

## **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOS JOVENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO**

Adelson Dias de **Oliveira** – UNIVASF

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco **Rios** – UNEB/PPGEDUC

### **Resumo**

Esta pesquisa apresenta trajetórias de escolarização de jovens do semiárido baiano, analisando como os percursos de formação/escolarização destes sujeitos foram produzidos e como refletem na constituição da docência na Educação Básica do campo. Trata-se de um estudo qualitativo de cunho autobiográfico, fundamentada nos princípios da hermenêutica e da fenomenologia, tendo como dispositivo de pesquisa as entrevistas narrativas. A pesquisa revelou que o processo de escolarização dos jovens no campo é atravessado por dificuldades construídas, sobretudo, pela ausência de uma proposta educacional contextualizada. Os diversos espaços e tempos de formação apresentados pelos jovens, em suas narrativas, apontam para a necessidade de inclusão e/ou ressignificação dos modelos que vigoram nas diversas *práxis* educativas, especialmente no ambiente educacional institucionalizado, rompendo com a barreira dos currículos estagnados e transformando-os em elementos vivos, fazendo-o significar para a formação e a prática dos docentes da educação básica do campo.

**Palavras-chave:** juventude; campo; educação básica

## **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DOS JOVENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO**

### **Trajetórias iniciais**

Este trabalho apresenta um estudo acerca das trajetórias de formação de jovens do campo, tendo como cenário suas experiências de vida no contexto das ruralidades que compõem o semiárido baiano. Procuramos analisar as experiências da juventude do campo e sua implicação para os processos formativos dos docentes e o desdobramento em sua prática. Com isso, tomamos como propulsoras as seguintes questões: Como as experiências de formação foram produzidas pelos jovens do campo, no semiárido

baiano? De que maneira essas experiências possibilitam repensar as práticas e formação dos docentes da Educação Básica do Campo?

Para contextualizar a problemática desta pesquisa, partimos do contexto contemporâneo em que a temática da juventude do campo está inserida. Ocorre, na atualidade, uma aproximação do termo juventude ao advento da tecnologia na sociedade, por considerar que esse público possui uma maior facilidade em lidar com as nuances que o envolve, desde a inserção do uso dos computadores, *tablets*, celulares de última geração, às questões sociais em que a velocidade da comunicação e a diminuição das distâncias ocorrem de maneira constante num ritmo frenético, independente de localização geográfica. Em meio a essa complexidade para se conceber a ideia de juventude, encontram-se a questão do desenvolvimento formativo e as possibilidades de acesso, que são destinadas para o público juvenil, e nesse caso, o jovem do campo, sejam elas na educação, na cultura, no lazer, na saúde e, especialmente, geração de renda.

Partindo desse entendimento, refletir sobre a juventude no ambiente das ruralidades é pensar nas marcas sociais constituídas pela herança cultural de uma época em que os direitos humanos eram negados a esses sujeitos, e que dessa forma constituem as identidades dessas pessoas, representadas aqui pelo descaso, pelo estereótipo do atraso e da ignorância, incluindo-se, nesse caso, a constante do êxodo para os grandes centros em busca de melhores condições de vida e todas as mudanças ocorridas ao longo do tempo até os dias atuais.

Os traços juvenis apresentados são muito presentes ao pensar na formação docente, se considerado que atuarão diretamente com esses sujeitos singulares em sua constituição identitária e plurais nas necessidades específicas. Uma vez que as práticas são voltadas para o tradicionalismo em que as informações são impostas e não construídas no coletivo, em particular quando se trata de campo, no qual os currículos ainda são concentrados na perspectiva urbanocêntrica, com ênfase em elementos distantes das vivências locais, incluindo-se nessa discussão o lugar do docente e sua formação, em que geralmente ocorre nos grandes centros e estes professores não residem ou conhecem a realidade do local onde atuam.

É um paradoxo existente e que não pode ser desconsiderado no processo reflexivo ao se pensar em como a escola, na contemporaneidade, chega aos milhares de estudantes e cumpre a sua missão maior, de levar conhecimento, socialização e, acima

de tudo, à condição de discernimento nas escolhas que balizarão os projetos de vida diante da sociedade contemporânea.

### **Por onde andamos?**

Esta pesquisa toma como princípios para a definição metodológica questões inerentes à pesquisa qualitativa, uma vez que trabalha com o universo dos significados, motivos, desejos, valores, atitudes, aspectos que não podem ser quantificados e que fazem parte da realidade social. Assim, o estudo envolveu seis jovens integrantes da República do IRPAA, localizada no Centro de Formação Dom José Rodrigues, no município de Juazeiro/BA, espaço de realização de cursos e de experimentação da instituição, o qual mantém em termos de infraestrutura duas casas que acolhem jovens oriundos de todos os estados da região Nordeste do país, compondo, dessa maneira, um grupo heterogêneo e diverso.

Com base nos elementos que compõem a pesquisa qualitativa, o estudo fundamenta-se na abordagem autobiográfica, utilizando-se das entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa. Traz as discussões apresentadas por Pineau (2012) e Poirier (1999) foram bastante significativas para o entendimento acerca da História de Vida, tomando-a como um movimento socioeducativo. As discussões acerca da abordagem autobiográfica estão fundamentadas também nas contribuições de Ferrarotti (2010), Josso (2010) e Delory-Momberger (2008), as quais provocam reflexões sobre a utilização das bases epistemológicas da autobiografia para compreender os processos formativos dos sujeitos.

À medida que a prática humana vai sendo recordada pelo narrador com o intermédio de um sujeito pesquisador ou seja na narrativa oral ou escrita provoca em princípio a desestabilização dos sentimentos, ocasionada pelas memórias e, logo em seguida, se consegue também reestruturar os aspectos que emergiram junto aos sentimentos e a história contada. Dessa maneira possibilita ao pesquisador identificar os dispositivos sociais implícitos na narrativa construída pelo sujeito que narra esses espaços marcados por aspectos do sistema social, demarcado por seu espaço de convivência.

À vista disso, a autobiografia incluída no contexto desta pesquisa permitiu o contato com os percursos formativos das juventudes do campo, a partir dos desvelamentos das experiências de vida e formação desses sujeitos. Para isto, utilizou-se

das Entrevistas Narrativas como dispositivo de pesquisa, com a finalidade de recolher as experiências de vida e formação dos jovens do campo.

Diante disto, a utilização como dispositivo de pesquisa, as Entrevistas Narrativas, consoante ao entendimento de Bertaux, (2010, p. 29) pressupõem que a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem.

Tomando os princípios da autobiografia e das entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa e, por conseguinte a validação dos resultados jovens à luz da análise compreensiva e da hermenêutica, pudemos dialogar com os sujeitos interlocutores do estudo e assim perceber como as trajetórias de vida dos jovens do campo produzem sentidos sobre as práticas e processos educativos produzidos pelos docentes que atuam na Educação Básica do Campo, no Semiárido Baiano.

### **Trajetórias formativas de jovens e os reflexos da/na formação e prática docente**

A trajetória da escolarização dos jovens do campo não é um caminho linear; existe a presença de muitas curvas, ladeiras, altos e baixos, deslocamentos (físico e identitário) num ritmo desacelerado e constantemente atropelado pelas influências globalizantes. A entrada na escola desses tantos meninos e meninas se dá, muitas vezes, por caminhos tortuosos, e, desde cedo, aprendem que a universalização do ensino ainda está distante de se concretizar. Em suas narrativas, os jovens deixam claro que a iniciação no mundo escolarizado se dá por volta dos sete e oito anos de idade e finalizam - quando não ocorrem desistências, repetências, migrações – entre os dezenove e vinte anos. É um paradoxo existente e que não pode ser desconsiderado no processo reflexivo ao se pensar em como a escola, na contemporaneidade, chega aos milhares de estudantes e cumpre a sua missão maior, de levar conhecimento, socialização e, acima de tudo, à condição de discernimento nas escolhas que balizarão os projetos de vida diante da sociedade contemporânea.

A história da educação imprime a imagem de jovem apenas como o reprodutor dos conhecimentos apresentados na escola e como formação de mão de obra, força de trabalho para a sociedade urbana, remete ao modelo constitutivo de sociedade e, particularmente, de escola que temos desenvolvido, no qual há concentração na preparação dos sujeitos para trabalho.

Neste estudo, em particular, é perceptível na escolarização dos jovens do campo a presença de elementos que engendram a lógica da cidade em detrimento ao campo. A formação não preenche as necessidades específicas para que a força de trabalho dos jovens que vivem no campo possa ser canalizada para esse ambiente. Ocorre um processo inverso que gera conflitos quanto à construção dos percursos formativos desses sujeitos e à contribuição com a sua constituição identitária no campo. Nesse sentido, o jovem Umbuzeiro<sup>1</sup> sinaliza, em sua narrativa que o início da escolarização ocorreu na cidade, denotando a falta de investimento na educação do/no campo que viesse a garantir a qualidade da aprendizagem sem provocar o deslocamento vivido por seus sujeitos.

Na escola eu comecei a estudar [na cidade], eu fui morar com esse meu avô, esse senhor que se juntou com a minha avó. A presença assim mais de pai que tive foi dele e quando eu fui pra cidade morar lá com ele e com minha vó, aí comecei estudar. Estudei primeira, segunda e comecei a iniciar a terceira série na cidade, aí quando tava na metade da terceira série eu quis vim morar no interior com a minha mãe, aí eu terminei a terceira série e a quarta série no interior, aí a quinta série tinha que ser feita na cidade porque no interior só tinha até a quarta série, aí eu voltei de novo pra cidade e aí comecei a estudar a quinta série na cidade, e, aí meu avô ele era bastante brigão assim, eu não gosta muito de morar com ele, aí eu ficava querendo vim embora direto, num ligava muito pros estudos, aí minha mãe: "não, você não vai voltar pra lá, porque lá não tem como você estudar e você tem que estudar, meu filho." Aí eu ficava tentano, até que eu fiquei sabendo que no ano seguinte ia começar a ter de quinta a oitava série, aí ela falou: "não, você não desiste, você continue estudando e o ano que vem você já pega a sexta série, cê faz a quinta série aqui na cidade, e ano que vem cê já faz a sexta série, aí eu fiquei: " Não mãe...", aí até que eu consegui convencer ela que eu desistisse na quinta série pra voltar a fazer a quinta série de novo no interior, aí quando eu voltei pro interior no ano seguinte pra fazer a quinta série, até é bem forte assim é porque, era quinta e sexta série, era fluxo, aí voltei a estudar no interior de novo quinta e sexta série, aí no ano seguinte sétima e oitava, fluxo de novo, aí tive que voltar pra cidade de novo pra fazer primeiro ano porque não tinha, só tinha até então até a oitava série, aí quando eu comecei a fazer primeiro ano do segundo grau, na cidade, aí acho que quando deu no mês de março, se não me engano, começou a ter primeiro ano no interior de novo, aí eu voltei de novo pro interior, que era o telecurso 2000, voltei de novo pro interior e fiz primeiro, segundo e terceiro ano, aí conclui o segundo grau. (UMBUZEIRO, CITAÇÃO VERBAL, 2013)

O que mais chama a atenção na narrativa do jovem Umbuzeiro é a sua relação com o campo, mesmo sabendo das dificuldades em estudar e toda a precariedade no ensino, ele demonstra o desejo em voltar para o campo. Percebemos em sua fala que o elemento motriz para essa mudança é o da convivência com sua mãe, a aproximação

---

<sup>1</sup> Pseudônimos utilizados para preservar a identidade dos entrevistados, conforme orientação da Resolução nº 196/96 e 466/12 do Ministério da Saúde e Comitê de Ética, sob parecer de aprovação 277.848/13.

dos laços de afetividade. Os jovens sinalizaram em suas narrativas o processo de precarização do ensino oferecido para eles, exemplificando com a presença dos cursos de regularização de fluxo escolar e o ensino médio por meio do telecurso 2000 representando um déficit de aprendizagem no processo de escolarização. Além disto, sinalizam outros aspectos que marcam o ensino no campo, como podemos observar na narrativa do jovem Umbuzeiro:

[...] a gente vem do interior sabe que a formação né pra todo mundo, se você não correr atrás, o máximo que você vai conseguir é ter o segundo grau completo, o máximo e não é lá essa formação porque o professor que ensina no interior ele não tem o mesmo, ele não se empenha, não é o mesmo, com a mesma qualidade como é na cidade. (UMBUZEIRO, CITAÇÃO VERBAL, 2013)

Na narrativa, percebemos a presença da precariedade no que diz respeito ao ensino institucionalizado que é realizado no campo, de maneira particular trata da pouca formação do professor que atua nas escolas presentes nesses espaços. As práticas educacionais precisam condizer com as particularidades dos sujeitos que dão sentido à existência desse ambiente. A escola toma um lugar de destaque na vida desses sujeitos e acaba assumindo papel importante no processo de construção identitária e formativa e, se essa não for significativa para a vida dos jovens, fatalmente se tornará apenas um ambiente obrigatório no qual eles devem frequentar.

Como um dos marcadores na experiência de formação desses sujeitos, a escola tem grande destaque, especialmente a prática pedagógica docente e toda a sua relação com o cotidiano vivenciado pelos jovens que estão imbricados no campo. Para as escolas do campo é necessário o trabalho voltado para a contextualização. Diante dessa situação, é pertinente sinalizar a experiência desenvolvida pela Rede de Educação do Semiárido – RESAB<sup>2</sup>, quando discute elementos pertinentes ao processo de descolonização da educação e da construção de novas formas de se pensar a educação na região semiárida do Nordeste. Ao longo do trabalho desenvolvido, como fortalecimento da rede e da proposta de ECSA, existe um grande esforço para inserir literatura pertinente ao processo de desconstrução das ideias da educação rural ou da educação que não tem vinculação com o contexto em que os sujeitos vivem. Nesse sentido, compreendemos que:

---

<sup>2</sup> Movimento que se espalha como rizoma e que envolve pessoas e instituições procurando comungar o diálogo entre o poder público e sociedade civil em torno da discussão da educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Cf.: <http://educacaonosemiarido.blogspot.com.br>.

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

Corroborando com o que o autor apresenta, acreditamos que o processo de escolarização dos jovens do campo, precisa considerar as vivências de cada sujeito, no sentido de construção de novos discursos e práticas sociais. Pensando nas construções narrativas dos jovens sobre a sua incursão na escola e para subsidiar a discussão em torno da necessidade das práticas escolares tomarem novos significados, trago a experiência escolar de Asa-Branca que apresentou um percurso de iniciação escolar distinto dos demais. A sua primeira infância foi vivida na cidade grande, com sua mãe, na casa da patroa, pois trabalhava como doméstica e, por ser dessa forma, a sua iniciação escolar se dá ainda aos dois anos de idade numa creche pública, pois sua mãe precisava trabalhar e tinha a responsabilidade pela educação da filha. Ocorre, nesse caso, um processo de preenchimento do tempo da criança com atividades escolares e não escolares para, dessa maneira, garantir o sustento da família. Somente aos nove anos, é que a jovem passa a residir no interior de uma cidade do semiárido baiano, terra natal de sua mãe e onde os seus avós viviam. Observando a narrativa de Asa-Branca, ela diz,

E ai quando minha mãe separou do meu pai ela teve que morar na casa da patroa dela, ai a gente morava no serviço da minha mãe, ela me levava na escola de manhã e eu ficava o dia inteiro na escola, só me pegava a tarde porque eu não podia ficar no serviço com ela [...] Ai a partir dos quatro anos eu fui pra creche que era no EMEI Borba Gato o nome da creche, e na creche a gente ficava também o dia inteiro, eu sempre fui uma criança quieta, não era de me envolver muito porque eu me achava diferente das outras crianças não sei porque mas eu me achava diferente [...] E ai com nove anos a gente foi pra **Rosa do Deserto** ou pra **Palmares** [...] não teve vaga lá pra **Palmares**, eu tive que ir pra outra comunidade a três quilômetros de lá chamada **Zumbi**, ai foi lá que minha mãe conseguiu me matricular. (ASA-BRANCA, CITAÇÃO VERBAL, 2013)

É perceptível, na narrativa da jovem, um movimento de formação construído entre a cidade e o campo, no qual o jovem é deslocado de seu local de origem e passa a conviver com experiências curriculares distantes de seu contexto, fazendo nesse movimento um distanciamento com a sua realidade.

Existem algumas nuances típicas da educação urbana no seu processo de escolarização. O ritmo acelerado em que as pessoas vivem acaba forçando a entrada das

crianças nas escolas ainda muito cedo e a responsabilidade pela educação dos filhos relegada a uma pessoa totalmente estranha ao convívio das crianças. Como se não bastasse, outros espaços vão sendo incorporados no horário oposto ao que a criança ou jovem frequentou a escola, uma nova sala de aula com características diferenciadas, quiçá mais envolventes ou mais próximas, considerando a redução do número de alunos nos chamados “reforços escolares” como é sinalizado na narrativa de Asa-Branca. No enredo contado pela jovem, algo que chama a atenção é quando ela aponta para a questão da diferença *“lá eu sempre me achava diferente então não me enturmava muito era mais na minha”*.

O seu sentimento de diferença é marcado pelas questões do preconceito predominante nas sociedades, que remonta ao processo histórico que marca a constituição dos espaços no Brasil, assinalado pelo eurocêntrismo e pela questão da escravidão e opressão dos povos negros e indígenas. Na sociedade contemporânea, essas relações de discriminação tomam formas veladas e não se aceita o outro por ser diferente. No caso da jovem Asa – Branca, há três fortes marcadores sociais e culturais, que apontam para o sentimento da diferença e do afastamento das relações sociais instituídas: ser mulher, ser negra e ser gorda, agregando, ainda, o fato de ser pobre e viver numa favela. Nessa perspectiva, Woodward (2012, p. 50-51) aponta para um dualismo,

A diferença pode ser construída negativamente, por meio da exclusão e da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo enriquecedora: é o caso dos movimentos que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença.

A manifestação do distanciamento das falas e das práticas dos professores pode ser considerada como uma luz de alerta que se acende no campo educacional em relação ao processo de ensino-aprendizagem e à absorção de jovens com identidades distintas e vivências específicas, como é o caso dos jovens do campo. Relacioná-la com o contexto atual nos remete, também, a analisar as mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos na escola e no fazer pedagógico pelos docentes. Nesse sentido, Reis (2011) expõe que a escola precisa ser o espaço que vai além da garantia do acesso aos filhos de “camponeses”- tratando da educação do campo – à educação, como local também de conhecimento contextualizado e de significado para as suas vidas. Nessa direção, é pertinente considerar que, nos últimos anos, observam-se mudanças significativas no

processo ensino-aprendizagem e da forma como a prática pedagógica docente vem sendo vivenciada.

### **Formação docente no campo: repensando fazeres**

Uma vez considerando que as discussões acerca da educação do campo e no campo enquanto território é muito recente, aproximando-se de duas décadas de discussão, todavia, apresenta, ao longo desse período, marcas significativas da mudança social e da concepção dos processos educacionais destinados a essa população.

A conquista de uma política específica para o campo, a exemplo das Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo de 2002 e, mais recentemente, a possibilidade de incluir nesse espaço, via o Programa Nacional do Livro de Didático – PNLD, uma proposta que possa se aproximar mais da criança e do jovem camponês (com ressalvas ao que de fato vem sendo executado), e ainda, no campo das conquistas, a perspectiva de construções de escolas no campo que sejam adequadas às suas peculiaridades, representam alguns dos avanços que a discussão tomou diante do cenário brasileiro.

Nesse cenário, a compreensão de campo vai muito além das questões inerentes à produção de mercadorias ou apenas como um ambiente que, por muito tempo, foi explorado politicamente. Constitui-se, assim, como território composto por,

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. (FERNANDES, 2006, p. 29)

O autor aprofunda a reflexão sobre campo numa ótica em que as relações no campo são estabelecidas a partir da perspectiva de territórios e a esse campo se atribuem as questões inerentes à vida das pessoas e todas as marcas culturais. É com essa compreensão que a pesquisa em evidência faz um paralelo entre a discussão sobre as ruralidades enquanto ambientes resignificados da vivência dos sujeitos, não apenas como espaço de exploração e a concepção de campo enquanto territórios que possuem identidades culturais diversas.

Com base nessa reflexão, é possível inserir a vivência no processo de escolarização do jovem Angico, que apresenta, também, uma trajetória distinta das apresentadas ao longo do trabalho. Sua vida escolar é marcada pelo processo de aprendizagem que, para muitos jovens do campo, é significativa, as Escolas Família Agrícolas – EFA's. Seu processo reflexivo aponta para uma questão significativa para a construção da aprendizagem dos jovens deste estudo,

E ai com 12 anos eu vim embora, vim estudar na escola Família Agrícola , então eu passei na escola agrícola 4 anos, estudei da quinta a oitava série. E assim essa transição, família, de sair de casa pra vim estudar em **Caatingueira** não foi fácil, e ai eu ficava me perguntando sempre: "mas por que eu tenho que sair de perto da minha mãe, do meu pai pra ir pra **Caatingueira**? Por que tem que estudar?", e ai eu ficava assim meio que questionando, "por que, que tava longe da escola?". [...] Meus pais, principalmente minha mãe. Meu pai ficava assim meio triste, mas principalmente minha mãe, minha mãe: "não, tem que estudar meus filhos, se a gente não estudar a gente não vai pra lugar nenhum, vê eu que só estudei até a quarta série porque eu não tive a oportunidade". E assim, meu pai e minha mãe eles veem de base de família humilde, minha mãe só teve a oportunidade de estudar só até a quarta série então ela teve, ela tinha essa ansiedade dos filhos dela estudarem, de continuar os estudos e meu pai analfabeto, meu pai não teve a oportunidade de estudar. E ele sempre disse: "eu nunca estudei porque num quis não, é porque tinha, eu tinha que trabalhar e ainda tinha que ajudar meu pai na roça" e me oferece a oportunidade, o a oportunidade que pra mim foi muito difícil, porque você compara hoje a oportunidade que meus dois irmão tem viu [...] Quando eu cheguei na Escola Família foi um choque no ponto de vista de ter que morar na escola, ficar dentro da escola, mas lá um ambiente super agradável, tinha a parte onde do estudo e também a parte de campo, e ai eu achei muito interessante, e ai a escola família tinha muito aquele discurso de formar jovem, pra continuar no campo, melhorar a qualidade de vida, a educação como um processo de transformação social e inclusão e ai ficava, com aquilo na cabeça e me dedicava mesmo as atividades em salas de aula, me dedicava as atividades de campo, na horta, no pomar, molhar o pomar, enfim eu achava bacana. (ANGICO, CITAÇÃO VERBAL, 2013)

Sobressai, na narrativa do jovem Angico, a insistência pela formação escolar dos filhos pelos pais. A narrativa expressa o sentimento de dívida com os filhos, o fato de eles não terem estudado ao longo de suas vidas os fazem realizar esforços incomensuráveis para a manutenção do estudo de seus filhos. Com destaque e diferencial dos demais jovens, Angico estuda o segundo ciclo do ensino fundamental em uma Escola Família Agrícola – EFA's, com a utilização da pedagogia da alternância que se constituiu como um ambiente de formação institucionalizado, que faz um diálogo permanente com a comunidade, o espaço de origem em que os alunos viveram toda a vida e do qual voltaram a fazer parte assim que regressaram das aulas. Diferente das demais experiências de escolarização onde o modelo de escola rural é

predominantemente urbano quanto ao currículo, os conteúdos e o (a) professor (a) vinham da cidade - modelo que predomina nas histórias de vida narradas pela maioria dos jovens entrevistados. Quanto às EFA's, é pertinente a compreensão de que,

[...] ela busca entre o intelectual e o manual, entre o pensar sobre e o trabalhar com, entre o aprender e o fazer. Mais especificamente, a *Pedagogia da Alternância* defende a *formação técnica* – voltada para o trabalho, a *formação geral* – voltada para o conhecimento elaborado contextualizado, a *formação humana* – voltada para a formação de lideranças. (CAVALCANTE, 2007, p. 64)

Retomando a reflexão sobre a narrativa de vida de Angico, ele aponta para a questão das atividades de sala de aula e as atividades de campo como um dos aspectos mais significativos para a sua aprendizagem, uma vez que faz relação direta com o seu ambiente de convivência e as tarefas que já realizava junto à sua família. Essas atividades desenvolvidas na aula, somente reforçam a pertinência da contextualização do ensino e a necessidade de se pensar processos significativos para os agentes envolvidos na ação formativa. A dinâmica da alternância aplicada pela escola também provoca uma aproximação da escola com a comunidade e com os pais, os quais não são apenas coadjuvantes do processo educativo institucionalizado dos seus filhos, participam diretamente das decisões e acompanham de perto todas as ações desenvolvidas; em outras palavras, sentem-se pertencentes àquele espaço.

É recorrente a denúncia do flagelo e do descaso que existem no desenvolvimento da educação institucionalizada. Para o campo, não cabe mais o formato pronto e os manuais vindos da cidade somente para execução; os desenhos de educação pautados pelos movimentos sociais provocam a necessidade de reconstrução dos projetos pedagógicos das escolas e do formato em que a formação docente acontece. Referenciando Reis (2011) é preciso pintar a universidade com as cores do nosso povo e somente assim, conseguiremos interagir com o universo dos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, de maneira significativa.

A marca presente na procura e na preocupação pelos processos de formação docente, intensificados nos últimos dez anos possibilita repensar os jeitos e fazeres educacionais. Nesse mesmo período intensifica-se também, a presença de um público diferenciado nas salas de aulas, concentrando uma diversidade identitária que exige do docente o agrupamento de práticas que atendam aos avanços e mudanças constantes e aligeiradas, que se fazem necessárias no mundo contemporâneo. É válido considerar,

então, que “os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores”. (LIBÂNEO, 2011, p. 09). Contudo, a necessidade de reavaliar não deve ser concentrada apenas na perspectiva docente, mas garantir a presença das vozes dos sujeitos que estão no intermédio desse processo e/ou constituição social, que é a escola e todas as suas interfaces, nesse caso, os estudantes que frequentam e oxigenam o ambiente educacional. Considerando que as escolas têm características muito urbanas e que o processo de formação docente é pautado nessa premissa, é que a narrativa apresenta, no cenário da pesquisa, a dificuldade em que os jovens passam no sentido de ter que se deslocarem para estudar e a aprendizagem ainda não apresentar uma relação direta com seu contexto,

Sempre estudei na cidade, porque na zona rural na época em que eu estudava não tinha escola, tem escola agora, de dois anos, três anos pra cá é que tem escola, mas assim é só da primeira à oitava, o resto tem que fazer na cidade porque não tem lá. Sempre na cidade, porque na zona rural não tinha, até que se tivesse né, na zona rural teria sido até bem mais fácil por causa da disponibilidade, minha mãe não teria que tá indo e vindo sempre, ficava lá, tinha até mais como eu ter ajudado mais na fazenda. (ABELHA, 2013, CITAÇÃO VERBAL)

A jovem Abelha aponta para a necessidade da existência de escolas que atendam ao processo de escolarização para garantir, dessa maneira, a aprendizagem vinculada ao seu contexto, por conta da facilidade no acesso e a permanência. Considerando o exposto, vale retomar que reavaliar o papel da escola provoca a necessidade de os educadores incluírem, na sua perspectiva de planejamento, a análise quanto ao conteúdo, forma e intencionalidade em que a sua prática pedagógica será direcionada e considerar as especificidades em que os estudantes apresentam. Sendo assim, é importante ressaltar a necessidade de interação com os aspectos da contextualização do ensino, do currículo voltado para a forma, intencionalidade e conteúdos que atendam ao contexto em que o jovem está inserido e, por conseguinte, repensar os fazeres educacionais desde o processo de formação nos cursos de licenciaturas dos professores/educadores que atuam nas escolas do nosso país, com recorte para a região semiárida do Nordeste, ao processo de formação continuada destes. Assim, “a educação contextualizada anda nesta direção para fazer com que os processos escolares pisem no chão”. (MARTINS, 2009, p. 33)

Na esfera do currículo contextualizado, esbarramos em outra dificuldade estabelecida pelo sistema hegemônico operante e que se desvelam a cada narrativa dos jovens do campo, considerada por Reis (2011, p. 66) como necessidade de,

[...] reorientação curricular na perspectiva da contextualização dos conhecimentos e saberes trabalhados pela escola, dentro de uma mudança que exige mexer no todo do que vem-a-ser as concepções de educação, currículo, formação, avaliação, gestão, entre outros tantos importantes aspectos da educação e da escola.

Diante do exposto, percebemos que a trajetória de escolarização dos jovens do campo está composta por um processo híbrido de aprendizagem. Ainda muito cedo, precisam se deslocar das suas comunidades de origem para estudar, sendo submetidos a um conjunto de conteúdos presente no currículo que não condiz com sua realidade contextual. Dos seis jovens colaboradores do estudo, em sua totalidade, eles tiveram de se deslocar para a cidade no intuito de concluir o ensino médio, última etapa do processo de escolarização.

Assim, pensando na formação docente e atuação com os sujeitos jovens, vale ressaltar que o comprometimento com o seu lugar ou o reconhecimento de suas potencialidades somente serão válidos se fizerem parte do seu cotidiano. A formação docente não pode ficar então deslocada dessa premissa ao mesmo tempo em que não pode se fechar na formação inicial. Somente com o processo contínuo de reflexão na prática sobre a prática possibilitará ao sujeito docente ressignificar o seu fazer.

Sobressai nas narrativas dos jovens do campo entrevistados a necessidade de se repensar o currículo que é trabalhado no campo e garantir a efetivação do que propõem as diretrizes operacionais para a educação do campo, garantindo nesse mesmo espaço a realização do processo de escolarização na educação básica.

### **Considerações finais**

Algo que toma corpo e que ocupa a maior parte da vida dos sujeitos jovens é a presença da escola como ambiente de formação institucionalizado. A marca principal em destaque nessa temática é a questão da precariedade e da pouca estrutura para funcionamento das escolas do e no campo existente a fim de que esses sujeitos possam ter acesso à educação escolar.

O processo de hibridização identitária é reforçado quando esses jovens chegam ao ensino médio, pelo fato deste não ser ofertado no seu local de origem. Os jovens são obrigados a aventurar-se em cima de paus-de-arara, ou mesmo em ônibus que não atendem aos requisitos básicos para o seu funcionamento. Não há como deixar de destacar o distanciamento que os currículos que são trabalhados apresentam entre as realidades das ruralidades vividas por esses sujeitos e a sua necessidade formativa. Compreendemos que esse aspecto é um dos principais distanciadores dos jovens do campo, na medida em que lhes provocam ao êxodo rural juvenil constante para as cidades.

Algo que toma corpo e que ocupa a maior parte da vida desses sujeitos é a presença da escola como ambiente de formação institucionalizado. A marca principal em destaque nessa temática é a questão da precariedade e da pouca estrutura para funcionamento das escolas do e no campo existente a fim de que esses sujeitos possam ter acesso à educação escolar. O processo de hibridização identitária é reforçado quando esses jovens chegam ao ensino médio, pelo fato deste não ser ofertado no seu local de origem. Os jovens são obrigados a aventurar-se em cima de paus-de-arara, ou mesmo em ônibus que não atendem aos requisitos básicos para o seu funcionamento.

Não há como deixar de destacar o distanciamento que os currículos que são trabalhados apresentam entre as realidades das ruralidades vividas por esses sujeitos e a sua necessidade formativa. Compreendo que esse aspecto é um dos principais distanciadores dos jovens do campo, na medida em que lhes provocam ao êxodo rural juvenil constante para as cidades. A vivência das manifestações culturais e a provocação com as novas formas e jeitos em que o jovem vive a sua condição juvenil (DAYRELL, 2000) é um dos desafios para o contexto sociocultural atual no sentido de atender às especificidades formativas desses sujeitos.

Os diversos espaços e tempos de formação apresentados pelos jovens, em suas narrativas, apontam para a necessidade de inclusão e/ou ressignificação dos modelos que vigoram nas diversas *práxis* educativas, especialmente no ambiente educacional institucionalizado, rompendo com a barreira dos currículos estagnados e transformando-os em elementos vivos, fazendo-o significar para a formação e a a prática dos docentes da educação básica do campo.

Nesse sentido, não se pode perder de vista que o campo possui particularidades e necessidades que necessitam ser desveladas para que uma nova emergência paradigmática possa adentrar ao universo da pesquisa e da intervenção social, uma vez

que a formação precisa garantir aos docentes a condição de dialogar com os mais diversos aspectos da sociedade e com direitos igualitários, possibilitando assim, que o sujeito não fique restrito a aplicação de receitas prontas e ao desenvolvimento de ações que não gerem significados para a vida dos alunos.

## Referências

- BERTAUX, Daniel. *Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.
- DAYRELL, Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Estado do Conhecimento em Juventude: Juventude e escolarização*. São Paulo: Ação educativa, 2000.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matias (Org.). *O método autobiográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. *A experiência de vida e formação*. Tradução de José Cláudio; Júlia Ferreira; 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais para a profissão docente*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, Josemar da Silva. Contextualizando contexto. In: *Caderno Multidisciplinar: Educação e contexto no semiárido brasileiro: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização*. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2009.
- PINEAU, Gaston. LE GRAND, Jean – Louis. *As histórias de vida*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga; Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.
- POIRIER, Jean. et al. *Histórias de vida: Teoria e prática*. Tradução de João Quintela. Revisão de G. Ayla Monteiro. 2. ed. Oeiras – Portugal: Celta, 1999.
- REIS, Edmerson dos Santos. *Educação do campo: Escola, currículo e contexto*. Juazeiro: ADAC/ UNEB – DCH III/NECPEC – SAB, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*/ Tomaz Tadeu da Silva (Org.). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012