

CRISES E DILEMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM PROJETOS FINANCIADOS PELO PRONERA NO SUDESTE DO PARÁ, BRASIL¹

Maura Pereira dos Anjos (docente, UNIFESSPA / Campus de Marabá,
Brasil, maurama@ufpa.br)

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a experiência de formação de professores em áreas de assentamento nos projetos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no sudeste do Pará. Neste artigo apresentamos os dilemas e confrontos entre as concepções da educação e de letramento nos projetos PRONERA, na formação docente, na alfabetização de jovens e adultos. Discute-se o conceito de formação como um processo contínuo, que se dá em vários contextos, e não apenas em um curso específico (ALVES, 1998); (FREIRE, 2005, 2006); (GATTI e DAVIS, 1993). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual produziu uma análise dos projetos, memoriais e de entrevistas com dez agricultores que vivenciaram essa formação ao longo de dez anos (1999-2009). As crises eram forjadas no confronto entre as concepções de leitura e escrita da formação escolar anterior que vivenciaram tanto como estudantes quanto como professores leigos nas áreas de assentamento, a partir da concepção tradicional de ensino e a experiência e concepções de letramento a partir da "leitura do mundo" vivenciadas na formação no PRONERA, pautada na concepção da educação popular e do letramento.

Palavras-chave: PRONERA; Formação de Professores; Educação do Campo.

ABSTRAC

This study aimed to socialize the results presented in the third chapter of the dissertation that examines the experience of teacher training in areas of settlement projects funded by the National Program of Education in Agrarian Reform (prone) in the southeast of Pará, Brazil. This article presents the dilemmas and clashes between the conceptions of writing and working with texts from the thematic own settlement areas, PRONERA requirements on projects, to work in youth and adult literacy and how students in education courses. It discusses the concept of training as a continuous process that occurs in many contexts, not only in a specific course (ALVES, 1998); (FREIRE, 2005, 2006), (GATTI e DAVIS, 1993). It is a qualitative research, which produced an analysis of projects, memorials and interviews with ten farmers who have experienced this training over ten years (1999-2009). The seizures were forged in the confrontation between the conceptions of reading and writing of school education before they experienced as students as well as lay teachers in the settlements, from the traditional conception of education and experience and conceptions of literacy as "reading the

¹ Releitura do capítulo quatro da dissertação de mestrado intitulada: Formação de Professores no PRONERA Sudeste do Pará, financiada pela CAPES.

world "PRONERA experienced in training, based on the concept of popular education and literacy.

Keywords: proner, Teacher Training, Education Field.

Introdução

Neste artigo analisaremos as experiências dos sujeitos da pesquisa nos momentos iniciais do Projeto de Formação de Professores e Alfabetização de Jovens e Adultos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no Sudeste do Pará, Brasil. Eles iniciaram em 1999, como discentes na escolarização em nível do ensino fundamental e Ensino Médio normal, bem como das suas experiências como docentes em sala de aula no PRONERA – nas oficinas de preparação para o trabalho com a EJA, e continuaram sua formação no curso superior de Pedagogia, na Turma Pedagogia do Campo. O processo de formação desses projetos desenvolvido no sudeste do Pará, Brasil, se diferencia das outras campanhas de alfabetização de jovens e adultos realizadas no país orientadas para o campo porque busca incorporar a formação à ação docente. Diferencia-se também das propostas nas quais a formação está baseada em ensino, remetendo a prática docente para os estágios, nos períodos finais dos cursos.

A construção da formação se dava, portanto, intercalando períodos, nos quais ora assumiam o papel de estudantes, sendo orientados e mediados por professores da universidade; ora assumiam o papel de professores, quando deveriam ser acompanhados por orientadores pedagógicos - estudantes da universidade que também estavam em formação. Assim, os dilemas da profissão docente, o estudo das questões que permeiam esta profissão, o debate específico sobre metodologia de EJA e a atuação nas áreas de assentamento, caracterizavam os cursos específicos para ser professor no campo e construir uma escola para essa atuação. As concepções de educação que tinham, antes de iniciar o projeto, se confrontavam com as exigências nos projetos PRONERA sudeste do Pará. A formação que vivenciaram provocou crises, pois vários aspectos que compreendiam da prática escolar eram questionados. Interessou-nos saber a percepção dos entrevistados quanto a esses confrontos e crises. Interessou-nos refletir sobre as crises e dilemas que essa formação provocou nos que a vivenciaram por dez anos, ao iniciar no PRONERA sudeste do Pará, na concepção dos que vivenciaram essa formação.

Como metodologia de pesquisa foi realizada uma pesquisa qualitativa, selecionado a técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados dez agricultores que vivenciaram a formação do Pronera desde 1999 até 2010, continuando como discente no Curso de Pedagogia do Campo. O critério para seleção dos entrevistados foi justamente o tempo de permanência no projeto. Discutiremos a vivência da formação no PRONERA a partir do grupo que se constituiu em torno dessa experiência. Metade do grupo pesquisado já havia atuado como professores leigos nas áreas de assentamento onde moravam. O restante do grupo havia vivido experiências de estudante da escola rural e urbana.

Nosso trabalho parte da concepção de formação como o entrelaçamento de vários momentos formativos é não simplificá-la em um único momento oferecido num curso. Num estudo sobre formação de professores no Brasil, Nilda Alves (1998), afirma

que, durante muito tempo a ideia corrente sobre formação era de se educar para um futuro, dissociando o momento formativo da prática pedagógica. Esta autora discorda desse modelo afirmando que no decorrer de pesquisas sobre formação e no seu próprio trabalho enquanto formadora percebeu que a formação se dá a partir de quatro esferas, em momentos diferenciados para os profissionais do ensino, dentre eles o professor, “articuladas ou desarticuladas, e que constituem a formação dos profissionais de ensino: a da formação acadêmica, da ação governamental, da prática-pedagógica e da prática política.” (ALVES, N., 1998, p. 33). Alves, N. substitui os termos esferas por “contextos de formação”. O momento de estudo mais teórico é apenas um dos espaços formativos, não o que define a formação. Para ela, teoria e prática não podem estar dissociadas. (ALVES, N., 1998, p. 16).

Freire (2006) também contribui neste debate ao defender a ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento”, rejeitando a concepção de que podemos passar por um momento de formação e depois “repassar” para outros o que conhecemos e de que há “momentos únicos” ou “lugares específicos” em que nos formamos. Segundo ele: “É preciso que, pelo contrário, deste os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]” (FREIRE, 2006, p. 25). A formação é, pois, entendida como um processo de socialização no qual todos são sujeitos. Os momentos formativos (sistematicamente projetados) exercem influências na constituição do sujeito enquanto pessoa, mas o que determina tal constituição é a possibilidade do sujeito se tornar professor dos próprios processos formativos por que passa. Para tanto, ele precisa refletir sobre a própria prática, não a tomando em si mesma, mas problematizando-a em relação ao mundo no qual se situa.

Na experiência do PRONERA se buscou articular a prática pedagógica e a formação em curso às práticas políticas nos movimento sindicais do campo e às experiências educacionais dos que atuaram no projeto. Para tornar mais clara a compreensão de nosso problema de pesquisa, apoiar-nos-emos nos conceitos de professor ao invés de educador, cuja compreensão em nosso estudo é a do sujeito que deveria atuar na função docente em sala de aula. Compreendemos que a experiência de formação participa da construção da identidade sócio-profissional, dependendo de como os sujeitos mobilizam sua experiência social na seleção dos elementos a serem apropriados, rejeitados ou transformados neste processo. O conceito de professor melhor descreve esta questão, pois estamos nos referindo a uma formação que os autorizava a atuar em sala de aula, não limitando sua atuação a esse espaço.

1.2 Primeiras impressões no PRONERA: voltar a ser estudante a partir de outra perspectiva de ensino

As primeiras impressões que os entrevistados tiveram ao iniciar o primeiro projeto PRONERA em Marabá foram tão marcantes que se sobressaem entre as experiências que tiveram ao longo dos dez anos de vivência de formação. Muitos rememoraram esses momentos do início como um choque. Os comentários que tecem em relação ao momento inicial mostram sempre uma comparação com as experiências de educação que tiveram anteriormente, seja como estudantes (os mais jovens) ou como professores (os que já possuíam experiência de sala de aula).

A exigência da produção textual é uma das primeiras atividades que destacam como diferente do que estavam habituados a fazer nas escolas que conheciam. Quatro dos entrevistados afirmam que jamais haviam feito uma redação, ao se depararem com essa primeira exigência para serem avaliados na entrevista de seleção tiveram um grande choque. Uma das entrevistadas, que já tinha atuado como professora leiga, cobra-se por não saber escrever uma redação, culpando-se pelo que considerava ser falta de empenho e interesse seu, uma vez que quando atuava em sala de aula sempre pesquisava em livros didáticos e jamais havia se atentado para essa exigência. A redação foi feita em 1999, durante o período de seleção, e dez anos depois ainda é lembrada como um fato marcante: “nós fomos chamado para uma entrevista na universidade[...] e a gente chegou lá, depois da entrevista tinha que fazer uma redação, nunca tinha feito uma redação sobre nada [...]” (entrevistada I, 45 anos).

Essa exigência continuou na escolarização que iniciaram. Nos momentos em sala de aula, esse foi um dos primeiros desafios que tiveram e um dos primeiros processos de ensino-aprendizagem na formação do PRONERA. A atividade da reescrita do texto foi destacada na fala dos entrevistados, parecendo ter sido algo bastante novo para eles: “nós tivemos que escrever toda a história de vida desorganizada, depois refizemos, tivemos que reescrever essa história de novo, tivemos que reescrever a história umas, umas três ou quatro vez, para chegar num produto final (entrevistado C, 29 anos).

Outro aspecto que destacam se refere às primeiras impressões sobre a exigência de se expressar oralmente na turma. O bom comportamento na escola tradicional estava relacionado à passividade, pouca expressão oral e à prática de resolução de tarefas propostas pelos professores com quem estudou, choca-se com a concepção de bom comportamento nos primeiros anos do projeto PRONERA Sudeste do Pará, o qual tinha como exigência a participação e expressão oral “na frente” da sala. Segundo os relatos o que se considerava bom comportamento nas escolas tradicionais porque passaram consistia em ficar quieto e obedecer a professora. Na escolarização do ensino fundamental no PRONERA, ao contrário, exigia-se a apresentação e exposição das idéias nos debates. Isso gerou uma crise para a entrevistada “A” diz que ter ficado muito tempo confusa, logo no início do curso, pois nas outras escolas rurais que estudou era considerada uma ótima aluna porque não falava nada e no PRONERA não, exatamente porque tinha vergonha de se expressar: “[...] sei que foi tantas coisa nova pra mim, porque quando eu estudava era só ter que ficar calado na sala e ganhar um dez, aí quando nós viemos, tinha várias dinâmicas que tinha que falar, contar a história de vida [...] e eu faltava era morrer do coração, porque não tinha coragem de falar, eu não fui acostumada a falar, sentia bastante dificuldade (entrevistada A, 26 anos).

Outro aspecto que destacam é a metodologia utilizada no período da escolarização. Apresentam que os aspectos que se diferenciavam do que eles conheciam de escola eram: primeiro que não havia a exigência de uma prova; eram avaliados, mas esse momento não estava separado das atividades de ensino-aprendizagem, não havia uma quebra nas atividades para um momento específico de avaliação; segundo, os professores não utilizavam os livros didáticos, nem seguiam uma seqüência em relação ao conteúdo e terceiro, o conteúdo que iniciou a formação foi a partir da temática história de vida, no qual relembavam suas experiências de vida o que, naquele momento, não consideravam conteúdo escolar legítimo. O PRONERA

sudeste do Pará tinha uma organização diferenciada, a qual esses estudantes não entendiam a princípio, pois, segundo eles, “Os professores eram bem dinâmicos, ninguém via assim professora tirar, utilizar livros: Ah, abram na página tal! (imita como um professora falando com os alunos), que eu ainda fui alfabetizada e educada assim, desse jeito (entrevistada B, 39 anos).

A mesma entrevistada afirma que o momento de sala de aula, no qual a temática era a história de vida deles, não se configurou inicialmente como importante. Jamais tinha vivenciado a experiência de trabalhar sua própria história, admitindo ter chegado a pensar que não tinha história: “[...] Quando vai para a sala de aula mesmo, mais ainda impactante, já começando a aprofundar tua história de vida, e aí eu fiz uma reflexão no momento, eu falei, é como se nós vivêssemos sem história [...] porque o outro sistema nunca teve esse cuidado, nunca teve esse cuidado de saber [...]”(entrevistada F, 50 anos).

Os entrevistados destacam como fatores que desencadearam as principais crises, um choque inicial. Como estudantes no primeiro projeto PRONERA se referiam a organização da sala em círculo, o que os expunha a toda a turma algo diferente do que estavam acostumados a vivenciar com a organização da sala em fila, onde apenas o professor ficava na frente, pois ele seria o protagonista da fala. Por fim, assustaram-se com as exigências de produção de textos e o trabalho com a reescrita, em vez de apenas responder a questões que remetiam a certa relação com o conhecimento, o que os manteve acostumados a obter conhecimentos prontos e não buscar construí-los. Todos estes aspectos destacam como momentos de crises, choque entre a concepção de escola que conheciam e o que se propunha nessa formação; o trabalho com as histórias de vida, a concepção de escola que cobrou outra postura deles enquanto estudantes numa etapa inicial da formação.

1.3. A experiência como docente na EJA

Para analisar o que significou iniciar as atividades em sala de aula no PRONERA podemos dividir os entrevistados em dois grupos, tendo em vista seus relatos onde expressam sentimentos que descrevem experiências diferenciadas. No primeiro, os que não possuíam experiência por serem mais jovens; no segundo, os que já tinham experiências de um a treze anos em sala de aula experiência enquanto professores leigos.

O exercício da docência no PRONERA sudeste do Pará, em turmas de EJA, apresentava dois níveis de dificuldades: o primeiro deles, os problemas de infraestrutura pois não havia energia elétrica e a estrada de acesso até a escola eram precárias e as aulas ocorriam a noite, com os quais os “monitores” tinham de lidar para tentar garantir alguma permanência dos agricultores nas turmas; o segundo, enfrentar um trabalho de alfabetização que tinha muitas exigências do ponto de vista pedagógico para todos os envolvidos, pois propunha serem diferenciados dos até então realizados, da maioria das campanhas de alfabetização de adultos para o campo, considerando os elementos da Educação Popular e do letramento na abordagem da EJA. Como resolviam e enfrentavam esses problemas? São questões que nos interessam saber, uma vez que as soluções criadas são também aspectos que remetem ao processo formativo.

Em relação ao processo de alfabetização, como fazer diferente? Não dispondo do conhecimento necessário acerca da metodologia proposta na formação do PRONERA e em muitos momentos não acreditando nos resultados esperados a partir dessa proposta de trabalho, poucos “monitores” questionaram as exigências da proposta de alfabetização a ser realizada na EJA. Esta deveria considerar a realidade dos alunos e desenvolver um trabalho de produção de textos a partir das histórias de vida desses sujeitos e da história das ocupações, posteriormente transformadas em projeto de assentamento, contadas oralmente pelos agricultores. Todo esse material deveria ser a base para o processo de alfabetização dos agricultores.

Os educadores apresentam como realizavam efetivamente o trabalho de alfabetização nas turmas de EJA. Destacam que as oficinas pedagógicas realizadas em Marabá eram essenciais no apoio ao trabalho que realizavam, pois nelas se fazia o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, coletivamente podiam produzir e refletir sobre os problemas que enfrentavam em cada localidade.

O trabalho com a metodologia do letramento na EJA era o mesmo apresentado no início das atividades, isto é, o trabalho de alfabetização tendo como central a utilização do texto. Essa metodologia que afirmam ser diferenciada estava centrada na produção de texto e não no ensino de letras isoladas, buscando as temáticas para a produção do texto oral e escrito na história de vida dos agricultores e do cotidiano dos assentamentos. Em Anjos, C., *et al*, (2001) estão explícitas as exigências dos dois primeiros projetos de EJA quanto à atuação do monitores no processo de alfabetização:

Se no momento inicial da escolarização a dificuldade apresentada pelos monitores residia no fato de nunca terem produzido um texto como, pouco tempo depois, ao iniciar o trabalho docente em sala de aula, teriam condições de atender as exigências de um projeto que focalizava a produção de textos? Não negamos aqui a necessidade do trabalho com o texto, mas há de se questionar a existência de tais exigências antes que tivesse sido oferecida uma formação. É certo que havia um planejamento e orientações aos monitores realizados nas oficinas, todavia consideramos isso insuficiente para questionar sua formação anterior e possibilitar uma apreensão imediata de uma concepção de ensino até então desconhecida.

Os entrevistados relembram os aspectos que consideravam novidades em relação à metodologia de ensino. O primeiro aspecto que destacam é a organização do processo de alfabetização a partir de temáticas, temas geradores, cujo objetivo maior consistia em relacionar ao processo de alfabetização a compreensão e a história do mundo em que os agricultores viviam.

Neste sentido, é importante destacar que as oficinas talvez fossem os momentos iniciais de um contato com uma formação pedagógica e que como afirma Gatti e Davis (1993) todo professor tem direito ao acesso a esse saber, pois como leigo seria tratado de forma inferiorizada. Segundo as autoras: “o de que todo professor, na qualidade de professor, tem o direito de receber uma formação que lhe garanta legitimidade na profissão [...] adquirir conteúdos é condição imprescindível para se deixar de ser um docente de segunda categoria e para conquistar um tratamento idêntico ao recebido pelos titulares. (GATTI e DAVIS, 1993, p.161)

Compreendemos que essa formação não provocou melhorias automáticas no trabalho docente desses sujeitos. A participação nas atividades de sala de aula enquanto professores ou nas oficinas, enquanto discentes, ajudou-os a compreender a metodologia de trabalho somente após o segundo projeto, muito tempo após terem

iniciado o PRONERA. Isto não significa, porém, que esses sujeitos adquiriram as habilidades para desenvolver a metodologia esperada em sala de aula como professores. Várias orientações que recebiam em relação ao processo de alfabetização era reelaboradas a partir das experiências anteriores de cada um. “eu começava a me perguntar, né! Eles, o adulto diz _Olha, eu não sei fazer! A gente já em outro sistema como nós viemos para cá, ninguém falou que não sabia fazer para a professora, porém achava que não tinha condição de fazer (entrevistada F, 50 anos).

Na execução de todos os projetos de EJA os agricultores apresentavam suas necessidades de aprendizagem principalmente em relação à aprendizagem da matemática, pois em situações concretas de comercialização de sua produção essa era uma dificuldade que tinham necessidade de resolver. Em relação à produção de texto, realizava-se a escrita de cartas e o preenchimento do envelope, tipo de texto requisitado por ser usado pelos adultos como meio de comunicação com os parentes que ficaram em outros estados do Brasil, principalmente no nordeste: “eles exigiam muito a questão da matemática [...] a outra parte que eles exigiam assim, da leitura e da escrita, querer fazer carta, eles queriam para tá correspondendo com parentes, que ficaram a grande maioria no nordeste (entrevistado E, 27 anos).

Todos os entrevistados apresentam em maior ou menor intensidade, dependendo da experiência anterior que tiveram os aspectos destacados a seguir: não compreendiam os princípios da educação popular (se baseavam na concepção da educação tradicional para sua atuação a partir da experiência como professor leigo ou como estudante); dificuldades de compreensão das leituras dos textos “acadêmicos” nas oficinas; resistência dos agricultores ao método de ensino; dificuldades de trabalhar e produzir textos com os agricultores; problemas estruturais nos assentamentos para a realização da EJA, sendo as principais dificuldades relacionadas à estrutura física da escola; falta de iluminação, pois as aulas se realizavam no período noturno, algumas turmas foram remanejadas para o fim de semana porque não houve nenhuma condição de as aulas serem realizadas no período noturno; dificuldades de lidar com a falta constante dos agricultores (condições de acesso a escola no inverno e distância escola-lote)

Outro aspecto que destacado era a necessidade de melhorar a compreensão e interpretação do que liam na tentativa de superação das dificuldades decorrentes da formação inicial na qual se estudava apenas para ser aprovado. Nas aulas no curso do PRONERA ensino médio normal, tiveram acessos a mais leituras e reflexões e foram convocados a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem do que era necessário para atuar como professores na EJA.

O trabalho a partir das temáticas oriundas das histórias de vida dos educandos e da constituição dos assentamentos era um dos princípios dos projetos a partir de Freire (2005). Esse era um princípio norteador na elaboração do material a ser trabalhado em sala de aula. A tentativa de construção de outro modelo de educação orientado para o campo exigia dos que atuavam como professores uma postura de tentar entender esse princípio. O conflito que descrevem a partir do contato com outras experiências, quando as certezas eram questionadas, os levava a refletir sobre as experiências anteriores de escola. Trabalhar as crenças que apresentavam em relação à outra formação, compreender que a formação não se dá apenas no curso e que é resultado de inúmeras experiências, seja como professor, seja como estudante, foi o dilema que permeou todo o percurso formativo.

É possível perceber que as exigências sobre a reflexão da própria prática, a leitura de autores que referendavam essas práticas, como o tão citado Paulo Freire, apresentam a necessidade de cada um ser responsável pelo seu processo de alfabetização. Os educadores foram percebendo que não era mais possível esperar as respostas prontas de fora, mas que cada um devia assumir como sua a possibilidade e a necessidade de formação a partir dos limites que reconheciam.

A reflexão sobre várias concepções de ensino não modificava substancialmente a compreensão dos sujeitos em formação acerca dos métodos de ensino tradicional no qual aprenderam, haja vista que o vivenciaram há mais tempo, por isso estava mais arraigado em suas práticas do que o proposto na formação no PRONERA sudeste do Pará. Apresentam alguns elementos que lhes permite afirmar que começam a compreender essa outra concepção de ensino, mas necessariamente não produziam outra prática pedagógica automaticamente. Apesar de ter acesso a novos elementos que lhes possibilitava compreender melhor esse processo de ensino aprendizagem, a superação dessa prática é um processo lento.

Considerações Finais

Podemos compreender da experiência da atuação na EJA que as principais crises como estudantes no primeiro projeto PRONERA tinham uma relação direta com o processo de alfabetização desenvolvido nos assentamentos. As exigências da metodologia do projeto e da organização da sala de aula da alfabetização diferiam da realidade a que estavam acostumados, na qual se organizava a sala em fila. Diferia, principalmente, em relação às exigências de produções textuais e a utilização das histórias de vida no processo de alfabetização dos agricultores, uma concepção de escola que cobrava outra postura desses professores em sala de aula diferente da concepção da escola tradicional.

Ser professor no PRONERA teve significados diferenciados em relação à experiência e ao ciclo de vida de cada um. Para aqueles que já haviam sido professores leigos por algum tempo, a formação provocou momentos de conflito entre as crenças que tinham e as teorias sobre educação a que tiveram acesso, principalmente quando as relacionavam com suas experiências práticas de sala de aula. Para os mais jovens, que iniciaram o PRONERA com idades entre quinze a dezoito anos, foi mais um espaço de acesso a escolarização do que de reflexão em relação à profissão de professor. Não questionavam as teorias discutidas, apenas os lugares do aluno, do professor, do saber do professor, pois ainda não tinham atuação docente e mesmo a profissão de professor não era uma realidade muito próxima.

As crises se ampliam ou se potencializam quando assumem o papel de professor (a) em turmas de EJA. Os que já haviam sido professores e os que tinham experiência apenas como estudantes vivenciaram este segundo momento de forma diferenciada, neste sentido destacamos os relatos mais freqüentes nestes dois grupos.

Os que haviam sido professores apresentam as dificuldades na construção do currículo a partir de temáticas da realidade, acreditavam que deveria existir um currículo pronto apenas a ser executado e desacreditavam na possibilidade de buscar as temáticas na realidade. Acreditavam menos ainda numa alfabetização que tinha como referência o trabalho com o texto e não com as letras isoladas, como fora trabalhado na concepção de escola que vivenciaram anteriormente. Tudo isso causava uma

descrença na metodologia e na sua própria capacidade de atuação da forma como era exigido pelo projeto.

Os que tinham apenas a experiência de aluno destacam que sua atuação não se baseava na competência técnica de alfabetizar a partir do texto devido a sua pouca experiência em produzir textos. Sua atuação se baseava no respeito que os agricultores tinham por eles, pois não tinham experiências anteriores e, conseqüentemente, muitas dificuldades em alfabetizar adultos.

Podemos analisar, considerando que o projeto inicial de escolarização e a atuação em dois projetos de EJA, que todos esses momentos se tornaram de questionamento do que conheciam da escola rural, ou seja, entram num projeto com a visão de que ser professor era uma profissão de alguns que ensinavam aos que não sabiam nada e lá se confrontam com outra perspectiva de ensino. Mas tinham a consciência de que não sabiam alfabetizar. Exerceram a docência tanto a partir do que aprendiam nos momentos de oficinas e coletivamente nas aulas, quanto a partir de suas experiências como professores, alunos ou a partir dos enfrentamentos das dificuldades de infra-estrutura tão próprias das escolas das áreas de assentamento, particularmente da modalidade de ensino em que atuaram, a EJA, historicamente marcada pela falta de recursos e por descasos.

A continuidade do processo de formação foi um dos elementos que lhes possibilitou o avanço na compreensão sobre a profissão docente, tendo em vista os princípios da Educação do Campo que considerava essencial compreender como superar os elementos da escola rural que só reproduziam um conhecimento morto em relação aos espaços onde existia.

O trabalho a partir da produção textual, uma exigência do projeto, pode não ter surtido muitos efeitos nas ações de alfabetização de adultos nos assentamentos, porém possibilitou avanços na compreensão do processo por parte dos monitores que foram “formados”. A centralidade que essa metodologia teve no processo da escolarização nos dois níveis de ensino fundamental e médio, possibilitou avanços para a compreensão tanto da educação do campo, através da construção de um currículo que se utiliza elementos do cotidiano dos estudantes e questionando a idéia de currículo como algo pronto e acabado, quanto da necessidade de produzir textos e não apenas consumi-los.

A continuidade do processo de formação com o ensino médio e depois no curso de Pedagogia, na turma Pedagogia do Campo, segundo eles, que possibilitou o avanço na compreensão sobre a própria profissão docente, tendo em vista a reflexão sobre os princípios da Educação do Campo a partir dos quais se considerava essencial compreender como superar os elementos da escola rural que ajudavam a reproduzir um conhecimento morto, em relação aos espaços onde essa prática existia. Possibilitou ainda compreender os mecanismos de produção do conhecimento através da pesquisa quando estimulados ao registro de suas práticas através da construção dos próprios memoriais, texto no qual fazem uma reflexão sobre o percurso formativo que vivenciaram.

O acesso ao debate de construção de uma educação do campo, produzido na década de 1990, e aos diversos momentos em que se realizavam pesquisas sobre a realidade dos assentamentos como ponto de partida para conhecer e intervir na realidade a partir da leitura e da escrita, de certa forma contribuiu para a ampliação da leitura que os monitores em formação faziam do processo educativo e da sua atuação

como professores (as). O retorno à sala de aula nas turmas de EJA dos assentamentos lhes permitiu novamente experimentar a metodologia proposta a partir da produção de textos com a construção de diversas experiências de produção textual. Contudo foi a experiência de construção do Memorial que lhes possibilitou compreender de fato o que estava sendo discutido e proposto como concepção de educação e de formação.

A experiência de participar desses projetos foi, portanto, algo formativo bem além da escolarização, que permitiu uma reflexão sobre suas experiências formativas e que tem uma influência na sua vivência posterior ao PRONERA. Isso porque esses projetos foram espaços que possibilitaram acesso algo que tem sido negado ao professor do campo, momentos formativos sistematizados nos quais além de questionar suas vivências constroem formações e melhor atuar nas áreas de assentamento no Pará, Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (org). "Trajetórias e Redes na formação de professores". Rio de Janeiro: DP &A, 1998.

DAVIS, Cláudia e GATTI, Bernadete A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Cord). "Educação e escola no campo. Campinas": Papyrus, 1993. p. 75-135. (Coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico)

FREIRE, Paulo. "Pedagogia da Autonomia". Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

GATTI, Bernadete A. e DAVIS , Cláudia. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no nordeste e o seu contexto sociocultural. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Cord). "Educação e escola no campo". Campinas: Papyrus, 1993. (coleção magistério. Formação e trabalho Pedagógico).