



**OS CAMINHOS PARA TORNAR-SE EDUCADOR: AS
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS EDUCADORES DA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE SOBRADINHO/BA**

**THE PATHS TO BECOMING AN EDUCATOR: THE FORMATION
EXPERIENCES OF EDUCATORS AT FAMILY AGRICULTURAL SCHOOL OF
SOBRADINHO/BA**



Airton Lucena Santos Nascimento 
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Pedro Henrique Alves Santos 
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Marcelo Silva de Souza Ribeiro 
Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender os processos formativos dos educadores da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA. Essa escola surgiu enquanto resistências aos problemas sociais criados em decorrência da usina hidrelétrica da cidade, construindo e pactuando uma educação articulada com a mobilização social, além de interferir nas relações políticas da região ao pautar os ideais da educação do campo. Nessa direção, surge o interesse em compreender os caminhos formativos vividos pelos educadores dessa escola, por meio de encontros grupais com um roteiro semiestruturado e a análise das informações elaborada por um viés hermenêutico. Como resultado foram destacados quatro eixos transversais centrais: os processos identitários; as formações acadêmicas; a mobilização social e os afetos envolvidos no educar. Compreende-se que a participação nos movimentos sociais e a luta pelo acesso às políticas públicas, logo na juventude desses educadores, possibilitou a constituição de um papel político ativo em seus eixos territoriais originários, acendendo à vontade, o amor e o desejo ao trilhar os caminhos da docência, principalmente ao conceber a Educação do Campo enquanto condição para a mobilização e transformação social.

Palavras-chave: Formação. Educação do Campo. Educadores.

ABSTRACT

This work aims to understand the formative processes of the educators at the Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (Agricultural Family School of Sobradinho-BA). This



school emerged as a form of resistance to the social problems caused by the city's hydroelectric plant, building and promoting an education linked to social mobilization and influencing the political relationships in the region by advocating the ideals of rural education. In this context, the interest arises in understanding the formative paths experienced by the educators of this school through group meetings with a semi-structured script and an analysis of the information conducted from a hermeneutic perspective. As a result, four central transversal axes were highlighted: identity processes, academic training, social mobilization, and the emotions involved in education. It is understood that participation in social movements and the struggle for access to public policies during the youth of these educators enabled the development of an active political role within their territorial origins. This ignited a sense of purpose, love, and desire to embark on the path of teaching, especially by conceiving Rural Education as a condition for social mobilization and transformation.

Key-words: Formation. Countryside Education. Educators.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma dissertação de mestrado do programa de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), que buscou compreender como a formação na Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (EFAS), situada no semiárido brasileiro, realiza-se nos projetos de vida dos egressos. Para este trabalho iremos aprofundar as compreensões acerca dos caminhos formativos dos professores dessa escola para atuação como agentes da Educação do Campo.

A Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA (EFAS) surge como resistência às vulnerabilidades sociais criadas em decorrência da usina hidrelétrica da cidade, que reverberam até hoje em traumas para a população da região. Nesse caso, famílias perderam suas terras, a pesca foi comprometida, e os jovens, em busca de sobrevivência, evadiram de seu lugar de origem (Amaral, 2023).

A EFAS oferta um curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, promovendo o desenvolvimento socioambiental e agroecológico às comunidades dos estudantes. Essa proposta educacional interfere nas relações políticas da região, pois pactuam novas formas de representar o território, afastando da concepção de combate à seca; fortalecendo e empoderando as identidades sertanejas; contribuindo para o fortalecimento da agricultura familiar; gerando renda e autonomia para os jovens e suas famílias permanecerem em seus territórios de origem



(Nascimento; Cunha; Menezes, 2022). Estas conquistas são corroboradas por Costa, Freiras e Marinho (2019) em um estudo de sistematização de conquistas e desafios em 25 anos de atuação das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) ligadas à Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (Refaisa), rede a qual a EFAS está integrada.

Todas as escolas vinculadas a REFAISA elaboram seus processos formativos com os educadores relacionando os ideais da Educação do Campo, construídos pelos militantes dos movimentos sociais, com as demandas e anseios em *locus* territorial. Ou seja, questiona-se as relações de opressões vivenciadas pelos camponeses para construir em comunidade um projeto de educação singular voltado para a demanda do campo (Refaisa, 2020; Arroio, Caldart; Molina, 2011).

O que se constrói é uma educação articulada com o movimento social que, para Arroyo (2011), é o caminho em que a educação se torna realidade e demarca-se a luta pelos direitos com base no interesse coletivo, logo, “como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social” (Arroyo, p. 74, 2011).

E, para integrar esse projeto, um educador precisa conhecer profundamente:

as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (Arroyo, 2007, p.167).

Além desse conhecimento, Paulo Freire (2004), no livro *Pedagogia da Autonomia*, declara que uma educação em favor da autonomia se constrói quando a docência e o educar estão vinculados aos afetos, como a alegria, esperança, generosidade, sonhos, construindo intervenções e projetos de diversas vertentes para a transformação social e para a liberdade.

Nessa direção, surgiu o interesse em compreender os processos formativos dos educadores da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA, considerando as aproximações com os movimentos sociais; como a formação levou esses educadores até a EFAS e as motivações e desafios na luta pela Educação do Campo.



Este estudo tem uma proposta hermenêutica, considerando, sobretudo, a base fundante que visa compreender os processos pelo qual os sujeitos vão se modificando em seus processos formativos, principalmente tomando o diálogo como caminho desse compreender. Nesse sentido, o ponto de partida do trabalho visualizava os processos formativos formais como um fundamento que conduzia os educadores a incorporar os sentidos das escolas do campo. Entretanto, o aprofundamento na literatura complexificou essa compreensão inicial, evidenciando a experiência de vida, fortemente atravessada pelos movimentos sociais, como um processo formativo social e afetivo fundamental. É nessa direção que surge o interesse em compreender os processos formativos, em destaque a dimensão política, de maneira ampliada e contextualizada, dos educadores da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA.

2. MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa envolvendo dez educadores da Escola Família Agrícola de Sobradinho. Inicialmente foi solicitado que a coordenação da Escola selecionasse os educadores para participar da pesquisa e os agrupassem em três coletivos, marcando um dia para o encontro. Esses encontros foram mediados por um roteiro semiestruturado com o objetivo de dinamizar a conversa e dar abertura para um compartilhamento de informações, constituindo-se, deste modo, em diálogos.

No roteiro foi abordado as compreensões da educação e o papel do educador; o primeiro contato com a Educação do Campo e com a EFA; e quais os processos formativos experienciados por eles.

Os relatos transcritos passaram por uma leitura imersiva de modo a mapear os tópicos emergentes no corpo textual. Após esse processo, as transcrições foram categorizadas para auxiliar nas construções compreensivas. Com o agrupamento dos relatos foi possível elaborar os seguintes eixos temáticos e que estavam em consonância com os objetivos: os processos identitários; as formações acadêmicas; a mobilização social e os afetos envolvidos no educar. Feito o agrupamento, os relatos foram contextualizados sócio historicamente e colocados em diálogo com a teoria estudada, tecendo e aprofundando as compreensões sobre os fenômenos estudados e expostos à



análise hermenêutica, inspirada na Hermenêutica Filosófica (Gadamer, 1999), sobretudo considerando os pontos emergentes entre perguntas suscitadas nos encontros com os participantes, questionamentos provocados no pesquisador que realizou os encontros e os seus desdobramentos no que diz respeito às respostas. A análise, portanto, de perguntas e respostas, de questionamentos e reflexões, marcaram o diálogo que se desdobrou em compreensões. Em vista das informações serem relatos sobre o sentido e o significado da experiência dessas pessoas, optou-se pelo viés analítico hermenêutico, como pontuado, já que este tem por princípio uma relação entre a intenção do pesquisador ao perguntar e a interpretação a resposta dada, contextualizando historicamente as falas dos agentes, possibilitando uma via de acesso à compreensão do fenômeno estudado (Mandelbaum, 2012; Sidi; Conte, 2017; Vieira, 2019). Vale ressaltar que, para fins de anonimato, os relatos dos(as) educadores(as) foram identificados por nomes fictícios.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A processualidade ao compreender um objeto de estudo é iniciada no encontro. Então, para além da análise textual, realizar os encontros com os professores em *locus* escolar da Escola Família Agrícola de Sobradinho (EFAS), possibilitou compreensões do que é desenvolvido desde a infraestrutura escolar, que se difere dos padrões comuns (que muitas vezes aproximam a escola como um lugar de encarceramento), até mesmo a ocupação dos estudantes nesse espaço, seja nas salas de aulas, ajudando na cozinha ou no campo cultivando.

O pesquisador, que esteve em contato direto no campo de pesquisa, ao viver também a experiência mesma da pesquisa, incluindo aí a transcrição e análise dos diálogos, viveu continuamente novos entendimentos diante dos objetivos do estudo. As concepções prévias, ou o ponto de partida na empreitada dessa pesquisa não dimensionam como a história de vida e a imersão, desde a tenra infância nas temáticas e em movimentos ruralistas, se forjam no âmago desses educadores a gana em seguir as veredas da educação. Foram, pois, revelações explicitadas no processo mesmo da



pesquisa que apontaram o tornar-se educador como desdobramento das experiências de vida, indo além de um título ou formação formal.

No encontro com os educadores, alguns temas centrais foram identificados como possíveis norteadores para a construção da pesquisa e após a transcrição e análise do texto, apreendeu-se quatro eixos centrais que atravessaram os diálogos, sendo estes: os processos identitários; as formações acadêmicas; a mobilização social e os afetos envolvidos no educar. Para melhor elucidação, este estudo divide-se em tópicos com base nesses eixos, que, na verdade, são temas transversais fortemente associados uns aos outros, logo, a divisão em tópicos tem meros fins didáticos.

Ademais, a ordem de apresentação dos temas a seguir é paralela a ordem de como essas ideias foram relatadas nos diálogos. Os professores, ao serem indagados sobre suas histórias de vida, partiam de suas origens familiares e territoriais e, posteriormente, relatavam sobre os processos de formação e a experiência profissional. Tudo isso vinha atravessado pelo processo de mobilização social e o acesso de políticas públicas que atuam na constituição de uma nova forma de conceber suas raízes. Entre as origens e a formação, surge o afeto, consoante o desejo de atuar como educador do campo. Como é possível perceber no trecho abaixo:

Vidal: Eu sou da zona rural né, desde que eu me entendo por sujeito. Eu brinco que nem para nascer eu saí da zona rural. Eu vim ao mundo por mãos parteiras, não fui para nenhuma maternidade para poder vir ao mundo... E aí, estudei em escola seriada até meus 8 anos... Meu ensino fundamental eu fiz em uma escola de povoado... no ensino médio um primo meu me levou para “uma cidade um pouquinho mais evoluída”. E a partir de lá eu... eu tinha outros sonhos que eram não eram a educação... até que um dia eu participei de um projeto de monitoria, chamado Mais Educação, do governo federal... e nesse contato com a sala de aula eu me identifiquei bastante. Eu fazia um curso de enfermagem, tranquei esse curso, e me transferi para biologia. Quatro anos e meio depois eu me formei em biologia, leciono desde o primeiro período. E sempre fui apaixonado por esse público do campo. Dei aula em educação do campo, em povoados, e sempre gostei desse público. Quando vou lecionar em escolas com a realidade mais urbana, eu senti um impacto. E diante desse impacto eu senti a necessidade de um dia eu retornar a trabalhar com esse público (Dados da pesquisa, 2024).

3.1 “Desde que eu me entendo por sujeito” - a construção da identidade

Segundo Lane (2006), a identidade é interiorizada pelo sujeito por meio das relações e pelos papéis sociais neles atribuídos: regras, cultura, política, a história de



determinado lugar; todos esses fatores são importantes para a construção da forma como o sujeito se entende.

Diante dos relatos do Vidal: “Eu sou da zona rural né, desde que eu me entendo por sujeito (Dados da pesquisa, 2024); do Tiago: “Estudei sempre em escolas da comunidade rural, e a partir do ensino fundamental comecei a estudar na EFA de Ribeira de Pombal (Dados da pesquisa, 2024); e do Abraão: “sou de uma comunidade rural da região de Serrolândia. E desde então meu vínculo é com o meio rural” (Dados da pesquisa, 2024); é perceptível a identificação do “eu sou” enquanto uma forma de autocompreensão entrelaçada com a elaboração pessoal do território de onde o sujeito é originado.

Segundo Albuquerque (2011), o conceito de “Território”, além das definições geográficas espaciais, também pode ser compreendido pelas representações criadas e subjetivadas nas relações entre os agentes envolvidos de determinado espaço. Sendo esses agentes indivíduos que transitam por esse lugar e integram instituições como grupos sociais, religião, educação, cultura, o próprio capitalismo, e entre outros; que, por sua vez, vão mediar a realidade compartilhada pelos agentes, através de regras, costumes, hábitos, tradições, que vão regular e organizar a vida social. Nessa mesma direção, o “Rural”, termo que surge nos relatos, remonta a delimitação geográfica de um território.

As Zonas Rurais são delimitadas, ou concebidas, como um espaço de terra além do perímetro urbano (Albuquerque, 2001; Sena, 2022). E aprofundando na história de vida dos educadores em seus territórios de origem, é possível compreender duas concepções da Zona Rural: a referente a possibilidade de permanência e desenvolvimento do campo e a de êxodo rural.

Oito professores dos 10, logo na educação básica, integraram instituições que pautam a luta pela educação do campo e permaneceram em seus territórios, até direcionando seus processos formativos para a mesma concepção e desejo de atuar no campo, que será aprofundado no tópico de processos e experiências formativas; contudo dois educadores, logo na primeira infância, buscaram em cidades outras condições de vida:



Vidal: estudei em escola seriada até meus 8 anos... 50, 60, 70 alunos para uma professora alfabetizar. Meu ensino fundamental eu fiz em uma escola de povoado... no ensino médio um primo meu me levou para “uma cidade um pouquinho mais evoluída” (Dados da pesquisa, 2024).

Ricardo: Na primeira infância, minha mãe por entender que o nosso contexto era rural, preocupada com minha educação... logo na primeira infância, ela me colocou para ir para a cidade... me colocou para morar na cidade para fazer a alfabetização (Dados da pesquisa, 2024).

É possível observar nos relatos uma distinção entre educação oferecida nas zonas rurais, concebendo a realidade urbana com uma pressuposta melhor qualidade de vida. Defronte esse contexto, as concepções advindas do urbanocentrismo colocadas sobre o território rural, modificaram até a forma como estes sujeitos se representavam ou se concebiam enquanto comunidade. Ou seja, os ruralistas continuavam a trabalhar em função dos grandes donos de terra, ou emigravam para as cidades em busca de melhores condições de estudo e trabalho (Sena, 2022; Antunes-Rocha, 2022; Arroio; Caldart; Molina, 2011).

Essas experiências relatadas remontam a modelagem educacional em favor das classes dominantes de cunho neoliberal que tem por objetivo formar sujeitos alienados e os excluir perante a sociedade brasileira (Freire, 2005). A concepção que se forma sobre essa população, tanto para os governantes quanto para a própria população urbana, é que para o trabalho com a enxada a educação e a formação não são necessárias, então qualquer coisa oferecida bastaria (Arroio; Caldart; Molina, 2011).

A consciência desses processos de invisibilização e opressão gerou insatisfação nos moradores rurais. E através da busca de uma educação de qualidade, fundada e desenvolvida pela história dos povos rurais, surgem mobilizações sociais, sindicais e pastorais em busca da construção de uma educação do campo (Medeiros; Aguiar, 2015). Buscando afastamento de uma educação urbana no campo, essa proposta apropria-se do processo educacional (expressada pelo uso da palavra “do”) compreendendo a escola enquanto um modelo social vinculada ao território, as relações sociais, as tradições, a cultura e ao meio ambiente, criando e possibilitando condições de uma vida de qualidade e digna no meio rural (Antunes-Rocha, 2022).



Esse anseio ganhou força pelos braços dos militantes do Movimento Sem Terra (MST) que, segundo Molina (2006), foi o berço para o início das experiências e concepções pedagógicas desenvolvidas em conjunto na luta pela Reforma Agrária em assentamentos. Onde, desde 1970, os pequenos agricultores constroem escolas destinadas à educação de seus filhos, inclusive as Escolas Famílias Agrícolas são um exemplo (Antunes-Rocha, 2022).

No relato do Abel, egresso e integrante da primeira turma da EFAS, é possível perceber a transformação social relacionada a instalação da Escola Família Agrícola de Sobradinho em seu território. Em seu relato, a escola o possibilitou avançar nos estudos e (re)construir a forma como ele concebia seu território. Onde antes existia o desejo de ir a São Paulo em busca de melhores condições de vida, agora ele constrói em seu território seus significados e sua qualidade de vida.

Abel: Eu vim aqui para a EFAS em 1990, na primeira turma... Na época a gente fazia a quarta série e não tinha como ir a outro local para estudar. Em 1990 foi inaugurada a escola, então a gente fez parte dessa primeira turma... Você, antes de vir para a EFA, você tinha uma ideia muito ainda de ir embora do campo. Antes eu dizia “eu quero ir para São Paulo”, como muitos amigos meus da comunidade foram. E eu disse, “não, eu acho que eu não preciso ir para São Paulo para ter uma condição de vida melhor (Dados da pesquisa, 2024).

Diante desse movimento, a presença de escolas que pactuam a luta pela educação do campo, a participação em movimentos sociais e o acesso a políticas públicas, possibilitaram o empoderamento da identidade camponesa. Como relatado, 8 dos 10 professores, na educação básica, puderam integrar a estas escolas, permanecendo e desenvolvendo suas compreensões sobre si em seus territórios. E os 2 professores que saíram dos seus territórios para estudar, encontraram em suas experiências formativas mobilizações sociais e políticas públicas que acenderam o desejo para retornar ao campo. Adiante será elaborado as compreensões sobre os processos formativos dos professores estudados.

3.2 Os processos formativos: a experiência de vida além da educação formal

As experiências vividas pelos educadores pesquisados, a partir do diálogo transcrito, possibilitou acesso a algumas vivências de seus processos formativos.



Contudo, esses processos não se delimitam somente com a educação formal e, somados às experiências particulares de vida, tornam-se os direcionamentos que os constituem como educadores.

Como abordado anteriormente, 5 dos 10 professores estudaram em EFAs (3 cursaram o ensino médio vinculado ao técnico e os outros 2 apenas o fundamental). Para esses egressos de EFAs, a formação básica foi importante porque os levou até à docência, sendo possível compreender isto nos relatos abaixo.

Tiago: Estudei sempre em escolas da comunidade rural, e a partir do ensino fundamental comecei a estudar na EFA de Ribeira de Pombal. Fiz o ensino fundamental e médio-técnico na Escola, com formação em agropecuária... Quando formei, com 4 anos na EFA de Ribeira de Pombal, o antigo diretor da EFAS me chamou para trabalhar junto a ela. E assim, eu fiquei mais fixo aqui na escola como professor do fundamental, com a disciplina de iniciação à agricultura (Dados da pesquisa, 2024).

Amaury: Cheguei aqui na EFA de Sobradinho com 12 anos de idade e minha primeira experiência vivenciada fora da casa dos meus pais... E estudei aqui na escola durante 8 anos, de 2012 até 2019, do fundamental II ao médio e a formação técnica. E em 2019, quando eu estava concluindo o curso... com um mês de concluído o curso, recebi a proposta de voltar para participar do quadro da equipe da EFAS. Para mim foi uma felicidade... já conhecia, já estava familiarizado. Só que agora em uma outra perspectiva, como funcionário (Dados da pesquisa, 2024).

Estes dois professores, o Tiago e o Amaury, recém chegados à EFAS na época da pesquisa, tiveram a oportunidade de integrar a equipe de educadores em disciplinas técnicas logo após a conclusão do ensino técnico integrado ao médio. Eles também atuam como monitores, função que os aproxima ainda mais do cotidiano dos estudantes, que passam em torno de 15 dias integrais no território escolar. Logo, estes monitores também lidam com os afetos, os problemas familiares, as angústias da vida e as dificuldades acadêmicas dos estudantes que surgem durante o período em território escolar.

Na época da realização dessas conversas, estes 2 dos educadores entrevistados ainda não tinham tido a oportunidade de acessar o ensino superior, assumindo apenas disciplinas técnicas e as monitorias. Entretanto, após visitas posteriores, ambos os professores já estavam cursando licenciaturas e já assumiam disciplinas básicas. Logo, para estes professores, ser incorporado no eixo da EFAS após a formação básica, foi



basilar na construção do que é ser educador, os direcionando a busca pela especialização formal para melhor desempenhar seu papel.

Há também o caso dos dois educadores, dentre os 10 participantes, que buscaram a educação em delimitações urbanas. Para estes o acesso e suas experiências no ensino superior em instituições públicas e em programas governamentais os fizeram ansiar por um retorno ao campo.

Vidal: Eu fazia um curso de enfermagem... até que um dia eu participei de um projeto de monitoria, chamado Mais Educação, do governo federal... e nesse contato com a sala de aula eu me identifiquei bastante. Eu fazia um curso de enfermagem, tranquei esse curso, e me transferi para biologia. Quatro anos e meio depois eu me formei em biologia, leciono desde o primeiro período, e sempre fui apaixonado por esse público do campo (Dados da pesquisa, 2024).

Ricardo: Escolhi agronomia pois dentro das opções de curso que eu tinha era a que me assemelhava, por conta da minha vivência rural. E aí, dentro da formação eu queria me formar, mas não necessariamente queria retornar para o campo, pois o campo para mim parecia um local de opressão por conta dos meus desenvolvimentos de sexualidade atrelada ao campo. E aí optei por seguir o ramo da pesquisa... entrei no mestrado e no doutorado seguidamente, até os 30 anos, onde finalizei a minha jornada na pós graduação. Ao finalizar a pós, eu entendi que, como agrônomo, eu precisava ter experiências... e com o avanço do entendimento como pessoa... eu senti muita necessidade de retornar ao campo. De entender os preconceitos que existem no campo, e de entender que aquelas pessoas não têm culpa dos preconceitos que elas carregam e fazer o meu papel enquanto pessoa que teve o privilégio de ter acesso à educação, de alguma forma voltar ao campo e exercer minha profissão de onde vim (Dados da pesquisa, 2024).

As narrativas e experiências de vida desses professores, defronte aos processos formativos, possibilitam a visualização das dinâmicas sociais, políticas e afetos de forma transversal. Os estudantes que vivenciaram na formação básica a luta pela educação do campo, formaram-se com uma concepção sobre si e sobre o território, que fortaleceu sua identidade e os fizeram trilhar à docência para o campo; para os educadores que, mesmo com a necessidade de sair da Zona Rural, o acesso à educação superior e a políticas públicas os redirecionaram para suas origens possibilitando uma nova concepção de suas raízes.

3.3 A mobilização social, o acesso às políticas públicas e a juventude



Para os(as) educadores José, Manuela e Patrícia a participação de mobilizações sociais foi experiência primordial para as jornadas formativas desde a juventude. Para o professor José, a participação nessas mobilizações o fez ser notado pelas lideranças de sua comunidade, abrindo novas oportunidades de trabalho em seu ambiente de origem.

Jose: desde novo, me envolvi com movimentos, né, primeiramente com movimento de grupos de jovens na igreja, e com movimento de grupo de jovens da comunidade para participar de comissões. Ainda muito novinho eu comecei a ter uma certa visibilidade por pessoas mais velhas na comunidade. E aí, surgiu o convite para trabalhar como monitor de um projeto do Governo que foi plantado na EFA de Antônio Gonçalves, que tinha por nome centro digital de cidadania Rural... era um laboratório de informática. E um dos critérios para atuar nesse programa seria ser jovem, líder comunitário e tivesse envolvido com o movimento social, e eu tinha essas características e fui convidado (Dados da pesquisa, 2024).

No relato da professora Patrícia, ao ser perguntada sobre a aproximação com a educação do campo, ela diz que:

Mesmo eu sendo do Campo, nascido e criada no Campo, não tinha conhecimento desse modelo de educação. Mas eu via meu pai sempre envolvido nos movimentos sociais. E aí eu posso dizer que o contato Inicial foi justamente quando eu fiz um trabalho lá na comunidade pelo IRPAA. É tanto que depois que eu comecei a fazer as formações lá no IRPAA despertou em mim o interesse de fazer o curso técnicos agropecuária (Dados da pesquisa, 2024).

O que chama atenção nesse relato é como a presença do pai nos movimentos sociais para essa educadora está relacionado com o ingresso em uma instituição que oferece formações para os filhos dos camponeses. O IRPAA é uma instituição que tem por missão formar e valorizar humanos por meio dos preceitos da convivência com o semiárido, objetivando qualidade de vida, realizando cursos de formação, trabalhos em assistência técnica e extensão rural em loco comunitário (Menezes; Amorim; Oliveira, 2021).

O movimento social é o caminho onde a educação se torna realidade, onde se demarca a luta pelos direitos e pactua-se o interesse coletivo, pois são “como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social” (Arroyo, p. 74, 2011). E a inserção destes educadores nesses movimentos em sua juventude favorece a crítica às relações sócio-históricas,



possibilitando novas formas de construção de conhecimento e de resgate da identidade valorativa de suas origens.

Ademais, no labor das mobilizações sociais surge o desejo de trilhar a luta pela educação do campo. E diante desse desejo os professores direcionaram seus processos formativos para a docência, como é possível compreender no relato do José:

Foi aí que eu comecei a sentir vontade em atuar nessa área, inclusive foi a partir disso que eu busquei as formações voltadas ao campo né, porque eu coloquei na minha cabeça: esse é o modelo da educação que eu nunca tinha visto na minha vida né, então se der certo eu quero atuar nisso (Dados da pesquisa, 2024).

E, no intuito de buscar por formações e especializações para atuar como educadores do campo, o acesso a políticas públicas, conquistadas pelos movimentos sociais, é de grande valia. Tais políticas foram observadas em vários trechos das narrativas dos educadores, como no acesso ao ensino superior, em oportunidades advindas de programas governamentais, editais públicos e educativos para construir projetos voltados ao desenvolvimento territorial. Em alguns casos, o acesso ao ensino superior e a pós graduação possibilitaram um anseio de (re)construir as concepções sobre seu território. Como é possível observar no relato do Ricardo:

Como criança do campo e criança LGBT, sempre entendi que as questões da pessoa LGBT que vive na zona rural são muito difíceis... então sempre entendi que a educação seria o processo que me libertaria do campo. Ao finalizar a pós, eu entendi que como agrônomo eu precisava ter experiências... e com as revoluções voltadas a minha problemática da sexualidade não solucionadas, eu senti muita necessidade de retornar ao campo. De entender os preconceitos que existem no campo, e de entender que aquelas pessoas não têm culpa dos preconceitos que elas carregam. E fazer o meu papel enquanto pessoa que teve o privilégio de ter acesso à educação, de alguma forma, voltar ao campo e exercer minha profissão de onde vim (Dados da pesquisa, 2024).

Portanto, respalda-se a importância dos movimentos sociais enquanto luta, resistência e disputa à conquista de políticas públicas, concretizando o seu acesso. Pois, diante da narrativa dos educadores, é compreendido o papel fundamental destas políticas no acesso a formação técnica e especializada, além do fomento para o desenvolvimento territorial. Fortalecendo a luta pela educação do campo, através de uma docência especializada e comprometida com o educar, como fala o professor Abel:

Então, a parceria com os movimentos sociais da época, em especial o IRPA, que estava ligado diretamente com a EFAS, aqui de Sobradinho, com os grupos de jovens que tinha na época, a gente começa a conhecer melhor o local da gente e começa a pensar em ter uma formação para colocar em prática o que a gente



aprendia na escola e de certa forma não sair mais daqui, entendeu? (Dados da pesquisa, 2024).

3.4 Dos desejos aos desafios: os afetos envolvidos no educar

A presença do “desejo” ou “vontade” de trilhar os caminhos da educação do campo foi comum durante as narrativas dos professores. Esses termos foram compreendidos durante as análises enquanto afetos que estão envolvidos no educar. Para Freire (2004), uma educação que pauta a transformação social, a liberdade e a autonomia constroem intervenções e projetos interligados com afetos, como a alegria, a esperança, a generosidade e os sonhos.

Como é possível observar nos relatos do Vidal: “sempre fui apaixonado por esse público do campo. Dei aula em educação do campo, em povoados, e sempre gostei desse público” (Dados da pesquisa, 2024); do Abraão: “E antes de entrar na questão da faculdade, quando eu saí da EFA pelo menos eu sempre tive aquele desejo e aquela vontade de um dia retornar para EFA” (Dados da pesquisa, 2024); e Amaury: “estou aqui para defender a pauta: a educação contextualizada e é isto. E amo o que faço” (Dados da pesquisa, 2024).

Alguns dos professores entrevistados não planejavam uma carreira na docência, mas abraçaram a oportunidade e, no processo, encontraram desejos e desafios. Como relata o Tiago:

Não tinha perspectiva de virar professor e de lecionar alguma disciplina, mas fui posto a isso e estou me desdobrando e tendo várias experiências para minha bagagem enquanto pessoa... Quando a gente é aluno a gente pensa que o professor é chato... A gente como professor aprende a lidar com pessoas, pois cada pessoa tem o seu jeito de dialogar (Dados da pesquisa, 2024)

Ademais, entende-se que o processo de se tornar educador é processual, acontecendo e desenvolvendo-se durante o caminhar do professor, que se vê defronte de anseios, medos e desafios. E um dos desafios, enquanto educador do campo, é a contextualização.

A mídia, a literatura e até ações governamentais concebem residentes em zonas rurais, mas especificamente o Sertão Nordeste, enquanto selvagens, sem educação, residentes em um lugar seco e miserável (Medeiros; Medeiros; Brito, 2017; Pinto, 2013).



Inclusive, os próprios livros didáticos atuam na manutenção dessa representação, como relatado pelo professor 1: “Então o aluno vai olhar para o livro didático, e ele não vai se ver. Ele vai se ver naquele quadro que fala sobre a fome, sobre a miséria. Então ele vai estar retratado naquele capítulo de livro que estuda as estações do ano... tem lá a seca” (Dados da pesquisa, 2024)

Logo um dos principais desafios enquanto educadores é contrapor esses ideais hegemônicos para produzir novas representações do território. Segundo o professor Tiago, é necessário:

contextualizar que não é aquilo que passa no jornal... o cacto e a terra rachada. Aqui é mais do que isso... a gente vê no período de estiagem, as plantas secas, que você pensa que está morta, mas com um pouquinho de água que cai, tudo se transforma em um verde florescedor. Então a contextualização é algo importante que a gente tem que trazer para desmistificar o que a gente vê nas mídias (Dados da pesquisa, 2024).

Essa proposta, relatada por esse professor, endossa os ideais da Convivência com o Semiárido que tem por objetivo repensar o território e suas particularidades, construindo novas relações entre os sertanejos e a natureza; retirando as concepções negativas acerca da região, e a culpabilização da seca pela miséria, passando a enxergá-la através de suas particularidades. Para isso, o conhecimento da população sobre o meio em que vive passa a ser valorizado e resgatado para construção de práticas contextualizadas com a realidade local, visando a melhora nas condições de vida e participação política dos agentes envolvidos (Medeiros; Medeiros; Brito, 2017). Como narra o Abel:

Quando a gente vem para a escola a gente não imaginava o quanto outras regiões discriminavam a gente... as pessoas do Sul e Sudeste tem uma ideia diferente da gente... de passar fome e tal, e não era... essa não era a realidade da gente. Eu continuo, eu não abandonei a comunidade. A gente não abandonou o campo, a gente não precisou sair do campo. Tem até um refrão que diz que “não vou sair do campo para poder ir para a escola. Educação do campo é direito, não esmola.” Então, isso faz sentido no que a gente faz. Quando nós vamos na casa de cada estudante, de cada família, a gente conhece um pouquinho de cada um e faz a orientação técnica também... a gente fala do trabalho com a horta, do trabalho com os animais. Então, nós estamos dentro da área técnica, fazendo o trabalho técnico e fazendo o trabalho de pesquisador, de professor pesquisador, nesse sentido aí (Dados da pesquisa, 2024).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esse artigo teve por objetivo compreender os processos formativos dos educadores da Escola Família Agrícola de Sobradinho-BA. Como produto e compreensão desse percurso hermenêutico destaca-se que os processos formativos vividos por estes educadores vão muito além da educação formal, iniciando logo em suas comunidades de origens, em seu eixo familiar, sendo estas experiências iniciais basilares para a construção da concepção destes sobre seus territórios e sobre si. Isso amplia a compreensão inicial do trabalho, complexificando a ideia da formação, não apenas como o processo formal, entendendo que o educador se torna em seu próprio caminhar, sendo sua experiência de vida seu fundamento formativo.

Arroyo (2007) apontou alguns fundamentos importantes para a proposta de um educador do campo, como foi explicitado na introdução deste trabalho. Após a análise das narrativas transcritas, a compreensão que se tem, é que estes educadores experienciaram parte destes fundamentos em seus trajetos de vida, desde os processos relativos ao equacionamento de terra, os efeitos prejudiciais advindos do agronegócio, o êxodo rural e a luta pela valorização dos territórios e comunidades tradicionais.

Foi perceptível que a participação nos movimentos sociais e a luta pelo acesso a políticas públicas na juventude destes educadores trouxe a vida destes a constituição de um papel político ativo em seus eixos territoriais originários. Papel este que também é trabalhado e pactuando nas ações da educação do campo, onde a própria escola torna-se um vetor para a construção de humanos conscientes e ativos politicamente.

A respeito dos professores que buscaram em zonas urbanas outras condições de vida, foi possível compreender que o acesso a políticas públicas como a educação superior e a pós-graduação possibilitaram um desejo de retorno ao campo. O que endossa a importância das políticas públicas destinadas às pessoas do campo enquanto um instrumento para fortalecimento do indivíduo e da comunidade originária; além de respaldar o papel fundamental das mobilizações sociais na luta pela garantia e conquistas dessas políticas (Arroyo, 2007).

No que tange às motivações e os desafios na luta pela Educação do Campo, estes educadores relatam o desejo e o amor ao exercer a docência, principalmente, ao



conceber a proposta educativa enquanto mobilização social e a educação como ferramenta de transformação social. Nesse sentido, surge o desafio da contextualização que diz respeito aos significados construídos pelos sertanejos e sua relação com o ambiente, problematizando a noção opressora que categoriza a região, buscando o aprofundamento das narrativas construídas pela população acerca do seu meio, em vias de um processo dinâmico de transformação mútua, pautado, principalmente, em práticas de desenvolvimento sustentável (Costa; Freitas; Marinho, 2019)

Por fim, como proposta para uma investigação futura, indica-se o estudo voltado à processualidade da formação na Escola Família Agrícola de Sobradinho com estudantes e egressos das comunidades circunvizinhas, no intuito de compreender as possíveis mudanças sociais advindas dessa experiência formativa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, D. M. A invenção do Nordeste e outras artes. **Revista Territórios e Fronteiras**, 4^a ed v. 4, n. 2, p. 212, 2011.

AMARAL, A. R. P. A nova Sento-Sé e os impactos socioambientais provocados pela construção da barragem de sobradinho. **Revista Ouricuri**, v. 13, n. 1, p. 88–101, 2023.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Aprender e ensinar na luta pela educação do campo: caminhos da indignação e da esperança**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

ARROIO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, MIGUEL GONZALES; CALDART, ROSELI SALETE; MOLINA, MÔNICA CASTAGNA (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p. 66–86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157–176, 2007.



MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Educação do/no campo: história, memória e formação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 48, p. 06–18, 2015.

COSTA, T. P.; FREITAS, H. R.; MARINHO, C. M. Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Profissional: conquistas e desafios em 25 anos de atuação da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e7327–e7327, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**, 3ª edição. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SENA, I. P. F. S. A formação humana na educação do campo – apontamentos para fortalecer os horizontes emancipatórios. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 10, n. 19, p. 118–143, 2022.

LANE, S. T. M. **O que é Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MANDELBAUM, B. Em busca de um encontro: o método hermenêutico na pesquisa em Psicologia Social. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 227–234, 2012.

MEDEIROS, W. K. B.; MEDEIROS, W. I. B.; BRITO, M. C. D. Desafios e possibilidades da educação contextualizada: reflexões acerca da convivência com o semiárido. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

MENEZES, A. J. S.; AMORIM, R. J. R.; OLIVEIRA, A. D. Juventude e transitoriedade: o perfil dos residentes de IRPAA e os aspectos de sua formação. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021.

MOLINA, Mônica Cecília de Souza. **Educação do Campo e Pesquisa. Questões para reflexão**. [S.l.]: Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, A.; CUNHA, A. R. B. A.; MENEZES, S. S. V. O fortalecimento da Pedagogia da Alternância no âmbito do Semiárido brasileiro: uma revisão bibliográfica sistemática. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 2, 2022.



PINTO, R. M. N. Nação, região, sertão e a invenção dos brasis: chaves de leitura para a história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 355–376, 2013.

SIDI, P. M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1942–1954, 2017.

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8–26, 2019.
Sobre os autores

Airton Lucena Santos do Nascimento

Mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), na linha de pesquisa "Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano". Bolsista da CAPES. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Email: airtonlucena12@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2172-4142>

Pedro Henrique Alves Santos

Mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), na linha de pesquisa "Processos Sociointerativos e Desenvolvimento Humano". Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, FACEPE, Brasil. Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Humanas e Exatas do Sertão do São Francisco (FACESF).

Email: pedrohenriquealvessantosadv@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7140-0760>

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), lotado no Colegiado de Psicologia, professor do Mestrado em Psicologia (Univasf). Possui graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Maceió, Especialização em Educação Especial (UFAL) e Educação a Distância (SENAC AL), Especialização em Produção de Mídias para Educação Online (UFBA, Mestrado em Educação em Pesquisa - Université du Québec e doutorado em Ciências da Educação - Université du Québec à Chicoutimi / Université du Québec à Montréal. Pós doutor em Educação – UFBA. Professor do programa de Mestrado e Doutorado em Formação Docente e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (UPE - Campus Petrolina).

Email: mrribeiro27@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1196-7383>



Tramitação:

Recebido em: 23/07/2024

Aprovado em: 03/01/2025