pegou [...] na universidade, partir da nossa realidade, tudo que a gente vive, tudo que eu bebo, que eu como, que eu toco, a partir dali, a gente faz com que o aluno entenda [...] o que está na frente dele, o que está no seu dia a dia. [...] Uma das formas de tornar a química significativa para eles é partir da nossa realidade, trazer elementos do dia a dia, para jogar dentro da química, eu evito muito, principalmente nas séries iniciais, tratar de coisas fenomenais, que às vezes no vídeo é muito boa, bonita, bem explicativa, mas é uma ilustração de algo que não está ao meu alcance. Eu costumo muito trabalhar com a água, com alimentos que a gente utiliza no nosso dia a dia, e então eu costumo dizer para eles, tu come química, você bebe química. (SANTANA, 2017).

Trabalhar as disciplinas de ciências naturais com base nas problemáticas regionais, nos costumes, partindo de exemplos e de substâncias utilizadas diariamente é o propósito da alfabetização científica, vista como uma das formas de tornar a educação mais comprometida, considerando que "[...] ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo." (CHASSOT, 2003, p. 91). Assim, a alfabetização científica prega a ciência enquanto linguagem do mundo natural, dando importância ao saber docente, ao saber escolar e ao saber da comunidade, onde a instituição está inserida. Afinal, estudar e entender a ciência nos ajuda a interpretar questões que ocorrem em nosso cotidiano para saber lidar com elas.

> Alfabetizar cientificamente, portanto, envolve incluir no repertório intelectual dos estudantes conhecimentos que lhes possibilitem compreender as múltiplas dimensões (técnica, política, social) que constituem o conhecimento científico e não ensinar palavras, definições soltas que pouco contribuem para a apropriação da linguagem da ciência, pois não aprenderemos a nos expressar em outra língua ainda que tragamos na memória todas as palavras de um dicionário de idiomas, é preciso imersão na nossa cultura. (CHAVES, 2013, p. 53).

Logo, podemos inferir que a alfabetização científica tem como principal objetivo formar para cidadania, fazendo com que o ensino de ciências siga novos rumos, por meio da valorização do conhecimento dos/as docentes durante toda a sua história de vida e reconhecendo-os/as como produtores/as de saber, possibilitando aos cidadãos e às cidadãs realizarem uma leitura crítica do mundo a sua volta. Essa arte de ser docente auxilia na prática reflexiva, deixando de lado a visão do professor/a-monitor/a enquanto transmissor/a de conhecimento, apostando neles/as como produtores/as de saber (CHASSOT, 2003; CARDOSO; ARAUJO, 2012).

Trazer a ciência para o campo da alfabetização científica é uma forma de fazer ciência, no entanto, esse não é o único caminho a seguir, Amorim (2017) aponta para um dialogo entre ciência, tecnologia e sociedade, pois não existe um mais importante do que o outro, mas sim se entrecruzando no fazer científico.

> A proposição e análise dos processos de organização curricular a partir de novos paradigmas da educação científica – como é o caso do movimento CTS – ganham outras dimensões quando consideram a instância da aula como produtora de conhecimentos que necessariamente dialogam e (se) modelam na interação com os demais conhecimentos culturais propostos como necessários e pertinentes para a inovação do ensino das Ciências. Criam emolduramentos nas relações, sempre tensas, entre tradição e novo, formas e conteúdos, no processo de produção do conhecimento escolar. (AMORIM, 2001, p. 62-63).

A educação científica de acordo com esse movimento CTS (ciência, tecnologia e sociedade) pensa a aula como um momento de construção de conhecimento, é como se o conhecimento não viesse pronto para o corpo discente, mas sim que ele vai se construindo no decorrer da aula, dessa forma, temos docentes e discentes como autores/as, construtores/as, enfim, sujeitos de um processo. O conhecimento escolar não precisa partir da ciência, da tecnologia, ou da sociedade para se elaborar, ele deve está entre todos, a isso se aplica "a tradição e o novo, formas e conteúdos", como afirma Amorim (2001).

Uma angústia, apontada por Santana (2017), é a falta de tempo e, às vezes, também de condições para realizar as atividades experimentais em cada aula,

> Há uma [...] dificuldade maior, porque a gente precisaria de mais tempo para poder a cada aula ter um experimento, tenho tentado também sempre fazer aulas com experimentos, porque ajuda a esclarecer as coisas, mas às vezes a gente tem empecilhos, falta material, a gente não tem aqui ainda um laboratório, com condições para a gente poder dar a aula do jeito que a gente pensa. Porque a gente elabora uma aula, pensa ela, teoriza, mas a gente acaba esbarrando em alguns empecilhos na hora de por em prática. Mas eu tenho tratado muito de questões do dia a dia, costumo sempre sentar com o professor de física, em assuntos que a gente possa dialogar, para poder elaborar uma aula mais real. E isso é interessante porque a gente está trabalhando com coisas que eles podem tocar. (SANTANA, 2017).

O experimento é posto como um recurso metodológico e, ao longo dos anos, como uma forma diferente e inovadora de fazer ciência. A experimentação vem sendo identificada, no ensino de ciências, como uma maneira de produzir esse ensino:

> [...] nos espaços escolares que passam, por exemplo, por aspectos relacionados a valores e significados atribuídos pelos professores a elementos variados do seu trabalho pedagógico e à diversidade dos objetos de discurso que configuram o que ser ensinado: conhecimentos científicos, cotidianos, habilidades, competências, estratégias, etc., nascidos das formas escolhidas para o trabalho em aula. (AMORIM; LIMA, 2007, p. 158).

A leitura dos autores supracitados faz-nos idealizar diferentes espaços e tempos para a realização de experimentos, pensar a experimentação na perspectiva da multiplicidade, produzida com a participação de todos/as os/as autores/as do ensino (docentes e discentes). Dessa maneira, não haveria necessidade de laboratórios ou matérias específicas para fazer o experimento científico, poder-se-ia fazer uso do que está ao nosso redor, o importante é inovar, fissurar linhas rígidas.

Deve-se buscar a multiplicidade, até porque somos tocados por diferentes experiências, nisso, cada monitor/a nas EFAs pode se utilizar de técnicas e materiais que

acredita serem mais eficientes no processo de produção de conhecimento. Isso é revelado em suas falas:

> Eu lembro que [...], até orientado pelo pessoal lá de Salvador, a partir do momento que a gente entrou no curso, a gente começou a sugar um pouco lá, eu preciso entender isso aí também, porque eu também trabalho isso lá. A gente pegou alguns planos de aulas, principalmente sobre a química inicial, tentando ver essa coisa, do inverter essa forma como é trabalhado o átomo. Na química, a matéria é explicada a partir átomo, mas o átomo é abstrato, até para os químicos, e como é que, para uma pessoa que nunca estudou isso aí, você vai explicar a matéria a partir do átomo? E aí que tal a gente inverter? Pegar o universo como algo maior, e você vem trazendo, olhando coisas palpáveis, aquilo que está na sua mão, na sua frente, e aí você vai subdividindo até chegar ao átomo. Ao contrário de pegar o átomo, por exemplo, e dizer que tudo surgiu dali. Foi uma metodologia que a gente achou interessante, inverter as coisas. A partir de então, você trabalha as sub-divisões, sub-partículas, enfim, a natureza elétrica do átomo. Se ele não cair na real, a partir disso, você fica falando de uma coisa, e ele não entende, fica se perguntando "que átomo é esse que eu não consigo entender". (SANTANA, 2017).

Santana (2017) acredita em um fazer docente a partir do visível para só então chegar ao que é invisível, seria uma forma de partir do que é real, para a classe, a fim de poder chegar ao que para eles/elas é ilusório. Para trabalhar a perspectiva universalizante, Santana (2017) traz uma experiência que busca trafegar, ziguezaguear entre o universal, que é abstrato, e o singular, se referindo ao contexto, só então seria possível construir teorias que, de certa forma, são de difíceis diálogos com o contexto.

Em vez de iniciar com a universalidade científica, melhor partir das coisas palpáveis para se chegar a um universo palpável, o contexto vai-se ziguezagueando e se percebendo nesse universo, para dele mergulhar rumo a outra universalidade que seria o caráter elementar do átomo. O fato é que o átomo soa como ficcional, por isso a dificuldade de concebê-lo como parte da realidade. Algo que é universal, mas, ao mesmo tempo, mostra-se como um conceito que está em sala de aula, a ponto de o/a professor/a se perguntar como trazer essa universalidade para o corpo discente, promovendo um diálogo, um movimento de vai e vem, fazendo-os perceber que o universal e o singular estão em constante diálogo, ou pelo menos, a ciência trabalha com essa perspectiva.

Para realizar isso, o/a docente precisa partir da sua singularidade e chegar a uma singularidade menor que, ao mesmo tempo, não é singular, pois ela representa um conceito e

como conceito científico ela é universalizante, aqui nos referimos ao que chamamos de átomo[29].

Seria como pensar o ensino sobre o átomo, e de outros assuntos científicos, dentro da perspectiva da audiovisualidade trabalhada por Amorim (2015), quando propõe "[...] pensar a educação como signo no meio, num campo de forças e vetores da arte (em especial pelas audiovisualidades)". (AMORIM, 2015, p. 1). Universo perpassado pela heterogênese e multiplicidade, com cores, luz e texturas, sendo apenas uma parte do visível, ficando o invisível a cargo da imaginação, onde a arte seja visualizada como um caminho para compor novos currículos e metodologias científicas.

Uma nova forma de fazer ciência que, como na perspectiva de composição de materiais audiovisuais imagéticos, possa estabelecer a viagem entre o visível e o não visível, permitindo uma análise "[...] sobre a hibridização dos sujeitos e objetos que tais obras efetuam, e se estão criando outra via de sua figuração, a do corpo-imagem, sem o desejo de resolver o paradoxo entre o orgânico (da identidade, por exemplo) e a arte da fabulação (do ficcional ou irreal, por exemplo)". (AMORIM, 2015, p. 4).

Olhar o estudo sobre o átomo, algo abstrato, como arte ajuda a realizar esse ziguezaguear, tanto do/a docente quanto do/a discente, entre o universalizante e o singular, de modo a permitir que cada um/uma crie as suas figuras imagéticas de acordo com o que lhe toca, com o que a sua imaginação admite.

Além desse pensar a ciência na perspectiva abstrata, surge também na fala de Moura (2017), Batista (2017) e Almeida (2017) o papel do livro didático e apostilas impressas na formação dos estudantes das EFAs.

> Aqui na escola Família Agrícola a gente tem livros didáticos suficientes e a gente tem uma secretaria com alguns equipamentos, onde eu faço a impressão de apostilas, uso muitos recursos naturais, a gente faz a coleta na caatinga de alguns recursos da natureza, identificação de plantas nativas, da fauna e da flora. A escola também tem internet, quando precisa e a gente tem também um laboratório de pesquisa semi-estruturado, temos microscópio. Não enfrento tanta dificuldade. (MOURA, 2017).
>
> É uma disciplina que contribui bastante na formação deles, por conta que [...], eu mesmo percebo que quando eu estudava na escola pública, nessa disciplina não se tratava questões do campo, hoje a gente percebe na Escola Família Agrícola, que tem esse casamento, essa interação com o próprio conteúdo dos livros e também com a realidade do aluno e faz com que eles percebam que aquele ensino está de acordo com a realidade deles e eles aprendem com mais vontade, não fica o conteúdo solto, sem ter utilidade na vida deles. (BATISTA, 2017).

[29] Essa viagem na abstração, no vai e vem entre o universal e o singular, surgiu na orientação. Na realidade, é uma viagem realizada inicialmente por Alessandra e eu tentei embarcar nela.

> Os livros didáticos são em quantidade insuficientes, atualmente não temos recebido do estado, conseguimos por meio de doações. E além deles, a gente trabalha muito com aquilo que principalmente a internet nos oferece, e também eu trago muito para a sala de aula a literatura que eu usei na faculdade mesmo, muitos slides, a maioria dos livros que eu usei lá eu tenho ou em pdf ou impresso (ALMEIDA, 2017).

Almeida (2017) cita a insuficiência de livros didáticos, em contraposição ao que Moura (2017) afirma, isso pode ser explicado porque, como ele mesmo diz, a escola não tem recebido livros do estado, os que ela possui é por meio de doação, logo, nem sempre a quantidade que vem para uma turma é igual à que vem para outra, além disso a quantidade de matrículas em uma série pode ser maior do que em outra, isso explicaria o déficit de livros em algumas situações. Consideramos pertinente falar um pouco sobre o uso do livro didático, afinal, trata-se de uma questão ainda polemizada por alguns/algumas estudiosos/estudiosas. O fragmento a seguir é bem convincente sobre a importância do uso de livros nas EFAs, sobretudo como material de apoio.

> E o que eu tenho feito é isso, eu tenho dito, tenho conversado que a gente não pode abandonar o livro, a gente crítica muito os livros, mas o livro ele é ruim do jeito como ele está posto, a gente pode utilizar o conhecimento que está no livro e dá uma cara para aquilo ali, se a gente sair do livro, a gente vai esbarrar parte no empirismo, no que eu sei, no que eu vi, sem fundamentação. [...] Mas todos os livros eu olho, têm uns cinco ou seis livros que eu uso para dar aula, o conteúdo também, eu não pego sumário do livro e faço meu plano anual, mas eu pego muita coisa do sumário do livro e vou vendo, as vezes saiu da ordem do livro, inverto a ordem, quando vejo que o aluno depende mais de um assunto para entender outro. Mas eu tento sempre ter um conteúdo suficiente, que não deixe o aluno fora do livro, porque é um perigo também, a gente tirar o aluno de dentro do livro, e ele ficar viajando em algo que está aqui, que eu penso, sem supri o que está no livro. Agora há uma questão, quando a gente tenta fazer a coisa de forma contextualizada o tempo não dá, essa é a dificuldade, como fazer da forma que a gente quer e esgotar todos os assuntos, eu tenho sempre esbarrado nessa dificuldade, por mais que a gente tente encontrar uma saída, se esforce um pouco mais, é questão de tempo, o tempo passa (SANTANA, 2017).

É notável a influência que os materiais didáticos exercem sobre os/as profissionais da educação, em especial os da educação básica. No ensino das ciências, Amorim (1998) enfatiza o de biologia, esses materiais são fontes de conhecimento importantes para o corpo docente e discente. Contudo, é preciso ter cuidado, faz-se necessário um senso crítico ao usar o livro didático, pois esses materiais geralmente são tendenciosos, a educação científica precisa ser pensada do ponto de vista da ciência, da tecnologia e da sociedade, já o que esses materiais geralmente fazem é ligar a ciência e a tecnologia a um modo específico de sociedade, a capitalista (AMORIM, 1998).

Um exemplo disso é quando nós educadores/as buscamos trazer um ensinamento prático, como alguma coisa que tem utilidade em nossa sociedade. Assim, apresentamos o conhecimento teórico como útil e verdadeiro, mesmo que se dissemine o discurso da neutralidade científica, simplesmente por tentar trazer as suas aplicações práticas:

> Os próprios materiais didáticos, ao apresentarem sempre exemplos na área médica, após a discussão sobre as características de morfologia e fisiologia de microrganismos, também tentam encontrar um caminho para valorização do conhecimento teórico, a partir de evidências de sua utilidade. Nos materiais didáticos passa-se a idéia de que, a partir do momento em que o conhecimento teórico foi considerado verdadeiro, ele pôde ter sua utilidade na prática: por exemplo, o entendimento do ciclo de vida dos microrganismos leva à elaboração de medidas profiláticas; a partir de estudos das características bioquímica, morfológicas e fisiológicas dos microrganismos é possível a obtenção de vacinas e medicamentos, dentre outros. (AMORIM, 1998).

A prática passa a ser um meio para reafirmar a teoria e não uma atividade proposta para a construção de conhecimentos na inter-relação entre professores/as e alunos/as, partindo das suas multiplicidades e curiosidades. Dessa forma, como Santana (2017) já respalda, o ruim não é usar o livro, mas sim usá-lo como um manual, sem uma perspectiva crítica do que ele contém.

Os/as profissionais da educação precisam ter consciência de que nem todo conhecimento é fundamental para todos os grupos. A partir de então, o currículo das disciplinas, assim como o das ciências, passa a ter uma nova roupagem, permitindo a inclusão das questões sociais, ambientais, políticas, tecnológicas e culturais que permeiam a população de quem se fala. Dessa forma, o conhecimento científico passa a ser analisado e valorizado de acordo com a realidade dos/as educandos/as (CARDOSO; ARAUJO, 2012).

Assim como o material didático é tendencioso, o corpo docente na EFA também é, e Santana (2017) deixa isso bem explícito em sua fala:

> [...] a gente diz que não quer causar tendências, mas a gente acaba fazendo, quando a gente educa, a gente acaba "tendenciando". Quando eu falo do projeto da escola, a gente tendencia o aluno, não adianta dizer que não, e é claro que no dia a dia, nas aulas, a gente acaba tendenciando. Quando eu preparo uma aula de química, que eu quero que ele entenda a coisa, fazendo uma reflexão do ponto de vista social, eu utilizo aquele assunto, porém eu tenho que arrumar uma forma dinâmica que aquele assunto passe por uma discussão que envolva aquilo que está dentro do meu projeto. (SANTANA, 2017).

Quando a todo o momento aparece nos depoimentos o ideal de um ensino contextualizado, os/as entrevistados/as pensam em uma sociedade em específico: a sociedade

que o povo do campo acredita ser a melhor. Nesse universo estão os/as adolescentes ainda em formação, procurando entender a sociedade e qual projeto de sociedade irão buscar, afinal, a depender do processo de ensino, eles tenderão a lutar por um projeto específico, o da sua comunidade. Talvez o projeto maior das Escolas Famílias seja formar jovens que possam permanecer no campo, desenvolvendo trabalhos que ajudem a comunidade a crescer. Afirmamos isso porque sempre está presente nas falas dos entrevistados e da entrevistada, mesmo que implicitamente.

> O nosso maior objetivo é fazer com que esses meninos sejam cidadãos de bem e possa permanecer ali, claro que a gente não forma ele para ficar fixado na comunidade, mas no sentido de criar possibilidades para eles permanecerem no campo, claro que aqueles que realmente não querem, tem outras possibilidades de encontrar um trabalho digno, onde quer que eles vão, seja no campo, seja na cidade, então o objetivo maior é esse. Tem outro instrumento da Pedagogia da Alternância, que no final do curso eles fazem um projeto profissional, para eles experimentarem de fato, para quando eles saírem do curso ter essa possibilidade, caso queiram seguir carreira no projeto ou até mesmo procurar emprego em outras entidades. E a gente percebeu que ao longo das formações os jovens não passam muito tempo desempregados, logo são chamados para as entidades, como aquelas que são parceiras da gente, como os sindicatos, entidades dos movimentos sociais, as entidades que trabalham com a questão da água. Eles são muito visados, pois como são alunos de EFA, tem mais responsabilidade, tem mais facilidade de lidar com os agricultores, também tem a secretaria do estado que faz os projetos de [...] banco de semente, dentre outros que o estado coloca para as escolas e outras entidades desenvolverem e que geralmente buscam mais os jovens das Escolas Famílias Agrícolas, por conta da facilidade que eles tem de chegar na comunidade, de desenvolver um bom trabalho, de saber conversar com os agricultores. (BATISTA, 2017).
>
> Eu acho que é criar essa autonomia para ele decidir o que ele quer ser, primeiro assim eles são formados em técnico em agropecuária e eles precisam ser um bom técnico, para isso eles precisam de todo o conhecimento que a biologia oferece, como as outras disciplinas, e também eu não abro mão dessa formação para capacitar também para um vestibular ou para o ENEM[30], eu acho que eles, se você não pensa nisso também, você deixa eles em desvantagem em relação às outras escolas, então essa é uma preocupação que eu sempre levo para sala de aula. É tanto que as minhas avaliações são sempre mescladas, eu trago essa ideia da educação contextualizada e um pouco dessa objetividade que vem das universidades do ENEM. (ALMEIDA, 2017).
>
> A gente tenta trabalhar as três coisas, preparar o menino para o mercado de trabalho, porque a gente tem o curso técnico profissionalizantes, e eles têm que sair daqui um profissional; tem que preparar o menino para a vida, tem que tornar ele sujeito, para inserir na sociedade, para contribuir, para transformar a sociedade; e a gente também tem que preparar eles para encarar um vestibular, um ENEM. Se eu dissesse, eu, na minha visão, pra que é que ele sai mais preparado, eu acho que ele sai mais preparado como ser humano, como sujeito, que entende a realidade e que com certeza 80% contribui para transformar. (MATOS, 2017).

[30] Exame Nacional do Ensino Médio.

É fato que existe uma multiplicidade de ser e tornar-se docente nas EFAs, no entanto, todas as falas estão impregnadas por um formar sujeitos autônomos, para a cidadania, com responsabilidade, entendedores/as e orgulhosos/as da sua realidade. Mas está presente também uma preocupação, mais forte na fala de Almeida (2017), do formar para poder ingressar em cursos superiores, caso desejem. Enfim, formar pessoas que tenham a capacidade de decidir qual o caminho seguir, o que inclui também investir na propriedade familiar, de acordo com o conhecimento adquirido, porém o mais importante de tudo é desenvolver a confiança e mostrar a esses/as jovens que possuem capacidade para realizar os seus sonhos.

Tudo isso por meio de um ensino, em específico o de ciências naturais, capaz de aguçar nos/nas educandos/as a curiosidade em relação ao que ocorre no seu ambiente natural, não somente com a perspectiva de informar, mas também para proporcionar a reflexão sobre problemas e possíveis soluções ou intervenções.

Seguir essa perspectiva de ensino leva-nos a pensar no ensino idealizado por meio do movimento CTS, que objetiva justamente formar alunos/as com atitudes, sendo estimulados a buscar formas de aplicação da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea. Para tanto, é preciso um novo dimensionamento da ideia de ciência e tecnologia, com o propósito de que não se persista na noção "[...] da neutralidade desses elementos. Se, com o ensino de Biologia, gostaríamos de possibilitar ao nosso aluno uma transformação da realidade, é fundamental que não restrinjamos as abordagens das interações dos elementos Ciência e Tecnologia, entre si e com a Sociedade." (AMORIM, 1998, p. 76).

Mudar a forma de ensinar ciências, pensar em um novo currículo, tudo isso ajuda a proporcionar uma reflexão sobre o real valor do conhecimento científico para o progresso da sociedade. Formar para o trabalho significa muito mais do que ensinar a realizar tarefas, contudo, os nossos cidadãos e as nossas cidadãs precisam carregar "[...] o trabalho como uma atividade humana de transformação, de mudança da natureza, a partir das diversas práticas sociais [...]" (AMORIM, 1998, p. 77). Para isso, a formação docente em ciências naturais precisa realizar formações de docentes que pensem uma ação, reflitam sobre ela, para só então promover uma nova ação.

Isso tudo é sim possível de ser alcançado por meio de um ensino contextualizado, alternando entre o científico, o tecnológico, o universal, o popular, o singular e o subjetivo, de maneira que tudo isso seja pensado dentro do modelo de sociedade em que estamos inseridos.

Esse processo do alternar é importante por permitir um vai e vem, por transitar e ziguezaguear entre a sua cultura e a cultura produzida pelos/as estudiosos/as, a partir de então formular saberes que o ajudem a entender o processo de construção da sociedade vigente.

6 ARREMATANDO AS ALTERNÂNCIAS

Após costurar todas as alternâncias, chega o grande momento de arrematá-las, mas são arremates com nós frouxos, pois o nosso desejo nunca foi delimitar caminhos, mas sim deixar que cada pessoa seja capaz de se construir, desconstruir e reconstruir. Os nós mal amarrados permitem esse refazer-se no interior de uma vida e de memórias reescritas a cada dia. Aprendi, ao longo da escrita das narrativas, que todos/as são capazes de se reinventar, inclusive eu.

Os relatos sobre a minha história de vida mostram os casos e acasos que me fizeram chegar até onde estou hoje, Mestre em Educação pela UEFS, um processo que a cada dia auxilia na construção de uma professora com perspectivas e objetivos diferentes, possuidora de um olhar mais amoroso, dedicado e permissivo sobre a educação básica e os/as discentes que já foram meus/minhas alunos/as e os/as que futuramente serão.

Todas as experiências, as frustrações, a vontade de abandonar a carreira, foram importantes para a construção desse meu ser atual, que ainda hoje não está pronto e nunca estará. A leitura de Larrosa (2017) me ajudou a entender que ser sujeito da experiência requer tempo, experimentar, para então ser afetada ou ameaçada, logo, todas as angústias e alegrais que "degustei" na profissão foram e estão sendo importantes para o meu constante aprimoramento.

Consegui enxergar que não devo tentar seguir uma perspectiva de ser docente, muito pelo contrário, preciso ser eu mesma, até porque não habita dentro de mim uma professora e sim a professoralidade, a diferença com a qual me produzo e que nunca será encontrada em outros/as docentes. Para vislumbrar isso, necessitei ler as palavras de Pereira (2016), com base nele, entendo que não sou a professora que desejo ser e sim aquela que consigo. Isso soou como música para os meus ouvidos, pois fez com que eu me aceitasse enquanto docente da maneira que eu sou, eu não preciso seguir padrões para levar o aprendizado à minha turma, diminuindo a angústia que já senti quando almejei ser o que eu nunca conseguiria.

Essa reflexão sobre o meu ser pessoal me ajuda a enxergar e valorizar as diferenças existentes nos/as outros/as docentes, em específico, os/as monitores/as da área de ciências naturais de EFAs da rede REFAISA. Auxilia-me também a descobrir a educação de outra maneira. Hoje avisto que existe sim um discurso propedêutico, que deseja moldar todos os

seres para seguir determinados ideais, e muitos/as dos/as professoras/es acabam, mesmo que sem querer, cedendo aos caprichos dessa classe dominante, acabamos por desempenhar o papel de opressores/as, mesmo sendo oprimidos/as. Paulo Freire (1996) deixa isso bem ilustrado quando aponta que o processo de ensino clássico acaba por deixar a imagem da superioridade docente, detentor do "saber indiscutível", sendo o/a formador/a tido como sujeito no processo e o/a formando/a, como objeto. Enquanto existir essa relação sujeitos-objetos, os indivíduos que se formam nesse ambiente, inclusive futuros/as profissionais da educação, sempre serão falsos sujeitos, pois não conseguirão ter a noção da tamanha importância do corpo discente no processo de construção da humanidade e de construção de si.

As entrevistas narrativas com os monitores da EFASE e da EFAG nos possibilitaram conhecer um pouco das suas histórias de vida e do seu ser docente atual, percebemos que de fato a trajetória, a (auto)biografia e a memória podem ser métodos potentes utilizados em cursos de formação, para promover a reflexão profissional, deixando essas pessoas abertas a outras experiências, a fazer e refazer a sua prática sempre que possível, não tendo vergonha de tentar, ter que errar ou acertar.

Retomo aqui o objetivo deste estudo, em que tinha o desejo de conhecer a vida em alternância dos monitores/as da área de ciências naturais, nas EFAs da rede REFAISA, durante a construção do seu ser e tornar-se profissional do campo, com base nas suas trajetórias/histórias de vida. Para isso, considerei as suas memórias em construção, nelas, presente, passado e futuro se entrelaçam de forma que não é possível delimitar quando um começa ou termina, assim, um vai interferindo na construção do outro.

Nas escolas do campo também existe o tempo da colheita, do plantio e da escola, daí aparece como desafio a necessidade de se construírem centros educacionais que dialoguem com essa realidade. Escolas urbanocêntricas, geralmente, não atendem a essas demandas, por isso as entrevistas mostram a luta pela construção das Escolas Famílias. Escolas que estão e são do campo, mas que precisam dialogar com o modo de vida urbano, até porque é muito comum no campo o vai e vem desse ambiente para a cidade e vice-versa.

Nas EFAs, os/as docentes são conhecidos por monitores/as, no entanto, pode-se perceber que a figura do/da professor/a ainda é forte, como se vê na fala de Almeida (2017) que se sente mais confortável como professor do que monitor. Na realidade, o/a monitor/a tem responsabilidades para além daquelas do/a professor/a, mas a sala de aula ainda é domínio

do/a professor/a, já fora dela reina o/a monitor/a. Por isso, existe um alternar constante nessas escolas entre o ser professor/a e o ser monitor/a.

Diante dessa perspectiva do alternar-se professor/a-monitor/a, Alessandra propôs pensar como na rotina das EFAs (e aqui penso as experiências vividas na EFA de Valente, de Monte Santo e de Antônio Gonçalves) acontece esse processo em que ora se é um/a e ora se é outro/a. Para isso, deveria trazer um pouco da história, de um dia como profissional nas escolas do campo, em quais momentos ocorrem essas alternâncias, esses ziguezagues. Contarei essa história como um "era ema vez", assim como contei a minha história.

Era uma vez escolas localizadas nas zonas rurais de alguns municípios... essas escolas têm uma estrutura física diferenciada do padrão de escolas urbanas, parece um povoado, seu crescimento se dá na horizontal. Nesses espaços escolares, encontra-se desde a comunidade escolar, até pessoas da comunidade externa que lutam pelo desenvolvimento local, lá se preza pela formação coletiva, por aprender a trabalhar em equipe e saber respeitar as diferenças.

O dia começa muito cedo nessas escolas (geralmente antes das 6:00 horas da manhã), a primeira obrigação do/a monitor/a é acordar a garotada. Em seguida, realiza-se a oração matinal, encaminha cada um/a para a sua atividade prática designada (tem os/as que vão ajudar no café, os/as da limpeza do terreiro, os/as que vão cuidar dos animais, das plantas...), só após essas obrigações podem se preparar para o café da manhã e ir à primeira aula. A princípio, temos a figura do/a docente como monitor, nas atividades extraclasses, no momento de ir para a aula é preciso que o/a profissional "deixe de ser monitor/a" e "passe a ser professor/a", então se começa a pensar no planejamento, no alternar entre o universal e o singular, no ensino contextualizado, na avaliação e na experimentação.

Com o término das primeiras aulas, é hora do lanche, também momento de "se vestir" novamente como monitor/a, pois terá que ficar atento/a aos/as estudantes, às brincadeiras, às responsabilidades e, depois, guiá-los/las novamente para a sala de aula, enquanto guia o corpo discente, "vai tirando" as vestes de monitor/a e colocando as do/a professor/a. Assim, finaliza-se um período, é hora do almoço e também de voltar a ser monitor/a, até porque é preciso orientar o alunado quanto às suas responsabilidades e ficar atento/a aos demais. Quando inicia o período da tarde, a rotina é bem parecida: tem o momento da aula, e então se é professor/a, em seguida vem o lanche, precisa ser monitor/a, em outro momento de aula volta ao estágio inicial.

Ao findar as aulas, tem o horário das práticas, seguido do lazer, novamente o/a monitor/a é responsável por guiar e ficar atento/a aos/às estudantes. Depois ocorre a reflexão da noite, toma-se o café e, por fim, tem o Serão, instrumento da alternância conduzido por um/a monitor/a, só então ele/ela pode colocar a meninada para dormir e o/a monitor/a descansa. Esse talvez seja o único horário que tenha para planejar, de repente precisa voltar a ser professor/a, ou então ir conversar com os/as colegas, logo não será nenhum e nem outro, e sim simplesmente uma pessoa.

Na história, até parece que é possível se despir totalmente de um modo de ser e encarnar o outro, no entanto, na realidade pode acontecer que enquanto se esteja sendo monitor/a surja alguma dúvida sobre o que aconteceu na aula teórica, ou que, na sala de aula, surja alguma situação que obrigue a não ser somente professor/a. Esses momentos mostram que algumas vezes não vou me despir de uma forma e encarnar a outra, mas sim que vou ser as duas ao mesmo tempo.

Para alguns/mas, vestir-se de monitor/a é mais confortável, enquanto outros/as preferem ser professor/a. Muito do sentir-se como monitor/a ou professor/a está ligado à história/trajetória desses sujeitos, principalmente, se tiveram sua história de vida atravessada pela experiência em movimentos sociais, como estudantes numa EFA ou a depender de sua formação inicial e continuada no contexto da Pedagogia da Alternância. Esses são os principais elementos que levam Santana (2017), Batista (2017), Matos (2017) e Moura (2017) a construir um ninho do universo do monitor/a.

Mas nem todos os ninhos, nas EFAs, são construídos no universo do monitor/a, tem docentes que constroem ninhos no contexto do ser professor/a, a exemplo disso temos Almeida (2017). Mas isso também é uma construção histórica, baseada na infância, educação básica e na formação inicial e continuada.

Porém, independente de onde o ninho foi construído, o mais importante é permitir-se voar e olhar, enxergar o mar, adentrar nele e observar as suas incertezas, os medos, as fissuras e, assim, permitir-se mudar, ser tocado, afetado por novas experiências, por fim projetar um novo ser. Esse projetar-se ao novo ajuda na construção do/a docente cheio/a de multiplicidades, sendo autor/a do ensino e enxergando o corpo discente também como autores/as. Em relação ao ensino de ciências natureza nas EFAs, é sempre comentado, nas narrativas, sobre um ensino contextualizado que dialogue o singular com o universal. Além

dessa contextualização, é importante um ensino escolar construído com base na ciência, na tecnologia e na sociedade, objetivando a ação, a reflexão e uma nova ação.

Ser sujeito no processo de ensino significa levar em consideração as singularidades de todos/todas os/as envolvidos/as no processo, construindo a professoralidade, o/a docente que se consegue ser. Os relatos dos monitores e da monitora da EFASE e da EFAG mostram que ela e eles são o que conseguem, trazendo suas angústias para chegar ao estágio atual. São seres com experiências, preservadas nas memórias, contextos históricos, sociais e culturais que os atravessam e a levam-nos/as a esse tornar-se, conseguir ser. "O ser professor por acaso" lhes possibilita seguir trilhas diferentes da que haviam projetado.

São profissionais que se percebem mudando a sua maneira de ser docente ao longo dos anos, para poder cumprirem 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. A necessidade que eles têm de crescer (no sentido de mudar) no interior da EFASE e da EFAG faz com eles sofram uma ecdise ou muda (termo biológico, onde os artrópodes trocam o seu exoesqueleto para crescer), momento em que assumem forma diferente, por não caber mais no "exoesqueleto" anterior.

Gostaria de esclarecer que todas as considerações trazidas nesse documento não têm a intenção de julgar, mas sim ajudar nesse processo de alternar, ser, tornar-se docente, proporcionando uma reflexão sobre o professor que se é na atualidade e o como se faz esse/a professor/a (se é que existe uma explicação), plantando neles a seguinte semente: eu posso ser diferente, eu posso mudar o meu modo de ser, eu não preciso ser igual a ninguém para ser bom profissional.

Eu, enquanto escritora, digo que talvez aos olhos de alguns/algumas o meu trabalho tenha falhas, no entanto, meu desejo, no momento, é ter contemplado ou tocado a todos e todas que estavam envolvidos/as nessa jornada comigo. Este trabalho foi o que eu consegui fazer e me sinto contemplada com os resultados dele, pois, de fato, fui tocada e afetada pelas leituras e pela escrita, hoje sou uma nova pessoa, que se permite alternar, ziguezaguear, ser e tornar-se alguém diferente. Como esta é uma (auto)biografia coletiva, faço um convite a todos e a todas a se afetarem ou pelo menos tentarem.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, n. 54, p. 13-28, Jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/947/854>. Acesso em: 27 jul. 2016.

ALMEIDA, Diogo. **Entrevista III**. [Abril 2017]. Entrevistadora: Grasiela Lima de Oliveira. Monte Santo-Ba, 2017. 1 arquivo .mp3 (57 min.). A entrevista na íntegra, na versão oral e escrita, encontra-se com a entrevistadora e no grupo de pesquisa Carta-Imagem.

ALTERNAR. In: **Dicionário Aurélio de Português Online**. 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/alternar>. Acesso em: 10 mar. 2018.

AMORIM, Antonio C. R. de. Audiovisualidades e plano de composição na educação. In.: 6º SBECE, 3º SIECE – Educação, Transgressão, Narcisismo. 2015. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1429561083_ARQUIVO_ACAmorim_6583318.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. O que foge do olhar das reformas Curriculares: nas aulas de biologia, o professor como escritor das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 47-65, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/ v7n1/04.pdf>. Acesso em: 16 abril 2018.

_____. Biologia, tecnologia e inovação no currículo do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, V3(1), p. 61-80, 1998. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/625/414>. Acesso em: 16 abr. 2018.

AMORIM, Antonio C. R. de; LIMA, André P. Os Lugares das Atividades Experimentais na Identificação do Currículo de Ciências. **Contexto & educação:** Editora Unijuí, Ano 22, nº 77 Jan./Jun. 2007, p. 141-166. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1088/843>. Acesso em: 16 abr. 2018.

ANDRADE, Sandra dos S. A entrevista Narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍS, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-195.

ARAUJO, Juliana P. de; OLIVEIRA, Rosa Maria M. A. de. Aprendizagem da docência em uma escola do campo: ressignificações na trajetória de professores. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 115-129, 2012. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3627>. Acesso em: 14 abr. 2017.

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.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf >. Acesso em: 16 jan. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes LTDA. 2012.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____ (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2011. p. 7-18.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel. G; CALDARTE, Roseli S; Molina, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 149-158.

BATISTA, Eduardo. **Entrevista II**. [Abril 2017]. Entrevistadora: Grasiela Lima de Oliveira. Antônio Gonçalves-Ba, 2017. 1 arquivo .mp3 (65 min.). A entrevista na íntegra, na versão oral e escrita, encontra-se com a entrevistadora e no grupo de pesquisa Carta-Imagem.

BEGNAMI, João B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias:** um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Minas Gerais, 2003.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2017.

CARDOSO, Lívia de R.; ARAÚJO, Maria Inez de O. Currículo de ciências: professores e escolas do campo. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 02, p. 121-135, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00121.pdf >. Acesso em: 16 jan. 2017.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

_____. **A Escola Família Agrícola do Sertão:** entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09>. Acesso em: 16 jan. 2017.

CHAVES, Sílvia N. Formação, docência e arte: o desafio de ser semente. In: CHAVES, Sílvia N.; BRITO, Maria dos R. de. (Org.). **Formação, ciência e arte:** autobiografia, arte e ciência na docência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p. 141-151.

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

CORREA, Celina C. F. Enfocando a homossexualidade nas escolas. In: **Secretaria de Estado da Educação**, Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_celina_celia_furlan_correa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CRUZ, Rosana A. da; BATISTA, Ellen E. K. Onde está o problema em ser um sujeito do campo? **Seminários do GEPEC**, 2013. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a40-onde-esta-o-problema-em-ser-sujeito-do-campo.pdf/view>. Acesso em: 27 fev. 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Bookman, 2006. 432 p.

DUARTE, Carlos E. L. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **HOLOS**, ano 31, v. 8, 2015. Disponível em: <www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1660/1310>. Acesso em: 17 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido***:* [texto integral]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

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.

JANATA, Natacha E.; ANHAIA, Edson M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45783.pdf.> Acesso em: 08 jan. 2018.

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.

_____. **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.

LINS, Georgia O. C. **"Vento da meia-noite", lições ao amanhecer**: a formação da juventude camponesa na REFAISA – BA. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, Bahia, 2013.

MAKNAMARA, Marlécio.Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 21, p. 495 - 522, maio/ago. 2016. Disponível em: <educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3030/95>. Acesso em: 22 ago. 2017.

MATOS, Ronaldo. **Entrevista IV**. [Abril 2017]. Entrevistadora: Grasiela Lima de Oliveira. Monte Santo-Ba, 2017. 1 arquivo .mp3 (83 min.). A entrevista na íntegra, na versão oral e escrita, encontra-se com a entrevistadora e no grupo de pesquisa Carta-Imagem.

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.

MIDLEJ, Jussara; NOGUEIRA, Ivana C. de D. Na orquestração da vida, os arranjos da professoralidade. In: VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2012, São Cristovão, SE. **Anais eletrônicos.** Disponível em: < http://educonse.com.br/2012/eixo_04/PDF/73.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

MINAYO, Maria C. de S. O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade (Org.). 30. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: _____. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Brasília: MDA, 2014. Disponível em: <www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ user_img_248/Livro%20LEDOC%20CIEMA%20WEB.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

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.

_____. Licenciatura em Educação 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, 2012b.

MORENO, Glaucia de S. Ensino de Ciências da Natureza, Interdisciplinaridade e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.**

Brasília: MDA, 2014. Disponível em: <www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files /user_img_248/Livro%20LEDOC%20CIEMA%20WEB.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

MOURA, Ednalva. **Entrevista V**. [Abril 2017]. Entrevistadora: Grasiela Lima de Oliveira. Monte Santo-Ba, 2017. 1 arquivo .mp3 (61 min.). A entrevista na íntegra, na versão oral e escrita, encontra-se com a entrevistadora e no grupo de pesquisa Carta-Imagem

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/debateseducacao/article/view /658/403>. Acesso em: 8 jan. 2018.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo:** origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2014. 274 p.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto editora. 1995. 214 p.

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, Grasiela L. de; FREIXO, Alessandra A. Percepções da docência em uma Escola Família Agrícola do Semiárido Baiano: subsídios para o ensino de ciências no contexto da educação do campo. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME,** v. 9, n.1, p. 186-213, 2014. Disponível em: <proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3601/2643>. Acesso em: 16 abr. 2017.

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.

PACHECO, Luci M. D.; PIOVESAN, Juliane. Educação do Campo: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de Ciências Humanas,** v. 15, n. 24, p. 47-59, 2014. Disponível em: <revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1378/1726>. Acesso em: 16 nov. 2016.

PASSEGGI**,** Maria da C.; SOUZA, Elizeu C. de; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, MG, v. 27, n.01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/edur >. Acesso em: 23 ago. 2016.

PATTO, Maria Helena S. "Escolas cheias, cadeias vazias": Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n.61, 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a16v2161.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

PEREIRA, Gilson de A. **No fio da história:** uma análise da (re)construção identitária dos professores – entrecruzando tempos, memórias e espaços. 2007. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

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.

QUADROS, Ana L. de et. al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, v. 7 n. 1, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/epec/v7n1/1983-2117-epec-7-01-00004.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

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.

SANTOS, Gilvan dos. **Não vou sair do campo**. 2006. Disponível em: < https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>. Acesso em: 29 jan. 2018.

SANTOS, Juarez Severino dos. **Entre o campo e a cidade:** relações e concepções dos docentes acerca dos sujeitos aprendentes da escola do campo. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2016.

SANTANA, André. **Entrevista I**. [Abril 2017]. Entrevistadora: Grasiela Lima de Oliveira. Monte Santo-Ba, 2017. 1 arquivo .mp3 (70 min.). A entrevista na íntegra, na versão oral e escrita, encontra-se com a entrevistadora e no grupo de pesquisa Carta-Imagem.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Aline P. et al. "Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, Belo Horizonte, v. I, n. 1, p. 25-35, 2007. Disponível em: <seer.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/4344/3154>. Acesso em: 18 out. 2016.

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.

_____. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. **Sísifo, Revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 5, p. 105-112, jan./abr. 2008.

SMITH, Kell. **Era uma vez**. 2017. Disponível em: < https://www.vagalume.com.br/kell-smith/era-uma-vez.html>. Acesso em: 15 set. 2017.

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/reveducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/8707/6359>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Maria A. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v33n120 /06.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

TEIXEIRA, Maria S. da S. **Histórias de vida de professoras de Ciências Biológicas em Guanambi – Bahia.** 2015. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, BA, 2015.

TRINDADE, Lenir M.; WERLE, Flávia O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Educação e ruralidades:** memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-50.

UNEFAB. **Histórico**. Orizona, Goiás, 2017. Disponível em: <www.unefab.org.br/p/historico.html#.WTWUkJLyvMw>. Acesso em: 04 ab. 2017.

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. 1979. Disponível em: < https://palavrasingular.wordpress.com/2012/04/25/oracao-ao-tempo-caetano-veloso/>. Acesso em: 04 dez. 2017.

VIEIRA FILHO, Gilson; SILVA, Joran Ferreira da. **Casinha Branca.** 1979. Disponível em: < https://www.letras.mus.br/roberta-campos/casinha-branca/ >. Acesso em: 15 set. 2017.

VILELA, Ana. **Trem bala**. 2016. Disponível em: < https://www.letras.mus.br/ana-vilela/trem-bala/>. Acesso em: 14 mar. 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar em uma pesquisa que se refere ao projeto intitulado "**O SER E O TORNAR-SE-SE DOCENTE EM ALTERNÂNCIA: memórias do presente, passado e futuro**", que tem como pesquisadora responsável Grasiela Lima de Oliveira, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob orientação da Professora Dra. Alessandra Alexandre Freixo, do Departamento de Educação da UEFS. Este projeto tem como objetivo conhecer a vida em alternância dos monitores/as da área de ciências naturais, nas EFAs da rede REFAISA, durante a construção do seu ser e tornar-se profissional do campo, com base nas suas trajetórias/histórias de vida. A pesquisa teve inicio em abril de 2016 e terminará em abril de 2018. Esta será realizada com professores/as ou monitores/as que tenham vínculo superior a cinco anos nestas instituições. Para atingir nosso objetivo, realizaremos entrevistas com os participantes, que contarão suas histórias de vida buscando, a partir delas, o seu ser e tornar-se docente. Logo, para a realização deste trabalho, nós necessitaremos gravar em áudio as entrevistas. Caso você não concorde em oferecer algumas informações para a pesquisa, por serem confidenciais ou por gerarem o risco de algum tipo de constrangimento, nos comprometemos a não gravar. As entrevistas, depois de transcritas, serão encaminhadas para cada participante, que poderá revisar e fazer alterações nas informações oferecidas. O material será guardado por um período de, no mínimo, cinco anos, nos arquivos de nosso grupo de pesquisa, na UEFS. Esclarecemos que será garantido o sigilo quanto aos seus dados de identificação, e pedimos que escolha um nome fictício, que o representará durante a análise e apresentação dos dados. Dentre os benefícios dessa pesquisa, esperamos que contribua no desenvolvimento profissional de monitores/as das EFAs da Rede REFAISA e demais EFAs. Você tem o direito de desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo. Os resultados finais da pesquisa poderão ser publicados em eventos ou periódicos científicos e serão socializados com todos os participantes da pesquisa na rede REFAISA, em um momento de seminário organizado por nós. Desde já nos colocamos à disposição para esclarecer dúvidas, antes, durante e após a realização deste trabalho. Se você concorda em colaborar com o trabalho que acabamos de apresentar, assine conosco este termo, em duas vias. Uma dessas vias é sua e a outra ficará aos nossos cuidados. Caso você se recuse a participar, não será penalizado. Também garantimos ressarcimento de eventuais custos decorrentes desta pesquisa e indenizações no caso de possíveis danos. Querendo entrar em contato, a qualquer momento, estaremos disponíveis nos telefones (75) 991608392 (Grasiela Lima), ou por endereço eletrônico (grasiela_l@yahoo.com.br). Tendo dúvidas sobre os princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, órgão criado para defender os interesses dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa com seres humanos: cep@uefs.br ou telefone - (75) 3161-8067.

Pesquisadora:_____

Professor/a ou monitor/a: _____

Nome fictício:_____

Local e data: _____