



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E TERRITÓRIO
(PPGCULT/UFT)
MESTRADO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO**

ALINNE CONCEIÇÃO ALVES SILVA DANTAS

**Identidades docentes do campo: histórias de vida de professores
da Escola Família Agrícola “Zé de Deus” (COLINAS -TO)**

ARAGUAÍNA - TO

2019

ALINNE CONCEIÇÃO ALVES SILVA DANTAS

**Identidades docentes do campo: histórias de vida de professores
da Escola Família Agrícola “Zé de Deus” (COLINAS -TO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína como requisito parcial à obtenção de grau de mestre em Estudos de Cultura e Território.

Linha de pesquisa II: Paisagens, Narrativas e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima.

ARAGUAÍNA - TO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

D192i Dantas, Alinne Conceição Alves Silva.
Identidades docentes do campo: histórias de vida de professores da Escola Família Agrícola "Zé de Deus" (COLINAS -TO). / Alinne Conceição Alves Silva Dantas. – Araguaína, TO, 2019.
130 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2019.
Orientadora : Rosária Helena Ruiz Nakashima
1. Escola Família Agrícola. 2. Identidade. 3. Histórias de Vida. 4. Professores/as. I. Título

CDD 306

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALINNE CONCEIÇÃO ALVES SILVA DANTAS

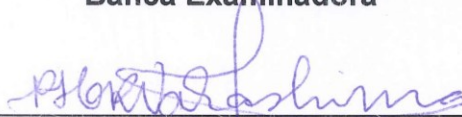
IDENTIDADES DOCENTES DO CAMPO: HISTÓRIAS DE VIDA DE
PROFESSORES DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA “ZÉ DE DEUS”(COLINAS – TO)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território (PPGCULT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína como requisito parcial à obtenção de grau de mestre em Estudos de Cultura e Território.

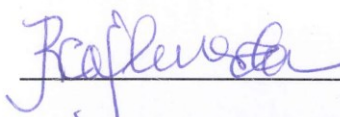
Linha de pesquisa II: Paisagens, Narrativas e Linguagens.

Aprovado em: 23/05/2019

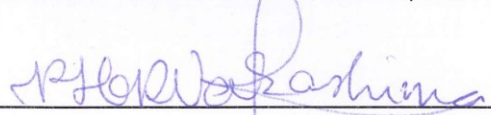
Banca Examinadora



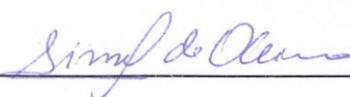
Prof^a. Dra. Rosária Helena Ruiz Nakashima, Orientadora, UFT



Prof^a. Dra. Rejane Cleide Medeiros de Almeida, Examinadora, UFT



Prof^a. Dra. Edonilce da Rocha Barros, Examinadora, UNEB



Prof. Dr. Sinval de Oliveira, Examinador, UFT

“Ninguém começa a ser educador numa certa
terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém
nasce educador ou marcado para ser
educador. A gente se faz educador na prática e
na reflexão sobre a prática”.
(FREIRE, 1991, p. 58).

DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho a Deus, porque sem Ele eu nada sou.
À Maria Santíssima por sua intercessão.
Aos meus filhos Matheus Henrique, Paulo César e
Luís Fernando por tornar a minha vida mais alegre.
Aos professores da EFA “Zé de Deus”.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por todas as graças recebidas.

Aos meus pais, por sempre me apoiarem e buscarem me ajudar em cada dificuldade.

Aos meus filhos Matheus Henrique, Paulo César e Luís Fernando que alegram meus dias e me motivam a me tornar uma pessoa melhor.

Aos meus familiares que torceram por esta conquista sempre me incentivando com palavras de ânimo.

Ao meu esposo, Fernando que foi compreensivo com as minhas ausências, procurou me entender, viajou comigo, cuidou das crianças e dos trabalhos domésticos, muitas vezes, para que eu estudasse; que segurou minha mão quando veio a notícia da terceira gravidez e tive medo, que suportou minhas angústias e acreditou nesse sonho, muito obrigada, amor!

Ao meu irmão Fernando que me levou até o campo de pesquisa na primeira visita.

À minha mãe, Dona Zizi que sempre acreditou em mim, me ajudou em tudo o que pôde que ficou com os meninos para eu frequentar as aulas e a biblioteca, que me sugeriu mudanças, que me auxiliou a entender meus pontos fracos e que principalmente reza por mim todos os dias.

Ao meu pai, João Batista, que também torceu por mim e me apoiou.

À minha sábia e meiga orientadora, professora Rosária Nakashima que sempre esteve pronta para me ouvir, que acreditou nesta pesquisa, desde o primeiro momento; que fez muitas leituras junto comigo para me ajudar, que teve todo o carinho e cuidado para corrigir as minhas falhas, que me fez me orgulhar de quem sou hoje. Muito obrigada por tanto aprendizado, minha querida!

Aos meus amigos, que são os melhores que eu poderia ter porque acreditam em mim mais do que eu mesma e, me colocam para cima: Álvaro José, Ana Elisa, Alliny, Andréia, André Ricardo, Alessandra, Isabella Cristina, Fernanda, Poliana Cardoso, Rosélia, Rosenir com vocês tudo é melhor, Obrigada!

Aos meus colegas de turma. Que Turma Boa!! Ana Rosa, Anna Flávia, Aparecida, Cássio, Daiana, Jannine, Jaison, Fernanda, Elianora, Giovanna, Kelliane,

Luciana, Ianed, Marcela, Palloma, Napoleão, Wenas e Suzane, vocês são muito especiais para mim, obrigada por tudo.

Às incentivadoras e norteadoras desta pesquisa, professora Kênia Costa, Bruna Cardoso e Valéria Santos.

À Banca de qualificação, por suas valiosas sugestões e contribuições: Professor Sinval, Professora Rejane, Professora Kênia Costa e Professora Rosária Nakashima.

Ao PPGcult por abrir meus horizontes e me proporcionar tantos aprendizados, em especial aos professores Airton, Plábio, Dernival, Elias e Rosária, muito obrigada!!

Aos queridos educadores da Escola Família Agrícola “Zé de Deus” Césio, Cirlene, Dayanne, Kelson, Evane e Pedro. Obrigada! Vocês são inspiradores!

Ao Diretor Severino e a todos os profissionais e alunos da EFA “Zé de Deus” que me receberam com muito carinho e respeito.

A todos e todas que tornaram esse trabalho possível e que direta e indiretamente fizeram parte dessa experiência formadora, obrigada por tudo!

RESUMO

DANTAS, Alinne Conceição Alves Silva. **Identidades docentes do campo**: histórias de vida de professores da escola família agrícola “Zé de Deus” (Colinas –TO). 2019. 126f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.

O presente trabalho buscou compreender como se dá a construção da identidade docente na Escola Família Agrícola “Zé de Deus”, na cidade de Colinas do Tocantins. Este trabalho foi apoiado por uma visão interdisciplinar de pesquisa, dialogando com autores da Educação, História, Geografia e Sociologia. Os referenciais teóricos que sustentaram a pesquisa foram constituído por Antônio Nóvoa e Maria da Conceição Moita que conceituam e fundamentam a construção da identidade do professor, na prática da profissão docente. A contribuição teórica de Paulo Freire foi fundamental para a compreensão da educação dialógica, da essência da “síntese cultural” e dos saberes necessários à prática educativa que nos auxiliaram nas análises das narrativas. A perspectiva dos estudos culturais de Stuart Hall também foi importante, ao problematizar que as identidades são construídas socialmente, isto é, influenciadas pelo pertencimento cultural do indivíduo. A partir de uma pesquisa qualitativa, baseada na História oral de vida, foram entrevistados quatro professores e duas professoras para compreendermos o processo de construção de suas identidades docentes na EFA “Zé de Deus”. Três categorias de análise emergiram das narrativas, a saber: Sentidos atribuídos ao ser professor na EFA “Zé de Deus”; Espaço e Lugar Nas Formações Identitárias dos Professores; e “Síntese Cultural”: Educação Dialógica na EFA “Zé de Deus”. Os resultados apontaram para o fato de que os professores e as professoras da EFA atribuíram sentidos diversos para suas atuações na escola, porém demonstraram ter um objetivo em comum que é de transformar a vida dos educandos. Observou-se também que o “lugar” de atuação profissional está ligado as identidades de “ser professor” e que na Escola Família agrícola “Zé de Deus” há caminhos para o diálogo entre as culturas escolares e as dos educandos, o que proporcionou aos docentes entrevistados uma vontade de permanecer no contexto educacional da EFA.

Palavras-chave: Escola Família Agrícola. Identidade. Histórias de Vida.

ABSTRACT

DANTAS, Alinne Conceição Alves Silva. **Teaching identities of the field**: life stories of teachers of the agricultural family school "Zé de Deus" (Colinas -TO). 2019. 126f. Dissertation (Interdisciplinary Masters in Culture and Territory Studies) - Federal University of Tocantins, Araguaína, 2019.

The present work sought to understand how the construction of the teaching identity in the "Zé de Deus" Agricultural Family School in the city of Colinas do Tocantins takes place. This work was supported by an interdisciplinary view of research, dialoguing with authors of Education, History, Geography and Sociology. The theoretical references that supported the research were constituted by Antônio Nóvoa and Maria da Conceição Moita who conceptualize and base the construction of the identity of the teacher in the practice of the teaching profession. In the process of narrative analysis, Paulo Freire's theoretical contribution was fundamental for the understanding of dialogical education, the essence of the "cultural synthesis" and the knowledge necessary for educational practice. The perspective of Stuart Hall's cultural studies was also important in problematizing that identities are socially constructed, that is, influenced by the cultural belonging of the individual. Based on a qualitative research based on oral history of life, four teachers and two teachers were interviewed to understand the process of constructing their teaching identities in the EFA "Zé de Deus". Three categories of analysis emerged from the narratives, namely: Sense attributed to being a teacher in the EFA "Zé de Deus"; Space and Place in the Teachers' Identity Formations; and "Cultural Synthesis": Dialogue Education in EFA "Zé de Deus". The results pointed to the fact that teachers and teachers of the EFA attributed different meanings to their performances in the school, but they demonstrated to have a common goal that is to transform the life of the students. It was also observed that the "place" of professional activity is linked to the identities of "being a teacher" and that in the "Zé de Deus" agricultural family School there are ways to dialogue between the school cultures and the students, which teachers interviewed a willingness to remain in the educational context of the EFA.

Keywords: Agricultural Family School. Identity. Life histories.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFACOT - Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância

COOPTER- Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviço e Extensão Rural

COMSAÚDE - Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação

CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação Básica

CPT - Comissão Pastoral da Terra

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

EFA- Escola Família Agrícola

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

EFASJG-ES - Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MFR - *Maison Familiale Rural*

MEPES - Movimento de Educação promocional do Espírito Santo

ONG - Organização Não Governamental

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPGCult- Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território.

SECAD/MEC- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação

STRC - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colinas

UNITINS-Universidade do Tocantins

UFT- Universidade Federal do Tocantins

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ESTUDOS SOBRE “ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA” (EFA) E OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	Erro! Indicador não definido.
2.1 Panorama sobre as EFAs: Uma Revisão de Estudos	Erro! Indicador não definido.
2.2 Contextualizando os Passos Da Pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.
2.3 História Oral e História de Vida: As Narrativas Docentes Como Caminhos da Pesquisa	Erro! Indicador não definido.
2.4 Narrativas docentes e experiências reflexivas	Erro! Indicador não definido.
2.5 Colinas do tocantins.....	Erro! Indicador não definido.
2.6 EFA “Zé de Deus”: o lócus da pesquisa.....	Erro! Indicador não definido.
3 O SER PROFESSOR NA EFA “ZÉ DE DEUS”	Erro! Indicador não definido.
3.1 Caracterização dos professores.....	Erro! Indicador não definido.
3.2 Construções identitárias dos professores da EFA "Zé de Deus"	Erro! Indicador não definido.
3.2.1 Professor Souza: sala de aula e troca de experiências ...	Erro! Indicador não definido.
3.2.2 Professor Pinho: EFA e uma pedagogia diferente.....	Erro! Indicador não definido.
3.2.3 Professor Barreto: “Ser professor na EFA é gratificante”!	Erro! Indicador não definido.
3.2.4 Professor Chaves: EFA como espaço de transformação	Erro! Indicador não definido.
3.2.5 Professora Silva: EFA um lugar apaixonante	Erro! Indicador não definido.
3.2.6 Professora Abreu: a EFA como uma família acolhedora	Erro! Indicador não definido.
3.3 História de vida: o início da profissão docente	Erro! Indicador não definido.
4 CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES: ASPECTOS CULTURAIS DA EFA “ZÉ DE DEUS”	Erro! Indicador não definido.
4.1. Sentidos atribuídos ao ser professor na EFA "Zé de Deus"	Erro! Indicador não definido.
4.2. Espaço e lugar nas formações identitárias dos professores	Erro! Indicador não definido.
4.3. “Síntese Cultural”: educação dialógica na EFA "Zé de Deus"	Erro! Indicador não definido.
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.
Apêndice A	Erro! Indicador não definido. 20
Apêndice B	126
Apêndice C	Erro! Indicador não definido. 8

1 INTRODUÇÃO

No processo de construção do meu objeto de estudo foi possível rever parte de minha história de vida, que permitiu trazer-me para perto de um contexto escolar, para melhor entendê-lo, a partir de quem escreve. Apresento-me como Alinne Conceição Alves Silva Dantas, nasci em julho de 1982, na cidade de Ananás –TO, sou filha de Francisca Alves Silva, uma professora do Ensino Fundamental I aposentada e de João Batista Silva, porteiro servente e lavrador, atualmente desempregado.

No início do ano de 2002, por influência de minha mãe, que sempre me ajudou e continuava consciente do seu papel de mãe e de educadora, ingressei na Universidade do Tocantins (UNITINS), no curso de Letras. Achei tudo muito difícil: os textos, o relacionamento com colegas e com os professores. Nesse período de habituar-se à graduação, senti falta de ter feito um Ensino Médio de qualidade, pois a Faculdade trazia assuntos incompreensíveis para mim e eu acreditava que isto era falha da educação anterior.

Na minha época de estudante de graduação, houve greve para que a UNITINS, que era uma instituição de ensino pública, não fosse privatizada. O governador estava com a negociação a todo vapor, quando a comunidade acadêmica se mobilizou e não permitiu, fez-se greve e protestos, ainda exigimos que a Universidade fosse passada para o nível Federal, o que representou uma “experiência formadora” para mim. A autora Josso (2004) define como “experiências formadoras”, aquelas que propiciam transformações em nossas identidades e subjetividades. Foi a partir da federalização da UFT, que não só a minha mentalidade, como acredito que toda a comunidade acadêmica, mudou e se percebeu como parte de um sistema federal de ensino, isto é, a minha consciência de estudante universitária foi transformada em minha identidade como protagonista no mundo.

Atualmente, sou servidora pública, trabalho na Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus de Araguaína, e concluinte do mestrado do Programa de

Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult-UFT). Antes de ingressar, como técnica-administrativa, na UFT, tive a oportunidade de lecionar por três anos e meio na rede estadual de ensino do Tocantins.

O primeiro lugar que trabalhei, na cidade de Angico-TO, foi no Colégio Estadual Dulce Coelho de Sousa, lecionei as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Ensino Religioso; o perfil dessa escola é o de atender alunos do município e de assentamentos da região.

A segunda escola que trabalhei foi o Colégio de Aplicação de Araguaína – TO para lecionar Ciências, Arte, Inglês, Português e Sociologia; tarefa difícil para quem era graduada em Letras Língua Inglesa/Língua Portuguesa e Literaturas. Esse colégio está localizado no setor Couto Magalhães e atende os alunos da periferia da Vila Goiás, Costa Esmeralda e setor Couto.

A terceira escola que atuei foi a Escola Estadual Modelo de Araguaína, que atende estudantes de diversas camadas sociais, alunos com deficiência, bem como discentes que passam por processos socioeducativos, enfim, é uma escola voltada para a inclusão social. Trabalhar nessas três escolas, com perfis tão diferentes foi, antes de tudo, um desafio diário; cada dia um aprendizado e, a cada aula uma batalha vencida.

No mês de agosto de 2017, já atuando como Secretária na UFT, tive a oportunidade ingressar no Mestrado Interdisciplinar do PPGcult, o que representou um “divisor de águas” em minha trajetória de vida. Porque passar por um processo seletivo tenso, como é o de uma pós-graduação *strictu sensu*, possibilitou-me uma experiência de ressignificar o que representou o ensino que recebi no decorrer de minha vida.

Após cursar as disciplinas de Metodologia da Pesquisa com os professores Darnival Venâncio Ramos Júnior e Rosária Helena Ruiz Nakashima, bem como Cultura, Território e Interdisciplinaridade com os docentes Euclides Antunes Medeiros e Kênia Costa, um leque de possibilidades se abriu em minha frente. Realizamos diversas leituras sobre “cultura”, “território”, “metodologias qualitativas”; fomos conversando sobre as pesquisas propostas; as posturas que uma pesquisadora deve adotar. Muitos temas interessantes que me auxiliaram a expandir

o meu olhar e perceber que há um universo a ser pesquisado “A Educação do Campo”.

Mas, a figura do professor se mantinha presente nos questionamentos e nas aulas eu sempre tentava associar algo à profissão professor. Acredito que exista um encontro entre o que pesquisamos e o que vivemos, pois, como já mencionei, eu atuei como professora em três escolas da rede pública de ensino do Tocantins, cada uma com perfil diferente da outra e eu, aparentemente a mesma professora, sempre pesquisando, sempre estudando, inquieta tentando ser útil ao contexto educativo.

Foi nesta parte de meu percurso de vida que pude perceber que o caminho que o professor faz da graduação até a sua efetiva atuação em sala de aula é permeado por aprendizados que não são construídos apenas na graduação; entendi que lecionar é se expor, é ser notado; é abrir, fechar ciclos em um movimento dialético.

Logo que se iniciaram as aulas do mestrado, com as leituras e discussões realizadas, fui entendendo que ser pesquisadora exigiria muito de mim, mas estava entusiasmada com o desafio, então, com a orientação da professora Rosária, iniciei a busca por dissertações de mestrado que envolviam a temática “Educação do Campo”. Nas aulas, tive o prazer de conhecer a Valéria Santos, uma amiga que me falou que, próximo à cidade de Araguaína, em Colinas do Tocantins, havia a Escola Família Agrícola (EFA) “Zé de Deus”, que poderia ser o *lócus* de minha pesquisa, deixando-me intrigada. Isso me fez buscar outras leituras sobre educação do campo as quais me permitiram perceber que a Educação do campo permeia outro sentido, que é de educar as pessoas do campo, de maneira contextualizada, como explicam os autores:

[...] O nome ou a expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 31-32).

Assim, um dos principais desafios no cenário educacional é o de atender as diferentes demandas dos cidadãos brasileiros, mas há vários caminhos que podem

ser construídos, com destaque para o respeito do contexto de vida de sua população, considerando suas questões culturais, econômicas e sociais.

O desenvolvimento rural deve ser integrado, ou seja, assentar na interdependência dos diversos setores do desenvolvimento, quer dizer, não apenas na agricultura e na indústria (extrativa), mas também nos transportes, no comércio, no crédito, na saúde, na educação, na cultura, nos desportos e no lazer. O jovem do meio rural só quererá continuar na terra se os rendimentos aumentarem, se tiver a possibilidade de adquirir os produtos da cidade, de se distrair, de cuidar de si e de se instruir, numa palavra, de se expandir em um meio em que os diversos investimentos complementares permitam renovar gradualmente, tornando-o apto a responder às legítimas aspirações da juventude rural. (RAKOTOMALALA; KHOI, 1976 apud BRASIL, 2013, p. 267¹).

Nesse excerto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), publicada em 2013 (consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo), observamos a preocupação por parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação, (SECAD/MEC) em atender as pessoas da zona rural com um modelo educacional que considere os modos de vida do campo e proporcione um desenvolvimento da população do campo, alinhado aos outros espaços sociais. Além disso, as políticas públicas têm apontando para que a educação do campo seja um caminho de crescimento para o estudante, podendo este escolher permanecer ou não em sua propriedade:

Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo. (BRASIL, 2013, p. 268).

Os autores Rossato e Praxedes (2015) aprofundaram os estudos sobre a educação do campo no Brasil e nos proporcionam um itinerário sobre os pressupostos históricos da educação do campo; a legislação e as questões

¹RAKOTOMALALA, Pierre; KHOI, Le Thanh. **A Educação no Meio Rural**. Moraes Editores: Lisboa, Portugal, 1976.

pedagógicas envolvendo essa temática. Buscaremos o diálogo com os estudos dos referidos autores a fim de contextualizar a “*educação do campo*”.

Os mesmos autores afirmam que, “essa nova modalidade educativa forjou-se na luta pela conquista e/ou permanência na terra, encabeçada por organismos e movimentos ligados aos povos do campo, sejam eles de matiz religioso, acadêmico, social ou sindical, entre outros” (p. 11). Nessa perspectiva, entendemos que a população se organizou para superar uma visão dominante em que colocava o rural/campo brasileiro em situação inferior ao urbano. Sobre isso, os estudos de Magalhães Júnior e Farias (2007) destacam a existência de um movimento chamado de ruralismo pedagógico, que ocorreu na década de 1920:

A escola destinava-se a contribuir com o desenvolvimento do meio rural através da ação educativa do “homem do campo”. A formação de professores que estivessem preparados para atuar, não somente com características específicas da vida no campo, mas no trato com a higiene e profilaxia, era uma necessidade propalada desde o final do século XIX. [...] O que ficou conhecido como movimento Ruralista da década de 1930 estava em consonância com as propostas nacionalistas do período getulista. Os discursos de valorização do desenvolvimento do meio rural estavam impregnados de termos como vocação histórica. Havia a intencionalidade de empreender uma política de valorização do crescimento e do desenvolvimento das práticas econômicas no meio rural, associadas a diminuição do fluxo migratório que começava a causar problemas nos meios urbanos. (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2007, p. 64-66).

Na história da educação brasileira, esse modelo educacional permaneceu até a década de 1930. Durante anos, o modelo seguido pelas escolas do campo foi nos moldes de uma educação vertical, com currículos elaborados pelo Estado *para* os sujeitos do campo e não um modelo educacional que dialogasse *com* os mais interessados, no caso a população do rural brasileira.

Décadas mais tarde, foi realizada na cidade de Luziânia-Goiás, a *Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, no período de 27 a 31 de julho de 1998. Daquele momento até hoje os avanços vêm acontecendo em termos de legislação, a saber:

Quadro 1- Documentos que tratam da educação do campo.

1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
1997	I ENERA (I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária).
2002	Resolução 1/2002 Institui as Diretrizes Operacionais Operacionais para a

	Educação Básica do Campo
2004	Realização da II Conferência Por uma Educação do Campo
2005	I Encontro Nacional de pesquisa em educação do Campo MEC/MDA- Ampliar e aprofundar as reflexões sobre a educação do campo, com base em pesquisas e intervenções na universidade e outros fóruns (agências de financiamentos, organizações não governamentais, entre outros). Criação de Centros regionais de pesquisas
2006	Parecer CEB 01/2006 71 – Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo
2007	Plano Nacional de Reforma Agrária com a participação dos movimentos sociais
	III Seminário do programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA)
	PROCAMPO- SECADI/MEC Licenciatura em Educação do Campo
2008	Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo
2008	A Comissão nacional de Educação no Campo (CONEC) tem como principal função assessorar o MEC na formulação de políticas de educação no campo
2010	Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA
2012	Lançamento do programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) - oferece apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de educação no campo com o objetivo de gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.
2015	II ENERA Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

Fonte: Koti (2013, p. 37).

Outro marco importante para a discussão sobre educação do campo foi a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas ao atendimento a Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008, p. 275). A referida resolução versa sobre as particularidades da organização e do funcionamento das escolas do campo, respeitando as diferenças entre as populações atendidas, suas culturas, seu modo de vida, suas tradições e suas atividades econômicas.

Conforme demonstrado por Koti (2013), houve um progresso em relação à educação do campo no Brasil e a mola propulsora foi a organização da população do campo, de professores e religiosos que assumiram a luta para acabar com as desigualdades no campo e mudar sua realidade através da educação. De acordo com as DCN:

As políticas implementadas na década de 90, que se fortaleceram a partir de 1998, quando se realizou em Luziânia (GO) a primeira conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, desenvolveram-se nos últimos anos pela ação da SECAD/MEC, em seu trabalho de parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades, movimentos sociais, professores das redes públicas e realização de 25 seminários no biênio 2004/2005. (BRASIL, 2013, p. 269).

Para Rossato e Praxedes (2015, p. 30), a conquista por um espaço educacional voltado aos povos do campo foi “resposta a esse contexto social de exclusão e marginalização dos camponeses brasileiros”, isto é, foi uma atitude organizada por movimentos sociais e do povo do campo brasileiro. Para esses autores, “Paulo Freire foi um grande representante desse período ao criar um movimento de educação de adultos a partir de um método dialógico” (p. 30), considerando os “temas geradores”² a partir do diálogo educativo a cultura do educando.

Em sua pedagogia do oprimido, Freire (2011) buscava alinhar os conhecimentos de mundo (contexto) à prática educativa, em um movimento educacional que fosse transversal, no qual os anseios de um se tornassem o objetivo do outro, a partir do diálogo. “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 96).

Nesse processo de comunhão, o campo é um espaço habitado por diferentes sujeitos: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria e outros grupos mais. No decorrer das lutas “*Por Uma Educação do Campo*”, Caldart (2004) reafirma que existe a busca por uma identidade comum que é a de pertencer ao campo brasileiro, porém, há necessidade de aprendizados novos, a fim de respeitar os variados sujeitos do campo. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril, de 2002 (CNE/CEB), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o respeito à identidade do camponês é primordial:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.1).

² Os temas geradores se referem às temáticas significativas, vivenciadas nas relações homem-mundo, ou seja, as temáticas se encontram no contexto dos homens e mulheres inseridos na sua realidade. (FREIRE, 2011, p. 98).

O termo “educação do campo” tem sua base na luta ideológica por escolas dentro de assentamentos e luta também pela terra, por tudo que “um pedaço de chão” significa para quem vive esta cultura. Kolling, Cerioli, Caldart (2004) explicam o porquê da mudança da preposição *no* para *do*:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 26).

Após um estudo prévio em pesquisas que versaram sobre “Educação do Campo” e “identidade de professores”, fiz uma visita à Diretoria de Ensino em Colinas do Tocantins para conhecer alguns documentos institucionais da EFA “Zé de Deus”. Segundo o Plano de Curso da Escola, a EFA atua como Educação do Campo e está associada à regional Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT).

Em meio a busca de lavradores, camponeses por uma educação para seus filhos, que não os prejudicassem nos afazeres das propriedades rurais, “surgiu a *Maison Familiale Rural* (MFR), na França, no ano de 1935, na comunidade de *Serignac-Peboudou*, em *Lot-et-Garone*, no sudoeste francês. No Brasil, a partir de 1969, um movimento de lavradores do estado do Espírito Santo, com o apoio de padres da jesuítas participantes do Movimento de Educação promocional do Espírito Santo (MEPES), “trouxeram um modelo de educação semelhante ao das MFRs, e que foi denominado de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), e esta proposta se expandiu por todo território nacional” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 32).

O parecer n. 1 CNE/CEB (2006), sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), expõe os motivos pelos quais a Pedagogia da Alternância³ é a que mais se aproxima do atendimento a realidade rural do Brasil:

³ A discussão sobre “pedagogia da alternância” será ampliada no capítulo 4.

[...] a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola. (BRASIL, 2006, p. 1).

A proposta de formação por alternância tem sido vista como um caminho educacional diferenciado pelos povos do campo, e a EFA “Zé de Deus” também desenvolve suas práticas com base nos quatro pilares da Pedagogia da Alternância:

- 1-Associação das famílias com a responsabilidade na gestão da escola.
- 2-Metodologia específica: A Pedagogia da Alternância integrativa entre o meio sócio-profissional e o centro educativo.
- 3-Formação integral do jovem, nas diversas dimensões do ser: humana, social, político, científico, profissional, espiritual, ecológico, ético, artístico, entre outros.
- 4-Desenvolvimento local do meio com a atuação dos seus próprios atores: os jovens em formação, suas famílias e outros. (TOCANTINS, 2017, p. 3).

A EFA “Zé de Deus” constitui-se um espaço educacional que articula o lar e a comunidade do estudante para desenvolver habilidades individuais e coletivas. A Pedagogia da Alternância caracteriza-se pelos conhecimentos construídos no *tempo escola* e no *tempo comunidade*. O profissional que conduz essa dinâmica entre os espaços é o professor, através do planejamento, desenvolvimento, acompanhamento das atividades pedagógicas.

Assim, após o contato com o Plano de Curso da Escola Família Agrícola (EFA) “Zé de Deus” e da minha própria experiência como professora da educação básica, surgiu o recorte temático desta pesquisa “A identidade docente do campo”. Considerando a proposta interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação de Cultura e Território e o contexto educacional da EFA, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a construção das identidades docentes na EFA “Zé de Deus” e, para isso, três objetivos específicos foram traçados, a saber:

1. Identificar, em estudos anteriores, as discussões sobre “escola família agrícola”.
2. Sistematizar as histórias de vida dos professores e suas relações com a construção da identidade profissional na EFA “Zé de Deus”.

3. Compreender o significado de ser professor da EFA “Zé de Deus”, diante da cultura de uma escola do campo.

Certos de que uma pesquisa visa responder aos questionamentos da pesquisadora, bem como as lacunas existentes sobre o tema, adotamos uma perspectiva interdisciplinar para investigar essa temática. A interdisciplinaridade envolve a convergência de ideias em um objetivo comum, assim como destaca Pombo (2008, p. 13).

[...] Algo que, quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo, do pôr em conjunto de forma coordenada, e se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade, nos coloca no terreno intermédio da interdisciplinaridade.

Diante da necessidade de compreender a temática da identidade docente, percebemos que é uma discussão complexa, que envolve diferentes perspectivas, isto é, somente o campo da educação não é capaz de nos trazer as respostas necessárias. Para tanto, estamos buscando um diálogo entre as áreas do conhecimento: Educação, História, Geografia, Sociologia e Pedagogia.

Após realizarmos leituras e pesquisas sobre metodologias qualitativas, a História oral e História de vida⁴ foram os caminhos encontrados para respondermos o problema de pesquisa: Como se dá a construção da identidade docente na EFA “Zé de Deus”? Assim, além desta introdução, a dissertação foi organizada em três capítulos, a saber:

No *Capítulo 2* foram apresentadas sínteses dos estudos já realizados sobre “escola família agrícola”, que nos auxiliou na compreensão do estado de conhecimento sobre essa temática. Também apresentamos a trajetória metodológica da pesquisa, incluindo fundamentos teóricos-metodológicos da História oral e da História de vida. Para finalizar, discutimos a importância das narrativas docentes e contextualizamos o nosso *lôcus* de pesquisa, EFA “Zé de Deus”, em Colinas do Tocantins.

No *Capítulo 3* problematizamos as identidades docentes, a partir da sistematização das histórias de vida dos professores e suas relações com a

⁴No capítulo 2 serão detalhados os aspectos metodológicos desta investigação.

construção da identidade profissional na EFA “Zé de Deus”. Realizamos a caracterização dos professores que participaram desta investigação Souza (2018), Pinho (2018), Barreto (2018), Silva (2018) e Abreu (2019).

No *Capítulo 4* discutimos sobre a construção das identidades dos professores, diante dos aspectos culturais da EFA “Zé de Deus”. Para isso, realizamos a análise a partir de três categorias que emergiram das narrativas dos/as professores/as, a saber: *Sentidos atribuídos ao ser professor na EFA “Zé de Deus”; Espaço e lugar e a formação de uma identidade do professor e “Síntese cultural”: ações dialógicas na/para a EFA “Zé de Deus”.*

Sabemos que a temática investigada nesta dissertação é ampla, complexa e que merece a continuidade de pesquisas. Logo, consideramos que durante o processo deste mestrado em estudos de cultura e território foi possível lançar algumas luzes sobre as discussões da identidade docente, a partir de reflexões sobre o seu processo de construção na EFA “Zé de Deus”, em movimentos dialéticos de produção, afirmação, preservação, contradição e renovação identitária.

2 ESTUDOS SOBRE “ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA” (EFA) E OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta revisão de estudos foi realizada no mês de março de 2018 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que faz parte do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Optamos por realizar a revisão de estudos no referido portal eletrônico por ser uma ferramenta de referência para área científica, que surgiu na década de 1950, e vem aprimorando as formas de disponibilizar os *links* para acessar as teses e dissertações que como bases para pesquisas das mais variadas áreas do conhecimento.

Nesta dissertação, utilizamos o mecanismo de busca da BDTD e foram localizadas 24 dissertações (Apêndice A) relacionadas à expressão-chave “Escola Família Agrícola (EFA)”. As EFAs começaram a ser implantadas no Brasil a partir de 1969, no Estado do Espírito Santo, e esta revisão de estudos encontrou trabalhos de 1977, com o precursor Paolo Nosella e a última foi do ano de 2016, com o trabalho Agnaldo Silva Pinto, conforme descreveremos a seguir.

2.1 Panorama sobre as EFAs: uma revisão de estudos

Nesta revisão, percebemos que a temática “Escola Família Agrícola” se constitui em área interdisciplinar, pois foram encontradas pesquisas em diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu*, que levantaram questionamentos a respeito de aspectos observáveis nas diferentes EFAs brasileiras, dentre elas onze estavam vinculadas aos mestrados em Educação. Além disso, encontramos diversas áreas do conhecimento relacionadas, a saber: Desenvolvimento e Meio Ambiente; Desenvolvimento Rural; Desenvolvimento Sustentável do Trópico; Educação; Extensão Rural; Economia Doméstica; Geografia e Sociologia.

As temáticas encontradas nos trabalhos foram variadas, incluindo, por exemplo, a percepção de egressos de uma EFA sobre os conhecimentos adquiridos; o fortalecimento da agricultura camponesa; saberes docentes da EFA; problematização de afetividade e sexualidade; a alternância como pedagogia e

socialização dos jovens agricultores. Realizamos esta revisão de estudos para identificar o estado de conhecimento sobre a temática, pois reconhecemos que:

[...] a revisão de estudos tem por objetivo iluminar o caminho do pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico. (MAZZOTTI, 1992, p. 54).

Dessa forma, a revisão de estudos nos serviu de bússola ao nos direcionar para o recorte do problema de pesquisa e também como auxílio na seleção do referencial teórico sobre “educação do campo”, “pedagogia da alternância” e “identidade docente”.

Na sequência, destacamos quatro dissertações que trouxeram contribuições para o delineamento do nosso trabalho, por trazerem em seus objetos de análise os professores que atuam no campo do Brasil, além de problematizarem questões como saberes, práticas e formação docente no contexto brasileiro.

Seguindo uma ordem crescente, quanto ao ano de desenvolvimento de cada pesquisa, o estudo que primeiro nos chamou a atenção foi a dissertação de Marinho (2008) que desenvolveu um trabalho exploratório sobre a Escola Rural na cidade de Viçosa - Minas Gerais. A autora analisou e interpretou os saberes e as concepções que fundamentaram as práticas docentes nesses espaços de educação rural. Esse trabalho foi desenvolvido ao longo do ano de 2007. O interesse pelo tema surgiu através da participação da autora em dois projetos de extensão universitária que geraram a aproximação dela com os professores envolvidos, algo que facilitou a análise e interpretação dos dados. A dissertação em questão foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa, sendo um dos primeiros trabalhos produzidos no âmbito da instituição supracitada a promover uma discussão acerca das escolas rurais sediadas no município.

O principal objetivo do trabalho consultado consistiu em “analisar e interpretar os saberes e as concepções que fundamentaram as práticas docentes das professoras nessas escolas” (MARINHO, 2008, p. 2). Para tanto, a autora realizou entrevistas com componentes do corpo docente das escolas rurais e, em seguida, analisou as categorias: rural, profissão e saberes docentes. A partir da pesquisa

realizada, foi possível a “compreensão e valorização de especificidades concretas das práticas educativas no meio rural do município”, o que também implicou na valorização de seus atores (MARINHO, 2008, p. 2).

Interessa-nos no trabalho de Marinho (2008), a interação estabelecida pela autora com as professoras das Escolas Rurais analisadas, já que nos propomos, nesta dissertação, compreender a narrativa dos educadores que atuam em uma Escola Família Agrícola. Desse modo, cabe ressaltar que a pesquisa de Marinho (2008) possibilitou “maior visibilidade às escolas do meio rural do município e de seus sujeitos” (MARINHO, 2008, p. 66). Além disso, seus resultados apontaram há muito a se fazer em relação à construção de uma escola do campo naquela região, a começar pela conscientização da população e dos profissionais envolvidos nos preceitos que regem uma educação do campo. Uma das conclusões a que se chegou por meio da pesquisa foi que as escolas e as práticas docentes ocorridas nas escolas da zona rural do município de Viçosa estão distantes dos objetivos almejados pela proposta de uma educação do campo.

A segunda dissertação selecionada foi a de Ferreira (2010), que investigou quem é o professor da zona rural, a partir de princípios como formação, identidade profissional, saberes e práticas pedagógicas. Seu trabalho foi desenvolvido, ao longo do ano de 2009, com professoras rurais do município de Itapetinga-Bahia, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. A pesquisadora optou pela pesquisa qualitativa, com ênfase na abordagem biográfica e no método das histórias de vida, utilizando como fontes de dados os seguintes instrumentos: entrevistas narrativas, memoriais de formação, observações, diário de campo, questionários e análise documental.

A pesquisa empreendida por Ferreira (2010) aproxima-se bastante de nosso estudo, já que priorizou a narrativa do docente de escolas rurais, a fim de traçar o perfil desses educadores, sempre observando as especificidades de cada trajetória para compreender o quanto este aspecto influencia em seu exercício de docência e, conseqüentemente, na construção do ensino seja nas Escolas Família Agrícola. A autora objetivou em seu estudo, além de analisar quem são os professores da zona rural do município de Itapetinga-BA,

[...] analisar sobre processos de formação do professor da zona rural, no sentido de compreender como ele (re)orienta sua prática pedagógica; identificar e analisar itinerários que determinam (ou determinaram) a construção dos saberes dos professores; e analisar as práticas pedagógicas dos professores que atuam no contexto da educação rural. (FERREIRA, 2010, p.19).

Através das entrevistas semi-estruturadas, Ferreira (2010) recuperou informações importantes sobre as trajetórias biográficas das professoras rurais e identificou pontos fortes e lacunas nas suas formações educacionais. Como resultados mais significativos, a autora apontou as dificuldades que as professoras enfrentaram para desenvolverem suas práticas pedagógicas no contexto rural, devido ao fato de não possuírem uma formação inicial e continuada para atuação em salas multisseriadas, constatando sua importância para a prática docente na educação do campo.

A terceira dissertação foi desenvolvida por Koti (2013), que problematizou a construção da prática docente dos professores que atuavam na zona rural do município de Cajati - São Paulo, considerando os limites e as possibilidades enfrentadas para a educação do campo. Seu trabalho foi defendido no ano de 2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). A principal motivação da autora para a realização desta pesquisa foi o fato dela ter estudado em escolas do campo.

A pesquisadora seguiu os caminhos metodológicos da observação participante, utilizando-se de questionários, entrevistas e dados documentais como principais materiais que compuseram a pesquisa. Os resultados indicaram a necessidade da implantação de propostas político-pedagógicas municipais para uma adequação à legislação vigente sobre as diretrizes correspondentes à organização e infraestrutura das escolas do meio rural.

Koti (2013) também constatou que a prática docente dos sujeitos pesquisados se constituiu nos saberes da formação inicial, nos saberes do senso comum e no esforço de suprir carências afetivas dos educandos, tendo em vista adequar os poucos recursos que nem sempre são oferecidos em igualdade com as escolas urbanas à realidade dos seus educandos. Para a pesquisadora, o principal fator que desfavorece a escola do campo naquele município é a falta de formação continuada

aos docentes, com foco nos saberes que possibilitem uma efetiva educação do campo.

A quarta dissertação a que recorreremos foi elaborada por Sousa (2014), tendo sido defendida no ano de 2014 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Seu trabalho teve como principal objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pel@s professor@s/monitor@s do Ensino Médio e da Educação Profissional na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo (EFASJG-ES). A autora considerou as percepções desses sujeitos sobre suas práticas, de acordo com os princípios pedagógicos e instrumentos metodológicos, orientadores da pedagogia da alternância⁵.

Os resultados indicaram que as práticas pedagógicas se estabeleceram em múltiplos contextos do cotidiano na escola, e das literaturas pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância, bem como se ancoraram nos saberes acadêmicos e das experiências. Foram consideradas complexas por envolverem pessoas, relações, princípios de organização, processos formativos, pautados por diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais de tod@s @s ator@s nela envolvid@s, em estruturas com limites, confrontos e desafios a serem superados.

Desde 1977 até 2017, apenas 24 trabalhos (Apêndice A) foram encontrados na BDTD/IBCT, a partir da expressão-chave “Escola Família Agrícola (EFA)”, por isso acreditamos que ainda há muitos aspectos a serem investigados em relação à temática no Brasil, justificando, deste modo, a relevância em se desenvolver pesquisas como a que apresentamos neste trabalho. Além disso, apenas uma das dissertações, a de Ferreira (2010), tem objetivos mais próximo desta, ou seja, a investigação e a ênfase na importância da identidade do professor da EFA.

Assim, destacamos a importância de se problematizar a temática da identidade docente do campo em um Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), pois, conforme ressaltado no seu projeto de criação,

⁵A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar, que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. No capítulo 4 ampliaremos a discussão desse conceito.

este tem a finalidade de “produzir conhecimento socialmente relevante sobre a região e suas dinâmicas socioculturais, econômicas e territoriais, a partir da abordagem interdisciplinar dos problemas de pesquisa” (RAMOS JUNIOR, 2014, p. 22).

Compreendemos que propor uma pesquisa acadêmica, em uma Escola Família Agrícola do estado do Tocantins, que problematiza a construção de uma identidade docente, alinhada ao seu espaço de atuação, fortalecerá as pesquisas no cenário educacional brasileiro. Além disso, destacamos a perspectiva dos professores da EFA “Zé de Deus” em relação às suas vivências de educadores do campo, visto que a “identidade” é um fator que mobiliza saberes culturais, sociais e políticos. Por isso, nesta pesquisa focalizamos a identidade dos professores da EFA “Zé de Deus”, em Colinas do Tocantins, a fim de problematizar, por meio das narrativas, como os docentes se percebem e atuam diante desse contexto socioeducacional.

Ao perceber os resultados das pesquisas mencionadas acima, e observando o universo da educação no Brasil, lembramos do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no qual aponta os seguintes princípios:

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.8).

Nota-se que, na legislação brasileira, a educação deve ser adequada à população do campo, e esta questão interfere na formação e na atuação do professor. Assim, observamos que as pesquisas nas escolas do campo necessitam de mais destaque no cenário acadêmico, visto que correspondem a um espaço específico de atuação profissional, previsto em lei, que demandam investigações sobre como questões pedagógicas, políticas, sociais e culturais são mobilizadas para atender os diferentes sujeitos que delas fazem parte.

Ao realizar a revisão de estudos sobre as EFAs, foi percebido que esse modelo educacional faz parte de políticas públicas que demandaram do próprio povo brasileiro. Isso nos apresenta mais uma justificativa para refletir e estudar a temática da identidade do professor do campo, pois, segundo Freire (2011, p. 73) “a ação

política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles”. Para esse autor, A educação é um ato político intencional; um intento que seja reconhecido por quem ensina e por quem aprende, através dessa educação que busca a liberdade e que tenha uma ideologia própria que pode transformar realidades sociais.

Tendo em vista que estamos em um mestrado interdisciplinar, que visa aproximar a universidade dos aspectos culturais e territoriais da região Amazônica, seguiremos com a descrição de como se deu a organização da educação do campo, sua relação com o pedagógico das EFAS, e como esse modelo educacional está relacionado ao nosso local de pesquisa.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de nossa pesquisa, visto que os trabalhos encontrados na revisão de estudos pertencem à região sudeste e centro-oeste do Brasil e, outras pesquisas encontradas tratam de EFAs de várias regiões do Brasil exceto o Tocantins. O mapeamento de dissertações no BDTD nos serviu para pensarmos em outros questionamentos complementares são: a) como foi a escolarização do professor da EFA? b) quais são os limites encontrados para atuar em uma EFA? c) o professor se identifica com a realidade dos alunos da EFA e busca promover a valorização e a emancipação dos estudantes?

Arroyo (2011, p.72) defende que a escola do campo seja uma escola da esperança, uma escola que seja capaz de transformar a sociedade para valores de justiça e ética social. Nossa pesquisa se baseia também nessa perspectiva, de uma escola que vise a inclusão social do estudante do campo e, no processo de construção como pesquisadora, buscarei contribuir com os estudos sobre a identidade docente e as diferentes condições de atuação desses profissionais na EFA “Zé de Deus”.

2.2 Contextualizando os passos da pesquisa

Diante da revisão de estudos apresentada, observamos que a temática identidade do professor da EFA ainda não foi estudada pelo viés da História oral e das Histórias de vida dos professores. Assim, compreendemos a relevância desta pesquisa, ao partirmos da ideia de que o espaço de atuação profissional é o meio

pelo qual algumas identidades são construídas, isto é, a construção identitária não se dá no vazio, nem é algo dado; a identidade é um processo inacabado que necessita de relações e de “identificações” (HALL, 2005), ao longo de uma vida. Assim, nesta pesquisa, buscamos compreender a identidade do professor, construída no próprio contexto educacional, a partir das narrativas de vida dos docentes da EFA “Zé de Deus”.

Para nos aprofundar nesse tema de estudo, caracterizamos este trabalho como uma pesquisa qualitativa, pois, a partir de observações e entrevistas com os docentes da EFA, iremos sistematizar os conhecimentos construídos nas e pelas suas histórias de vidas. Para Sánches Gamboa (2003, p. 394), o método qualitativo “prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”. Assim, para compreendermos a construção da identidade desses professores, corroboramos com esse autor, ao afirmar:

Entendo que a pesquisa começa com a localização dos problemas. Com base nas situações-problema se explicitam as dúvidas, as suspeitas, as indagações e as questões. Essas questões devem ser qualificadas até serem transformadas em perguntas, claras e concretas. Dessa forma, essas perguntas, que considero os pontos de partida da pesquisa, terão a possibilidade de serem respondidas. Uma vez elaboradas e qualificadas as perguntas com o apoio de uma boa revisão de literatura e considerando os resultados de outras pesquisas sobre a mesma problemática, se procede à seleção e definição das fontes que serão utilizadas na elaboração das respostas. (SANCHES GAMBOA, 2003, p. 397).

Em outras palavras, esta foi a direção dada em nosso trabalho, o de percorrer as dissertações publicadas anteriormente e localizar alguma situação de pesquisa que não tivesse sido explorada em nossa região, em seguida realizamos leituras complementares sobre a temática escolhida e fomos construindo o desenho da pesquisa, fundamentado, inicialmente, por Kolling, Cerioli e Caldart (2004); Rossato e Praxedes (2015); Freire (2011); Molina e Jesus (2005) e Hall (2014).

De acordo com Gutberlet e Pontuschka (2010), “a pesquisa qualitativa auxilia nos processos científicos privilegiando a análise de micro processos, os estudos das ações sociais individuais e grupais e realiza um exame intensivo por diversos métodos específicos”. Dessa forma, ao propor um trabalho de cunho qualitativo, o pesquisador deverá estar ciente que se trata de várias etapas antes de se chegar aos resultados.

Assim, o caminho que encontramos para esta pesquisa foi o da História oral e das narrativas de vida dos docentes. Para Alberti (2006), “a História oral é um caminho interessante para se conhecer, registrar múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais, em todas as camadas da sociedade”.

Destacamos que o estudo da identidade docente não é algo inovador, pois um dos precursores foi o professor Antônio Nóvoa, que tem discutido a relação existente entre o “eu pessoal e o eu profissional” dos professores. Nesse sentido, nossa pesquisa não poderia considerar outros sujeitos para tratar da identidade docente do campo senão os próprios professores que atuam em uma EFA. Vale ressaltar que estamos nos embasando no conceito de identidade defendido por Hall, (2005, p. 38), ou seja, “a identidade como algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência desde o momento do nascimento”. Dessa forma, compreendemos que a identidade é algo flexível que se forma e se transforma através do tempo e das experiências vividas.

Em consonância, Nóvoa (2013) afirma que ser professor significa a tomada de atitudes que se complementam e que constroem a maneira de ser professor de cada um. Ainda em relação à identidade do professor, Nóvoa (2013, p.16) considera que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflito, é um espaço de construção de maneiras de ser de estar na profissão”.

2.3 História oral e história de vida: as narrativas docentes como caminhos da pesquisa

Em busca de um método de pesquisa que nos proporcionasse conhecer o processo de construção identitária docente, encontramos a História oral, por auxiliar na compreensão do passado e do presente na vida de cada professor, permitindo elucidar os percursos vividos e as marcas do vivido que contribuem para a construção de suas identidades. Enquanto metodologia de pesquisa a História oral constitui-se um campo interdisciplinar que reconcilia diversas dicotomias que antes aconteciam no universo acadêmico, por exemplo, o estudo polarizado dos termos

“erudito” e “popular” de acordo com Alberti (2006), a História oral é interdisciplinar pelo fato de produzir a aproximação de visões:

O fato de uma pesquisa de História oral ser interdisciplinar por excelência constitui, pois, mais um fator que favorece hoje sua aceitação por parte de historiadores e cientistas sociais. Essa reconciliação da História oral com a academia, notadamente, a partir do decênio de 1990, se deve ao fim da polarização maniqueísta entre “vencedores” e “vencidos”, “nacional” e “local”, “escrito” e “oral”, “erudito” e “popular”, e assim por diante.[...] Nesse sentido, ela está afinada com as novas tendências de pesquisa nas ciências humanas, que reconhecem as múltiplas influências a que estão submetidos os diferentes grupos no mundo globalizado. (ALBERTI, 2006, p. 164).

Meihy e Holanda (2013) destacam a importância do trabalho com História oral sendo este para os autores mais do que a simples realização de uma entrevista e, sim um conjunto de procedimentos.

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 15).

Ainda segundo Alberti (2006, p.165) “uma das principais riquezas da História oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e, decisões estratégicas”.

Após, a definição do tema de pesquisa e leituras sobre educação, legislação, identidade e metodologia científica, partimos para fazer a primeira visita à escola, a fim de conhecer o espaço e conversar com os futuros interlocutores sobre sua participação nesta investigação.

De acordo com Alberti (2006, p.169), “a entrevista de História oral deve ser compreendida também como documento de cunho biográfico, do mesmo gênero de memórias, autobiografias, diários e outros documentos pessoais”. Nesse sentido, a História oral vai ao encontro da valorização do individual a fim de conhecer o sujeito para entender sua relação com a cultura e o meio no qual está inserido.

Ainda seguindo o mesmo raciocínio, a partir da História oral podemos perceber “o indivíduo único e singular, o ser psicológico” (ALBERTI, 2006, p. 169), o qual dá sentido ao mundo a partir de seus valores culturais e sociais. “[...] Um acontecimento vivido pelo interlocutor não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isto significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista” (ALBERTI, 2006, p.171).

Cabe salientar que para nossa pesquisa a forma de narrar, o jeito que o entrevistado organiza os acontecimentos vivenciados serão elementos muito importantes para o estudo da temática identidade docente. Essa relação da identidade com acontecimentos do sujeito lembrar-se de como estava no passado e a condição do sujeito no momento presente será de grande importância para o nosso trabalho investigativo, porque isso nos possibilitará entender os processos construtores dessa relação pessoal/profissional.

Alinhando a nossa pesquisa a História de vida, salientamos que este é um trabalho construído a partir do diálogo, com a orientação, com os participantes, e com os autores, que neste primeiro momento são Alberti (2006); Meihy e Holanda (2013); Josso (2004) e Nóvoa (1992; 2013).

Bruna Cardoso (2017) explica que, “através das entrevistas de História oral, produzimos fontes para o estudo do passado e do presente, ou seja, é importante saber que a entrevista, por si só, não é História, é preciso interpretação e análise.” Em consonância, Alberti (2006) ressalta a importância do compromisso do pesquisador em ser reflexivo e analisar os dados para os fins desejados:

Uma das principais vantagens da História oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgações de informações sobre o que aconteceu. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um “retrato” do passado. (ALBERTI, 2006, p. 170).

Em nossa pesquisa, buscamos compreender os sentidos e os significados presentes nas narrativas dos professores/as da EFA, a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice B) e de entrevistas, previamente agendadas com os/as interlocutores/as da pesquisa, a fim de conhecer sobre a vivência desses docentes,

desde sua primeira relação com a escola primária, passando pela formação na educação básica e graduação. Optamos por relacionar as fases da vida escolar com a História de vida, a fim de perceber se a construção da identidade, como docente do campo, ocorre antes mesmo da graduação.

A EFA “Zé de Deus” atende alunos do curso técnico (Agropecuária Integrado ao Ensino Médio) e possui um quadro com dez professores, das áreas técnica e pedagógica. Entretanto, no momento de agendar as datas para as entrevistas, apenas sete se apresentaram como disponíveis para participarem da pesquisa. Em 2018, realizamos cinco entrevistas, ou seja, com uma professora e quatro professores. Em janeiro de 2019, fizemos a entrevista com mais uma professora, mas a sétima docente estava sem disponibilidade para agendarmos um encontro, dentro do prazo do mestrado, portanto a pesquisa foi realizada com seis professores. No próximo capítulo, detalharemos melhor as questões metodológicas desta pesquisa.

Entendemos que, conforme Nóvoa (1992), cada um tem seu modo próprio de *ser professor*. Neste caso, identificamos que os/as interlocutores/as são profissionais que, em um primeiro momento, não tiveram uma formação pedagógica para lecionar (exemplo Engenheiro Agrônomo) e suas práticas pedagógicas poderiam estar muito relacionadas às/aos professoras/es que tiveram em determinados momentos da vida, bem como às informações culturais atribuídas aos professores e/ou aos saberes do cotidiano adquiridos em sala de aula.

2.4 Narrativas docentes e experiências reflexivas

Segundo Nóvoa (2013, p.15), desde a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, em 1984, por Ada Abraham, iniciou-se uma viragem em busca do aprimoramento dos estudos das “histórias de vidas” ou método autobiográfico dos professores, as carreiras, os percursos profissionais e a ligação desses fatores com a forma de cada um *ser professor*. Nesse processo, as narrativas são uma das principais fontes de conhecimento, aliadas a uma série de estudos teóricos que fundamentam as pesquisas com professores.

Adentrar o campo autobiográfico e formativo do sujeito demanda tempo de leitura e análise, a fim de compreender como ocorre o processo “identitário” do professor no decorrer da carreira e de sua consciência enquanto profissional da educação. É a partir da narrativa de vida que faço sobre minha trajetória profissional e pessoal que consigo ter a dimensão do papel das experiências que foram formadoras em minha vida.

No primeiro capítulo de seu livro *Experiência de Vida e Formação*, Josso (2004) trata das “histórias de vida e formação” como um novo paradigma da pesquisa em educação, segundo a autora é importante a tomada de consciência do narrador dos significados que foram produzidos a partir de determinada experiência vivida:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2004, p. 25).

Josso (2004, p. 41) afirma que “a construção de uma narrativa de vida conduz a reflexões: antropológica, ontológica e axiológica”. No sentido de que ao narrar-se o sujeito faz uma profunda reflexão que passa pela consciência de si como sujeito que vivencia experiências e que aprende com elas, que o aprender-se é algo que vai somando no decorrer da vida.

A intenção de investigar a construção da identidade docente se deve ao fato de a pesquisadora já ter atuado como docente em escolas urbanas e houve um momento que a escola recebia alunos do campo. Ao perceber que os profissionais do magistério recebem influências da escola, da formação pessoal e de valores recebidos no decorrer da vida, surgiu a inquietação: Como o professor que atua na zona rural se forma e se constrói? A palavra “construção” para nós está posta no sentido de criar algo a partir da soma de processos que vão se acumulando na trajetória de uma vida. Assim, os critérios para a escolha dos sujeitos podem ser resumidos da seguinte maneira:

- a) professores da EFA “Zé de Deus”;
- b) professores regentes, lecionando em sala de aula;

- c) professores que tenham um maior tempo de vivência com a proposta de educação do campo.

Atualmente, muitas pesquisas utilizam as narrativas orais e escritas para conhecer melhor grupos que outrora não tinham oportunidade de falar sobre suas percepções acerca da realidade. Segundo Nóvoa (1992), durante muito tempo os professores foram vistos de uma “perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas etc.)” e, cada vez mais, o profissional professor vem sendo considerado nas pesquisas científicas. Para Nóvoa (2013, p. 18), “encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a quantidade, a vivência face ao instituído”.

Portanto, recorreremos as narrativas não só como fontes para coleta e análise de dados, mas também como elementos promotores do processo reflexivo docente que possibilita a compreensão do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.5 EFA “Zé de Deus”: o *lócus* da pesquisa

Em visitas feitas à EFA “Zé de Deus”, conversamos com a equipe pedagógica da escola sobre documentos institucionais, além do plano de curso da escola, que pudessem nos fornecer dados sobre como a EFA foi criada e o porquê está localizada em Colinas do Tocantins (Figura 1), mas não obtivemos retorno.

No entanto, obtivemos essas respostas com os profissionais mais antigos da escola, bem como a partir da leitura da tese de doutorado da pesquisadora Deodete Maria das Neves Schmitt, intitulada “Escola Família Agrícola Zé de Deus e a Formação de Trabalhadores do Campo em Colinas do Tocantins”, publicada em 2017, defendida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Assim, as informações que seguem foram recolhidas no Plano de curso da EFA “Zé de Deus” (TOCANTINS, 2017), informações de profissionais da EFA e da tese (SCHMITT, 2017). A história da criação da Escola Estadual Família Agrícola Zé de Deus inicia-se com o diálogo entre os movimentos sociais e o poder público da região, após a implantação de vários projetos de assentamentos próximos à cidade de Colinas, pelo programa nacional de reforma agrária.

Foi realizado um estudo por parte dos interessados para perceber quais eram as reais demandas dos filhos dos assentados, pequenos produtores rurais da região quanto à necessidade de uma escola que os atendessem em suas especificidades. Assim, a Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), agricultores, integrantes de movimentos sociais e Sindicato dos Trabalhadores de Colinas (SRTC) ficaram responsáveis por elaborarem uma proposta educacional de educação no campo, visando atender os interesses dessa população (SCHMITT, 2017). Após, a realização dos estudos, a comissão mostrou o resultado ao prefeito de Colinas da época (final da década de 1990), que se mostrou interessado na proposta Pedagógica fundamentada na pedagogia da Alternância.

A principal referência para a Escola Família Agrícola Zé de Deus, foi a Escola Família Agrícola de Porto Nacional e, segundo relatos de professores da escola, os profissionais da EFA de Porto Nacional deram todo o suporte para a fundação da EFA “Zé de Deus”, inclusive formação pedagógica sobre o modelo de ensino da alternância. Além de dois professores, cedidos pelo município por terem experiência com a docência na zona rural, houve a presença de um monitor da EFA de Porto Nacional. Esses profissionais fizeram um estudo das propriedades rurais de abrangência da escola e levantaram informações sobre as articulações necessárias ao funcionamento da EFA “Zé de Deus”.

Depois de todo o processo de organização do modelo escolar, realizou-se uma assembleia com a presença de monitores, parceiros, pais e futuros alunos interessados em fundar a Associação de Pais e Estudantes da Escola Família Agrícola (APEEFA).

De acordo com Schmitt (2017), em fevereiro de 2000, as atividades escolares foram iniciadas na EFA “Zé de Deus” e as aulas foram ofertadas para as turmas de 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, com um total de 35 alunos. A criação desse estabelecimento de ensino em Colinas, contou com o apoio das entidades ligadas aos trabalhadores rurais da região como: Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviço e Extensão Rural (COOPTER), Comissão Pastoral da Terra (CPT), MST e Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STRC).

Schmitt (2017) ressalta que os processos de implantação e funcionamento da EFA de Colinas contaram também com uma significativa participação da Paróquia

São Sebastião de Colinas, juntamente com outras instituições colaboradoras de países estrangeiros tais como missionários irlandeses, embaixada britânica e uma Organização Não Governamental (ONG) irlandesa, em regime de cooperação técnica e doando o mobiliário para a instalação física da escola.

A Escola Família Agrícola “Zé de Deus” (Figura 2), localizada a 8 km da cidade de Colinas do Tocantins, possui uma estrutura física com espaços para direção, secretaria, sala de professores, sala de informática, salas de aula, despensa, refeitório, cozinha, área de serviço e sanitários (TOCANTINS, 2017). Ainda na área externa da escola há uma casa para o caseiro, um aviário, uma horta, pomar, um espaço para suínos e um campo de futebol.

FIGURA 01: Fotografia da Escola Família Agrícola “Zé de Deus”



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Segundo informações da equipe de profissionais da EFA, a escola foi se estruturando em termos educacionais e aumentando o número de estudantes matriculados ao longo do tempo e, atualmente, está ofertando apenas o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Os estudantes da EFA “Zé de Deus” são oriundos de vários municípios e assentamentos no entorno de Colinas. No ano de 2016, a escola atendeu alunos

vindos dos assentamentos: P.A. Projeto Real (município de Colinas do Tocantins), P.A. Mata Azul, P.A. Providência e P.A. progresso (município de Pequizeiro), P.A. Cajueiro, P.A. Santo Antônio e P.A. Paciência (município de Palmeirante), P.A. Remansão e Agrovila Bela Vista (município de Nova Olinda), o que evidencia que a escola atende sujeitos de diversos municípios no entorno de Colinas (SCHMITT, 2017).

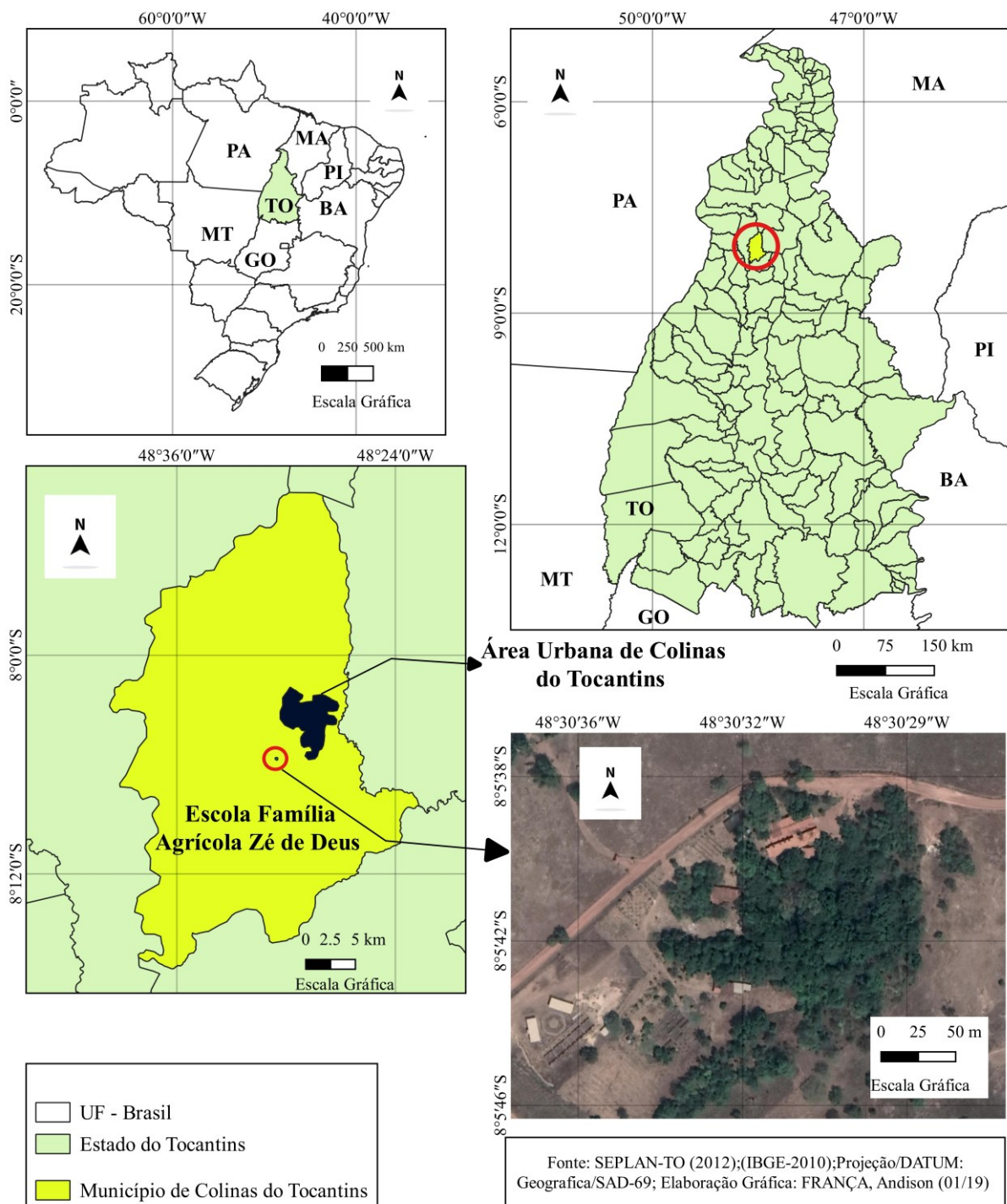
De acordo com os professores entrevistados, no ano de 2018, a EFA recebeu estudantes também da zona urbana e isto se deve ao fato de ter havido uma baixa nas matrículas em anos anteriores. Todavia, para o ano letivo de 2019, está prevista a admissão, com prioridade, de alunos advindos do campo.

Reforçamos que a EFA “Zé de Deus” foi constituída a partir da proposta educacional de educação do campo assim, desde sua origem, objetivou-se atender os estudantes do campo seguindo os princípios da “pedagogia da alternância”, buscando estabelecer uma conexão entre o que é ensinado na escola e o que é vivido no ambiente familiar dos educandos. A articulação dos princípios dessa pedagogia e as narrativas dos professores será ampliada no capítulo 3 desta dissertação.

2.6 Colinas do Tocantins

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), a cidade de Colinas do Tocantins (Figura 2) localiza-se na Mesorregião Ocidental do Tocantins e a cidade é sede da 5ª Região Administrativa do Estado. O município de Colinas do Tocantins se desenvolveu com a abertura da BR-14, Belém-Brasília (hoje BR-153), houve grande afluência de pessoas, vinda de diversas partes do país. No dia 21 de abril de 1960, quando o país festejava a criação de Brasília, como a Nova Capital do País, José Cirilo de Araújo começava a distribuição de lotes urbanos e Colinas de Goiás passou a chamar de 'Nova Colinas' (IBGE, 2018, p.1).

FIGURA 02: Mapa Estado do Tocantins com destaque para Colinas do Tocantins.



Fonte: Apresentada na figura.

Aproveitando a Rodovia Belém-Brasília como sua avenida principal, denominada de Bernardo Sayão, José Cirilo de Araújo traçou, em largas avenidas e grandes praças, o Plano Diretor de uma grande e moderna cidade, situada à

margem direita do Capivara grande, entre os seus afluentes Capivarinha e Marajá, ao sul, e Gameleira ao norte.

Ainda segundo o IBGE, a distância de Colinas do Tocantins até a capital, Palmas, é de 227 km e a distância de Colinas do Tocantins até a cidade de Araguaína é de 107,3 km, via BR-153. De acordo com o IBGE, a cidade de Colinas possui cerca de 34.830 habitantes. Colinas possui um clima tropical úmido e a cobertura vegetal é formada por mata ciliares semicaducifólios e tem solos férteis. Os meses chuvosos vão de dezembro até fevereiro.

Por força de Lei nº 4.707, de 23 de outubro de 1963, Colinas de Goiás foi considerada município autônomo, com o mesmo topônimo. Com a criação do Estado do Tocantins, a Assembleia Legislativa, por Disposição do Decreto Legislativo nº 01/89 no Artigo 4º, o Município de Colinas de Goiás, recebe a modificação no topônimo para Colinas do Tocantins.

Sobre a educação de Colinas do Tocantins temos os seguintes dados: em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5,4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4,3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 15º de 139º. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 14º de 139º. A taxa de escolarização (pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97,7% em 2010. Isso posicionava o município na posição 57º de 139º dentre as cidades do estado e na posição 2574º de 5570º dentre as cidades do Brasil.

De acordo com esses dados, percebemos que a educação desse município está tendo bons resultados. Trouxemos estas informações para nosso trabalho, por ser uma pesquisa que ocorrerá em uma escola pública do município de Colinas do Tocantins e entendemos ser relevante situar o leitor quanto ao contexto pesquisado.

3 O SER PROFESSOR NA EFA “ZÉ DE DEUS”

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p. 03).

Neste capítulo vamos problematizar sobre as *identidades docentes do campo*, com o objetivo sistematizar as histórias de vida dos professores e suas relações com a construção da identidade profissional na EFA “Zé de Deus”. A temática “identidade” tem sido debatida nas Ciências Humanas e, ao observar a definição de “identidade” trazida pelo dicionário, compreendemos que ela não satisfaz os anseios de uma sociedade contemporânea, a saber: “a) Estado que não muda, do que fica sempre igual; b) Consciência da persistência da própria personalidade; c) O que faz que uma coisa seja a mesma ou da mesma natureza que outra [...]”. (HOUAISS, 2001, p. 1565).

A partir das leituras realizadas no PPGCult sobre a temática da identidade, compreendemos que se trata de algo construído cultural e socialmente e que sofre constante mudança. Nesse sentido, a identidade não é algo dado na natureza, nem algo que nasce conosco é uma construção “[...] a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987, p.13). Assim, ao falar de identidade, compreendemos que se trata de um conceito em movimento, múltiplo, portanto, deve ser graficamente escrito no plural: identidades.

Discutir sobre as identidades dos professores que atuam na escola do campo torna-se relevante, ao compreendermos elementos culturais e históricos presentes no imaginário social. A respeito desta expressão, Ferreira (2002, p. 50) argumenta que:

[...] pode se apresentar como código de comportamento que baliza as condutas adequadas àquela sociedade, àquele grupo social, pois, afinal, na vida coletiva as identidades e até o que se deseja alcançar acabam sendo determinados, também, pela forma, ou pelo que a sociedade pensa acerca dos seus costumes, dos seus integrantes, dos seus objetos.

Podemos pensar as identidades como fluidas, construídas a partir do que vemos e do papel social que ocupamos; para exemplificar, identifico-me como filha, esposa, mãe, irmã, profissional e estudante, dependendo do meu contexto de atuação. Sendo assim, inacabada e (re)construída ao longo da vida, as identidades sofrem influências dos contextos sócio-históricos que as modifica; o que significa pensar que, quando a sociedade se encontra em crise de valores, as identidades também as absorvem, refletindo nos papéis sociais e, em nosso caso, na profissão docente. Não discutiremos se há ou não uma crise identitária dos professores, o que nos interessa é problematizar a construção das identidades do sujeito, a partir da forma que este se vê e, dos seus vínculos com o vivido.

Sobre essa discussão, importantes autores como Hall (2006; 2014) e Nóvoa (1992; 2013) entendem que a identidade é flexível, em constante mutação e, reforçando, é um construto social que depende das relações que o indivíduo mantém com o contexto e com os outros. Em outras palavras, a identidade depende do lugar que o indivíduo está localizado historicamente.

Catani et al. (2000, p.167-168) destacam que “abordar o tema da identidade implica necessariamente falar do eu, bem como das formas que o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo”. Assim, nas seções deste capítulo, tentamos perceber nas narrativas dos seis professores, como cada um olha para suas experiências, ao longo de suas histórias de vida, e as percebem como colaboradoras para que se tornassem os profissionais que são hoje.

3.1 Caracterização dos professores

Nesta seção, caracterizamos os professores que participaram desta primeira parte da pesquisa, concedendo as entrevistas⁶, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C). Ouvimos as histórias de vida de seis interlocutores, com variados tempos de atuação profissional na EFA “Zé de Deus”. Identificar os processos que constroem as identidades dos professores da EFA, levaram-nos a buscar o caminho da História oral e sua perspectiva sobre o “horizonte de possibilidades” (PORTELLI, 1996) que temos ao abordar uma história oral de vida. À

⁶ Esta pesquisa foi realizada de acordo com o parecer de aprovação do Comitê de Ética do Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins (HDT/Araguaína), processo número 2.919.197, aprovado em 26 de setembro de 2018.

luz de Alessandro Portelli (1996, p. 8-9), refletimos sobre a questão da quantidade de entrevistas que faríamos nesta pesquisa e, esse autor nos traz discussões significativas sobre a representatividade de sujeitos na História oral, a saber:

A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. [...] Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas. Mas esta miríade de diferenças individuais nada mais faz do que lembrar-nos que a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um *patchwork*, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença. É uma representação do real mais difícil de gerir, porém parece-me ainda muito mais coerente, não só com o reconhecimento da subjetividade, mas também com a realidade objetiva dos fatos.

Em nosso contexto de pesquisa, dialogamos com sujeitos que partilham de uma mesma profissão, de um mesmo ambiente de trabalho, mas que sentem e percebem a vida e a profissão cada um a sua maneira. A subjetividade envolvida na narração de suas histórias de vida pode contribuir na compreensão e/ou na alteração dos rumos das construções identitárias seguidos por outros professores desta EFA ou de outras.

Como foi proposta no problema da pesquisa, focamos o nosso olhar para “a construção da identidade docente na EFA ‘Zé de Deus’” e utilizamos um questionário semiestruturado (Apêndice B), contento os seguintes eixos norteadores da entrevista: formação pessoal e profissional; visão geral da educação e da EFA e prática docente.

No quadro 2 destacamos que três professores são licenciados, sendo que ambos buscaram especializações em suas áreas; os demais buscaram aperfeiçoamento profissional para sua atuação como professores, pois possuíam bacharelado e é importante destacar que essa modalidade de ensino superior não inclui, em suas matrizes curriculares, as disciplinas pedagógicas.

Quadro 2 – Perfil dos interlocutores

Professores (idade)	Formação	Tempo de atuação na EFA “Zé de Deus”
Césio Silva Pinho (37 anos)	Técnico em Agropecuária e especialização em “Saberes da Terra” ⁷	13 anos
Kelson Fiuca de Souza (33 anos)	Engenheiro Agrônomo e Especialista em Georeferenciamento de imóveis rurais e urbanos	9 anos
Evane Gentil dos Santos Barreto (42 anos)	Engenheiro Agrônomo e técnico em magistério	4 anos
Pedro Alves Chaves (53 anos)	Magistério (nível médio) Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa	2 anos
Cirlene Rodrigues da Silva (39 anos)	Curso Técnico em Enfermagem/Licenciatura em História e Especialista em Psicopedagogia	1 ano
Dayanne Alves Abreu (29 anos)	Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Física e especialista em Física Geral e Aplicada	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa.

A discussão sobre bacharéis que atuam na educação técnica, como é o caso da EFA “Zé de Deus” (Curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio), não é o foco desta pesquisa, mas observamos a relevância de mencionar essa problemática. Compreendemos a docência como um ato complexo, repleto de incumbências atribuídas ao trabalho do professor. Ao buscarmos leituras sobre a profissionalização docente e profissão professor nos deparamos com o trabalho de Orsano (2016) que discute, dentre outros aspectos, a *Profissionalidade Docente* relacionada aos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Para a autora:

A profissionalidade docente, nesse contexto se inscreve em um processo identitário no qual o indivíduo se identifica à pertença de um determinado grupo profissional e passa a ter clareza do papel profissional que tem a desempenhar. (ORSANO, 2016, p.115).

⁷No ano de 2014 ocorreu o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Envolvimento Social no Tocantins promovido pelo Programa Projovem Campo, Saberes da Terra e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A discussão de Orsano (2016) se aproxima da nossa problemática sobre as identidades docentes do campo, na qual o processo identitário docente, como viemos discutindo, é feito não apenas por cursos e capacitações, mas baseado na via experiencial, em um processo fluido no qual o professor considera sua trajetória pessoal e profissional como fatores construtores de suas identidades. No caso dos nossos interlocutores, envolve uma realidade distinta, ou seja, as especificidades de formação para atuar em uma escola família agrícola.

Desse modo, ao constatarmos que o professor Césio buscou uma capacitação na área da educação do campo, “Saberes da Terra”, compreendemos que o meio em que o docente atua age sobre ele, pois vão surgindo as necessidades de aprimorar saberes. Já o professor Pedro, após cursar o ensino técnico em Magistério, decidiu aprofundar seus estudos, ao cursar licenciatura em Letras e, em seguida, especializar-se em Língua Inglesa, o que corrobora com ideia de que esta profissão não é estática e que conduz o profissional na busca pelo conhecimento.

Moita (2013, p. 114) considera o processo de formação docente como caminho para a construção de si; a autora ressalta que “o educador é o principal ‘utensílio’ do seu trabalho e que é o agente principal de sua formação”. A mesma autora cita Pineau (1983) ao descrever a formação de professores não só como uma atividade de aprendizagem e sim como algo a mais, como uma “ação vital de construção de si próprio” (p.114). Para Moita (2013), trata-se de um processo que envolve a formação pedagógica, o trabalho como professor, o contexto de atuação, que possibilita a construção de uma identidade profissional, que interliga o desenvolvimento pessoal e o profissional. Pimenta (2007, p. 19) afirma que uma identidade profissional é construída:

[...] também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Desse modo, o processo de construção de identidades perpassa pela mobilização dos saberes, das experiências e suas contribuições que serão os mediadores do processo identitário pessoal e profissional. Para Nóvoa (2013, p.17):

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

A partir do momento que o docente identifica-se com sua profissão, este vai dando significado ao que está fazendo, sentindo-se mais autônomo, pertencente àquela rotina, ou seja, pratica “formas de pensar, sentir e expressar a afetividade, compartilhar uma cultura”. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015); o que passa a ser também uma de suas identidades, porque passa a se reconhecer como professor. Considerando a fluidez na qual se constitui o processo identitário e formativo docente, nas seções seguintes apresentaremos as narrativas que expressam como cada professor se construiu, em busca de sua formação pedagógica.

3.2 Construções identitárias dos professores da EFA “ZÉ DE DEUS”

Seguindo as orientações de Alberti (2006), Meihy e Holanda (2013), no decorrer da entrevista, cultivamos um clima de empatia, deixando os professores narrarem, tranquilamente, tudo o que achassem importante para a pesquisa. Em alguns momentos foi preciso mudar a ordem das questões ou modificar alguma pergunta devido os rumos que a narrativa do interlocutor tomava, mas com o cuidado de não tolher a liberdade de suas narrativas.

No decorrer de nossa pesquisa temos discutido que a EFA “Zé de Deus” possui uma cultura própria, um trabalho dinâmico sustentado pelo tripé família, escola e comunidade. A dinamização do trabalho escolar na EFA é pautada pela pedagogia da alternância, na qual o professor é o elo da cultura escolar com a construção de saberes que favoreçam a formação dos estudantes.

Para Carvalho e Mares (2009, p.11), a atuação em alternância exige responsabilidade do professor, ao “discutir a realidade presente no dia a dia da escola e criar condições para que haja uma interação entre a prática pedagógica e a realidade do estudante”.

Essa responsabilidade nos leva a pensar nas identidades assumidas pelos professores da EFA, embasadas na pedagogia da alternância e em uma reflexão

sobre o processo educativo da educação familiar agrícola, sobre o ser professor do campo, responsável por ações pedagógicas para além da sala de aula.

A partir dessas considerações, reforçamos que o nosso trabalho se insere na dimensão da “Educação do Campo”, ou seja, cabe-nos entender quais são as características para atuar em uma escola do campo, saberes e formação para uma atuação nesse espaço educacional. Caldart (2002) afirma que a proposta para uma educação do campo necessita de um novo tipo de educador:

Construir uma educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica. (CALDART, 2002, p. 37).

Assim, na seção seguinte apresentaremos as histórias de vida de nossos sujeitos/professores, em busca da compreensão sobre a relação entre o lugar de atuação profissional e a construção de suas identidades docentes. Dentre as considerações da banca de qualificação, foi sugerido para citarmos os nomes dos docentes da mesma forma como viemos enfatizando os demais teóricos de nosso trabalho, dessa forma serão citados respectivamente: Souza (2018), Pinho (2018) Barreto (2018), Chaves (2018), Silva (2018) e Abreu (2019).

3.2.1 Professor Souza: sala de aula e troca de experiências

O professor Souza (2018) nasceu no ano de 1985 na cidade de Colinas do Tocantins, sempre estudou no colégio particular “Albert Einstein” e relatou que grande parte de seu sucesso, enquanto estudante, veio do incentivo dos pais, devido o fato de a mãe ser pedagoga e cobrar bom rendimento nos estudos.

[...] em relação ao ensino médio, eu conclui de forma integral, o segundo ano e terceiro ano de forma integral. (...) Como eu falei, na escola Albert Einstein, eu vejo minhas notas e vejo que se não fossem meus pais me incentivando..., enfim, porque eu tive muita dificuldade. (SOUZA, 2018, n.p).

Após entrar na Faculdade de Guaraí para cursar Engenharia, Souza teve muitas adversidades que o fizeram amadurecer. Era a primeira turma do curso, com 40 alunos, e houve vários momentos conflituosos (intervenção policial, greves,

paralisações) até sua conclusão em 2008. Todos esses acontecimentos contribuíram para o seu crescimento pessoal e também para a valorização do curso, que exigiu muito estudo e dedicação por parte dele.

Durante essa época de lutar pelo reconhecimento do curso, nós, enquanto os alunos, juntamente com os professores, mantiveram a união e não abandonamos o curso, hora nenhuma, até porque em alguns momentos, alguns sentiram a vontade de abandonar, mas, a gente conseguiu, né? Lutar e conquistar o reconhecimento do curso e hoje, está lá a Faculdade com o curso reconhecido, né? Infelizmente desses 40, só se formaram 18, devido o grau de dificuldade porque era um curso que tinha aula pela manhã, à tarde e à noite e aos sábados até o meio dia. Tenho orgulho de ter feito parte desse processo. (SOUZA, 2018, n.p.).

Lutar pelo reconhecimento do curso, esforçar-se para as aulas e compreender o processo pelo qual a faculdade estava passando naquele momento de sua vida, foi para o professor Souza uma “experiência formadora” (JOSSO, 2004). Em suas reflexões sobre a formação e o ponto de vista que o “aprendente⁸” tem de uma experiência que foi formadora, Josso (2004) enfatiza que:

[...] começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

Souza (2018) mencionou o orgulho de ter mantido a união com colegas e professores, fazendo parte desse processo de luta pelo seu curso de graduação o que nos leva acreditar que nesse momento da vida do professor ele já cultivava um sentimento de pertencimento a identidade de engenheiro agrônomo. Durante o curso participou de projetos com os docentes da Faculdade, escrevendo artigos e publicando, o que beneficiou a instituição com a criação de laboratórios, bem como aquisição de equipamentos para o curso.

Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, ressalta o poder de transformação e libertação da educação, isto é, na narrativa de Souza (2018) fica claro, que vivenciou momentos formadores na faculdade, que o fizeram ter uma

⁸Josso (2004) parte da ideia que o “aprendente” é um sujeito em formação.

visão crítica de tudo que sua turma estava participando, levando-o a lutar pelo seu curso e pensar o mundo de forma diferente o que vem contribuir para sua formação identitária. Em outras palavras, “[...] a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham [...]” (FREIRE, 2011, p. 100).

Atualmente, ele atua na EFA “Zé de Deus” como coordenador da parte técnica do curso e ministra aulas de Agricultura I para o primeiro ano do ensino médio. Entende, que a função da EFA “Zé de Deus” é formar técnicos em agropecuária, através da pedagogia da alternância e percebe que os alunos entram no curso ainda muito jovens, sem confiança e que ao deixarem a escola saem “*técnicos habilitados para o mercado de trabalho*”.

[...] Mas o foco aqui é modificar a estrutura desse aluno, a abordagem do conhecimento antes deles chegarem aqui né? Para tentar melhorar né? A educação dele; a educação como um todo, de forma generalizada, que esse aluno seja melhor em casa, que esse aluno tenha uma relação família, respeito, compromisso, é isso que a gente ensina aqui. (SOUZA, 2018, n.p.).

Para Rossato e Praxedes (2016, p. 80), “[...] a formação de educadores do campo demanda uma reflexão crítica sobre as concepções predominantes de conhecimento, cultura e linguagens que impõem limites severos à construção de uma pedagogia do campo [...]”. Sobre isso, de acordo com o Plano de Curso da EFA “Zé de Deus”:

O objetivo do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio é formar profissionais com visão crítica, globalizada e holística para compreender, organizar, executar e gerenciar todas as atividades do meio agropecuário, com ética, responsabilidade social e ambiental, proporcionando também ao jovem do meio agrário a possibilidade de aplicar os conhecimentos em sua propriedade ou comunidade de forma empreendedora. (TOCANTINS, 2017, p. 6).

Para atingir tal objetivo, Souza relatou ter recebido formação continuada na escola, porque todo início de ano existem as capacitações e ele participa de todas; acredita que “*as capacitações são bastante importantes para manter o regimento da escola e os princípios da EFA no qual existe uma doutrina, né?*”.

O professor cita o termo “doutrina” o qual julga necessário para manter a ordem na escola, no entanto, é importante problematizar essa expressão. Segundo

Freire (2011), a ideia de “doutrinação” está ligada às práticas educacionais de dominação, a fim de que o educando se acomode “ao mundo da opressão” (p. 92).

Freire (2011) ressalta que para que ocorra uma prática de educação libertadora, há que se romper com um modelo de educação “bancária” que apenas deposite regras e conteúdos nos educandos. Defende uma prática educativa em que o oprimido se veja na condição de sujeito consciente, pois “[...] só existe saber, na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros [...]” (p. 81).

Desse modo, o estudante da EFA seus saberes, sua cultura e suas histórias não podem ser desconsiderados no processo educativo, pois, na prática de uma educação problematizadora defendida por Freire (2011) os indivíduos devem ser questionadores, instigados à mudança de atitudes para que se tornem críticos e capazes de modificar o mundo a sua volta.

Em outro momento Freire (2011, p.117) destaca que “[...] para o educador humanista ou revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles *com* os outros homens e não estes [...]”. Considerando que o referido regimento interno da EFA “Zé de Deus” foi elaborado por profissionais da escola e membros da associação de pais, acredita-se que o diálogo seja a base dos processos de ensino e aprendizagem na EFA. Para exemplificar as concepções educacionais que orientam a EFA, podemos destacar algumas atividades pedagógicas, denominadas “sessão escola”:

- 1) **Avaliação coletiva semanal** – no final de cada sessão-escola acontece uma reunião de avaliação das atividades realizadas durante a semana.
- 2) **Acompanhamento personalizado** – no início de cada sessão- escola, o monitor acompanhante se reúne com o estudante, para dar boas vindas, conversar sobre a sessão-família, animar para a sessão que se inicia, contribuir com os instrumentos pedagógicos e demais dificuldades de aprendizagem, e em caso de necessidade, resolver problemas pessoais junto à família;
- 3) **Orientação pedagógica** – a cada bimestre são convidados os estudantes que têm demonstrado maiores dificuldades na aprendizagem, nas relações interpessoais, nos trabalhos, ou em outros aspectos para um momento de diálogo, onde se tenta descobrir quais são os principais problemas que vêm afetando o desenvolvimento dos mesmos e quais as possíveis soluções. É um trabalho que tenta avaliar o processo educativo, resgatar a autoestima e animar o educando para ser sujeito da sua aprendizagem;
- 4) **Conselhos de classe** – é o momento avaliativo de todo o processo educativo que envolve os estudantes, a família, a comunidade, os monitores, a estrutura da escola e a proposta pedagógica;

- 5) **Visita às famílias**– os monitores(as) visitam as famílias dos estudantes mediante alguns aspectos: assistência técnica, realidade sócio-familiar, eventos culturais e comunitários, questões sócio-pedagógicas que envolvam o estudante e outros acontecimentos de relevância para uma melhor relação escola/família e bom desenvolvimento do estudante;
- 6) **Produções de sala de aula** – cada monitor, por meio das diversas atividades como provas escritas, seminários, trabalhos em grupo e individuais, avalia o desempenho do estudante na disciplina de forma contínua, valorizando toda produção, interesse, participação e desempenho. (TOCANTINS, 2017, p. 48-49).

As atividades desenvolvidas na escola contribuem para a construção do trabalho docente; um exemplo é a “avaliação semanal”, na qual o professor poderá conduzir seu trabalho de forma diferente, aprimorando suas práticas docentes.

Quando iniciou o trabalho como professor da EFA, Souza (2018) sentiu-se como “[...] *um aluno quando chega pela primeira vez na escola [...]*”; tinha ouvido falar que era uma escola técnica, mas não entendia o funcionamento do regimento escolar. Então, foi se adaptando aos poucos e hoje ajuda os colegas que chegam a se adaptarem ao funcionamento da escola. A palavra adaptação foi usada pelo professor não por acaso, porque de acordo com estudiosos como Nóvoa (1992) toda a rotina escolar, desde o regimento, a postura da escola em relação a alunos e professores, organização das salas, utilização de espaços/ambientes tudo isso interfere na identidade do professor em suas atitudes frente a uma dinâmica escolar que já ocorria antes de sua chegada.

Ele estudou para ser engenheiro agrônomo e hoje atua como professor, algo que não tinha passado pela sua cabeça “[...] *eu falava que a última coisa que eu gostaria de ser era professor. Então, me convidaram para trabalhar aqui na EFA [...]*”, porém, como já dito, quando foi chamado para atuar na EFA no ano de 2009, sentiu dificuldades e medo de não dar conta desse desafio.

[...] E de início eu não sabia que iria passar para uma sala de aula, que seria um professor. E nem tinha experiência nenhuma, mas acredito eu que foi difícil só a primeira aula, quebrar aquele gelo! Aquele medo de não dar conta! Eu passei por isso, mas somente a primeira aula, a partir da segunda eu vi que não era um “bicho de sete cabeças”, então, a partir desse momento dessa experiência desde então durante esses nove anos né? A sala de aula, a troca de experiência com alunos, com pais de alunos e outras atividades executadas, não só em sala de aula não, isso me ajuda tanto no meu lado pessoal como no profissional. (SOUZA, 2018, n.p.).

De acordo com essa parte da narrativa de Souza (2018), dos sentimentos que ele teve ao adentrar a sala de aula como professor pela primeira vez, nos traz a reflexão que naquele momento houve uma “recordação-referência” (JOSSO, 2004, p. 39), um recurso que baliza a duração de uma vida. Para a autora “recordações-referências” são aqueles aprendizados que surgem em determinadas situações e que nos servirão como referências para outras situações semelhantes no futuro, em outras palavras nos servirão como balizas para decisões ou posturas futuras.

Durante a entrevista, o professor Souza (2018) recordou-se de como estava no momento que iniciou os trabalhos na EFA, e essa experiência tem sido usada para compreender os alunos e ajudar os colegas que iniciam o trabalho docente na escola. As “recordações-referências” permeiam o âmbito do individual e do subjetivo, isso significa dizer que apenas o sujeito é capaz de perceber se esta experiência servirá como referência formadora.

Os sentidos atribuídos à EFA pelo professor Souza (2018) são o da proximidade entre os pais, alunos e escola e também de oportunidade de acesso aos educandos, que são da zona rural e, ao mesmo tempo são parte da mão-de-obra de suas famílias, porque ajudam os pais na produção e nos afazeres domésticos. Para ele, *“com a pedagogia da alternância a escola contribui para a formação desses jovens que voltam às suas propriedades e dão algum retorno”*.

O professor Souza acredita que *“[...] a diferença da EFA para uma escola convencional também é o de construir uma consciência ambiental [...]”*, na qual os alunos se preocupam mais com o meio ambiente e seguem para uma determinada área da agricultura ou da agropecuária com esta consciência. Defende que o papel do professor *“é o de estar levando para o futuro desses alunos a educação ambiental”*. Para ele:

Ser professor no campo é transmitir conhecimento não só especificadamente para a zona rural, mas que possa preparar pessoas qualificadas para estar no mercado de trabalho, na convivência, na sociedade de forma ampla: tanto na zona rural como na zona urbana. Isso é ser professor do campo [...], abrir o leque de estudo para o aluno. Com aquilo que não foi repassado na escola convencional [educação ambiental], ele vai estar preparado para levar o conhecimento, então os alunos que foram preparados aqui estarão preparados como um todo, tanto para a zona urbana como para a rural. Eu acredito que é isso a educação do campo. (SOUZA, 2018, n.p.).

Ao discutir sobre trajetória pessoal e profissional do professor, Nóvoa (2013, p. 16) traz uma reflexão sobre “[...] como é que cada um se tornou o professor que é hoje? [...]”. Segundo o autor, a resposta pode ser pensada a partir dos três “As” que sustentam o processo identitário do professor, isto é, atitudes concernentes ao ato de ensinar e que se complementam entre si.

A de **Adesão**, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

A de **Acção**, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de **Autoconsciência**, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sob pena deste “trabalho de pensar o trabalho” ser assumido por outros actores sociais, transformando o ensino numa atividade proletarizada do ponto de vista de suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo. A identidade não é um ato adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: E vice-versa. (NÓVOA, 2013, p.16).

A narrativa do professor Souza nos possibilita perceber que o seu processo identitário se vincula à preocupação com a formação do educando, voltada para a consciência relacionada ao meio ambiente. Esse aspecto corrobora com o plano de curso da EFA “Zé de Deus”, que prevê que o perfil do egresso do Curso Técnico em Agropecuária seja um profissional que “[...] valorize o trabalho da pessoa humana e a preservação meio ambiente adotando uma postura ética” (TOCANTINS, 2017, p. 9).

Como mencionado anteriormente, as Escolas Famílias Agrícolas são frutos de uma luta da população camponesa, aliada à Igreja Católica e Movimentos sociais para garantir às pessoas que vivem da terra uma “educação contextualizada⁹” aos saberes, princípios, valores e outros aspectos culturais dessas comunidades. A

⁹ A LDB em seu Art.º 28 defende que os sistemas de ensino “promovam as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Contudo, o educador deverá buscar meios de contextualizar os conteúdos para que o aluno associe os saberes construídos na escola com a realidade vivenciada em casa.

história de vida do professor Souza e os relatos sobre a EFA “Zé de Deus” evidenciaram que parte dessa proposta vem acontecendo, tanto que sua preocupação com a formação do jovem da EFA, pautada na consciência ambiental, é ressaltada em vários momentos de sua narrativa. Além disso, há nas DCN (2013) a preocupação em educar a população do campo não mais com um modelo urbano e sim com ações diferentes para uma população com um modo de vida distinto.

[...] é preciso enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar. Em outras palavras: há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo. (BRASIL, 2013, p. 268).

Seguindo com nosso intuito de relacionar as vivências dos professores da EFA com suas construções identitárias, analisaremos a narrativa do professor Pinho (2018), um dos professores mais antigos da instituição.

3.2.2 Professor Pinho: EFA e uma pedagogia diferente

Professor Pinho (2018) nasceu no ano de 1981, na cidade de Colinas do Tocantins, onde estudou até a oitava série; para dar continuidade aos estudos secundários, mudou-se para a cidade de Ceres-GO e cursou o Técnico em Agropecuária. De volta à cidade de Colinas, não estava conseguindo emprego na sua área de atuação, chegando a trabalhar em um supermercado.

Em 2005, foi convidado para trabalhar na EFA “Zé de Deus” como professor do setor técnico; sentiu-se um pouco inseguro por não compreender como era uma sala de aula. Mesmo assim, por fatores econômicos, decidiu aceitar o convite e atuar na EFA. *“Eu não tinha experiência nenhuma de sala de aula, só mesmo do curso que me formei e aqui eu aprendi muito, eu amadureci profissionalmente”*. Pinho (2018) teve muitas dificuldades, mas contou com o apoio dos colegas que já atuavam na EFA e buscou se aperfeiçoar para atingir seu objetivo que era ser professor, algo que nunca havia passado por sua cabeça antes.

Ao avaliar a sua formação acadêmica, o professor Pinho narrou que gostaria de ter estudado mais sobre agricultura, pois sente falta de algumas informações no dia-a-dia. Porém afirma: *“[...] eu fiz o curso superior na área de Tecnologia logística*

e tem algumas coisas a ver. A gente procura associar muita coisa de logística com essa área agropecuária, e eu fiz logística por ser um curso rápido e a questão financeira também [...]”.

Ainda em um processo autoavaliativo, é muito interessante observar a preocupação do professor Pinho com a sua atuação pedagógica na EFA. Segundo ele, no início, teve muita dificuldade para entender toda a proposta da EFA e sua metodologia de ensino, porém, a escola tinha um programa sobre pedagogia da alternância, apoiado por uma Organização Não-Governamental (ONG) que o ajudou a conhecer mais sobre as escolas na zona rural. Ao participar desses cursos e buscando outras formas de aperfeiçoamento, cursou uma capacitação de educadores e educadoras do Programa Pró-jovem Campo, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), intitulada “Saberes da Terra”.

De acordo com o professor Pinho, esses cursos oportunizaram estudos sobre a epistemologia da pedagogia da alternância; questões da legislação educacional; além de ofertar visitas aos assentamentos, à EFA de Porto Nacional, contribuindo para sua atuação na EFA “Zé de Deus”. Ele demonstrou esforço para entender a proposta pedagógica da EFA, conforme sua narrativa:

Na época a escola tinha um programa apoiado por uma ONG - que tinha essas formações [sobre] pedagogia da alternância. A gente ia para uma comunidade e desenvolvia um trabalho, vinham pessoas de fora para ser assessores desses encontros no assentamento e a gente aprendia muito; a gente passava a conhecer mais de EFA; passou a conhecer muito porque vinham pessoas bem graduadas nessa área de pedagogia de alternância, de movimentos de escolas na zona rural. E como passar do tempo a gente foi fazendo esses cursos a gente se aperfeiçoou muito e eu fiz uma pós-graduação pela UFT que na área de educação do campo era os “Saberes da Terra” e isso me ajudou muito. (PINHO, 2018, n.p.).

A narrativa apresenta a decisão de Pinho (2018) por se aperfeiçoar, a partir do seu local de trabalho, o que acaba por envolver uma atitude pessoal e profissional ao mesmo tempo. Freire (2018) destaca a importância de uma atitude consciente por parte do professor, capaz de fazer a diferença em sua história e na história de vida de seus educandos. Assim, compreendemos que quando o profissional busca capacitações, para realizar seu trabalho, ele se posiciona como sujeito inserido no mundo (contexto) dos educandos:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 2018, p. 53).

Em sua história de vida, Pinho (2018) relata que sua primeira experiência como professor foi na EFA “Zé de Deus”, depois atuou também em programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), nas cidades de Bernardo Sayão e Colinas do Tocantins. Em sua avaliação: “*eu conclui o curso, mas foi uma experiência muito desagradável (...), devido a postura de alguns alunos de zona urbana*”. Por esta razão, o professor identifica-se mais com os estudantes da zona rural do que com os da cidade.

Teve uma época que tinha poucos alunos aqui da zona rural. Então tinha muitas vagas e tinha muita gente da zona urbana que queria vir para cá. E o curioso nessa história é que tinha gente que via a EFA aqui de Colinas como um centro de recuperação de alunos drogados, e quando chegavam aqui, viam que a EFA era totalmente diferente, muita gente confundia isso [...]. com o passar do tempo a escola foi trabalhando isso; teve a questão da credibilidade, sendo uma escola de referência. Ela resgatou esse nome e tanto é que tem muito aluno de zona urbana que vem pra cá e tenta ser “aquele” aluno de zona urbana. Ai a gente vê quem tem afinidade com a EFA ou não tem, então, o processo seletivo é para evitar alguns problemas que nós estamos vivenciando com alunos da zona urbana. A gente tem também com alunos da zona rural, mas alunos da zona rural é melhor da gente trabalhar. (PINHO, 2018, n.p.).

O professor Pinho atua na EFA desde 2005 e hoje sente falta da presença das famílias na escola. Para ele, “*às vezes o pai confia tanto na escola que deixa o aluno e não volta para saber como está o aprendizado*”. Pinho (2018) acredita que quando os pais se fazem presentes na escola os alunos aprendem mais e melhor. Outro ponto que contribuiu para o distanciamento das famílias é o cancelamento de um evento que era realizado nas comunidades, no qual oportunizava aos assentados conhecerem os trabalhos aprendidos e realizados pelos estudantes na EFA “Zé de Deus”, o que gerava curiosidade e interesse em estudar na escola. O evento deixou de ocorrer porque o governo não está mais financiando essa atividade. Ao analisar essa situação, Pinho (2018) destaca:

Sim, eu me aprofundi bastante na pedagogia da alternância, todas as ferramentas pedagógicas eu procurei fazer um estudo, porque a partir delas a gente se aproxima mais do aluno, da família né? Hoje em dia depois que passou a ser curso técnico em agropecuária esse contato com a família ficou um pouco mais distante porque o Estado não banca mais o evento lá

na comunidade com as famílias como acontecia antes, a uns dez oito anos atrás, estou aqui desde 2005. (PINHO, 2018, n.p.).

Mas, mesmo com essa situação, o professor Pinho aponta que a proposta da EFA “Zé de Deus” permite uma maior valorização do professor. Como mencionado anteriormente, na EFA “Zé de Deus” há o regimento interno, que possibilita manter a disciplina dentro da escola, o que a atuação dos docentes, em parceria com as famílias.

[...] Eu concordo que o professor na zona urbana é desvalorizado pela questão da indisciplina. E aqui o sistema é diferente a gente liga para o pai e o pai resolve e se não resolver o aluno logo estará fora. Porque a família participa do regime disciplinar da escola. Esse regimento é feito pela associação juntamente com a escola. (PINHO, 2018, n.p.).

Essa narrativa está de acordo com o Plano de Curso, ao destacar que a meta da EFA é o desenvolvimento pleno dos estudantes, com “[...] aprovação de 100% dos educandos e para isso são mobilizados todos os esforços necessários: o estudante, a família, o monitor acompanhante, os monitores das disciplinas e outros parceiros [...]” (TOCANTINS, 2017, p. 47).

Nesse movimento de análise em relação à identidade e ao contexto, Hall (2005, p. 12) enfatiza que a “identidade costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis”. Acreditamos que, a partir do instante que o professor se identifica com a dinâmica de funcionamento da EFA, ele se sente mais pertencente à cultura da escola, reconhecendo a importância da presença das famílias na escola para contribuir com seu trabalho de formação do estudante.

Morando em Colinas desde seu nascimento, Pinho (2018) se vê como um profissional que se esforça para qualificar os alunos da EFA, “*para que possam ser profissionais com questões morais e éticas, humildade, serem bons profissionais, saberem lidar com pessoas*”. Ao trabalhar o aluno para que tenham os valores mencionados acima, percebemos que o elo entre a pessoa e o profissional é tênue, ao passo que nessa fala externam as características pessoais e o desejo profissional de provocar a mudança em alguns alunos que “[...] *chegam à EFA sem querer aprender e saem pessoas transformadas e as próprias famílias reconhecem essa mudança [...]*”.

Em termos territoriais, o professor observa que deixa a desejar a procura de alunos da zona rural de Colinas, pois “[...] a EFA é mais procurada por alunos de assentamentos de cidades circunvizinhas [...]”. Ele acredita que a importância da EFA para a cidade de Colinas está ligada ao fato de que “a área rural vem crescendo bastante e o profissional que é formado na EFA irá atuar em grandes empresas e vai ajudar a melhorar a vida de suas famílias”.

A gente observa o seguinte: que é gratificante ver o profissional que foi formado aqui, exercendo uma função de técnico; que ele passou por uma seleção, e que a questão foi o profissional e a pessoa, que o amadurecimento da pessoa aconteceu porque teve uma boa formação. Isso é o que a gente ouve falar de nossos alunos que estão atuando aqui. (PINHO, 2018, n.p.).

Pinho (2018) se sente um profissional reconhecido por sua família, pela sociedade. Reconhece que sua questão econômica melhorou, porque quando “trabalhava em supermercado ganhava apenas um salário mínimo e atualmente recebe umas três vezes mais”. Ele expressou sentir “gratidão por ser reconhecido como profissional da EFA na cidade”, por ter um bom relacionamento com alunos e colegas e estar fazendo o que gosta e o que sabe fazer.

Sou de família humilde. Nunca passei necessidade, mas eu me vejo crescendo nessa estrutura profissional, financeira e a cada ano que passo eu venho adquirindo experiências, vem aparecendo oportunidades nessa área e, como eu falei, eu vou aproveitando. Teve um ano que eu passei dois meses trabalhando de domingo a domingo. Foi um desafio, mas eu consegui, foi um amadurecimento para mim. Dizem que a gente ganha o tanto que gasta; eu vejo o tanto que eu sofri o quanto eu ganhava, mas hoje eu vejo que a experiência me deu conforto na questão financeira. (PINHO, 2018, n.p.).

Em sua narrativa, Pinho (2018) expressou que se identifica com a proposta da EFA “Zé de Deus”:

Eu me vejo um profissional que faz o que gosta e onde gosta e, que tem uma afinidade com a instituição, com a pedagogia eu não me vejo trabalhando em outro lugar. Eu trabalho de contrato aqui desde 2005. E entra político e sai político e a gente permanece aqui. A gente sabe que tem o lado político, mas também tem o lado profissional, que é mais levado em consideração do que questões políticas. Eu me vejo como profissional que está no lugar certo, na hora certa e que faz a diferença na vida das pessoas. (PINHO, 2018, n.p.).

Freire (2018) afirma que ao ensinar o educador também se forma, nesse caso ensinar é um eterno aprender e re-aprender:

[...] quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, nem conteúdos, nem formar são ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2018, p. 25).

Freire (2018, p. 30) afirma que não há “[...] ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]” que podemos dialogar com a narrativa de Pinho (2018), pois ele tem desenvolvido uma busca contínua, em prol de conhecer sobre o formato da escola; a respeito da pedagogia adotada e a partir dos estudos, dos encontros e das reflexões, foi se reinventando, refazendo-se durante o processo de atuação na EFA.

Há ainda na narrativa de Pinho uma preocupação com a formação humana dos alunos, para que sejam bons profissionais, que tenham “*humildade*”. Assim, de acordo com Freire (2018, p. 26):

[...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estática e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Compreendemos que ao construir sua identidade docente na EFA “Zé de Deus”, o *ser professor* para Pinho (2018) tem se realizado pela “boniteza, seriedade e decência” (FREIRE, 2018) em práticas preocupadas com a humanização do educando. Além disso, busca estabelecer com o contexto escolar uma relação de pertencimento com a escola família agrícola, ou seja, fica evidente, na última narrativa citada acima, que valoriza o seu lugar de atuação, sentindo-se comprometido com a EFA.

Identificar-se, reconhecer-se como professor leva tempo; um tempo para construir essas imagens, falamos no plural porque a carreira docente é permeada por imagens que o professor tem de si mesmo e que os outros fazem do professor.

Arroyo (2010, p.13) corrobora com a ideia que “[...] o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabe em imagens simplificadas, nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador [...]”. Segundo o autor, carregamos diversas imagens que são construídas dentro de nossas histórias e que muitas vezes carregam traços comuns ao ofício. Logo, analisando as narrativas do professor Pinho (2018), observamos o *ser professor* como uma imagem elaborada por ele e vista pela sociedade; esta imagem, assim como sua identidade se faz e se refaz nas relações humanas que ele participou durante sua história de vida.

3.2.3 Professor Barreto: “ser professor na EFA é gratificante”!

Professor Barreto nasceu em 1976 em uma fazenda nos arredores da cidade de Arraias-TO, de família humilde de quatro irmãos, sendo que um irmão veio a falecer por complicações no parto. É filho de uma professora aposentada que atuou em uma escola multisseriada, na zona rural de Arraias e de um pai lavrador. Aos cinco anos de idade, seus pais saíram da fazenda e se mudaram com a família para a cidade de Arraias. Ele relata que, apesar de sua mãe ser professora, não foi ela que lhe ensinou a ler e escrever:

[...] não fui alfabetizado por ela. Quando foi em 80 que meus pais mudaram para a cidade. Foi onde eu iniciei, tinha cinco anos de idade e fui alfabetizado. Tinha um rapaz que a gente tem como irmão. Trabalhava com a minha mãe vendendo geladinho essas coisas, foi ele que me ensinou a ler, sentado na área da escola. (BARRETO, 2018, n.p.).

Barreto (2018) pensava que nunca seria professor, por ter visto a mãe chegar estressada em casa; por ver o sofrimento de sua mãe ele não queria essa profissão. Assim, atuou durante sete anos na polícia militar do Tocantins e deixou essa carreira para cursar Agronomia na Universidade de Brasília (UNB). Obteve um bom rendimento como acadêmico, chegando a cursar parte de um mestrado na área, porém, devido a necessidades financeiras e ter recebido um convite para ministrar aulas técnicas em uma escola rural na região de Arraias, “[...] eu resolvi, tive que

optar em trabalhar e não fazer o mestrado foi aí que iniciou minha carreira como professor [...]”.

Ele atuou na Escola Estadual “Davi Aires França”, que funcionava em regime de internato e atendia alunos de vários lugares, inclusive da zona rural do estado de Goiás. Essa vivência foi de grande importância, porque adquiriu experiência na área pedagógica. Contudo, teve que mudar para a cidade de Colinas, onde havia sido convidado para trabalhar em outro órgão, o Ruraltins,¹⁰ como gerente regional.

Professor Barreto foi convidado para trabalhar na escola em 2013, tinha apenas 20 horas aulas, quando chegou à EFA “Zé de Deus” não teve muita dificuldade de se adaptar aos alunos e ao regime de funcionamento da escola. Sentiu-se acolhido pelos colegas da época e teve o auxílio da secretária da escola, “*uma pessoa muito humilde*”, que o orientou no início e adaptação na EFA. Questionado sobre as formações recebidas referentes à educação no campo, o professor destacou que:

[...] Quando eu iniciei aqui [...], por eu ter feito alguns cursos na área da educação na outra escola, eu aprendi muito, o que me permitiu a me adaptar mais aqui. Primeiro, por lá ser regime de internato, atendiam alunos que eram todos da zona rural e atendiam uma região não só do Tocantins como do Goiás. Vinham alunos de outras localidades, como de Goiás, porque o município de Arraias faz divisa com Goiás, então são alunos totalmente da zona rural. [...] diversas capacitações que eu fiz me permitiram ser aberto as mudanças que ocorrem do sistema de funcionamento de diversas escolas, então eu não tive nenhuma dificuldade em relação a isso, de me adaptar. (BARRETO, 2018, n.p.).

Moita (2013) enfatiza que “a formação é um espaço de vida que é atravessado por processos de formação [...] influenciados pelas energias formadoras que se desenvolvem no interior do espaço profissional [...]” (MOITA, 2013, p. 138). A autora também discute sobre a “repercussão”, relacionando como um aspecto do processo formativo pode estar ligado a outro um domínio da vida, repercutindo em todos os outros. Para exemplificar, há outros espaços da vida que se relacionam com o espaço profissional e repercutem em nossa atuação.

No caso do nosso interlocutor Barreto (2018), a vivência com a mãe, sua primeira referência de professora na infância; o contato com a orientadora do TCC na graduação, quanto a forma como a professora o conduziu durante a produção do trabalho, deixando-o mais seguro para a conclusão do curso e para apresentações

¹⁰ Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins.

de trabalhos em público, além das capacitações realizadas na outra escola que atuou, todos esses processos interagem com a profissão de professor e colaboraram para que ele se afirmasse como um profissional capacitado.

Professor Barreto narrou que, além de Agronomia, cursou uma formação técnica em magistério, antes de ingressar no curso superior. Em relação a sua atuação na EFA, ele menciona que gostaria de ter mais formações para lecionar na educação do campo:

[...] a gente tem que adaptar o conhecimento teórico/acadêmico com a realidade e é uma coisa que eu valorizo muito. Eu acho assim que, lógico, a gente não é 100%, e os alunos podem falar melhor do que eu se estão tendo resultado. Uma coisa que às vezes a gente fica indignado, porque muitas vezes você acha que o aluno aprendeu e ele não aprendeu. Então, os alunos sabem que eu não faço avaliação e que minhas avaliações são contínuas... Porque eu tenho vários alunos que ao sentar na cadeira para fazer uma prova, mas não sai nada. Mas quando eles vão para o campo dá para ver o show. Então, o que eu sinto falta principalmente na parte técnica, é de capacitações que nos levem a passar melhor os conteúdos. (BARRETO, 2018, n.p.).

Barreto (2018) relatou sentir falta de uma formação pedagógica mais consolidada em sua trajetória de formação profissional, destacou suas dificuldades em ensinar os conteúdos, corroborando com os demais colegas que também ressaltaram a necessidade de formação continuada e apropriada para uma escola do campo e seus docentes.

No momento da entrevista, Barreto (2018) se identificou como um profissional mais experiente, que aprendeu com as experiências construídas em outros lugares de atuação profissional, não só da EFA “Zé de Deus”. Sobre essas aprendizagens, Josso (2004) “[...] parte do princípio que o aprendente é um sujeito em formação e a formação só é possível quando este tem consciência de que é um ser psicossomático [...]” (JOSSO, 2004, p.46). Em outras palavras, é aquele que somatiza as experiências vividas e faz uma seleção e reflexão sobre elas, podendo considerá-las ou não com “experiências formadoras” (JOSSO, 2004, p. 39) é o que faço com aquele saber adquirido que o transforma em aprendizado.

O professor relata que trouxe saberes que ele adquiriu com o tempo em outras áreas que trabalhou, que “[...] tenta trazer um pouquinho de cada aprendizado

para contribuir com a profissão de professor e com os estudantes da EFA". Durante seu percurso de vida o professor identifica várias pessoas que contribuíram para ele ser o que é hoje e cita os pais que sempre lhe incentivaram a estudar; sua professora de Literatura do Ensino Médio, que o "*motivou com carinho a gostar da disciplina*"; seus orientadores no Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, que "*se dedicaram e tiveram muita paciência*" com ele para que apresentasse um bom trabalho.

Ao ser perguntado sobre "identidade" o professor relata que:

Bom! Identidade eu acho assim que vem desde as raízes, né! O que a pessoa foi e o que ela é. [...] Então, para mim identidade é tudo aquilo que a gente foi e que vai se construindo até hoje. E aí é uma coisa que eu tento passar para meus filhos humildade e simplicidade que a gente não é melhor do que ninguém. (BARRETO, 2018, n.p.).

Interessante observar, que o professor Barreto possui uma noção de identidade que corrobora com que viemos discutindo "*é tudo aquilo que a pessoa é e vai se construindo até hoje*" assim como nós, ele trata a identidade como um processo em construção. Em seu percurso de vida o professor se identifica com uma identidade rural, por ter nascido em uma fazenda; por ter estudado Agronomia e estar ligado com a terra, por estar atuando na realidade da EFA. Estudou Agronomia como uma terceira opção (primeira: Arquitetura; segunda: Medicina Veterinária), mas com a experiência que tem hoje, colocaria o curso em primeiro lugar em sua vida, ou seja, "*se pudesse voltar, faria tudo igual*".

Eu até pensei em fazer Arquitetura, aí quando fui prestar vestibular eu enumerei: Arquitetura, Medicina veterinária porque eu gostava, adoro animal e Agronomia. Lá em minha cidade tem Matemática, Pedagogia e eu não queria. Aí eu pensei Arquitetura só tem em Palmas e o custo de vida em Palmas é muito alto, Medicina Veterinária só tinha em Araguaína que eu não sabia nem para qual lado que era e, tinha Agronomia e eu fui fazer agronomia. Eu coloquei a última opção foi Agronomia, quando foi no último ano do curso que eu me apaixonei pela Agronomia e se fosse hoje eu colocaria em primeiro lugar a Agronomia. [...] E a intenção agora é que eu retome os meus estudos e estude um pouco mais. (BARRETO, 2018, n.p.).

As narrativas de Barreto (2018) sobre a escolha da carreira profissional nos mostram que somos construídos pelo mundo a nossa volta. Não houve oportunidades para que sua primeira escolha profissional que era Arquitetura fosse

levada adiante, no entanto, conseguiu uma formação superior em Agronomia que atualmente é uma das bases para sua atuação como professor da EFA “Zé de Deus”.

Ao concluir a entrevista o professor diz que “*ser professor na EFA é gratificante*” e que Deus o colocou nessa escola, porque viu que onde ele estava trabalhando não estava tornando-o feliz. Ao ser perguntado sobre o ambiente escolar, disse: “[...] *o ambiente influencia muito na nossa formação, no modo de a gente está atuando. E hoje eu me identifico muito como professor da EFA, coisa que eu não me identificava antes [...]*”.

Emerge nessa narrativa a satisfação do professor em fazer parte da EFA “Zé de Deus”, por estar em contato com os alunos e colaborar na construção de seus conhecimentos. Pudemos perceber como as identidades dialogam com momentos vividos, anteriores à profissão de professor, com “repercussão” (MOITA, 2013) no momento presente, em que ele atua como docente em uma escola família agrícola.

Freire ressalta que somos “seres inacabados” e que ao percebermos essa condição de seres inconclusos, agimos e nos confrontamos com as situações que a vida nos apresenta e, no tocante a vida de professor essa inconclusão leva-o a construção do ser e estar na profissão:

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade, bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”. (FREIRE, 2018, p. 67).

Somos, portanto, seres que buscam a mudança e o crescimento independente de nossa função e, sendo professores ao buscar os aprendizados da prática e ao refletir sobre nossa prática, estamos, sobretudo, dialogando com a realidade dos educandos e recriando a nossa própria realidade.

3.2.4 Professor Chaves: EFA como espaço de transformação

O professor Chaves é natural de Colinas do Tocantins, nasceu em 1965 e atua na EFA “Zé de Deus” desde outubro de 2016. Ele cursou o técnico em magistério (ensino médio) e concluiu em 1987, quando começou a trabalhar como professor substituto nas escolas de Colinas. Ao ser perguntado o porquê se tornou professor, disse: “[...] *É uma longa história! Foi um certo querer fazer, querer participar da vida das pessoas [...]*”. Vindo de uma família de nove irmãos ele sempre estudou em escola pública e quando resolveu cursar a faculdade, fez na cidade de Colinas, em uma instituição conveniada com o município.

Durante sua carreira como professor, lecionou em outras duas escolas estaduais: Colégio “João XXIII”, onde concluiu o ensino técnico em magistério, e a Escola “Ernesto Barros” que, no momento da entrevista, oferta regime integral. Ao comparar com outras escolas, o professor percebe que os educandos que chegam à EFA “Zé de Deus” são diferentes, ao narrar:

Agora o nível de estudo daqui é diferente, porque a gente pega uma clientela de diversos municípios, de diversas camadas sociais, principalmente aqueles que vêm de assentamentos e de origem rural e vêm para dentro de uma escola feito a nossa. E daqui ele tem uma formação técnica e sai daqui apto a prestar o serviço técnico agrícola para outras instituições, nós temos alunados que saíram daqui e já estão trabalhando no Ruraltins. Dos 23 que se formaram o ano passado, oito estão na faculdade, então, isso é visível que o ensino aqui é bom, tem qualidade e dá resultados. (CHAVES, 2018, n.p.).

Analisando essa narrativa de Chaves (2018), a Escola Família Agrícola “Zé de Deus” tem contribuído para a melhoria do ensino da região, pelo seu potencial transformador da vida dos alunos a partir da vivência na EFA. Freire (2011) entende que o professor consciente de sua função e sabendo-se sujeito da transformação não pode estar no mundo de forma neutra, ele deve buscar uma educação problematizadora, que possibilite ao educando aprender de forma simultânea com o mundo a sua volta. De acordo com Freire (2011, p. 55) “[...] num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão [...]”.

Sabendo-se sujeito da ação transformadora, Chaves (2018) compreende que, a EFA é uma instituição que desenvolve um trabalho social muito importante, ou seja,

[...] aqui é diferente, na EFA é diferente porque você fica com o aluno 24 horas, aí você acaba tendo de leva-lo ao hospital, suprir as necessidades dele, porque a escola só não supre 100 por cento das necessidades do aluno e tem que suprir o emocional, a parte de saúde, porque o aluno e professor são passivos disso, então, assim minha transformação foi muito notória, porque eu tinha outra visão de escola, outra visão de aluno. (CHAVES, 2018, n.p.).

Em sua atuação na EFA desenvolve o trabalho de organização financeira da escola e ministra aulas de Língua Inglesa. Sobre isso, destaca:

A maior dificuldade foi ver os alunos não saber nem um “a” de Língua Inglesa e não poder fazer atividades para eles, porque quando entrei aqui eu era só financeiro, mas, eu dava aula no contra turno para eles de reforço, aí eu peguei essas aulas, porque eu sou formado em Letras, sou habilitado em Inglês e estou trabalhando com eles e estou vendo resultado. (CHAVES, 2018, n.p.).

O professor percebeu as dificuldades dos alunos da EFA com a Língua Inglesa e trouxe para a realidade da escola uma base didática, que já havia construído no decorrer de sua identidade profissional docente. Ele narrou também que, na EFA, “[...] *minha função no financeiro ‘caiu como uma luva para mim’*”, pois Chaves (2018) trabalhou no financeiro em frigorífico e trouxe esse repertório de conhecimento para sua atuação na EFA. O professor acredita que as outras experiências profissionais que teve na vida contribuem para sua atuação na EFA. É importante ressaltar esse fato ao entendermos que a identidade é uma construção, que vai e volta diante das necessidades encontradas.

Em outras palavras, Moita (2013, p. 136) afirma que “[...] a profissão é um espaço de vida que é atravessado por processos de formação que, aparentemente, nada tem a ver com o mundo intraprofissional [...]”. Nesse sentido, compreendemos que a formação de um professor é cotidiana, isto é, a reflexão sobre o perfil do aluno ou a maneira como abordará a realidade e os conteúdos, fazem parte da construção

de seu modo de ser professor, o que passa a constituir vertentes de suas identidades.

A importância da profissão na vida de Chaves (2018) é um fator dominante em sua narrativa, o empenho que ele manifesta em trazer os conhecimentos de outros ambientes profissionais para a EFA é um traço marcante de sua identidade de professor e, nos faz pensar que o ser professor é um papel muito importante em sua trajetória de vida.

Professor Chaves sente-se transformado por esse contato com o cotidiano dos alunos; as tarefas diárias; a localização rural da escola e o ritmo integral de ensino da EFA. Ele narrou se sentir “[...] *mais livre para trabalhar, para criar e tem mais apoio da equipe administrativa da escola*”.

Em relação à presença da família na escola, o professor Chaves (2018) destacou:

A família é um esteio que não pode nunca prescindir de outro setor, a família é a família! Mas, quando o aluno vem para a escola família agrícola, ele agrega a outra família e, então as duas famílias têm que andar juntas: a família biológica com a família que ele agrega aqui. [...] Nós somos praticamente um tripé: a família, a família agrícola e o ensino, esses três pilares não podem se dissolverem não. Se um desses pilares se dissolve, a educação não é de qualidade. Então, o aluno quando vem para a escola torna-se uma família, é tanto que você não vê briga nessa escola; você não vê um aluno brigando. Olha, em quase dois anos de escola, eu nunca vi uma briga aqui, enquanto na escola regular toda semana tem aluno brigando e se pegando, então, é isso esse termo família aqui é muito patente na escola agrícola. (CHAVES, 2018, n.p.).

Chaves (2018) também ressaltou o papel de sua família em sua formação, referindo-se aos seus pais e a vida simples que levou ao lado deles. Boa parte de sua infância, viveu com sua família trabalhando em horta e acredita que hoje na EFA ele tem a oportunidade de reencontrar esse passado: “*eu tinha contato maior com a horta, então, a minha família me trouxe essa bagagem que eu tenho hoje e me coloca em contato com a vida desses alunos*”.

Ele também destacou a família dos alunos como uma parte importante no desenvolvimento do ensino da EFA. O que nos leva a compreender a influência da família na construção da identidade, seja por admiração ou por consideração, que é o caso do professor Chaves (2018) ao considerar a equipe profissional da EFA e os alunos, como uma família. Para Nóvoa (1988) “[...] a apropriação que cada pessoa

faz de seu patrimônio existencial através de uma dinâmica de compreensão é um fator de formação [...]”. São essas identificações que construímos ao longo de nosso percurso de vida, que formam nossa identidade profissional.

Na dialética freireana “ação e mundo, mundo e ação”, para o professor Chaves, quando as relações estabelecidas no ambiente escolar são positivas, estas fazem que o profissional sinta-se mais aceito no lugar de atuação o que o permite cultivar uma relação de pertencimento maior com a escola a partir de sua profissão. Professor Chaves sente-se um profissional em “*fim de carreira*”, que construiu uma história na educação, colaborando com o ambiente de trabalho ao trazer um relacionamento positivo em todos os aspectos. Para ele, “[...] *o tempo passa, e eu não vou ser rico sendo professor, hoje ser professor é transformar uma pedra bruta no melhor diamante, um diamante de 18 quilates*”.

3.2.5 Professora Silva: EFA um lugar apaixonante

Professora Silva nasceu na cidade de Colinas no ano de 1979, nesta mesma cidade cursou o ensino fundamental I, II e Ensino Médico Técnico Profissionalizante em Enfermagem no então Colégio João XXIII vinculado à Igreja Católica de Colinas-TO. Oriunda da escola pública, ela mostrou uma visão de ensino que foi construída no contexto de escola pública: “[...] *Eu acho que o estudo para mim sempre foi tudo também. Porque o conhecimento a gente precisa, saber né! Mesmo que não seja para possuir um diploma, mas precisa saber*” (SILVA, 2018, n.p.).

Silva (2018) relatou que sempre sonhou em cursar o Curso Técnico em enfermagem, porém ao concluir o curso viu-se em meio a dificuldade para conseguir emprego:

[...] Porque eu era encantada com a enfermagem desde a adolescência, eu falava que ia fazer curso técnico em enfermagem. [...] Ainda atuei um ano depois que eu formei, mas por ver as pessoas morrendo por negligência, sem condições de atendimento, foi aí que eu desapaixonei. (SILVA, 2018, n.p.).

Após essa desilusão com a enfermagem, Silva (2018) resolveu mudar-se para a capital do Tocantins, Palmas, onde exerceu, durante quatro anos, serviços de

assistente administrativo. Nessa ida para Palmas, Silva (2018) se viu sem uma formação superior, foi quando decidiu prestar o vestibular na antiga Universidade do Tocantins (UNITINS) para o curso de História Licenciatura, que era ministrado na cidade de Porto Nacional. Essa etapa de mudança foi de grande apreensão para Silva que:

[...] Eu achei, na época, eu achei difícil! Porque Porto Nacional é uma referência nas greves da instituição e naquele processo de federalização, de transição de UNITINS para UFT, foi nesse processo que eu fiz o vestibular [...] e ainda tentei transferir para Araguaína e não consegui e depois de me apegar aos colegas e professores, ao curso, decidi terminar em Porto Nacional mesmo e formei. (SILVA, 2018, n.p.).

Durante toda sua trajetória escolar, Silva (2018) contou com o apoio de sua família que tinha uma grande expectativa em relação aos seus estudos. Ao responder sobre a importância de estudar para sua família, a professora disse que:

[...] Era Tudo! Nós fomos muito cobrados, assim, até onde meu pai conseguiu, né! Porque você sabe, adolescente é difícil e nós somos um irmão e três irmãs; e o meu irmão nunca quis estudar muito. É inteligente, mas apenas concluiu o Ensino Médio, agora, disse que irá tentar Agronomia no IFTO e voltar a estudar este ano. (SILVA, 2018, n.p.).

Ao lembrar-se do seu ensino fundamental sobre e as questões que foram marcantes em sua vida, a professora nos disse que o início de sua vida escolar foi marcado por duas imagens de professora: uma tradicional, que queria lhe corrigir para que ela se tornasse destra e outra que a conduziu com dedicação o processo de alfabetização.

No fundamental, na primeira série, eu tenho muita saudade da professora que vivenciei comigo esse período. Na época que iniciei o fundamental entrava na escola com 7 anos, mas minha mãe me colocou com 6 anos, e eu tive uma professora que me marcou muito e com o tempo eu aprendi a gostar dela, mas já no ensino médio. Porque ela era uma professora muito “linha dura” e eu sou canhota, sou professora, mas a minha caligrafia deixa a desejar e então ela queria me moldar para eu seguir aquela caligrafia e eu não conseguia. Então, eu repeti a primeira série, então quando eu encontrei aquela professora, que era diferente, eu vi nela aquela paixão pela educação, acho que foi aí que, anos depois, eu segui a Licenciatura, eu vejo que anos depois eu pensei que é por esse caminho que eu vou seguir [...]. (SILVA, 2018, n.p.).

Para Silva (2016, p. 59), “[...] as práticas dos professores e a concepção que estes tem da escola e do ensino são também um reflexo dos professores que eles tiveram na infância e adolescência, assim como na fase adulta ao cursarem uma universidade.”

Professora Silva ainda destacou algumas características de professoras que ela sempre admirou e que as tem como objetivo:

A Maria Dalva (professora da Alfabetização) era comprometimento e acolhimento. A acolhida dela era perfeita parece que ela sentia quando o aluno ia adoecer. Eu tive outra professora na 8º série, que já até faleceu, o nome dela era Madalena. Assim, o carinho, o domínio de sala, o saber, você aprendia muito inclusive ela era professora de História, acho que foi por isso que na faculdade eu até comentei com um colega que eu gostaria de saber o que aquela professora sabia, eu era apaixonada pelo saber dela. (SILVA, 2018, n.p.).

Silva (2018) iniciou como professora em 2008, em uma turma de 9º ano do fundamental I, na cidade de Colméia-TO, turma na qual ela teve que se dedicar bastante, pois era composta por bons alunos, referências de bom rendimento na cidade. Foi um grande desafio para a professora Silva que teve que se preparar para atender os anseios dessa turma, porém no contra turno a professora se deparou com outra situação, duas turmas de 6º e 7º anos que eram o oposto da turma de 9º ano, pois não havia apoio das famílias e eram bastante “indisciplinados”, conforme nos narrou.

A fase da adaptação às turmas e as buscas por conhecimentos necessários para atuar na educação foi uma “experiência formadora” no percurso de vida de Silva (2018):

Eu já entrei no estado em 2008 uma turma de 9º ano, uma turma de referencia onde eram selecionados só os bons, foi um desafio meu Deus! Em uma cidade aqui perto, Colméia, eu fui dá aulas nessa turma eu aprendi muito eu tinha que dar 24 horas de mim, eu cresci muito com essa turma de 9º ano, eu aprendi sobre organização e disciplina, já as turmas que eu peguei no contra turno de sexto e sétimo ano eu sofri muito, as famílias não acompanhavam e deu muito mais trabalho profissionalmente do que a outra. É da mesma forma aqui na EFA, aqui é apaixonante, mas tem os obstáculos: [...] fazer o aluno gostar das disciplinas, se interessar pelas disciplinas e ir para casa e não achar que é festa, uma semana de descanso, principalmente que eles estão numa fase de decisão, porque aqui eles tem cerca de 20 disciplinas. (SILVA, 2018, n.p.).

Segundo Josso (2004, p. 48),

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

Aprender com os desafios, buscar cotidianamente conhecimentos para atuação em sala de aula foram “experiências formadoras”, porque Silva (2018) se dedicou para aprender o que foi preciso nessa fase de sua vida, marcando seu jeito de ser professora e o que faz uma experiência ser formadora é o fato de mobilizarmos os saberes adquiridos em outros momentos da vida, assim como ela faz ao desenvolver seus trabalhos na EFA “Zé de Deus”.

Chamada para trabalhar na EFA de Colinas, no ano de 2018, professora Silva mencionou que já conhecia a EFA pelo fato de ter vindo com colegas para ministrarem palestras no ano de 2013, mas destacou que saber a realidade de uma EFA “*só é possível quando se está vivenciando no dia a dia*”.

No começo de sua carreira docente na EFA foi difícil, pois teve que encarar diversas realidades de trabalho, as quais não se sentia preparada e que, segundo ela, a fizeram amadurecer bastante. Ela também trabalhou na rede municipal de Colinas, com turmas de alfabetização, creche e também na rede estadual de ensino, ministrando a disciplina de História para turmas do 6º ano do fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, sobre estas experiências profissionais a professora ressaltou que:

Sim, aprendi muito. Porque a minha formação é para lecionar do 6º ao Ensino Médio [...]. E no município eu virei “Bombril” até creche eu já trabalhei. Eu vinha, ficava um período em minha área de 6º ao 9º, e para complementar a carga horária eu fui parar em uma turma de 2º série, assim para alfabetizar! [...] e foi o período que descobri que estava grávida [...]. E quando eu voltei da licença maternidade me removeram para uma creche; então eu disse que estava lá para aprender e, eles falaram: Não, você vai se dar bem, você tem filho e tal... Aí eu fui aprender “o cuidar” porque cuidar do meu é fácil né, mas ter uma responsabilidade, um amor por 15, 20 crianças, mesmo você tendo de auxiliar de sala, é muito! E eu falei: Meu Pai! [...] o que eu gostei na 2º série, quando o menino aprende a ler; olha, é muito bonitinho, mas mesmo assim eu gosto mais do 6º ao Ensino Médio me identifico mais e volto para a primeira fase só se a vida me voltar. (SILVA, 2018, n.p.).

No trecho que a professora mostra que se identifica mais com alunos que estão no fundamental II e Ensino Médio nos faz refletir sobre a afirmação de Hall (2005, p.39) no sentido de que não devemos falar de “[...] identidade como uma coisa acabada e, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento [...]” de acordo com o que vamos vivendo e aprendendo, vão surgindo às identificações e construindo a nossa maneira de atuar na profissão.

O que dialoga com nossa perspectiva de que há vivências que contribuem para o ser professor, para o tornar-se professor e, estas podem se destacar como uma “aprendizagem da ou pela experiência” que, de acordo com Josso (2004, p. 55) “está relacionada apenas às transformações menores”. Em outras palavras, são aprendizados que modificam nossas ações, mas não modificam profundamente o nosso ser, são aprendizados menores e usados em momentos oportunos. No caso da professora Silva ela passou pela escola municipal, conheceu essa realidade e após esta aprendizagem percebeu que ela se sente melhor atuando na educação de crianças e adolescentes que estão em outras fases de escolaridade.

Esta etapa da vida de Silva (2018) foi desafiadora, mas ela sentia-se disposta a aprender e a realizar aquelas atribuições que a instituição solicitava. Notamos que as experiências que a professora teve em sua trajetória profissional favoreceram para a construção de sua identidade de professora e auxiliaram na relação com a EFA “Zé de Deus”, seu local de trabalho atual. Sob o seu ponto de vista:

[...] Eu acho que eu procuro cumprir o que é imposto pela instituição. Planejamento eu não digo porque é meio flexível, mas eu procuro cumprir, mesmo eu gostando ou não, eu procuro cumprir. A gente é meio de esquerda né, às vezes não concorda muito com as coisas, mas eu procuro cumprir [...] Eu vejo isso aí como uma qualidade minha, porque nós temos que cumprir, somos nós que temos responsabilidades, somos nós os formadores de opiniões. (SILVA, 2018, n.p.).

Silva (2018) considera que sua maior qualidade na prática de sua atividade profissional é procurar respeitar os desígnios da instituição, ainda que por vezes os mesmos não estejam em concordância com os valores e ideologias que norteiam sua vivência pessoal e profissional. A docente demonstra flexibilidade e capacidade de diálogo, sendo capaz de abrir mão de certos pontos que considera mais corretos em prol daquilo que a instituição, enquanto órgão coletivo define como melhor para os alunos.

3.2.6 Professora Abreu: a EFA como uma família acolhedora

Abreu (2019) nasceu em Conceição do Araguaia no estado do Pará, onde cursou todo o ensino fundamental e médio na Escola de Educação Básica Ministro

Jarbas Passarinho Fundação Bradesco¹¹ e que tem para a professora bastante significados:

Lá era muito rígido. Eu gostava da minha escola, eu me dava bem lá; uma educação bem tradicional, os professores não fugiam muito da metodologia tradicional. Mas, eu gostava muito de lá, da estrutura que era muito boa, assim, quando eu me deparei com a escola pública, para mim, era totalmente diferente, porque a vida inteira eu estudei na fundação Bradesco do pré-escolar ao terceiro ano, lá a gente tinha quadra, tinha dentista, tínhamos exame de vista, laboratório de informática e, uma biblioteca enorme. (ABREU, 2019, n.p.).

Estudar em uma escola com uma boa estrutura é valorizado pela professora que reconhece ter recebido a influência de um professor de Física em sua formação acadêmica e pessoal:

Teve muitos professores que eu gostei sim. Mas em termos de me identificar e de metodologias que eu uso é o professor Cirionei, que justamente foi meu professor de Física. Eu geralmente não me dava muito bem em Matemática, mas em Física eu me dava bem. Ele é daquele tipo de professor sério, tradicional e engraçado, conseguia, sabe assim... Eu acho que não existia um aluno que não gostasse dele. A minha metodologia de ensino muita coisa, eu aprendi com ele, é tanto quando estou em Conceição muitos alunos da Fundação que estão em recuperação em Física e aí vão atrás de mim para uma aula particular, depois voltam: aí tirei 9,5, tirei 10 na prova! (ABREU, 2019, n.p.).

Abreu (2019) atua como professora faz 10 anos, antes mesmo de concluir a graduação. Começou em uma escola particular da cidade de Colinas-TO, foi uma etapa de sua vida que teve apoio de seus professores universitários: “*eu peguei somente as turmas do ensino médio com o ensino de Física e aí eu montava as aulas, meus professores me ajudavam*”. Professora Abreu (2019), relatou que não teve muita dificuldade com o conteúdo e com o relacionamento com os colegas, que o difícil mesmo era ter o “*domínio de sala*”.

Nessa primeira experiência, Abreu (2019) relatou que a escola disponibilizava seu conteúdo em apostilas para que todos os professores as seguissem. A partir deste relato nos deparamos com um dos primeiros desafios apresentados pela educação tradicional: seu aspecto bancário, criticado por Paulo Freire (2018) por ser antagônico à educação libertadora defendida pelo autor. Afinal, para Freire (2018), a educação libertadora e, portanto efetiva, é aquela baseada no exemplo e na relação

¹¹Inaugurada em 1956 pelo Sr. Amador Aguiar, como um dos primeiros projetos de investimentos social privado do Brasil, instituiu-se a Fundação Bradesco, com o objetivo de proporcionar educação gratuita e de qualidade para crianças, jovens e adultos, prioritariamente em regiões de vulnerabilidade socioeconômica.

dialógica entre educador e educandos e não em fórmulas pré-fabricadas, em forma de apostilas que ofertam pouca autonomia ao professor. Logo, o contexto do primeiro contato de Abreu (2019) com a profissão docente foi diferente daquela com que se deparou ao iniciar sua atuação na EFA “Zé de Deus”.

A docente é proveniente de uma família na qual, antes dela, não havia ninguém com formação superior. Sobre isso, segundo ela:

[...] eu fui a primeira da minha família desde meus avós, os filhos, os netos eu fui a primeira a ter um curso superior. Tanto do lado do meu pai como do lado de minha mãe, e aí eles ficaram orgulhosos, para eles era tudo! ...tem que fazer alguma coisa, tem que ter o curso superior. (ABREU,2019,n.p.).

Ao entrar na Universidade, Abreu (2019) teve a oportunidade de cursar Direito, Ciências Naturais com habilitação em Física e Serviço Social, acabou optando por Licenciatura em Física e Serviço Social. A opção pela licenciatura se deu por afinidade e a professora enumerou os prós e os contras para ingressar na universidade:

[...] eu pensei assim, gente eu não gosto de Direito, então eu vou para a educação; e na mesma época eu fiz Serviço Social, porque eu sou formada em Serviço Social, porque eu tinha passado na UEPA, que era uma faculdade conhecida, conceituada, pública, tinha concorrência. Eu passei, então eu vou fazer, mas eu não quero sala de aula e isso foi até o final do curso e depois fui para a sala de aula e vi que é o que eu quero continuar fazendo [...]. (ABREU, 2019, n.p.).

O trecho narrado pela professora Abreu (2019) evidencia que não era sua intenção inicial tornar-se educadora, no entanto, ao se deparar com a prática de ensinar, tomou gosto pela profissão. Nesse sentido, como aponta a concepção de Freire (2018) sobre ser ‘ético e estético’ na docência, a professora gradualmente percebeu a profissão com os sentimentos e as emoções, assumindo a identidade de uma professora reflexiva que pensa e re-faz sua prática:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (p.45).

Ainda sobre educação e a ação do conhecimento para vida do ser humano, Abreu (2019) destaca:

Eu até coloquei nas redes sociais assim que “Educação é Tudo né” você precisa, você quer lutar pelos seus direitos, você precisa de educação para isso. Através do ensino, na escola, no estudo, você vai conseguir lutar pelo que você quer. Hoje me enviaram assim: uma pessoa sem leitura é obrigada a acreditar em tudo o que os outros te falam, você é obrigada a aceitar tudo o que os outros te falam; essa pessoa não vai saber pesquisar, não vai saber ir atrás. (ABREU, 2019, n.p.).

Ao narrar sobre a importância de buscar mais conhecimento, a professora Abreu (2019) se inspira na “rigoriedade metódica” freireana. Freire enfatiza que uma educação libertadora não é uma educação sem autoridade e sim uma educação que sabe que o papel do educador é conduzir o processo de aprendizagem.

[...] O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigoriedade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. (FREIRE, 2018, p. 28).

Na concepção de Abreu (2019) é parte do trabalho de educar da professora colaborar para o crescimento dos alunos, de uma forma que eles sejam livres para buscar informações e adotar uma postura crítica diante delas. Além disso, estejam preparados para as avaliações externas que são cobradas pela sociedade e destacou seu sentimento ao saber da aprovação dos estudantes da EFA “Zé de Deus”: *“quando você vê o aluno passou, entrou na faculdade, conseguiu uma nota boa no ENEM. Então, é o esforço deles e o nosso como professor, tem que ter uma cooperação”*.

A preocupação com o aprendizado dos alunos do campo também está presente no texto da “consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo (2007)”, presente nas DCN (2013), de modo que o diálogo entre o vivido na comunidade do educando e os conteúdos aprendidos na escola ocorram de forma a favorecer a preservação da cultura dessa população, ou seja:

[...] a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada [...] (BRASIL, 2013, p. 272).

Antes a professora se via em uma escola particular, onde ela seguia as apostilas de conteúdos, dava suas aulas e retornava para casa. Atualmente, ela se vê em uma escola que enfatiza a importância do convívio com os estudantes, do contato familiar entre docentes e alunos. Para ela, “[...] *EFA é o lugar que eu me apaixonei! De todas as escolas que eu já trabalhei a EFA despertou uma paixão. [...] Então, assim eu vejo a EFA como uma família acolhedora*” (ABREU, 2019, n.p.). Analisando essa narrativa, percebemos que a professora compreende que o formato da EFA favorece o acolhimento de professores e de estudantes, o que contribui para interação de sua identidade docente com o espaço de atuação, fazendo com que ela goste de atuar na EFA.

Em nossa análise, o processo de construção da identidade docente é permeado pela capacidade de o professor exercer sua função com autonomia, através do conhecimento de si e de seu papel de professor. Assim, na sequência, apresentaremos uma síntese de como os professores narraram suas construções identitárias docentes, ressaltando, nas narrativas, elementos que nos possibilitem sistematizar as histórias de vida dos professores e sua relação com a EFA “Zé de Deus”.

3.3 História de vida: o início da profissão docente

Como temos discutido a relação entre o fazer-se e o ser professor é construída a partir de um processo contínuo e dinâmico que, ao mesmo tempo, necessita de processos formativos, vinculados às demandas do próprio professor e de sua visão de profissionalização docente. Moita (2013, p.115-116) afirma que a identidade profissional:

[...] É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola.

Podemos dizer que nem sempre uma profissão está em nossos objetivos futuros, às vezes lutamos e estudamos para desenvolver outras atividades profissionais, mas no decorrer da vida nossas escolhas acabam mudando, seja por necessidade ou por afinidades. Muitas vezes nos dedicamos a uma profissão devido

aos laços que acabamos criando com ela, com os colegas e com o ambiente profissional. No caso de nossos interlocutores, com exceção de Pedro, os demais não planejavam serem professores, mas, no decorrer de suas vidas, viram-se diante dessa profissão e passaram a exercê-la. A formação para o *ser professor* foi se fazendo no processo, pois, como bacharéis, não foram preparados para tal tarefa no magistério.

O quadro 3 apresenta uma síntese do que emergiu nas narrativas dos professores, que podemos relacionar com a atividade docente na EFA e os processos de socialização e profissionalização pelos quais passaram em seus percursos de vida, os quais foram fundamentais para a construção de suas identidades.

Quadro 3: Síntese das narrativas sobre a construção da identidade dos professores da EFA “Zé de Deus”

Professor	Elementos constitutivos da identidade dos professores da EFA “Zé de Deus”
Souza	<ul style="list-style-type: none"> • Estudou para ser engenheiro agrônomo, mas hoje atua como professor. • Formação de técnicos habilitados para o mercado de trabalho. • Ajuda colegas a compreenderem a dinâmica docente na EFA. • Valorização da pedagogia da alternância, como forma de se aproximar da realidade dos estudantes que ajudam suas famílias na agricultura e nos afazeres domésticos. • Construção de uma consciência ambiental entre os estudantes. • Atuação na EFA contribui em seu lado pessoal.
Pinho	<ul style="list-style-type: none"> • Tornou-se professor por necessidade financeira. • Amadurecimento profissional. • Aperfeiçoar-se profissionalmente para atuação em sala de aula. • Aproximação com as famílias dos educandos. • Convivência com os alunos pautado na disciplina. • Formação de profissionais com questões morais e éticas. • Valorização de salário digno pela profissão.
Barreto	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca pensou em ser professor, por ver o sofrimento de sua mãe no magistério. • Experiências profissionais de outros contextos para aplicá-los na EFA. • Influências da família e de outros profissionais em seu modo de ser professor. • Preocupação em como ensinar os educandos da EFA. • Gratidão por trabalhar na EFA “Zé de Deus”.
Chaves	<ul style="list-style-type: none"> • Desejo de ser professor, desde ensino médio. • Crença de que a educação transforma a vida dos estudantes. • EFA como um ambiente de ensino diferente. • Articulação de conhecimentos de outra atuação profissional para a EFA . • EFA como uma família. • Ambiente profissional que oferta liberdade para criar. • Realização profissional na EFA “Zé de Deus”.

Silva	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciou três realidades diferentes na educação: Municipal, Estadual e Educação Familiar Agrícola. • Considera na EFA um tipo de educação diferente, onde o professor se envolve mais com os estudantes. • Espelha-se em uma professora que teve no período de alfabetização e em outra professora de história do Ensino Médio para atuar em sala de aula. • Acredita que para trabalhar na EFA é necessário ter muito amor e dedicação. • Considera que os estudos sejam fundamentais e busca estar sempre renovando seu conhecimento através de cursos de especialização em diversas áreas. • Sonha que a EFA “Zé de Deus” seja uma referência para outras escolas do campo. • Foi sentindo-se valorizada na profissão de professora com o tempo.
Abreu	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciou a carreira docente quando ainda estava na graduação. • Tem como exemplo de metodologias de ensino um professor de Física que teve no Ensino Médio. • Possui experiência como professora da escola privada e rede estadual de ensino. • Gosta de estimular os alunos a buscarem mais conhecimento. • Acredita que ser uma boa professora envolva ouvir os alunos. • Considera a EFA como uma família acolhedora. • Gosta de acordar pela manhã e dizer: Estou indo trabalhar na EFA.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A partir do quadro 3 observamos algumas características presentes na construção da identidade profissional docente na EFA “Zé de Deus”, tais como: amadurecimento profissional; valorização profissional por atuar na EFA; aproximação com as famílias dos educandos e sentimento de pertencimento à EFA. Essas convergências aparecem nas narrativas dos professores, e evidenciam que o “lugar” de atuação profissional interfere na construção das identidades docentes. No caso da EFA “Zé de Deus”, essa interferência converge com a identificação dos seis professores serem profissionais que façam a diferença na vida dos educandos.

Em cada história de vida foi possível encontrar uma maneira única de gerir e adaptar-se aos momentos formadores da vida desses profissionais. Os percursos profissionais de dois educadores Pinho (2018) e Barreto (2018) são marcados por características comuns:

Após concluir o curso técnico em agropecuária, eu fiquei um tempo fora dessa área de agropecuária né, aí apareceu essa oportunidade de trabalhar aqui [...] Primeiramente, a necessidade na época eu não estava achando nada na área, tanto é que eu estava trabalhando em um supermercado e apareceu a oportunidade e a necessidade fez a gente abraçar a causa. (PINHO, 2018, n.p.).

[...]como em Brasília tinha um custo muito elevado para mim e a bolsa que eu iria receber dava para custear mal o transporte da localidade que eu estava morando em Brasília. Aí saiu uma proposta de ser professor em uma escola agrícola lá em minha cidade, uma escola que estava abandonada que era do município e que já não funcionava mais e que já em 2004, o estado assumiu essa escola e aí teve a formação de um quadro para reabrir essa escola lá a Escola Agrícola Davi Aires França, que era uma escola em regime integral e internato [...]. (BARRETO, 2018, n.p.).

Assumir a tarefa de educador não estava nos projetos dos professores naquele momento de suas vidas, porém, a necessidade econômica e as formações técnicas que tiveram, foram determinantes para a entrada na profissão docente. Diante do que eles narraram, os professores em seu início de carreira foram diretamente influenciados por questões de ordem econômica, que reflete o estatuto da profissão em suas vidas, visto que ambos necessitam manter financeiramente suas famílias.

Mas, tanto o professor Pinho (2018) quanto o professor Barreto (2018) possuem mais de 13 anos de atuação profissional o que nos leva a perceber que eles se construíram enquanto professores, buscando se aperfeiçoar, organizando suas vivências em prol da profissão que exercem. A relação com a escola tornou-se uma relação de prazer, de valorização do lugar de trabalho.

A narrativa de Chaves (2018) nos traz uma perspectiva diferente, de um professor que tem a vontade, desde o início, de participar ativamente do processo educativo. Ele se identifica com a profissão e sabe que, o fazer profissional do professor tem um valor social, o qual está intimamente relacionado com a vida pessoal de cada indivíduo.

[...] eu fiz o curso de magistério em 1987, eu já comecei a substituir professores, então, eu agradei do curso, agradei da profissão. E aí foi criando esse elo que hoje continua, e hoje virou um “sacerdócio”, e eu acredito que vou aposentar em pouco tempo, mas eu pretendo conseguir um contratinho, porque é muito bom participar da vida das pessoas, dessa transformação na vida das pessoas. (CHAVES, 2018, n.p.).

No excerto da entrevista de Chaves (2018) notamos que havia uma vontade de se tornar professor, provavelmente pelo fato de ter cursado o magistério, aos poucos ele foi criando laços com a profissão e buscando melhorias através do concurso público.

Ainda na narrativa do professor Chaves, mesmo tendo cursado licenciatura e magistério, emerge na narrativa que a formação inicial não dá conta da prática do professor, pois, como discutimos, o professor se constrói a cada dia, em cada espaço de atuação. Cultivar um novo jeito de ser professor do campo é o objetivo da organização “Por Uma Educação do Campo”¹² e também em legislações brasileiras. De acordo com o artigo 6º da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, para atuar em uma escola do campo os professores serão continuamente formados:

[...] § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 3).

Tanto esses preceitos legais e a visão de educador comprometido com a valorização dos povos do campo, defendida pela proposta de educação do campo vêm ao encontro de nosso objeto de pesquisa que é o de investigar o processo de construção das identidades docentes na EFA “Zé de Deus”, aos considerarmos que o professor se forma e se constrói não no vazio, mas em seu lugar de atuação. Assim, tanto o professor Chaves (2018) como os outros professores passam por uma formação contínua, que consiste em fazer-se professor em uma constante transformação no interior da EFA.

De certa forma, com a profissão, às vezes você vai se distanciando [...]. Porque eu era encantada com a enfermagem, eu não tinha a menor intenção de me tornar professora. [...] De início eu não associava muito ao pessoal não, mas a mudança estava ocorrendo. Formei, tinha uma fase do sonho realizada, mas eu não associava o pessoal e o profissional, aí depois que estou trabalhando e, veio a maternidade. Também a gente fica mais sensível e hoje eu penso: não eu não vou mudar de área é a educação mesmo. Até então, ficar em sala de aula cumprir horário e isso é cansativo [...]. E depois quando eu voltei em 2013 eu não tive mais aquele sofrimento, eu já estava mais acostumada, não tive aqueles pensamentos: ai meu Deus amanhã é segunda ou amanhã é sexta. Não fiquei mais presa a relógio, tempo de aula. (SILVA, 2018, n.p.).

¹² A concepção de educação do campo é a expressão de um movimento educativo baseado na luta pela autonomia dos agricultores camponeses com relação ao seu modo de viver no campo e trabalhar a terra para suprir as necessidades das suas famílias e da sociedade.

O início foi difícil, até porque a realidade é diferente [...] do público para o particular, só que eu ainda estava na faculdade e então eu tive muita ajuda de meus professores ao iniciar. [...] E eu falava que eu nunca iria ser professora e minha mãe dizia: será Dayanne com esse seu jeito você vai acabar sendo professora, porque eu fiquei entre Direito e Física, aí eu pensei assim gente eu não gosto de Direito então eu vou para a educação [...]. (ABREU, 2019, n.p.).

Notamos nos relatos acima que o ingressar na docência para as professoras Silva (2018) e Abreu (2019) não foi algo planejado por elas desde o início. Apesar de terem recebido influências de profissionais, nos tempos que eram alunas, as professoras destacam que não escolheram a profissão e sim foram escolhidas pelas circunstâncias que as levaram a seguir este caminho. Embora todos os entrevistados estejam na docência há anos, vemos que aos poucos foram avançando na profissão, no atuar, no sentir-se parte de um projeto maior, como o de educar, o que fez com que decidissem permanecer na educação e seguir carreira.

A escolha profissional desses professores foi permeada por motivações diversas, algumas são semelhantes, em outra o magistério foi o pontapé inicial na construção/formação de sua identidade como docente. Nosso objetivo é de trazer para o próximo capítulo a questão da formação e da relação com o lugar de atuação profissional como elementos fortalecedores da identidade docente da EFA “Zé de Deus”.

4 CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES: ASPECTOS CULTURAIS DA EFA “ZÉ DE DEUS”

Neste capítulo apresentaremos um exercício de análise sobre a construção das identidades docentes na EFA “Zé de Deus”, considerando estudiosos como Hall (2005) que se aprofundou na temática dos estudos culturais e das formações identitárias na atualidade.

Conforme temos mencionado, ao longo desta dissertação, Nóvoa (2013) também tem nos ofertado subsídios fundamentais, por ter se dedicado à investigação das vidas de professores, problematizando as contribuições que as experiências pessoais dos docentes refletiram em suas carreiras profissionais. De forma complementar, Goodson (2013, p. 75) acredita que:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Nesta investigação, compreendemos que essas escolhas dialogam com o lugar de atuação profissional e a vida do professor. Assim, buscamos investigar as relações do espaço/lugar de atuação com a construção da identidade do professor da EFA, fundamentando-se em Tuan (1983) que discute lugar como algo dotado de valor para o ser humano. Assim, a partir das experiências que o professor teve com o espaço, neste caso, na EFA “Zé de Deus”, transformando-o em lugar, por seus significados e valores representados para cada docente.

Dialogaremos também com as contribuições de Freire (2011) com sua perspectiva sobre a “síntese cultural” que, segundo o autor, é parte do processo de uma educação dialógica, problematizadora. Consequentemente, ao respeitar o contexto de vida e a cultura dos estudantes, opõe-se à “invasão cultural¹³” e propõe aos educandos o uso da cultura como instrumento de libertação. Freire (2011, p.247) acredita que “na síntese cultural os atores se integram com os homens do povo, atores também, da ação que ambos exercem sobre o mundo”.

¹³ Segundo Paulo Freire (2011, p. 205), a “invasão cultural”, é uma modalidade da ação antidialógica e consiste na penetração cultural que os invasores fazem no contexto dos invadidos.

Portanto, para que ocorra uma síntese de culturas é necessária a participação do educador e dos educandos, em união, para compreender mundo, em sua complexidade, e transformar as realidades. Entendemos que uma educação que forme cidadãos críticos, capazes de atuar sobre seu contexto; uma educação que busque sintetizar saberes e modos de vida distintos, só ocorrerá com a mediação do professor.

Nesse sentido, teceremos nossas reflexões, a partir dos teóricos citados, considerando suas contribuições para problematizar a identidade do professor entendida uma tarefa complexa pelo fato de que essa construção não se restringe apenas à formação acadêmica, mas também às demais dimensões (sociais, históricos, culturais, econômicos, simbólicos etc.) que compõem as histórias de vida dos professores.

Com o objetivo de investigar a construção da identidade docente na EFA “Zé de Deus”, empreendemos um movimento dialético de leituras (teoria), realização das entrevistas (prática) e análise das narrativas, fundamentadas teoricamente (reflexão). Desse movimento, emergiram três categorias de análise, a saber: sentidos atribuídos ao ser professor na EFA; espaço e lugar e a formação de identidades docentes e “síntese cultural”: ações dialógicas na/para a EFA “Zé de Deus”.

A divisão em categorias é uma forma didática de realizarmos um processo de análise, mas percebemos que há elementos que se complementam em narrativas que foram problematizadas separadamente em cada categoria, conforme apresentamos nas próximas três seções deste capítulo.

4.1. Sentidos atribuídos ao ser professor na EFA “Zé de Deus”

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 2013, p. 10).

Iniciamos esta seção com a citação de Nóvoa sobre o ser professor, a fim de destacar a complexidade para compreender uma profissão que se mantém interligada aos momentos da vida pessoal e de atuação profissional. Por isso,

seguimos os preceitos da História oral que, segundo Meihy e Holanda (2013), “[...] é uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é entrevista [...]”.

Algo que emergiu dessas entrevistas foram as narrativas dos professores sobre os sentimentos e os sentidos de atuar na Escola Família Agrícola “Zé de Deus”. Em nossa pesquisa, os sentidos que atribuídos à atuação profissional e aos diversos elementos da vida pessoal dos professores são importantes porque, segundo Hall:

Em parte, damos sentido às coisas pelo modo com as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas. É o uso que fazemos de uma pilha de tijolos com argamassa que faz disso uma “casa”; e o que sentimos, pensamos ou dizemos a respeito dela é o que faz dessa “casa” um lar. Em outra parte ainda, nós concedemos sentidos as coisas pela maneira com as *representamos* – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos. (HALL, 2016, p. 21).

Sobre isso, quando perguntamos ao professor Pinho (2018) sobre os sentidos envolvidos em ser professor na EFA, ele destaca o seu compromisso em “*dar o máximo para qualificar aqueles alunos*”. Para ele, ser professor não é apenas ensinar conteúdos, ou seja, preocupar-se apenas com a dimensão técnica-profissional, mas formar “[...] *um profissional que tenha a questão moral e ética, e da humildade também além de ser um bom profissional saber lidar com pessoas*”.

Assim, segundo Hall (2016, p.21), “[...] sentido é o que permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem ‘pertencemos’ – e assim, ele se relaciona a questões de como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo [...]”. Por isso, observa-se que, ao se preocupar com os valores éticos, Pinho (2018) revela a sua própria identificação com eles, isto é, constituindo-se parte da sua construção identitária docente na EFA “Zé de Deus”.

A professora Abreu (2019) destaca a importância de incentivar os alunos da EFA a buscarem seu lugar no mundo e o sentido que ela atribui a sua prática é de uma educadora que entende e estimula que os educandos tornem-se protagonistas no mundo.

Sim, eu sempre falo para eles essa questão de ir atrás. Não se prendam só aqui no que eu falo para vocês, se eu ensinei uma coisa e você foi lá na sua

casa e viu que tem uma coisa a mais, pesquise, procure e não só o assunto da minha disciplina mais do geral, eu sempre falo para eles que gosto que eles venham com coisas novas que nem eu estava sabendo. Ó professora aquilo que a senhora falou eu vi que tem mais isso e isso... É o que eu acho bacana. (ABREU, 2019, n.p.).

Já o professor Sousa (2018) reconhece que a dinâmica da EFA “Zé de Deus” é peculiar, pois *“como o sistema aqui é de semi-internato mesmo, eles passam a semana aqui dormem aqui, manhã, tarde e noite, e o contato é maior”*. Ele congrega dos mesmos sentidos do ser professor, narrados por Pinho (2018), ao afirmar características que passaram a compor sua identidade, a partir das experiências na EFA “Zé de Deus”: *“Eu sinto que eu sou mais carinhoso e não tem como não ser. O professor que vier para cá achando que irá dar sua aula, executar as atividades, dando aula e só passar o conteúdo para o aluno que quiser absorver ou não, esse professor está muito enganado [...]”* (SOUZA, 2018, n.p.).

Professora Silva (2018) nos relata como a vivência com os alunos e a dinâmica da EFA “Zé de Deus” repercute com sua identidade; para ela a pessoa torna-se parte da escola, fazendo do local de trabalho a segunda casa, diante do modo como se dá o convívio na escola, o que para ela representa uma responsabilidade maior com os estudantes.

É diferente aqui, nas outras escolas é possível separar o pessoal do profissional, mas aqui quando você começa a trabalhar no dia a dia se torna uma segunda casa e você nem tem tempo para respirar e pensar em nossos problemas, pensar nos alunos, porque temos alunos de várias realidades aqui. Aqui se você perguntar, alunos que têm família e alunos que não têm, poucos vivem com a família tradicional, a maioria hoje vive só com a mãe, alunos criados pelos avós, ou pela madrasta. Aí você vê muita carência nos alunos que ficam aqui, aqueles que gostam, que se adaptam formam e se tornam alunos de casa e tem aqueles que não gostam e saem no primeiro ano porque eles querem voltar para outras escolas que não têm essas regras e querem estudar só um período. E nós somos professores responsáveis por esses alunos e cada um em sua função, somos responsáveis por eles. (SILVA, 2018, n.p.).

Nesse sentido, as identidades docentes são resultados de vivências pessoais e profissionais, (re)construídas diariamente no convívio cotidiano com seus pares, considerando os sentidos sociais de ser professor na EFA “Zé de Deus”. Para Hall (2005, p.12):

O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Assim, as demandas da EFA “Zé de Deus” influenciam a percepção de quem os professores são para eles mesmos e para os outros, bem como o sentimento de pertença, articulado com os papéis sociais que ocupam, conforme ilustramos com a narrativa do professor Chaves (2018):

Aqui na escola não, nós temos que fazer o papel completo se o aluno não quer [aprender] não, nós temos que motivá-los; levar para a sala de aula; levar para o campo; trazê-lo para a realidade para que ele possa amanhã ou depois, falar assim: “lá na EFA é diferente”. (...) na EFA é diferente porque você fica com o aluno 24 horas, aí você acaba tendo de levá-lo ao hospital, suprir as necessidades dele, porque a escola só não supre 100% das necessidades do aluno; não supre o emocional, a parte de saúde, porque o aluno e professor são passivos disso, então, assim minha transformação foi muito notória, porque eu tinha outra visão de escola, outra visão de aluno. (CHAVES, 2018, n.p.).

Para a professora Silva (2018), o sentido de ser professora na EFA está relacionado à dedicação, não só ministrar os conteúdos, mas também conhecer e compreender a realidade dos educandos para que seja possível um aprendizado efetivo e contextualizado.

Você aqui tem muitos que se esforçam, que participam, principalmente nós professores de área temos esse objetivo de trabalho de formiguinha e os de agrárias é o de profissionalizar.[...] Eu aprendi muito aqui com isso!! Aqui eu tenho que analisar a realidade que o aluno está vivendo, a pesquisar o aluno que você trabalha de onde ele veio e aí começar. O público que fundou a escola hoje não é mais o mesmo dos municípios que fundaram a escola, só Palmeirante que permanece, então tem que se resgatar essa ideologia da escola. (SILVA, 2018, n.p.).

Silva (2018) relatou ter aprendido bastante com sua atuação na EFA, obtendo crescimento pessoal e profissional, pois reconhece a importância de seu trabalho e o vê como algo que, aos poucos, vê os resultados. Esse conhecimento de si e da profissão é também um momento formador de identidade, pois a profissão se faz também na reflexão permanente sobre a prática docente. Nessa perspectiva, segundo Freire (2018, p. 40), “[...] por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Conforme já evidenciamos nesta dissertação, a identidade é fruto de contextos históricos e culturais, construídos entre o indivíduo e a sociedade. No caso da profissão de professor, a construção de suas identidades está relacionada com vários momentos da vida, pois antes de adentrar em uma universidade, para iniciar sua formação acadêmica docente, o futuro profissional já traz vivências de mais de dez anos como estudante, além de suas outras experiências de vida pessoal e profissional. Na próxima seção, daremos continuidade ao exercício de análise, observando as relações de espaços e lugares no percurso de construção identitária dos professores da EFA “Zé de Deus”.

4.2. Espaço e lugar nas formações identitárias dos professores

Lugar é uma pausa no movimento.

(TUAN, 1983, p.153).

Nesta seção discutiremos a construção das identidades dos professores da EFA em seus lugares de atuação profissional. A perspectiva que estamos adotando é a do geógrafo Yi-Fu Tuan, ao partir de uma corrente teórica chamada “Geografia Humanista¹⁴”, que considera os sentidos e os significados que os seres humanos constroem com o espaço/lugar que convivem.

As pessoas sentem e pensam de formas diferentes sobre o espaço e o lugar; algumas desenvolvem uma relação de afeto com determinados espaços e esses sentimentos podem variar, de acordo com as experiências vividas, ou com as pessoas que conheceram, ou mesmo com atividades que realizaram nesses espaços/lugares. Tuan (1983) afirma que “a experiência é definida como todas as modalidades pelas quais uma pessoa vivencia e constrói a realidade [...]” assim, nosso estudo será entender a influência do lugar para a construção do ser professor na EFA “Zé de Deus”.

¹⁴ Tem-se assim um novo modelo de pensar a geografia, sob um enfoque cultural, no qual a natureza, a sociedade e a cultura são refletidas como fenômenos complexos sobre os quais só se obtém respostas a partir de experiências que se apresentam e conforme o sentido que as pessoas dão a sua existência (ROCHA, 2007 p. 21).

Primeiramente, vamos esclarecer que para Tuan (1983, p.4) “o espaço nos dá a sensação de amplidão, de infinito, de espaço sem limitações” já o lugar “são centros aos quais atribuímos valor [...]” assim, o “lugar” é algo que para o ser humano significa muito mais do que um advérbio, ou de uma localização, significa uma pausa, um ambiente de relações que permeiam o simbólico, pois, é algo pessoal e subjetivo. Temos discutido que não há uma identidade absoluta, de apenas um ponto de vista, porque elas se constroem na medida em que se estabelecem relações com o lugar e com os indivíduos. Nesse caso, o professor Pinho (2018) estabeleceu uma relação positiva com a EFA “Zé de Deus” e sente que faz parte da escola:

Primeiro, eu escuto muito não só de pessoas que estão, mas de pessoas que estão de fora, que falou em EFA já associa a minha imagem e as pessoas me falam se eu sair um dia aqui da EFA o trem desanda, é claro que ninguém é insubstituível, mas eu me sinto valorizado. E a questão financeira melhorou muito quando passou para o Estado e saímos da prefeitura e outra coisa que me motiva é estar fazendo o que eu gosto e sei fazer, tanto para a escola como para a cidade e ter um bom relacionamento tanto com os colegas e com os alunos. (PINHO, 2018, n.p.).

Observamos que a EFA aparece como parte de sua identidade; pois ele expressa orgulho de ter sua imagem associada à escola, porque se sente valorizado tanto profissional como economicamente. Devemos considerar que tanto o estudo desta temática quanto a busca do diálogo com a geografia humanista identificam a importância das experiências para a construção identitária, conforme destacado pelo professor Barreto (2018):

[...] Experiência de outros lugares que me ajudou muito, quando a gente vive outras experiências, isso facilita muito para a gente, torna mais fácil o entendimento dos alunos porque você tem aquela experiência. E o amadurecimento né! Como pessoa, agir de forma melhor com os alunos, de mais tolerância, de aconselhamento, porque aqui como o próprio nome já diz Escola Família Agrícola, a gente acaba convivendo como uma família e a gente tem com esses jovens uma relação de amizade, bem diferente de uma escola normal uma relação bem mais próxima. Eu me considero como profissional bem melhor do que antes. [...] Eu acho que sim o ambiente influencia muito na nossa formação, no modo de a gente está atuando. E hoje eu me identifico muito como professor da EFA, coisa que eu não me identificava antes (BARRETO, 2018, n.p.).

Nóvoa (1992, p. 25), ao mencionar Nias (1991), afirma que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. O autor segue esclarecendo que “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”. Assim, a identidade se dá também pelas vivências da formação e da reflexão crítica que se faz das práticas profissionais.

Neste exercício de reflexão, ao narrar sobre a EFA “Zé de Deus” e o que ela representa para a população de Colinas do Tocantins, Silva (2018) percebe que a comunidade de Colinas não valorizava a EFA antes, e que agora devido as divulgações nas mídias sociais é que estão aprendendo sobre a escola. Mas, segundo ela o que ocorria é que a população colinense e os jovens viam a EFA como uma punição, “*porque as famílias tinham problemas e não queriam cuidar desses jovens*”. Já os jovens oriundos dos assentamentos vizinhos à cidade de Colinas, de acordo com a professora cultivam outra visão da EFA, como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Embora tenha lecionado em outros ambientes a professora destaca que na EFA “Zé de Deus” é um “*lugar apaixonante*” e diz que para atuar na EFA é preciso:

Eu acho que aqui para essa realidade tem que ter muito amor e dedicação mesmo. Aqui, a gente não sai estressada daqui, o professor tem muitos desafios né. Fazer alguém gostar e se interessar pela disciplina, pelo que a gente tem a ofertar. Então, eu acho que precisa de muito amor e dedicação, não é utopia é a realidade. Você tenta um dia e não dá certo no outro dia você tenta novamente. [...] Eu acho que aquela dedicação que eu vi naquelas professoras que tenho como referencia lá no início ainda continua uma referencia, ainda é a base. (SILVA, 2018, n.p.)

Analisando essa parte da narrativa da professora Silva (2018) percebemos que ela reconhece a condição dos educandos e da escola e se coloca como parte de um projeto, como parte da construção de uma consciência dos educandos enquanto seres no mundo. Segundo Freire (2018, p. 53), essa atitude pressupõe um “Ser Gente” um está no mundo e com o mundo:

[...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o

que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito haver comigo mesmo.

Assim, o espaço escolar e as relações nele cultivadas são desencadeadores de experiências e sentimentos nos docentes. Ao ouvir nossos interlocutores percebemos que as relações que estabelecem com a escola, com o modelo de ensino de semi-internato, essa socialização e envolvimento que acontecem na EFA, provocam uma interação entre o pessoal e o profissional dos professores, contribuindo para se tornarem mais afetuosos com os estudantes.

Nesse sentido, dialogamos com Tuan (1983, p.37) ao afirmar que “o lugar pode adquirir profundo significado para o adulto através do contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos”. Analisando a narrativa citada acima do professor Barreto (2018), percebemos que o lugar de atuação profissional age sobre ele fazendo-o um professor mais sensível às necessidades dos alunos, o professor relata que antes não valorizava a escola como atualmente valoriza. O fato é que, a experiência que o profissional havia vivido antes na escola não o tinha possibilitado criar laços, isso mudou quando o professor se sentiu mais pertencente à escola o que o fez afirmar que “a EFA é a minha identidade agora”.

Conforme observamos, o professor Barreto também destaca a importância das experiências vividas que o fizeram amadurecer. Para Tuan (1983, p. 9):

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos com o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização.

Dessa forma, percebemos o quanto que a trajetória profissional e pessoal é importante e influencia no processo identitário. O professor Barreto nos relatou que precisou fazer uma opção entre estudar e trabalhar, o que, ao nosso entender, foi um “momento charneira” (JOSSO, 2004), isto é, para a autora, age como um divisor de águas em uma história de vida, marcando uma passagem de um estado para outro. O professor expressou que ele pretendia estudar, se dedicar a um mestrado, mas pelas circunstâncias, seguiu a profissão de professor e permanece em contato com esta profissão atualmente.

Em sua trajetória de vida, nos contou que trabalhou em outros lugares, onde obteve experiências que facilitaram a sua atuação docente na EFA, mencionou sobre a liberdade de trabalhar em uma escola agrícola, o contato maior com os alunos e o relacionamento com equipe escolar que contribuem para que ele sinta-se bem no lugar que trabalha, o que o faz agir melhor. Diante da narrativa de vida do professor Barreto podemos inferir que, no que diz respeito a profissão docente, muitos são os fatores que contribuem para a construção de suas identidades, que se modificam constantemente. O fato de estar atuando na educação familiar agrícola o fez sentir um profissional melhor devido ao maior contato que tem com os educandos.

Nas falas do professor Barreto fica evidente que, embora a profissão de professor não tenha sido sua primeira escolha profissional, esta profissão vem se fazendo presente em seu trajeto de vida: ora ele é professor e atua como gerente no Ruraltins; ora ele assume uma empresa e vai trabalhar como técnico, às vezes leciona no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Tocantins (IFTO), mas em todo seu percurso vivido, a relação com esta profissão se faz presente.

Sobre a consciência de si e a construção identitária, enquanto processo, Josso (2004, p. 59) destaca:

[...] uma das dimensões da construção da história de vida na nossa abordagem reside na elaboração de um auto-retrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito, as suas opções passivas ou deliberadas, as suas representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito.

Diante da construção que o sujeito faz de si, o auto-retrato produzido para narração de sua história de vida, é possível observar as consequências das decisões tomadas, as posições existenciais adotadas no decorrer da vida; o que o leva a refletir também sobre o processo dinâmico que vivenciou para tornar-se a pessoa e o profissional que é atualmente.

Nesse movimento identitário, o professor Pinho (2018) destaca que o bom relacionamento com os colegas e com os alunos é um fator motivacional para sua atuação na EFA, o que torna evidente a importância das relações com o ambiente de atuação e com pessoas do mesmo grupo o que representa um peso considerável para a construção de suas identidades profissionais.

[...] Eu fui bem recebido quando cheguei aqui, pelos profissionais que estavam aqui. Olha... Eu falei da minha situação, não tinha experiência, não tinha material de nada eu ministrava as disciplinas de agricultura e zootecnia [...] no primeiro momento meus colegas disseram para eu ficar tranquilo e aí eles foram me ajudando, fornecendo material e me falando como funcionavam as coisas. (PINHO, 2018, n.p.).

Na narrativa de Pinho (2018) podemos confirmar que a identidade é como uma “teia” que une diversos pontos de uma trajetória pessoal a qual integra os aspectos culturais, econômicos, políticos e interações coletivas. Na tessitura da identidade profissional do professor Pinho, ele encontrou na EFA o acolhimento dos colegas, que já atuavam na escola. Isso é um fator importante para relacionarmos ao lugar de atuação profissional, pois o acolhimento pelos colegas, neste caso, influenciou de forma positiva os sentimentos do professor ao lugar e a profissão. Vejamos outra narrativa que elucida essa questão:

A EFA foi assim, eu trabalhava no CEM aqui de Colinas, que hoje é a escola de tempo integral e fecharam algumas turmas, porque lá eu lecionava também no EJA e fecharam umas turmas de EJA. Então, quando no virar do ano, eu fui na DRE e o pessoal me falou: “não Dayanna, no CEM não terá turmas para você, mas tem vaga na EFA”. Aí eu falei, não acredito! Chorei horrores, não acreditava que iria para a EFA. Aí um colega meu que já tinha trabalhado no CEM comigo estava lá e me falou: “Dayane... Vamos lá vou te levar lá no mesmo dia. Vamos lá para tu ver para tu conhecer tu vai gostar demais da EFA”. Eu fui com cara de choro, cheguei lá conversei com a coordenadora me receberam muito bem e fui organizei as turmas na primeira semana, antes dos alunos, só era uma semana de formação, aí eu falei: é aqui! Com um mês e meio que eu estava lá na EFA e o diretor do CEM me chamou de volta [...] e queria que eu voltasse e eu falei: volto não! Aí ele disse: “Então eu vou lá na DRE falar que eu quero você”. E eu disse não volto! Eu fui lá no diretor e na coordenadora da EFA e eles falaram: “não Dayane se ele for lá na DRE nós vamos falar que não abrimos mão de você!”.(ABREU, 2019, n.p.).

No momento em que perdeu as turmas em outra escola que lecionava, a professora Abreu se viu “sem chão”, sem um local para trabalhar e ao deparar-se com a equipe da EFA “Zé de Deus”, com o acolhimento que teve ao chegar na escola, um novo ciclo se iniciou em sua trajetória docente. Na narrativa acima percebemos que a identidade do professor se faz também no romper e na abertura de novos ciclos de vida. Para Moita (2013, p. 115), há uma relação com a apropriação que o sujeito faz de sua identidade social, que se sobressai em sua identidade profissional:

[...] A identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que o sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. [...] De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito.

Portanto, nesta categoria de análise das entrevistas, visualizamos que as identidades dos professores da EFA não são estáticas, pois as experiências da vida nos diferentes âmbitos (familiar, econômicos, escolar e profissional), bem como na atuação como professores, no contexto da escola família agrícola, inter cruzaram-se, contribuindo para a construção dos significados que eles atribuem ao *ser* professor. Assim, ressaltamos que a EFA “Zé de Deus” possui outro modelo de ensino que é a formação por alternância, destacaremos na próxima categoria de análise.

4.3. “Síntese Cultural”: educação dialógica na EFA “Zé de Deus”

“O trabalho do educador pressupõe o reconhecimento da identidade cultural e o respeito aos saberes dos educandos”. (FREIRE, 2018, p.33)

No decorrer desta pesquisa, observamos que Escola Família Agrícola “Zé de Deus” (EFA) é um espaço de ensino voltado ao atendimento da população do campo próxima à cidade de Colinas do Tocantins. Inserida nesse contexto, a EFA nasce com uma conotação de educar os filhos de agricultores e demais pessoas que moram na zona rural no entorno de Colinas do Tocantins, com uma pedagogia que respeite o modo de vida dessa população, mas que também faça brotar nesses jovens uma consciência de mundo para que eles possam ter suas identidades fortalecidas e continuar desenvolvendo os conhecimentos recebidos na EFA.

Em sua obra “*Espaço e Lugar*” Tuan (1983, p. 5) nos apresenta uma questão: “Considerando os dotes humanos, de que maneira as pessoas atribuem significados e organizam o espaço e o lugar? Quando se faz esta pergunta, o cientista social é tentado a ver a cultura como um fator explicativo”. A perspectiva de Tuan também considera a cultura como um fator que contribui para o modo das pessoas

enxergarem o mundo a sua volta. Assim, nossa intenção é a de identificar como os aspectos culturais da EFA interagem com a construção das identidades dos nossos interlocutores.

Poderíamos iniciar essa questão por qualquer ponto da entrevista, mas optamos por procurar relacionar o sentimento dos professores com relação à escola, aos alunos e a dinâmica escolar proposta pela Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia vem ao encontro do atendimento ao direito de estudar e trabalhar dos filhos de agricultores, lavradores e pessoas do campo em geral, preservando esse modo de vida e suas culturas.

Esse modelo pedagógico contribuiu para que a EFA “Zé de Deus” não representasse apenas um lugar de produção de conhecimento, mas também um lugar que gera afetividade por parte dos docentes entrevistados.

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. (TEIXEIRA; BERNART; TRINDADE, 2008, p. 229).

Assim, a proximidade com os educandos, a responsabilidade em colaborar com o processo de mudança de perspectivas dos estudantes, oriundos de uma parcela marginalizada da sociedade, motivam esses profissionais a se construírem de uma forma mais sensível ao lugar que estes estudantes ocupam na sociedade. Freire enfatiza em sua obra *Pedagogia do oprimido* a necessidade de uma educação pelo diálogo que ocorra de forma mútua entre educadores e educandos:

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. (FREIRE, 2011, p. 99).

Na pedagogia da EFA, ao alternar o tempo escola e o tempo comunidade, há essa necessidade de reflexão/ação sobre a vivência de mundo do aluno e o ensino recebido na escola, nesse sentido, o professor deverá ser a ponte entre a ação e a reflexão dos jovens, colaborando para sua formação crítica e consciente. Dessa

forma, sendo o objeto de estudo desta pesquisa “a identidade docente do campo” recorreremos aos princípios que deram origem a luta por uma educação do campo, Caldart (2011, p.110) destaca:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se for assim, ajudar a construir escolas do campo como sujeitos organizados em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem a luta por esta identidade e por um projeto de futuro.

Dialogando com a necessidade de fortalecimento dos sujeitos do campo, por meio da educação, temos o excerto da entrevista do professor Souza (2018), no qual percebemos que na EFA existe uma preocupação com o sucesso do educando, o que envolve também a identidade do professor, pois este se vê diante da adoção de uma nova postura profissional para conseguir resultados com os alunos.

Aqui há sim uma preocupação com o aluno se ele vai aprender ou não. Eu já pensei sim de dá uma aula para aqueles alunos que tem menos interesse e se eles quiserem bem, mas não tem como, porque o contato é muito grande é eu me tornei mais sensível assim, porque eu procuro ver o porquê que aquele aluno está mais desinteressado, ver a fonte se há algum problema familiar. Então, aqui na EFA tem isso. (SOUZA, 2018, n.p.).

A EFA “Zé de Deus” está inserida na busca de atender o jovem que reside no campo, em torno da cidade de Colinas do Tocantins, em regime de alternância entendendo que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio constitui uma complementação da educação básica, pelo fato de “representar uma oportunidade de profissionalização para os filhos e filhas de trabalhadores do campo, que lhes permitirão continuar lidando com a terra, melhorando as técnicas de produção e sublimando as estatísticas relativas ao êxodo rural” (TOCANTINS, 2017, p. 4).

Na concepção de escola do campo é fundamental que o profissional se identifique com sua profissão, com a proposta da escola no campo, que reflita sobre seu processo de formação e, que perceba a partir das experiências o que pode ser

melhorado em sua prática no contexto que atua. Assim, o professor poderá conhecer novos saberes, conseqüentemente, ter uma identidade que contribuirá bastante para sua atuação profissional.

Nesta seção estamos trabalhando com a perspectiva freireana de uma educação problematizadora, com base em uma dimensão cultural, fundamentada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento que seja capaz de reconhecer nos educandos sua criatividade e criticidade.

Durante as entrevistas, dentre outros fatores, ficaram evidentes os significados que os docentes atribuem às suas práticas pedagógicas. Assim, o que emergiram nas narrativas nos mostra pontos interessantes que merecem destaque:

A gente observa o seguinte, que é gratificante ver o profissional que foi formado aqui exercendo uma função de técnico que ele passou por uma seleção, e que a questão foi o profissional e a pessoa que esse o amadurecimento da pessoa que teve uma boa formação, isso é o que a gente ouve falar de nossos alunos que estão atuando aqui.[...] Ele acaba entrando naquele mercado naquela comunidade como um aluno que está desenvolvendo o uma atividade e ali ele será um ponto de referência daquela atividade na região dele. Então, no trabalho e ele acaba sendo uma diferença e a gente trabalha esse profissional para lá na comunidade ele ser a referência [...]. (PINHO, 2018, n.p.).

Em outra narrativa, a vida na universidade contribuiu para que Abreu (2019) mudasse sua maneira de pensar a educação, de ver que os alunos são diferentes e trazem realidades distintas que precisam ser educados de formas diferentes, ao responder sobre os resultados dos alunos da EFA “Zé de Deus”, a professora destacou seu sentimento:

Eu me sinto muito feliz muito orgulhosa e, eu falo isso para eles quando eu vejo um aluno que conseguiu. Quando você vê aquele aluno, aquele que tinha mais dificuldade, aquele que você insistia e não conseguia aprender e quando você vê o aluno passou, entrou na faculdade, conseguiu uma nota boa no ENEM. Então, é esforço deles e nosso como professor, tem que ter uma cooperação. (ABREU, 2019, n.p.).

A atitude da professora com seus educandos revela a importância da capacidade do docente colocar-se em posição de ser humano que faz a diferença no mundo o que para Freire (2018, p. 20):

[...] Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. [...] Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

Assim, ainda sobre a modalidade pedagógica em alternância, os autores Cordeiro, Reis e Hage (2011, p. 116) destacam que:

[...] Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Nesse sentido, a educação familiar agrícola, com a utilização da pedagogia da alternância, vem contribuindo para a formação de valores nos educandos e em suas famílias, estes valores que perpassam por fortalecer a identidade, a associação de conhecimentos escolares com vivências e o contexto como produtor de cultura, conforme a narrativa a seguir.

A gente ouve o comentário que esse aluno saiu aqui da EFA e que foi indicado até por um de nós professores é gratificante né? Que este aluno está transmitindo e multiplicando esse conhecimento. [...] E eles dão continuidade de estar buscando o conhecimento mesmo depois da formação, a maioria da zona rural vem tirar alguma dúvida e isso para mim é muito gratificante, eles veem que o conhecimento é importante para mudar a situação. (SOUZA, 2018, n.p.).

As falas acima deixam evidente a satisfação dos professores em contribuir para o crescimento dos alunos. Ao desempenharem esta função os docentes assumem uma tarefa social da EFA que é despertar a consciência dos alunos, de onde estão e onde eles podem ir a partir do conhecimento. Freire (2011, p. 49) destaca sobre uma educação libertadora baseada na reflexão e na ação:

É preciso, enfatizemos que se entreguem a práxis libertadora. A prática libertadora só é possível a partir de uma educação que dialogue com indivíduo, com o mundo a sua volta e que desenvolva neste o senso crítico. À medida que o homem tem consciência de si e se torna crítico, o sentimento de mudança brota nele.

Freire (2011) defende uma educação através do diálogo, que considera o educando não como um recipiente vazio a ser preenchido, mas como um alguém que possa trocar aprendizados e, nas narrativas acima, evidenciamos que os professores estão assumindo uma identidade de sujeitos da escola do campo, visto que há uma preocupação quanto a formação dos estudantes, sobre o que o aluno poderá conseguir a partir dos conhecimentos recebidos na EFA.

É importante lembrar que a interação educativa entre escola, comunidade e família é um requisito fundamental para o sucesso na aprendizagem dos estudantes. No que diz respeito aos educandos da EFA, a professora Abreu (2018) enfatiza que há necessidade de uma presença maior dos familiares.

[...] Então, nem sempre a família deles está presente. Mas, lá na EFA temos alunos que tem 17 anos e, já toma de conta da vida dele, ele quem sabe o que ele quer porque nem sempre tem os pais presentes. Mas a EFA é mais acolhedora para os alunos e eles chegam lá na EFA tristes, muito tristes. Eles chegam falando assim: Tia (ou professora) nunca vi isso! [...]. Ai você se depara com alunos que pensam em desistir, ai você vai se aproximando, desenvolvendo o conteúdo. Porque tem alunos nossos que trabalham e trabalham muito, aquela semana que eles vão para casa eles trabalham, até mesmo para pagar o transporte e vir para a escola para estudar.

A narrativa acima nos mostra que o profissional que atua na EFA “Zé de Deus”, por vezes, precisa assumir outras identidades além da de professor, mas também de amigo ou conselheiro para conseguir se aproximar dos alunos que chegam bastante tímidos e com dificuldades de aprendizagens, ou seja, a construção desse laço afetivo é fundamental para que eles consigam permanecer na escola e ter um bom rendimento nos estudos.

Alguns autores (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002) nos alertam que, para ser um educador do campo é necessário compreender as reais necessidades dos sujeitos do campo:

[...] Um educador precisa compreender como cada um desses grupos com quem trabalha vem se formando através das relações de trabalho, da cultura, da vivência e resistência à situações de opressão, de miséria, de dominação, das lutas e dos movimentos sociais de que participa [...] Precisa também construir um jeito de educar que ensine seus educandos (sejam crianças, jovens, adultos...) a ser ver nesses processos formadores, a se ver como sujeitos que podem transformar sua realidade... (Ibidem., p.130).

A educação do campo prevê princípios que valorizam a cultura dos estudantes, articulada à compreensão da economia e da sociedade como um todo, fazendo que o educando se torne um cidadão crítico e consciente do seu papel em sua comunidade. De acordo com o Plano de Curso da EFA “Zé de Deus”:

A educação baseada na Pedagogia da Alternância considera que a formação no meio rural, para ser completa depende das experiências vividas na escola, na família e na comunidade. Para tanto estabelece uma relação entre o meio em que vive o aluno e a EFA. Esse princípio educativo que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em período de vivência na EFA e no meio, permitindo o desenvolvimento da vida pela reflexão. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da EFA, buscando a conciliação entre a escola e o fazer, permitindo que o jovem não se desligue da sua família e do seu meio. (TOCANTINS, 2017, p.10).

Assim, Schmitt (2017, p. 157) lembra que “a EFA surgiu como uma ferramenta a serviço da educação do campo, uma educação esperada pelos trabalhadores rurais que se fixaram em assentamentos e em pequenas propriedades da região de Colinas do Tocantins”. Por isso, as atividades desenvolvidas na EFA “Zé de Deus” são pautadas na educação do campo, cuja finalidade é de atender os interesses dos variados tipos de sujeitos existentes no campo. Nesse sentido, há de se formar um novo jeito de ser professor, para “ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos, isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (MOLINA; JESUS, 2004, p. 42).

Logo, é também papel da escola cultivar identidades, no sentido de contribuir para a percepção que a pessoa tem de si mesmo, do mundo a sua volta, do seu modo de vida e das diferenças existentes em nossa sociedade. Uma escola com a filosofia de escola do campo já nasce com essa perspectiva em torno de sua função de fortalecer vínculos identitários.

As características mais presentes da pedagogia da alternância na EFA “Zé de Deus” é o regime de funcionamento de semi-internato e, segundo o Plano de curso da EFA:

O Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária da Escola Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins está organizado em seis áreas do conhecimento. São elas: Planejamento e Projeto, Produção Vegetal e Produção Animal, Produção Agroindustrial, Gestão e Estudos Ambientais, e Práticas e Estágio. A carga horária total é de 5.310 horas aulas, operacionalizadas mediante calendário e cronogramas flexíveis de

maneira que possibilite ao aluno acompanhar o ciclo produtivo de determinada cultura ou da pecuária em diferentes tempos e lugares. Com o auxílio dos instrumentos pedagógicos próprios da Pedagogia da Alternância, podendo alguns critérios ser adotada pela escola, aliado ao desenvolvimento das cinco áreas básicas do conhecimento, compreende-se que o “aprender a aprender” defendido pela UNESCO torna-se cada vez mais possível para a população camponesa. (TOCANTINS, 2017, p.10).

Os docentes e estudantes da EFA “Zé de Deus” mobilizam saberes diariamente partindo dos seguintes instrumentos:

- **Plano de Estudo (PE)** - Constitui o principal instrumento metodológico. É um método de pesquisa participativa, por meio de um questionário; possibilita analisar os vários aspectos da realidade do estudante, promove uma relação autêntica entre a vida e a escola.
- **Projeto pessoal do jovem (PPJ)** – trata-se de um projeto profissional que o jovem irá buscar desenvolver em sua propriedade. É desenvolvido e orientado por um professor e ao final do curso esse projeto será defendido pelo estudante, semelhante a defesa de um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).
- **Colocação em Comum** - A avaliação de habilidade/convivência acontece preferencialmente a cada semestre. Através de um roteiro subsidiado por um tema, o estudante faz (auto)avaliação, a família o avalia e um colega de classe também faz a avaliação do estudante, e na escola é feita a colocação em comum com a turma fazendo as devidas reflexões.
- **Caderno da Realidade** - Registro de conhecimentos sobre a realidade mais próxima da vivência do estudante.
- **Coordenadores da Semana** - Há uma votação que escolhe dois alunos para coordenar as equipes de limpeza e organização da escola durante a semana. As equipes lavam as panelas do almoço, cuidam dos jardins e cuidam dos dormitórios masculino e feminino.

Observadas às orientações da pedagogia da alternância a escola proporciona ao jovem do campo, além das disciplinas comuns à rede regular de ensino, sustentam um projeto de vida e de conscientização coletiva, visto que há a

socialização nas famílias também desses processos. Os instrumentos citados acima, além de organizarem os períodos de aprendizagem, são a garantia da relação que deve ser bem próxima entre a escola, a comunidade e a família, condição essencial para uma educação familiar agrícola.

Podemos notar que, a partir da atuação em uma Escola Familiar Agrícola, tendo que lidar com novas propostas escolares e com a metodologia específica que esta modalidade exige, os seis professores entraram em contato com realidades antes desconhecidas, tendo que adaptar suas práticas e a si mesmos para o trabalho. Nesse sentido, suas identidades docentes e pessoais ganharam novas configurações e, no processo, podemos notar que a afetividade em relação ao “lugar” e aos indivíduos com que entraram em contato consiste em ponto de convergência entre todos os professores entrevistados, como fica nítido nos relatos de Abreu (2019) e Silva (2018):

Lá na EFA enquanto os alunos estiverem lá no pátio é para está lá todo mundo junto, então você começa um nível de intimidade melhor com os alunos e isso principalmente para mim que sou das exatas Física, Matemática e Química. O caso é que às vezes eles não gostam da matéria, aí eles começam a gostar da professora e depois gostam da disciplina. Todos começam a se identificar com a matéria depois que começam a gostar da professora. Se o aluno não gostar de mim, de jeito nenhum, eu não consigo trabalhar com as exatas. Então, esse tempo de convivência ajuda isso faz você mudar em sala de aula, você cria uma intimidade maior com os alunos. (ABREU, 2019, n.p.).

Esse ano uma aluna da terceira série veio me dizer assim: “professora como eu cresci eu já consigo comparar uma coisa com a outra”. Eu falei: Parabéns era isso que eu queria! Ela disse que quando alguém fala algo ela vai atrás verificar se está falando a verdade para ver se posso discordar, é assim, é um trabalho de formiguinha, se um ou outro conseguir captar já vale a pena.[...] Eu acho [...] que é você vestir a camisa e conhecer a realidade de aluno por aluno, aqui tem alunos com realidades muito diferentes, se eu for analisar o aluno pela série que ele está não vai, não trabalho.(SILVA, 2018, n.p.).

Nos trechos das narrativas das professoras Abreu e Silva podemos observar que as identidades das professoras são modificadas de acordo com o perfil de alunos que recebem na EFA e que o contato que estabelecem com os estudantes as fazem buscar mecanismos para ficarem mais próximas professora e educandos o que favorece a aprendizagem dos conteúdos.

A esse respeito Freire (2018, p.57/58) nos direciona a pensar que:

O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, ‘convivam’ de tal maneira com este como com os outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Ainda na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2011) faz uma necessária discussão sobre o ser humano e sua busca de “ser mais”; da necessidade ontológica de sermos críticos e conscientes e, a partir disso, transformadores da realidade. Freire entende que existe em nossa sociedade uma cultura de opressão predominante e que uma mudança de percepção de mundo pelo oprimido pode mudar essa situação, o que pode acontecer a partir da “síntese cultural”. Esse conceito é uma das características do que Freire denominou como “teoria da ação dialógica”, que visa a superação das contradições entre opressores e oprimidos pelo diálogo entre culturas, sendo que uma cultura não menospreze a outra. No caso da EFA “Zé de Deus”, o fato de os docentes não chegarem com a imposição de conteúdos e de formas de pensar dominantes, já os aproxima de ações dialógicas.

Agir pelo diálogo e pela colaboração são exemplos de que há na EFA uma busca pela associação de saberes, que contribui para um ensino pautado no diálogo e na síntese de culturas que, de acordo com Freire (2011, p. 249) “não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá a outra”. Vejamos a narrativa do Professor Barreto sobre esses subsídios:

Hoje ouvindo o aluno que eu estava orientando, ele fez no PPJ dele uma experiência que serviu para mim. A experiência dele foi plantar o feijão com o adubo químico e com o esterco de gado né! Segundo ele o esterco estava disponível lá, no vizinho e de graça. Segundo ele a produtividade do feijão foi a mesma. Ai essa eu vi que deu certo, mas eu vou plantar lá em casa, ver e depois vou trazer para explicar em sala de aula com os alunos. Ali é um exemplo né! Que já serviu para mim! (BARRETO, 2018, n.p.).

Assim, acreditamos que a EFA “Zé de Deus” está caminhando para a superação das contradições culturais pelo fato de se sobressair, nas falas dos docentes motivações para ensinar, de maneira que seus educandos tenham seus conhecimentos valorizados e são conduzidos a compreender o significado do que

estão aprendendo, estabelecendo um diálogo entre culturas: escolar, da comunidade, das famílias, do campo e dos educadores.

O aluno de EFA ele vem com uma bagagem muito elementar de Língua Inglesa, muito elementar. A gente tem que construir uma base sólida, falando em inglês junto com eles, aí ele começa desde o cardápio da comida deles. A gente constrói um menu aqui para eles conhecerem desde a comida deles lá: diz o que é arroz, feijão, o que é macarrão tudo em inglês e português, desde o bom dia, desde as verduras que eles consomem na horta. (CHAVES, 2018, n.p.).

Falar a mesma língua. Que os alunos devem ter o conhecimento técnico aqui, mas quando for transmitir falar a mesma língua. Em termos de materiais, de estrutura, a gente também valoriza muito! Eu particularmente valorizo muito fazendo as visitas nas propriedades dos alunos, conhecer, dar importância e valorizar isso, através dessas visitas. Independente de onde seja, de como é a produtividade daquele local, tentamos valorizar cada vez mais para que os alunos também valorizem. (SOUZA, 2018, n.p.).

A base da educação problematizadora de Freire (2011) é o diálogo, em que o professor reconhece-se não como detentor de todo o “saber” ou autoritário, mas um profissional da educação com autoridade, seguro do equilíbrio necessário no contexto pedagógico, fundamentado na síntese de culturas e de ideias entre educandos e educadores.

O que observamos na EFA “Zé de Deus” nas falas dos docentes é que o caminho do diálogo está sendo percorrido, não sabemos dizer se a passos largos ou curtos. Mas, acreditamos que há o respeito a cultura do educando, e que o ensino recebido vem contribuindo com a formação de jovens críticos.

Nos excertos acima, evidenciamos que os docentes Barreto e Souza têm buscado valorizar os saberes trazidos pelos educandos, a partir do contexto que vivem suas famílias. Em outras palavras, entendemos como um passo importante para a “síntese cultural”, pois o professor ao se colocar na condição de aprender já é uma atitude que demonstra que não existe uma cultura soberana, que as culturas são mistas e uma depende da outra para sobreviver em sociedade.

Em nossa busca de compreender a interpretação que os docentes têm de si, do seu trabalho e da identidade profissional docente, as narrativas nos mostraram que a formação e atuação de educadores do campo demandam reflexões críticas sobre a visão predominante de conhecimento, cultura e diversidades. Para que a construção de uma identidade do professor do campo seja possível, ela deverá estar

alinhada com uma visão de libertação e de afirmação identitária dos povos do campo.

Ah! A gente acaba sendo motivado a grandes mudanças [...] Na EFA não, você acaba se comprometendo a parte pessoal, a parte social, a parte emotiva, porque você ver o seu produto (aluno) crescendo, você se motiva, você não deixa de se envolvendo emocional e pessoalmente com essas pessoas, então, eu me transformei quando vim aqui para a EFA. Lá na escola de ensino regular a gente tinha outra visão, era uma visão só tecnicista, repassar conhecimentos aquele que queria bem e aquele que não queria, amém. (CHAVES, 2018, n.p.).

Analisando as narrativas dos professores Barreto (2018) Souza (2018) e Chaves (2018) percebemos que há convergências quanto ao seu papel enquanto professores de uma escola familiar agrícola, ou seja, existe uma cultura escolar que modela suas práticas e os modos de vivenciarem a profissão professor. Os docentes ainda deixam transparecer em suas falas o que representa a educação na vida dos educandos da EFA.

Isso corrobora para uma visão comum aos docentes, mesmo com suas diferentes trajetórias de vida, por exemplo, Souza engenheiro agrônomo sempre estudou em escola particular e desenvolveu suas habilidades como professor na EFA. Barreto, originário do campo tocantinense, também graduado em Agronomia estudou na escola pública teve a oportunidade de ter uma formação acadêmica mais completa, cursando um mestrado, conforme mencionou que no início da profissão teve que optar em trabalhar e não seguir com os estudos, porém a trajetória de vida o fez atuar como docente na EFA “Zé de Deus”. Chaves oriundo do ensino público cursou licenciatura e trabalhou em outros ramos profissionais como financeiro e, atualmente sente que todas as funções que trabalhou contribuem para sua atividade na EFA.

Nota-se que são três histórias de vida completamente distintas, mas que se encontram ao compreender o ensino da EFA como ascensão social para os alunos, o que nos leva a acreditar que na Escola Família Agrícola “Zé de Deus” há ações dialógicas que correspondem a uma prática de educação libertadora. De certo modo, emergem nas falas dos professores uma vontade de querer retribuir à sociedade uma mudança de rumos a partir da educação o que ao nosso entender

representa o valor e a consciência que estes profissionais têm da educação que tiveram em suas trajetórias de vida.

Quanto às histórias tecidas por Abreu (2019) e Silva (2018) também identificamos convergências e divergências. Sabemos, a partir dos escritos acima, que ambas se graduaram em cursos de Licenciatura, mas que estes não consistiam em suas primeiras opções. Professora Silva seguiu a profissão docente após desiludir-se com a realidade da carreira na área da Enfermagem, enquanto Abreu optou pela licenciatura, em meio a diversas outras opções de cursos que havia em seu horizonte. A decisão de ambas pela carreira na educação contou com a influência decisiva de professores que as inspiraram em suas trajetórias escolares, bem como ambas contaram com o apoio da família para que investissem em seus estudos, logo, havia no ambiente familiar o reconhecimento da importância dos estudos para a formação pessoal dos indivíduos.

Ainda assim, diferenças permeiam as histórias dessas docentes, sendo a mais contundente, as escolas das quais são provenientes. Silva (2018) estudou sua vida toda em escolas públicas, logo sua concepção de vida escolar enquanto aluna reflete as características do tipo de escola em que estudou. Já professora Abreu frequentou apenas uma escola pública, bem estruturada por ser componente da Fundação Bradesco, em toda sua vida, tendo esta escola uma estrutura que raramente pode ser identificada nas escolas públicas brasileiras, logo, suas referências de vida escolar diferem bastante das de Silva. Enquanto Silva (2018) carrega em sua bagagem de vida a percepção da escola pública desde muito cedo, Abreu (2019) apenas teve contato com ela na vida adulta, já nos estágios da graduação e, depois, em sua atuação como docente.

Ainda que suas trajetórias apresentem essas divergências e convergências, bem como as de Pinho, Barreto, Souza, Chaves, hoje elas se igualam por terem desembocado em um mesmo território docente: a Escola Família Agrícola “Zé de Deus”. Nesse contexto, suas visões de mundo podem divergir em diversos pontos, devido às muitas vivências identificadas ao longo do caminho que os levou a este local. Esta constatação nos leva à percepção de que a identidade docente não é única e nem tão pouco está acabada em sua perspectiva profissional. Pelo contrário, assim como a construção contínua do conhecimento, proposta pela filosofia freireana, em conjunto com a formação do educando, enquanto cidadão consciente,

está também, em contínua composição, a identidade dos docentes no contexto escolar e, em específico para os casos aqui analisados, no contexto das Escolas Família Agrícola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim desta etapa de formação em minha vida percebo que compreender e analisar histórias de vida é um trabalho que exige muita sensibilidade e dedicação; o que ocorre é que muitas vezes não estamos preparados como ouvintes e agimos como juízes das histórias, das vidas, dos aprendizados. Para mim, foi importante conhecer e trabalhar com cada um dos seis profissionais que participaram das entrevistas e registro aqui o meu sincero respeito e carinho aos docentes Césio, Cirlene, Dayanne, Kelson, Evane e Pedro.

Iniciar os trabalhos desta pesquisa de mestrado exigiu bastante leitura e reflexão, assim como a profissão de professor se constrói na prática, um pesquisador também vai se envolvendo e se construindo aos poucos. Para mim foi como “uma composição” que não sai da cabeça de alguém de um momento para outro e sim de pensamentos e ações que levam tempo para se estruturarem e se organizarem.

Em relação ao recorte da pesquisa “identidade docente do campo”, iniciar com a revisão de estudos foi uma etapa importante desta pesquisa, pois nos serviu de mapa para refinarmos o nosso objeto de estudo, o quadro teórico e entender sobre o contexto das escolas do campo no Brasil.

Feita a revisão de estudos procuramos saber mais sobre as realidades de ensino **rural/urbano/campo** e encontramos o auxílio de autores como Arroyo (2011), Caldart (2004) e Molina (2002) para compreendermos as lutas e os processos que envolvem a Educação do Campo. Outros autores que colaboraram com a nossa pesquisa foram Rossato e Praxedes (2015) que também discutiram com louvor essa temática e, nos encaminharam a perceber outras perspectivas em relação ao ser professor do campo.

Para compreender a questão da “identidade”, buscamos os aportes teóricos de Stuart Hall e para mim, ele trouxe esclarecimentos muito relevantes no campo pessoal e profissional, ao nos fazer compreender, entre outras coisas, parte de nossa própria jornada enquanto seres humanos em construção, Hall nos faz pensar sobre: Quem somos? O que queremos nos tornar? Por que fazemos o que estamos fazendo? Essa fundamentação nos estudos culturais me fez repensar alguns conceitos e práticas, pois acreditava que nossas identidades são algo inato, centralizado e permanente, mas o que pude compreender, a partir desta pesquisa, é que as identidades mudam de acordo com fatores econômicos, culturais (gostos e reflexos de outras culturas que internalizamos), políticos e sociais. Em outras palavras, são muitas variáveis envolvidas, além de termos também as influências das pessoas com as quais convivemos, os ambientes onde frequentamos, as instituições que somos filiadas etc.

Para compreender a identidade do âmbito da profissão docente, dialogamos com Nóvoa e Moita (2013), autores que tiveram muita sensibilidade para perceber que a pessoa do professor é quem oferta o suporte necessário para o profissional professor, visto que um não tem como se desenvolver sem o outro, fazendo parte de uma construção mútua, feita de diferentes vidas que vão se encaixando.

O diálogo com os autores Alberti (2006), Portelli (1996) e os caminhos da “História Oral” me auxiliaram a entender como as histórias, que as pessoas contam sobre si, podem nos favorecer o entendimento do contexto dos fatos, das possibilidades de interpretações que um mesmo acontecimento tem na vida de uma pessoa. De forma complementar, Josso (2004), com toda sua trajetória de estudo sobre as “histórias de vida”, proporcionou-me a entender cientificamente as experiências que fazemos e como elas nos marcam, se tornam aprendizados e interagem com vários aspectos de nós no decorrer da vida.

Tuan (1983), teórico da corrente da geografia humanista, fez-me enxergar que o “lugar” pode adquirir significados de acordo com a experiência vivida, o que no caso da Escola Família Agrícola “Zé de Deus” (EFA- Zé de Deus), onde trabalham os professores que participaram desta pesquisa, é um lugar que possui muitos significados, dependendo de nossas perspectivas e objetivos. Para mim, enquanto pesquisadora em construção, a EFA “Zé de Deus” representa: otimismo, ciência, valores e aprendizado. Além, do que a visão de Tuan para a pesquisa foi de uma

peculiaridade que nos ensinou bastante sobre o meio e as contribuições que este pode trazer para nossa identidade.

Sem dúvida, o teórico que me deu a dimensão e a consciência para valorizar tudo o que aprendemos e buscamos compreender foi Paulo Freire (2011, 2018), que como toda sua epistemologia, que às vezes é de difícil compreensão, fez-me perceber que o caminho para uma educação cidadã, justa, crítica e ideal é longo e cheio de dificuldades, mas que não podemos desistir, visto que a educação é a base da sociedade e a justiça que queremos depende do caminho da liberdade pela educação.

Ouvir atentamente os comentários da banca de qualificação foi uma etapa muito importante para o desenvolvimento do trabalho, pois havia pontos que eu não tinha explorado e que as sugestões apresentadas permitiram enxergar outras perspectivas, referentes à História oral. Outro fator motivacional foi ver que os membros da banca gostaram da temática da pesquisa e que incentivaram a usar mais os escritos de Paulo Freire no processo de análise.

Na revisão de estudos, observei que cada dissertação escolheu uma perspectiva para explicar a “Identidade docente do campo”, mas, para mim, a perspectiva dos estudos interdisciplinares foi o que mais enriqueceu o estudo, pois para analisar as narrativas dos professores foi necessário o auxílio da Pedagogia, Geografia, Sociologia e História. Isso porque entendi que o ponto de partida para se compreender a construção de uma identidade é a cultura, por ser multicultural e por proporcionar aos sujeitos a criarem uma teia de significados que ora são individuais ora são partilhados. Pensando assim, empreendi a pesquisa com cunho qualitativo a fim de entender a natureza desse fenômeno, que é a identidade dentro do contexto de uma EFA.

Nesta dissertação, partimos do problema da pesquisa “Como se dá a construção da identidade docente na Escola Família Agrícola ‘Zé de Deus’?” e para respondê-la fiz leituras que tratassem dessa temática e alguns trabalhos realizados na escola para entender melhor o contexto de pesquisa. Entender o contexto histórico da EFA forneceu-me conhecimento para explorar nas entrevistas a relação dos professores com a escola e a base de suas identidades que, segundo o que discutimos são valores sociais, políticos, econômicos e culturais.

A metodologia de pesquisa envolveu estudos de documentos e outras obras teóricas, participação nas aulas das disciplinas do mestrado e a realização de entrevistas, partindo de questionários semiestruturados que nos permitiram contar e analisar as etapas da vida dos docentes e, buscar compreender a identidade docente na EFA “Zé de Deus”.

Compreendemos com esse trabalho que na EFA Zé de Deus que os/as professores/as sentem-se valorizados/as pelo que fazem e, que em várias etapas da vida eles/elas são colocados em situação de ruptura de ciclos, o que pode causar mudança em suas identidades, temos os exemplos do professor.

Evane, que optou por ser professor ao invés de cursar o mestrado; da professora Cirlene que teve um desencanto com a enfermagem, mudando seu trajeto para a Educação e do professor Césio, que viu na Educação uma oportunidade de crescimento pessoal e econômico. São estes momentos da vida de uma pessoa que vem os questionamentos: Quem sou eu? O que estou buscando para minha vida?

Há nas falas dos professores da EFA “Zé de Deus” uma construção em comum, pois percebemos que eles reconhecem pertencer a uma nova realidade de ensino no Brasil. Entendemos, ainda que as identidades foram (des)construídas em vários momentos/ciclos da vida, por exemplo, no caso das professoras Dayanne e Cirlene ambas foram influenciadas por professores que as ensinaram no decorrer de suas trajetórias de vida, o que nos levou a constatar que as identidades recebem influência também da vida delas, enquanto estudantes da educação básica.

No caso de cinco de nossos entrevistados estiveram presentes nas falas que o incentivo e apoio das famílias em relação aos estudos foi um fator que contribuiu para continuar buscando aprendizados e que atualmente sobressai em seus modos de serem professores. Além disso, destacou a influência de professores que tiveram em sua fase escolar em suas identidades atuais.

Durante a pesquisa tive a oportunidade de ouvir professores da área técnica em Agropecuária, professor de licenciatura e professoras das Ciências Humanas e de Exatas, o que tornou a pesquisa mais interessante, pois cada um dos entrevistados veio de uma área de formação distinta, mas que ao tratar da EFA “Zé de Deus” houve vários pontos de convergência nas falas, a exemplo dos destaques

dados a maior proximidade com os estudantes, ao apoio pedagógico e a vontade de verem os alunos crescerem profissionalmente. Em relação às mulheres participantes da pesquisa, ambas ressaltaram uma forte preocupação com o futuro da educação no Brasil no que diz respeito a políticas públicas.

Ao final das entrevistas, percebi a emoção e a gratidão dos seis entrevistados em poder participar desta pesquisa, mostrando suas histórias e, mais ainda, refletindo sobre suas trajetórias ao nos apresentar suas visões de ensino e a maneira como se identificam em seu contexto de atuação. Assim, pretendo voltar em breve para reencontrá-los e mostrar-lhes o quanto foram importantes e esclarecedores seus relatos de vida para a pesquisa acadêmica.

Assim, como pesquisadora e aprendente que sou, também me envolvi no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O tipo de pesquisa realizado não nos permitiu ser de outra forma, chegando um momento em que o objeto é parte de nós, ou seja, empreender um trabalho com este nos leva a refletir sobre nossos próprios percursos formativos e rever conceitos.

Dessa maneira, aprendi, entre outras coisas que: 1) É no desenvolver da profissão que nos tornamos profissionais; 2) O lugar de atuação profissional interfere no modo de ser professor; 3) A entrada na profissão docente nem sempre é por um desejo inicial, às vezes é por uma desilusão, necessidade ou por afinidade; 4) A educação é uma ponte para o crescimento humano em vários aspectos; 5) Nenhuma cultura é menor ou maior que outra; assim também é a identidade, que é construída a partir de elementos diversos, durante nossas histórias de vida.

Ao finalizar essa pesquisa, pude conhecer a EFA “Zé de Deus” que é, acima de tudo, uma conquista diante da realidade das escolas para a população do campo do Brasil. Pude compreender que o importante na relação pessoal e profissional é o autoconhecimento que nos permite (re)conhecer-se como pessoas e como profissionais. Para compreender como se construiu a identidade docente na EFA “Zé de Deus” foi fundamental a leitura do plano de curso da escola e compreender a função da “pedagogia da alternância”, bem como da intenção de profissionalizar os educandos, sem desvinculá-los de seu contexto. Observamos que isso perpassa também pela construção dessa identidade para conduzir o aprendizado e a

construção de habilidades e competências que sejam pertinentes e relevantes à vida dos educandos do campo.

Diante de tudo que aprendemos, podemos considerar que a identidade docente dos professores da EFA “Zé de Deus” não é uma identidade única e rígida. Esta é uma identidade que traz as marcas do vivido de cada professor e professora, que atualmente identificam-se como agentes transformadores da realidade de estudantes vindos do campo, pessoas que agem e interagem com o “lugar” de atuação docente com profissionalismo e com paixão pela EFA. Nesse percurso de vida formam-se e transformam-se, em interação com as diversas realidades encontradas na EFA.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão de bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p. 53-60, maio 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>>. Acesso em 07 set. 2018.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALBERTI, Verena. **Fontes Oraís**. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi,(org.). Fontes Oraís. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

_____. Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

BRASIL. Lei 9394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília MEC/CNE, 2002.

_____. Lei 9394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília. MEC/CNE, 2006.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas ao Atendimento a Educação Básica do Campo**. Brasília MEC/CNE, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARVALHO, Cilésia ; MARES, Tânia. Pedagogia da alternância, sua prática e contribuições para uma educação de qualidade no campo. Publicado em 10 de setembro de 2009 em **Educação**. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/pedagogia-da-alternancia-sua-pratica-e-contribuicoes-para-uma-educacao-de-qualidade-no-campo/24582/>>. Acesso em: 14 out. 2018.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira A. O. SOUSA; CYNTHIA, P. de. O Amor dos Começos: Por uma História das Relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº111, p. 151-171, Dezembro/2000. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300008>, Acesso em 07 out. 2018.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARDOSO, Bruna da Silva. **Narrativas como Fontes de Conhecimento: Da relação com o saber à construção do ser professor e professora em Araguaína**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) - Programa de Pós Graduação em Estudos de Cultura e Território, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2017.

CORDEIRO, Georgina N.K., REIS, Neila da Silva, HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas**. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador. Bahia, 2010.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro. Quartet, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2018.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo. Cortez, 1991.

GOODSON, Ivo F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013, p.63-77.

GUTBERLET, Jutta; PONTUSCHKA, Nídia. Pesquisa qualitativa sobre consumo: experiências interdisciplinares. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, volume 13, p. 217-224, 2010. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em 17 set. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Dados Estatísticos do município de Colinas do Tocantins/TO**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/colinas-do-tocantins/panorama>. Acesso em 17/09/18.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira: São Paulo. Cortez, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, nº4, 2002.

KOTI, Olga Rosa. **Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP: Limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo**. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de pós Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Santos. São Paulo, 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira escola rural do Brasil: A Escola Normal de Juazeiro do Norte-CE (1934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: Instituições, Práticas e Formação do Professor**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MARINHO, Cristiane Moraes. **Um estudo exploratório sobre a escola rural em Viçosa- MG: saberes e práticas docentes**. 115 f. Dissertação (Mestrado em extensão Rural) – Programa de Pós Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Viçosa(UFV). Viçosa. Minas Gerais, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004.

MOITA, Maria da conceição. Percurso de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013, p.111-139.

NÓVOA, António. Os professores e as suas histórias de vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**, textos Lise Chantraine-Demilly. Ed. Dom Quixote, 1º ed. Setembro, 1992.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, n. 350, p. 1-10, Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, Acesso em 30 set. 2018.

ORSANO, Ana Célia Furtado. **Profissionalidade docente: dimensões intrínsecas ao bacharel professor da educação profissional e tecnológica**. 204 f. Programa de

Pós Graduação em Educação, Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras**. UNIOESTE, Foz do Iguaçu. Paraná, 2008.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996, p. 59-72. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf. Acesso em 27 out. 2018.

RAMOS JÚNIOR, Dornival V. (Org.). **Projeto de Criação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT)**. Araguaína: UFT, 2014.

ROCHA, Samir Alexandre. Geografia humanista: história, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. **R. RA'É GA**, Curitiba, 2007. Editora UFPR 21.

ROSSATO, Geovane, PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. – (série caminhos da formação docente/ coordenador Nelson Piletti) São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**. v. 3. n.3 p. 393-405- Itajaí, set./dez. 2003.

SCHIMITT, Deodete Maria das Neves. **Escola Família Agrícola Zé de Deus e a formação de trabalhadores do campo em Colinas do Tocantins**. 258 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

SOUSA, Andrêssa Paula Fadini de. **Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa. Minas Gerais, 2014.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, vol. 34, núm. 2, maio-agosto, 2008, pp. 227-242.

TOCANTINS. **Plano de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Escola Família Agrícola Zé de Deus. Colinas do Tocantins, 2017.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

Fontes Primárias

PINHO, Césio Silva. [37 anos]. [junho, 2018]. Entrevistadora: Alinne Conceição Alves Silva Dantas. Colinas, junho, 2018.

BARRETO, Evane Gentil dos Santos. [42 anos]. [junho, 2018]. Entrevistadora: Alinne Conceição Alves Silva Dantas. Colinas, junho, 2018.

SOUZA, Kelson Fiuca de. [33 anos]. [junho, 2018]. Entrevistadora: Alinne Conceição Alves Silva Dantas. Colinas, junho, 2018.

CHAVES, Pedro Alves. [53 anos]. [junho, 2018]. Entrevistadora: Alinne Conceição Alves Silva Dantas. Colinas, junho, 2018.

SILVA, Rodrigues da Cirlene. [39 anos]. [Dezembro, 2018]. Entrevistadora: Alinne Conceição Alves Silva Dantas. Colinas, Dezembro, 2018.

ABREU, Dayanne Alves. [29 anos]. [Janeiro, 2019]. Entrevistadora: Alinne Conceição Alves Silva Dantas. Colinas, Janeiro, 2019.

Apêndice A

Escola Família Agrícola – Levantamento no Banco de Dissertações em <http://bdtd.ibict.br>, atualizado em 06/03/2018

Conjunto de palavras-chave: Escola Família Agrícola (EFA)

Ano	Título	Autor	Área de concentração	Instituição	Participantes da pesquisa	Foco da pesquisa
1977	Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)	Paolo Nosella	Mestrado em Educação: História, Política Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP	Comunidade escolar e pesquisadores da área	Sistematização e problematização da experiência educacional das escolas de família agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).
1978	Escola da família agrícola: uma alternativa para o ensino rural	Alda Luzia Pessotti	Mestrado em Educação	Fundação Getúlio Vargas	Alunos de uma EFA	Descrição do modelo educacional das Escolas Famílias Agrícolas Do Estado de Espírito Santo, problematizando a experiência educacional. Conclusão: as aspirações profissionais dos alunos e a concretização profissional dos egressos em ocupações vinculadas ao meio rural e urbano demonstram que só a ação isolada da Escola da Família Agrícola torna-se incapaz para fixar o jovem no meio rural.
1998	Alternância no currículo: uma proposta para a inclusão escolar e social: um estudo da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte/AP	Jose Amiraldo Ferreira da Silva	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Comunidade escolar	Realização de estudo de caso sobre o papel da escola no processo de inclusão ou exclusão escolar/social, a partir dos focos: trabalho coletivo, projeto da escola, ensinar e aprender, ensinar como desafio, sala de aula, avaliação e aprendizagem e interação dos alunos com a família, escola e comunidade. Apresentação de histórico da experiência das EFAs na França, seu local de origem, Itália, África, Argentina e Brasil. Na experiência brasileira foi destacada a contribuição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e de seu Centro de Formação e os fundamentos teóricos que embasam a pedagogia da alternância, proposta educacional para o meio rural.
2005	Escolas-família agrícola e agroextrativista do estado do Amapá: práticas	Ana Lúcia Cardoso do Nascimento	Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido	Universidade Federal do Pará	Professores e alunos das EFAs, Movimentos sociais	Análise das Escola Família Agrícola (EFA) em sua trajetória histórica e política enquanto iniciativa do movimento social local,

	e significados					e sua organização por meio de uma rede para a verificação de suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do meio rural do estado do Amapá.
2006	Projeto de vida e trabalho dos jovens no contexto das novas ruralidades : o caso dos estudantes da EFA de Tinguá/RJ	Sirle Brum de Oliveira	Mestrado em Economia Doméstica	Universidade Federal de Viçosa	Comunidade Escolar	Compreensão do lugar que a Escola Família Agrícola (EFA) ocupa no processo de formação dos jovens estudantes dessa escola, a partir de seus projetos e de suas possíveis expectativas de vida e trabalho. Conclusão: os jovens dessa escola incorporaram em seus projetos futuros aprendizados recebidos na EFA e, que não teriam essa visão global de mundo caso tivessem recebido outra educação.
2008	Um Estudo Exploratório Sobre a Escola Rural em Viçosa/MG: Saberes e práticas docentes	Cristiane Moraes Marinho	Mestrado em Extensão Rural	Universidade Federal de Viçosa	Professores do campo	Discussão da educação no meio rural do município de Viçosa/MG ao analisar e interpretar os saberes e as concepções que fundamentam as práticas docentes nesses espaços. As concepções educativas do meio rural expressaram relações e tensões postas entre o campo e a cidade e retomam a discussão em torno das ruralidades.
2010	Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo	Marinalva Jardim Franca Begnami	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	Egressos e alunos da EFA	Análise dos desafios e possibilidades vivenciados pelos egressos para inserção no espaço produtivo, social, político e cultural. Investigação do projeto profissional, construído no percurso formativo da EFA, e considerado eixo mediador da inserção dos jovens. Conclusão: a formação integral desenvolvida na EFASC vem contribuindo para fortalecer o vínculo identitário do jovem com o meio.
2010	A escola no horizonte de jovens camponeses de uma escola família agrícola	Cristiane Benjamim de Freitas	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	Jovens estudantes da EFA	Análise das experiências de escolarização de jovens rurais estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire/Acaiaca-MG. Descrição e análise dos sentidos atribuídos à escolarização pelos jovens rurais; limites, conflitos e possibilidades vivenciados nesse processo.
2010	As escolas família agrícola no território goiano: a	José Novais de Jesus	Mestrado em Geografia	Universidade Federal de Goiás	Alunos e professores das EFAs	Compreensão das contribuições das Escolas Família Agrícola (EFAs) dos municípios de Goiás,

	pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa					Orizona e Uirapuru para o fortalecimento da agricultura camponesa. Investigação do desenvolvimento do território a partir da pedagogia da alternância.
2010*	Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas	Lúcia Gracia Ferreira	Mestrado em Educação e Contemporaneidade	Universidade do estado da Bahia	Professor da zona Rural*	Investigação da formação da identidade profissional do professor da zona rural no que diz respeito a saberes e prática pedagógica.
2011	Escola Família Agrícola de Orizona (GO): Uma Proposta de Educação Camponesa?	Ana Paula de Medeiros Ferreira	Mestrado em Geografia - Campus Catalão	Universidade Federal de Goiás	Comunidade Escolar	Compreensão da integração escola/meio social para a formação integral dos jovens, considerando a realidade vivida. Problemática do descaso com a educação brasileira, em especial a educação do campo.
2012	Uma leitura geográfica da educação no campo: o caso da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro - SP	Silas Nogueira de Melo	Mestrado em Geografia	Universidade Estadual Paulista	Professores de uma Escola Rural	Discussão e aplicação dos conceitos de educação no campo, organização espacial, território, representação social e análise espacial.
2012	Namoro, disciplina e liberdade: problematizando afetividades e sexualidades em uma escola família agrícola.	Jairo Barduin Filho	Mestrado em Extensão Rural	Universidade Federal de Viçosa	Comunidade escolar	Problematização de temas afetividade e sexualidade na escola para identificar o significados desses temas junto aos atores da EFA. Os resultados demonstraram visões diferentes entre, estudantes, pais e monitores sobre esta temática.
2013	Alternância como pedagogia na Escola Família Agrícola de Ladeirinhas-SE: possibilidades de construção de práticas sustentáveis	Juliana Franco de Melo	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente	Universidade Federal de Sergipe	Professores de escolas rurais	Estudo da Pedagogia da Alternância enquanto método pedagógico incorporado nos princípios da Educação do Campo e sua contribuição na difusão de práticas agrícolas de base ecológica, por meio da experiência da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas - EFAL, localizada no município de Japoatã, estado de Sergipe.
2013	Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire	Érica Ferreira Melo	Mestrado em educação	Universidade Federal de Viçosa	Professores que atuam na EFA	Investigação do uso do Plano de Estudo (PE), um instrumento proposto pela pedagogia da alternância, no processo de formação da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP). Conclusão: existem dificuldades para aplicação do PE na escola; há uma lacuna entre o que é proposto

						pela teoria acerca do PE e o que realmente acontece no seu cotidiano.
2013	Escola e família: a socialização dos jovens agricultores familiares	Graziela Castro Pandolfo	Mestrado em Sociologia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Comunidade escolar	Discussão da reprodução da agricultura familiar sob a perspectiva dos jovens agricultores, analisando os papéis desempenhados pela família e pela escola, enquanto instâncias socializadoras.
2013	Prática docente nas Escolas Rurais de Cajati/SP: limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo	Olga Rosa Koti	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Santos	Professores em formação	Investigação das escolas rurais do município de Cajati, no interior do estado de São Paulo para problematizar a construção da prática docente dos professores que atuam nas escolas rurais. Conclusões: há necessidade da implantação de uma proposta política pedagógica do sistema de ensino do município pesquisado para uma adequação à legislação vigente sobre as diretrizes correspondentes à organização e infraestrutura das escolas do meio rural.
2014	Conhecimentos e práticas agroecológicas nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)	Jaqueline Rocha Oliveira	Mestrado em Extensão Rural	Universidade Federal de Viçosa	Jovens estudantes das EFAs	Compreensão dos conhecimentos em torno da Agroecologia, inseridos nos meios de vidas dos estudantes e suas famílias, a partir de observações e de entrevistas sobre a vida cotidiana da Escola Família Agrícola Serra do Brigadeiro e da Escola Família Agrícola Puris de Araponga. Conclusão: o despertar para a prática agroecológica é influenciado dentre outras questões pelas relações de gênero, pela propriedade da terra, pelas práticas e manejos já realizados pelos pais, pela hierarquia familiar, pelo espaço da unidade produtiva e pelo projeto de vida.
2014	A formação através da pedagogia da alternância em agroecologia: um estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (RS)	Aline Guterres Ferreira	Mestrado em Extensão Rural	Universidade Federal de Santa Maria	Comunidade Escolar	Estudo de caso da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, que utiliza no seu processo de ensino e aprendizagem a metodologia viva da Pedagogia da Alternância e possui no seu enfoque teórico o incentivo a uma agricultura de menor impacto socioambiental, na perspectiva da Agroecologia. Conclusão: a intenção dos educandos à permanência e desenvolvimento do

						campo; resgatando e respeitando os conhecimentos de seus antepassados e melhor compreensão dos princípios da Agroecologia.
2014*	Práticas pedagógicas em alternâncias: contribuição ao estudo do trabalho docente na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo	Andrêssa Paula Fadini de Sousa	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Viçosa	Professores de escolas da zona rural	Análise do processo educativo da Pedagogia da Alternância, cujo objeto de pesquisa foram as práticas pedagógicas d@s professor@s/monitor@s na Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, Espírito Santo (EFASJG-ES). Conclusão: as práticas pedagógicas se estabelecem entrelaçadas pelos múltiplos contextos do cotidiano na escola e das literaturas pedagógicas que estruturam o trabalho docente na formação em alternância, bem como se ancoram nos saberes acadêmico e das experiências. São consideradas complexas, envolvem pessoas, relações, princípios de organização, processos formativos, movimentadas por diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais de tod@s @s ator@s nela envolvid@s.
2014	Projetos de vida e campo de possibilidades dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP)	Marcella Nunes Cordeiro Costa	Mestrado em Extensão Rural	Universidade Federal de Viçosa	Comunidade escolar	Investigação das transformações que vêm ocorrendo no mundo rural, resultantes dos processos sociais mais globais – industrialização, modernização da agricultura e urbanização – tomadas como referência para a configuração dos projetos de vida dos jovens.
2014	A Questão Agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – BA	Manuela Pereira de Almeida Pinto	Mestrado em Geografia	Universidade Federal da Bahia	Profissionais educadores do campo e toda a comunidade escolar	Análise das intencionalidades do processo de implantação e funcionamento da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana e como esta se relaciona com os conflitos agrários locais, por meio de levantamentos de bibliografias, documentos, além de entrevistas com estudantes, monitores e membros da associação.
2015	Do terreiro de casa ao chão da escola: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da pedagogia da	Maria Deuselena Dias de Sousa	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Ceará	Docentes e alunos da EFA Dom Fragoso	Investigação do projeto formativo desenvolvido na Escola Família Agrícola Dom Fragoso, localizada na comunidade de Santa Cruz, Independência, Ceará. Compreensão do papel desse projeto na prática social de seus/suas alunos/as

	alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso					egressos/as que convivem no contexto do semiárido cearense.
2015	A inserção socioprofissional dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul no Vale do Rio Pardo, RS : uma contribuição para o desenvolvimento rural	Adair Pozzebon	Mestrado em Desenvolvimento Rural	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Egressos e estudantes da EFA	Análise da trajetória dos jovens egressos através de sua inserção socioprofissional e a relação deste processo com o desenvolvimento rural no Vale do Rio Pardo.
2016	Pedagogia da Alternância: emancipação e territorialização nas Escolas famílias Agrícolas	Agnaldo Chagas Costa	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade	PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Comunidade escolar	Avaliação das premissas da pedagogia da alternância, adotada na rede EFA brasileiras com relação ao compromisso de formação integral e desenvolvimento do meio.

Apêndice B

Roteiro semiestruturado para entrevista com professores(as) da EFA “Zé de Deus”

Eixo 1: Formação pessoal e profissional

1. Por que se tornou professor(a)? Como foi esse processo de escolha profissional?
Como foi sua trajetória de formação escolar (fundamental, médio e superior)?
2. Para você, estudar era necessidade, obrigação ou escolha?
3. Você já trabalhou em outras escolas? Quais?
4. Quais experiências você se lembra até hoje de outras escolas?
5. Quais cursos de formação continuada que você fez que foram mais proveitosos para sua prática?
6. O que você gostaria de ter estudado mais no ensino superior?
 - que você já estudou sobre educação do campo?

Eixo 2: Visão geral da educação e da EFA

1. Qual é a função da escola hoje?
2. Como você define uma Escola Família Agrícola?
3. Qual a sua visão sobre a “pedagogia da alternância”?
4. Quais são os princípios pedagógicos da “pedagogia da alternância”?
5. Quais são as características que um(a) professor(a) da EFA deve ter?
6. Qual o sentido em ser professor na zona rural?

Eixo 3: Prática docente

1. Desde quando leciona na EFA “Zé de Deus”? Por que escolheu lecionar aqui?

2. Se eu fosse lecionar aqui, o que você me diria sobre os estudantes da EFA?
3. Ao longo dos anos em que você está atuando na escola, como você vê o desenvolvimento dos alunos e do território em volta da escola?
4. Você percebe que precisou aprender ou modificar em sua prática profissional para atuar na EFA?
5. Quais as lembranças sobre os primeiros anos de prática em sala de aula? Onde buscou referências iniciais para atuar na EFA?
 - a. que significa a palavra "identidade" para você?
Você se identifica com o contexto de vida dos estudantes da EFA?
6. Há diferenças entre um(a) professor(a) de escola urbana e da educação do campo?
7. Como é sua prática pedagógica na EFA? Que metodologias utiliza?
8. Como você seleciona os conteúdos ministrados?
9. Como os estudantes são avaliados?
10. Qual foi o momento mais marcante que já vivenciou aqui?
11. Em algum momento se sentiu frustrado(a) como professor(a)? Teve vontade de abandonar a profissão?
12. Enquanto professor(a), como você se descreve hoje?

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.

Prezada(o),

A Senhora(o) está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa intitulado “**A identidade docente do campo: Histórias de vida de professores da Escola Família Agrícola “Zé de Deus” (COLINAS -TO)**” sob a responsabilidade da pesquisadora Alinne Conceição Alves Silva Dantas, sendo a pesquisadora responsável e, aluna do Mestrado em Estudos de Cultura e Território-PPGCULT, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob a orientação da Profa. Rosária Helena Ruiz Nakashima.

O objetivo da pesquisa é contribuir com os estudos interdisciplinares em “cultura e território”, tendo como foco os docentes que atuam em uma Escola Família Agrícola (EFA) e a produção de suas identidades profissionais.

Se aceitar participar, a (o) senhora(o) estará contribuindo para o mapeamento das contribuições que o território oferece para a construção de identidade profissional e para a possibilidade de melhoria do ensino em uma Escola do campo, a partir da prática reflexiva que a pesquisa possibilita aos interlocutores.

A senhora tem o direito e a liberdade de recusar a participar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento seja antes ou depois da coleta dos dados independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo, represálias ou exigências de qualquer natureza.

No desenvolvimento desta pesquisa os riscos aos participantes da pesquisa, com o uso das entrevistas, poderão eventualmente acontecer por alguma contrariedade, pelo uso de seu tempo e ,pela exposição de suas concepções. O participante poderá sentir vergonha de ter sua entrevista gravada e ouvida pelo pesquisador posteriormente. Caso ocorram tais riscos, a entrevista será suspensa imediatamente.

O processo de coleta de dados será composto por um questionário semi-estruturado contendo 24 questões de cunho narrativo, no qual o participante irá discorrer sobre os processos de sua formação, poderá durar até duas horas (2h) a conversa com a pesquisadora.

A entrevista será realizada em um local calmo e apropriado, podendo ser uma sala da EFA ou uma sala da Diretoria de Ensino de Colinas (DRE). Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da identidade dos professores que realizarem as entrevistas.

Esclarecemos que os participantes não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por suas participações, sendo a participação a título de voluntariado para fins de estudo científico. Caso tenha necessidade de alguma despesa, estas serão assumidas pela pesquisadora.

Para a obtenção de qualquer outra informação e esclarecimentos, a senhora(o) poderá entrar em contato com a pesquisadora Alinne Conceição Alves Silva Dantas no endereço: Avenida Paraguai, esq, c/Rua Uxiramas, s/nº CEP: 77824-868- Araguaína- TO. Fone: (63) 99231-3250. Ou pelo e-mail: alinne01@uft.edu.br.

O Comitê de ética em Pesquisa – CEP – é composto por um grupo de profissionais que estão trabalhando para garantir seus direitos como participante de pesquisa seja garantidos. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicada de alguma forma, ou para obter informações, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins (CEPHDT-UFT) – Endereço: Avenida José de Brito Soares, Setor Anhanguera, Hospital de Doenças Tropicais da Universidade Federal do Tocantins (HDT/UFT), CEP: 77.818- 530, Araguaína -TO. E-mail: gep.hdt@ebserh.gov.br Fone: (63) 3411-6001.

Este documento é emitido em duas vias que serão, ambas, assinadas por mim, pela orientadora da pesquisa e pelo participante entrevistado, uma via será entregue a cada um de nós.

Consentimento Pós-informação

Eu,,
 abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado
 “.....”
”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que
 minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e
 esclarecido(a) pelo pesquisador responsável

.....

sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito e com a divulgação dos dados para fins científicos. Estou ciente uma via desse documento.

Araguaína, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Alinne Conceição Alves Silva Dantas
Pesquisadora
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território
PPGCUTLT/UFT

Rosária Helena Ruiz Nakashima
Orientadora do Projeto de Pesquisa
Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território
PPGCULT