



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS-RR NA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA E
SOCIAL**

**Boa Vista – RR
2021**

SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS-RR NA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA E
SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Educação e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes.

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

O48c Oliveira, Suziane da Silva.

A construção identitária do/a professor/a do campo no município de Rorainópolis-RR na atual conjuntura política social / Suziane da Silva Oliveira. – Boa Vista, 2021.

144 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 - Identidade docente. 2 - Professor/a do campo. 3 - Processos formativos. 4 - Educação do campo. I - Título. II - Lopes, Sérgio Luiz (orientador).

CDU - 37.018.51(811.4)

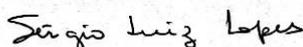
Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS-RR NA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA E
SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Educação e Formação de Professores. Defendida em 30 de setembro de 2021 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Dr. Sérgio Luiz Lopes (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRR



Dra. Sheila de Fátima Mangoli Rocha (Membro interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRR



Dra. Maria José Nascimento Soares (Membro externo)
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente/UFS

A toda minha família, que esteve comigo nesse período, enfrentando muitas situações: ausências, problemas de saúde e dificuldades diversas. Em especial, aos meus pais, por terem dedicado sua vida a mim, pelo amor, pelo carinho e pelo estímulo que me ofereceram. Aos meus filhos e esposo, que tiveram que lidar com a correria dos meus dias, em que eu precisava direcionar as atividades de casa, da escola, deste trabalho de pesquisa e outras que surgiram durante essa caminhada dedico esta conquista, como gratidão.

AGRADECIMENTOS

Externo aqui os meus agradecimentos a todas as pessoas que, direta e indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, desde a minha preparação para ingressar no curso de mestrado até a conclusão do mesmo.

Aos professores Dr. Sérgio Luiz Lopes, meu orientador, Dr. Pedro Menin, e à professora Dra. Sheila Mangoli, por acreditarem na primeira fase deste trabalho, quando apresentado em banca de seleção para ingresso no curso, e terem me proporcionado fundamentais contribuições ao longo de toda a pesquisa. À professora Leila Maria Camargo, que também muito contribuiu, dando sugestões valorosas no momento da qualificação. Essas pessoas somaram significativamente para o enriquecimento deste trabalho. Enfatizo especial agradecimento ao orientador, Sérgio Luiz Lopes, pelos direcionamentos, pela credibilidade na minha caminhada e pela motivação que sempre demonstrou para área da Educação do Campo, expressando vasto conhecimento e simpatia contagiante.

Gratidão aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR, em especial aos/às professores/as da Linha I - Formação de Professores e Práticas Educativas, que compartilharam suas experiências, seus saberes e suas metodologias em nossos encontros presenciais e nas aulas remotas, onde aprendemos muito e superamos alguns desafios por conta do momento de afastamento social em tempos de pandemia.

Aos/às colegas do curso, da primeira turma do PPGE em Educação da UFRR, os/as quais caminharam dando apoio e socializando experiências, em momentos de ajuda recíproca nos seminários, no uso de tecnologias e ferramentas nunca utilizadas por alguns/algumas.

Às minhas amigas, que me incentivaram e muito me apoiaram a ingressar no mestrado.

Agradeço imensamente à minha família, pela compreensão e pelo apoio em todos os momentos.

RESUMO

A presente dissertação tem a finalidade de estudar a construção identitária dos/as professores/as do campo no município de Rorainópolis/RR. A pesquisa baseia-se em um estudo de caso em quatro escolas localizadas dentro de viciniais do município, as quais apresentam condições de difícil acesso decorrentes de problemas de infraestrutura rodoviária e insuficiência de transportes. O principal instrumento empregado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com oito professores/as que constituem o quadro docente dessas escolas. Ancorada no conceito de identidade desenvolvido por Bauman (2005); Castells (2018), além das concepções de educação defendidas por Freire (2001; 2010; 2011; 2013) e, especificamente, educação do campo, discutidas em Arroyo (2007, 2011); Caldart (2002, 2004, 2012); Ghedin (2001; 2016), a pesquisa teve o objetivo de entender como ocorre o processo de construção identitária dos/as professores/as do campo de escolas das viciniais do município de Rorainópolis/RR, o que implicou compreender as relações que se estabelecem entre processos e elementos formativos agregados ao ser e ao fazer pedagógico dos/as professores/as em meio a tantos impasses do contexto. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo de Bardin (2011) foi a técnica utilizada para organizar os dados coletados, que ficaram categorizados em: perfil do professor, experiências pessoais e profissionais, processos formativos, concepções e afirmação identitária. A entrevista com os/as professores/as permitiu constatar que: todos/as tiveram dificuldades socioeconômicas na infância, na juventude e na fase adulta, de modo que a grande parte vivenciou uma realidade de migração, em busca de melhores condições de vida, além de iniciar a vida laboral desde a infância; a maioria confia seu desenvolvimento profissional quase que exclusivamente a formações generalistas da área de ensino, que não dão conta da construção do pensamento crítico e reflexivo do professor no contexto específico de docência no campo; as formações continuadas proporcionadas pela SEMED ou instituições parceiras não contemplam a realidade das escolas locais, sua diversidade, demandas e carências, no sentido de transformar a realidade educativa do município; todos os/as professores/as sentem grande afinidade com a docência do campo, bem como expressam expectativas de melhoras para o campo e a busca por se construir e se reconstruir, a partir do processo reflexivo, em benefício de um projeto transformador para educação do campo. Portanto, conclui-se que a maioria dos/as professores/as constrói suas formações profissionais a partir do que está disponível e ofertado em cursos e encontros aligeirados, sob parcerias ou pela própria SEMED e que há necessidade de se investir em formação continuada específica para o desenvolvimento profissional do professor/a do campo no município de Rorainópolis-RR.

Palavras-chave: Identidade docente. Professor/a do campo. Processos formativos. Educação do Campo.

ABSTRACT

This dissertation aims to study the identity construction of rural teachers in the city of Rorainópolis/RR. The research is based on a case study in four schools located within the city's neighborhoods, which present conditions of difficult access due to problems of road infrastructure and insufficient transport. The main instrument used for data collection was a semi-structured interview with eight teachers who make up the teaching staff of these schools. Anchored in the concept of identity developed by Bauman (2005); Castells (2018), in addition to the conceptions of education defended by Freire (2001; 2010; 2011; 2013) and, specifically, rural education, discussed in Arroyo (2007, 2011); Caldart (2002, 2004, 2012); Ghedin (2001; 2016), and in the analysis of other authors, the research aimed to understand how the identity construction process of teachers in the field of neighboring schools in the city of Rorainópolis/RR occurs, which implied understanding the relationships established between processes and training elements added to the experience of these teachers, in the midst of so many impasses in the context. As this is a qualitative research, Bardin's (2011) content analysis was the technique used to organize the collected data, which were categorized into: teacher profile, personal and professional experiences, training processes, conceptions and identity statement. The interview with teachers allowed us to verify that: all had socioeconomic difficulties in childhood, youth and adulthood, so that most experienced a reality of migration, in search of better living conditions, in addition to start working life from childhood; most entrust their professional development almost exclusively to generalist education in the field of education, which do not account for the construction of critical and reflective thinking by the teacher in the specific context of teaching in the field; the continuing education provided by SEMED or partner institutions do not contemplate the reality of local peasant schools, their diversity, demands and needs, in order to transform the educational reality of the municipality; all teachers feel a great affinity with teaching in the field, as well as expressing expectations of improvements for the field and the search for building and rebuilding themselves, from the reflective process, for the benefit of a transforming project for education in the field. Therefore, it is concluded that most teachers build their professional training based on what is available and offered in lightened courses and meetings, under partnerships or by SEMED itself and that there is a need to invest in specific continuing education for the professional development of field teachers in the city of Rorainópolis-RR.

Keywords: Teaching identity. Rural teacher. Formative processes. Countryside Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Modalidades de ensino das redes estadual, municipal e privada que atendem ao município de Rorainópolis.	72
Quadro 2. Instituições e níveis de ensino ofertados aos povos das águas no município de Rorainópolis	73
Quadro 3. Instituições e níveis de ensino ofertados à comunidade do campo (vicinais)	74
Quadro 4. Dados referentes ao perfil dos/as professores/as	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de Rorainópolis	71
Figura 2. Escola José Alves Barbosa.....	75
Figura 3. Escola Tancredo Neves	76
Figura 4. Escola Joaquim Baima Nogueira	76
Figura 5. Escola João Rodrigues	77
Figura 6. Encontros remotos via Plataforma Meet	84
Figura 7. Professores/as durante os encontros remotos via Plataforma Meet	84
Figura 8. Formação na SEMED	85
Figura 9. Planejamento na escola	85
Figura 10. Encontro na quadra da escola.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantidade de professores do campo e suas respectivas formações durante os anos de 2014 e 2019.....	80
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CEB – Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância
CEFRR – Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CGPEC – Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura
CPC – Centros Populares de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FATEUNI – Faculdade Teológica Unificada
IAB – Instituto Alfa e Beto
IFRR – Instituto Federal de Roraima
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento Educacional de Base
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
PME – Plano Municipal de Educação do Município
PNE – Plano Nacional de Educação
PROCAMPO – Programa de apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UnB – Universidade de Brasília

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E IDENTIDADE DE DOCENTES DO CAMPO	23
1.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	30
2 O PROCESSO IDENTITÁRIO NA DOCÊNCIA NO CAMPO	38
2.1 QUEM É O/A PROFESSOR/A DA ESCOLA DO CAMPO?	42
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
2.2.1 O campo em longos caminhos de uma educação rural	46
2.2.2 Conquistas e desafios da Educação do Campo	55
3 METODOLOGIA	65
3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	65
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	70
4 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS	78
4.1 ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS	78
4.2 O CONTATO INICIAL COM OS/AS PROFESSORES/AS DO CAMPO DE RORAINÓPOLIS: ENCONTROS REMOTOS E PRESENCIAIS	83
4.3 AS ENTREVISTAS COM DOCENTES DO CAMPO	86
4.3.1 Perfil do/a professor/a do campo	88
4.3.2 Experiências pessoais e profissionais do/a professor/a do campo	91
4.3.3 Processos formativos vivenciados pelo/a professor do campo	96
4.3.4 Concepções do/a professor/a do campo	103
4.3.4.1 O que é Educação do campo?	103
4.3.4.2 O que é ser professor/a do campo?	104
4.3.4.3 O que é identidade docente?	105
4.3.5 Afirmação identitária	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
ENTREVISTAS	124
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DO CAMPO	125
APÊNDICE B- QUADRO INICIAL DE ANÁLISE DAS FALAS	127

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO..139

ANEXO A- PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP.....141

INTRODUÇÃO

Pensar em educação (sob a tríade reflexão-ação-reflexão) requer um embasamento teórico que proponha efetivas mudanças sociais e políticas, as quais, segundo Freire (2011), são processos lentos e complexos, principalmente em contextos multiculturais. Cada vez mais, intensificam-se as discussões sobre a importância de uma sociedade pluralista¹ e a influência da educação nos direcionamentos de concepções e paradigmas, a fim de inserir o sujeito nas condições necessárias às referidas mudanças.

Nesse campo de discussão insere-se a construção da identidade docente, que se desdobra em processos dinâmicos e complexos, pois, à medida que a sociedade em profundas mudanças sociais atribui valores a educação, transforma-se profundamente o trabalho do professor/a, a imagem social desse profissional, seus sentidos e significado. Consequentemente, os encaminhamentos para formação docente são norteados por valores e pressupostos estabelecidos para responder a demandas do momento histórico e social, que, em nome de supostos princípios de igualdade e diferença, muito têm cumprido padrões generalistas e contraditórios ao desenvolvimento profissional. Dentro desse contexto, apresenta-se, aqui, como foco de estudo e reflexão, o tema *identidade dos/as professores/as do campo*.

Ressalte-se que o interesse em realizar este estudo ocorreu a partir de alguns momentos de vivência e experiência da pesquisadora na coordenação da Secretaria de Educação de Rorainópolis (SEMED), de 2017 a 2019, atuando como colaboradora nos projetos de feira de ciências das escolas do município, incluindo as escolas do campo. Cabe ressaltar que o município concentra o maior número de escolas municipais em área rurais, e que, desde 2013, vem adotando projetos e programas pedagógicos tais como o programa do Instituto Alfa e Beto (IAB), o Projeto Sequência Didática, o Roteiro Sistematizado, o Banco Pedagógico Sistematizado, o Projeto Pedagógico Temático, mas, até o momento, sem propostas específicas para a Educação do Campo.

Nesse espaço de tempo, foi possível uma participação significativa da pesquisadora em alguns encontros e culminâncias de trabalhos de escolas do campo com presença de professores/as da área ribeirinha, dos distritos (vilas) e de vicinais. Diante dessas experiências percebeu-se professores/as, não muitos/as, mais à vontade nos retornos das atividades propostas ao campo, outros/as com dificuldades no desenvolvimento dos projetos para suas turmas, mas pouca participação concreta nas discussões – considere-se que essa percepção se refere aos

¹ Entendida como sociedade multiétnica, da comunicação, da informação, da diversidade. Que tem o pluralismo como um valor cultural a ser essencialmente considerado na organização econômica, social e política.

professores/as efetivos/as e com formação inicial, quadro característico da maioria das escolas do campo do município.

Esse primeiro olhar foi o que motivou o presente estudo, a fim de aprofundar o entendimento acerca da construção identitária dos/as professores/as que atuam no interior do estado de Roraima, especialmente em escolas de vicinais, no município de Rorainópolis. Cabe destacar que a maioria das escolas localizadas nas vicinais desse município são multisseriadas², compostas de turmas heterogêneas em idades e séries que demanda maior dinamismo, preparação e dedicação dos/as professores/as.

Este cenário, a princípio, motivou os seguintes questionamentos: como o/a professor/a do campo concebe o que está sendo posto para sua realidade? Que processos formativos fundamentam seu profissionalismo? Como se vê professor/a do campo? Essas questões intentam a compreensão de como se constitui o/a docente da escola campesina, o seu perfil, suas dificuldades e principalmente as necessidades para seu fazer pedagógico.

Assim, a questão central da pesquisa intencionou saber: Como ocorre a construção identitária dos/as professores/as do campo das escolas situadas nas vicinais do município de Rorainópolis/RR? A busca pela resposta foi acompanhada do entendimento de que identidade é um processo complexo de relações de significados que entrelaçam experiências pessoais e sociais que, conforme Hall (2006) e Castells (1999) recebem carga de influências do contexto histórico na construção e transformação dessa identidade. Assim, entendendo-se que o/a professor/a do campo é um indivíduo inserido em certo tempo e espaço, com vivências e experiências diversas, com traços de ser e fazer singulares importa saber qual identidade esse/a profissional carrega, como construiu o sentido de identidade no contexto de Educação do Campo.

Nessa perspectiva e a partir da problemática levantada, as questões foram organizadas, no sentido de subsidiar reflexão a respeito do objeto de estudo, a saber: como o/a professor/a se insere no contexto campesino em meio a tantos impasses contemporâneos de ordem política, social e econômica? Como se formam e que processos formativos continuados são proporcionados a estes? Como se afirma o/a professor/a do campo, na realidade em que atua?

As questões levantadas, portanto, têm em vista entender como ocorre a construção identitária dos/as professora/s do campo de escolas das vicinais do Município de

² Turma multisseriada é uma característica histórica das escolas do campo no interior do Brasil, onde o professor atende uma diversidade de idade-série em um mesmo espaço. Em Roraima essa realidade se apresenta na maioria das escolas municipais. Especialmente no município de Rorainópolis há turmas compostas de alunos em fase de Educação Infantil ao Fundamental.

Rorainópolis/RR. Dessa forma, pretendemos compreender as relações que se estabelecem entre processos e elementos formativos agregados ao ser e ao fazer pedagógico do/a docente, os quais integram a identidade do/a professor/a do campo.

Conseqüentemente, traçamos três objetivos específicos pensando na melhor forma de concretizar o objetivo geral: 1. Compreender os principais elementos que influenciam a construção identitária dos/as professores/as do campo na relação educação e sociedade atual; 2. Identificar e descrever processos que caracterizam os/as professores/as do campo, ponderando sobre sua constituição na perspectiva da educação do campo e 3. Saber como os/as professores/as se percebem como docentes do campo, considerando seus processos formativos, concepções, sentido de identidade e perspectivas para o contexto em que estão inseridos, isto é, escolas do município de Rorainópolis.

Este trabalho foi elaborado a partir de pesquisa centrada na abordagem qualitativa e no estudo de caso, pela sua especificidade e a necessidade do contado direto com os/as participantes, a fim de compreender os elementos que constituem a identidade desses sujeitos e suas perspectivas sobre a realidade. A pesquisa teve como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada direcionada a partir de categorias temáticas que se entrelaçam e geram sentidos reais quando correlacionadas aos enunciados de cada professor/a, sistematizando a reflexão com análise de conteúdo, baseada em Bardin (2011).

Os dados representativos partem da participação de oito professores/as que fazem parte do quadro de docentes efetivos de quatro escolas multisseriadas, localizadas em viciniais do município de Rorainópolis, lócus da pesquisa.

O trabalho está diretamente ligado a processos formativos de professores/as do campo e, dessa forma, soma-se às produções correspondentes à linha I do PPGE/UFRR *Formação de professores e práticas educativas*. Deve-se acrescentar ainda que a importância deste estudo se deve ao fato de que só recentemente pesquisas nessa temática estão sendo realizadas na região, portanto, há uma demanda por mais análises.

Conforme levantamento realizado acerca da temática, num recorte de dez anos até o ano de 2020, encontramos significativos trabalhos em todas as regiões. No Norte especialmente, identificamos sete trabalhos que apresentam dados relevantes para discussão crítica sobre a identidade do/a professor/a do campo, destes, quatro são trabalhos que foram desenvolvidos no estado de Roraima, mas apenas dois têm proximidade com o problema desta pesquisa, são eles: Silva (2018), que buscou em sua dissertação analisar a constituição e o exercício da identidade docente do professor/a do campo, por meio da construção e produção de saberes no percurso de sua formação inicial; e Monteiro (2017), cujo objetivo da dissertação é compreender como

os cursos de formação de professores/as do campo contribuíram para a construção da identidade dos egressos desses processos formativos.

Ambos os trabalhos tiveram como foco as contribuições do curso de formação inicial para a constituição identitária do/a professor/a do campo. O que se diferencia desta pesquisa são os sujeitos participantes, pois o foco não é o/a egresso/a da formação inicial, mas professores/as já licenciados/as e com significativo tempo de experiência profissional. Pretende-se aqui entender que outros processos e elementos são agregados na constituição da identidade desse/a docente, além da formação inicial que o/a caracteriza professor/a do campo. Saliente-se que, até o momento, não foram encontrados trabalhos voltados para a identidade do/a professor/a de escolas multisseriadas do município de Rorainópolis nessa perspectiva.

Pensar na identidade do/a professor/a do campo, especificamente de Roraima, remete a considerar a diversidade cultural e a complexidade de relações existentes nesse contexto, por ser um estado constituído de migrantes de vários estados brasileiros, e por possuir uma cultura indígena marcante e um quantitativo expressivo de venezuelanos em todos os espaços, principalmente nas escolas. Trata-se de um cenário de pluralidade e multiplicidade de identidades que desafia o/a professor/a do campo e problematiza o próprio processo de formação desse/a profissional no atendimento às especificidades do contexto de atuação.

Em todo o país – e aqui se evidencia o estado de Roraima –, a realidade campesina, historicamente, traduz-se em um processo de lutas para melhorias nas condições de vida no campo, em diversos aspectos: saúde, moradia, estradas de rodagem, comunicação, agricultura e, principalmente, a educação. Em meio a tantas dificuldades nessa esfera, a educação de boa qualidade ainda é um desafio que demanda olhares e posturas mobilizadoras.

A educação do campo como direito e como espaço de formação é uma questão fundamental na luta dos movimentos sociais defensores da diversidade dos povos do campo. Por longo tempo, no Brasil, as identidades desses povos – e aqui se ressalte a figura do/a professor/a do campo – foram ignoradas pelas políticas públicas de educação e até mesmo por pesquisadores/as e escritores/as.

As novas perspectivas para a educação do campo e a legalização de conquistas se percebem a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz em seu texto a garantia de direito e o respeito às singularidades culturais e regionais. Embora a educação rural ainda tenha sido considerada um direito inspirado no paradigma urbano, motivou a concepção de democracia, no sentido de intensificar lutas por direito a uma escola que contribuísse com o desenvolvimento do campo, somadas a movimentos docentes em prol de educação pública, gratuita, de qualidade para todos. Nos avanços, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL,

1996) reconhece legalmente a diversidade do campo para fins educativos, abrindo espaço para reflexão e debates de modo consolidado sobre educação do campo.

Nesse percurso, destaque para o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, que reuniu universidades e organizações, fortalecendo um Movimento Nacional de Educação do Campo, declarando o nascimento da Educação do Campo no Brasil. Traz também como uma de suas decisões a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, sinalizando de forma coletiva a mudança conceitual e a denominação de Educação Rural para Educação do Campo.

Adentrando no século XXI, as iniciativas em nível nacional e estadual se intensificaram, mas, conforme Rossato e Praxedes (2015), em campos de disputa hegemônica de poder, houve também recuos no que se refere à efetivação da educação do campo, refletindo nos dias atuais. Instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que consagra legalmente a identidade das escolas do campo, surgiram novos desafios, um deles foi a superação de práticas educativas urbanocêntricas. Consequentemente, passos decisivos foram tomados para formulação da Política Nacional de Educação do Campo, com a aprovação da Resolução CNE/CEB n.º 02, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), e do Decreto Presidencial n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2020), que definem quem são os povos do campo, a identidade de suas escolas e os princípios que as regem. Princípios e parâmetros reconhecidos no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que contempla a Educação do Campo. Dessa forma, espera-se que até o fim da vigência desse plano, os entes federados efetivem suas estratégias voltadas às necessidades da Educação do Campo, entre outras, a reconfiguração de cursos e processos formativos para docentes de escolas do campo.

Salienta-se que o estado de Roraima, recentemente, vem se estruturando com propostas de formação docente, em especial cursos de formação específica aos/às professores/as do campo e aos sujeitos dessa realidade que se dispõem a ingressar nessa carreira. Licenciaturas para a formação de professores/as do campo foram implementados a partir de 2010, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). É o caso da Licenciatura em Educação do Campo de Roraima (LEDUCARR), cujo objetivo é a formação de docentes, numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar.

A formação possibilita atuação na docência das séries finais no Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas habilitações em Ciências Humanas ou Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática, por meio da Pedagogia da Alternância. As aulas ocorrem em Tempo Universidade

e Tempo Comunidade, conforme atesta o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (UFRR, 2010). Também, pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), foi criado o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase na Educação do Campo, em 2010, o qual é ofertado nas zonas rurais do estado de Roraima.

Assim, além da importância dessas licenciaturas, consideramos o valor de crescentes estudos, iniciativas de debates e reformulações de formação continuada específica ao campo. Nesse viés, acredita-se que o impacto desta pesquisa é fornecer elementos à reflexão sobre o processo de construção da identidade dos/as professores/as do campo, repercutindo em ações quanto a processos formativos e vínculos significativos ao fazer pedagógico tanto por parte da Secretaria de Educação do Município de Rorainópolis como das pessoas que atuam nas escolas do campo. Ainda, ressalte-se o crescimento profissional a ser obtido por esta pesquisadora, ao produzir um trabalho que poderá servir de referência acadêmica no estado de Roraima e no restante do país.

Dessa forma, considerando os propósitos da pesquisa, a dissertação se estrutura em quatro capítulos. O capítulo *A relação entre educação, sociedade contemporânea e identidade de docentes do campo* discorre sobre a complexa relação educação-sociedade e seus efeitos na formação do/a docente inserido/a em meio a uma desenfreada transformação; a relação entre processos formativos e os fenômenos da globalização e demais marcas históricas. Propondo uma articulação dos fundamentos teóricos de uma educação humana, transformadora e emancipadora com o real e atual contexto da educação do campo, considerando-se a relação indivíduo/sociedade/meio.

O capítulo *O processo identitário na docência no campo* trata dos elementos que caracterizam a docência nas escolas campesinas e como os/as professores/as constroem sua identidade na perspectiva da educação do campo. Esse capítulo sinaliza os critérios que identificam quem é o/a professor/a do o campo, bem como alguns apontamentos acerca da história da educação ofertada à população desse contexto e a constituição identitária do/a professor/a das escolas do campo na trajetória de luta pelo direito à educação.

A parte dedicada a *Metodologia* apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa que deu corpo a este trabalho, a tipologia, as fases, os instrumentos, o contexto, os participantes e critérios de inclusão e ainda, a técnica de análise.

O último capítulo, *Construção identitária: experiências e processos formativos de docentes do campo do município de Rorainópolis* apresenta a análise dos dados, desde a fase exploratória da pesquisa (observações), que traz informações relevantes sobre propostas e

participação dos professores em eventos oportunizados pela SEMED, ao momento principal da pesquisa, a entrevista com os/as docentes. A organização se dá a partir das categorias temáticas significativas nas seções nomeadas: Perfil do/a professor/a do campo; Experiências pessoais e profissionais do/a professor/a do campo; Processos formativos vivenciados pelo/a professor/a do campo; Concepções do/a professor/a do campo e Afirmação identitária.

Ainda como parte da estrutura deste trabalho, as considerações finais, que trazem nossas conclusões de todo o estudo, apresentando também sugestões de pesquisas complementares ou em continuidade a respeito da temática levantada.

1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E IDENTIDADE DE DOCENTES DO CAMPO

Compreender e discutir como se constitui a identidade do/a professor/a do campo exige o conhecimento aprofundado de fatores que permeiam a vivência desse/a profissional enquanto sujeito social inserido em um tempo em constante movimento. Não se pode considerar um indivíduo como se suas características fossem universais e imutáveis, porque, à medida que enfrenta problemas de toda ordem, não só pessoais, mas também, coletivos, as ações e os pensamentos desse indivíduo são passíveis de constante mudança (ARANHA, 2006).

Partindo dessa perspectiva, introduz-se aqui fundamentos teóricos de uma educação humana, transformadora e emancipadora, propondo uma articulação destas bases teóricas com o real e atual contexto da educação do campo, considerando-se a relação indivíduo/sociedade/meio.

Nesses termos, este capítulo propõe uma reflexão acerca das relações entre educação e sociedade contemporânea, com foco na construção da identidade docente, especificamente docentes que atuam na educação do campo.

Com base em Marx (2002), compreende-se que a história se constrói a partir da existência dos seres humanos em concretude de relações em sociedade. Para o autor, o indivíduo se constrói no conjunto das relações sociais, isto é, são nessas relações que ele produz a si mesmo e, ao fazê-lo, se determina como um ser em transformação, como o ser da práxis, e essa realização só pode ter lugar na história.

Esse sujeito, intrinsecamente social e histórico, se constitui no trabalho, cuja finalidade é suprir suas necessidades, que surgem progressivamente demandando novas atividades. Marx (2002, p. 188) afirma que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Com o desenvolvimento do capitalismo, as mudanças e exigências provocadas na sociedade trouxeram implicações às antigas formas de trabalho, preponderantemente artesanais. Estabeleceram-se outras bases de economia, estruturas de trabalho, demandou-se uma maior produção de produtos e mercadorias em menos tempo, visando à obtenção de maior lucro.

Imersos nessa realidade, os indivíduos tornam-se cada vez mais cativos do próprio produto de sua atividade, de tal modo que se torna difícil ter consciência e entendimento dos processos contraditórios que circundam sua identidade existencial, histórica. Esse estado de alienação pode ser explicado pelas palavras de Freire (2011, p. 87, grifo nosso), “Homens simplesmente *no mundo* e não *com o mundo* e *com os outros*. Homens *espectadores* e não *recriadores* do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não os homens como ‘corpos conscientes’”.

Saliente-se que em direção oposta a estas condições, a educação com base emancipatória e transformadora, ainda é o processo pelo qual os sujeitos são encorajados e auxiliados a desenvolver suas identidades de modo consciente, de acordo com suas afinidades e seus posicionamentos. E compreender as relações correspondentes entre trabalho e educação é compreender, de um lado, os encaminhamentos e as estruturas dos sistemas de ensino, formação e os valores que estes adotam para a aferição de desenvolvimento, e de outro, a realidade social. É refletir sobre a dinâmica da relação subordinada entre o trabalho como mercadoria e a educação como processo de interiorização dessa condição.

Conforme enfatizado por Mészáros (2008, p.17), “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. E partir dessa constatação e da reflexão sobre ela pode-se pensar a educação na perspectiva da insubordinação do mercado, na luta emancipatória, compreendendo seus mecanismos de forças que direcionam sua mediação. Como menciona Saviani (2013, p. 45):

[...] afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula.

Correlacione-se essa afirmação ao pensamento de Freire (2013, p. 98):

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Assim, para enfatizar questões sobre identidade do professor do campo, cabe refletir acerca de pontos fundamentais como: a sociedade que temos hoje; indivíduo contemporâneo em formação; elementos e processos que caracterizam identidade e ainda valores educacionais que se julgue essenciais para o momento vigente. O entendimento desses pontos requer uma análise dialética³, considerando, sobretudo, que a realidade é histórica, os fatos sociais não são

³ Com sua origem na Grécia Antiga, a dialética era entendida em termos gerais como a “arte do diálogo e da discussão”. Nas palavras de Konder (2010, p. 7), “[...] a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma

isolados e existe uma relação entre a realidade e suas contradições, que, portanto, fazem parte de uma totalidade social.

Particularmente na historicidade da educação frente à demanda social, política e econômica, a figura docente aparece como peça fundamental. Diversas ideologias orientam as atividades humanas, sendo a atividade docente uma delas. Assim, as formações e as práticas educativas vão sendo moldadas por concepções que, conseqüentemente, vão redefinindo um novo perfil de professor/a que corresponda, por um lado, à demanda de uma sociedade “desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9), e por outro, à necessária formação humana em benefício da superação dessa lógica.

Contrastes que de maneira geral vêm constituindo a profissão docente num quadro histórico complexo de desvalorização que perpassa por política do magistério fragilizada, formação precária, padronização e visão equivocada segundo a qual a pessoa que atua na docência é uma mera executora de propostas implementadas por um sistema educativo. Ora, o saber docente é deveras plural e de fundamental importância para a compreensão das relações mais complexas das sociedades contemporâneas.

Em outras palavras: concepções pedagógicas ou tendências⁴ direcionam princípios para a educação, ou seja, como fundamenta Saviani (2019, p. 444), ideias pedagógicas “se encarnam na prática educativa” e caracterizam o/a professor/a ideal para o exercício de formação de valores e desenvolvimento de objetivos para uma demanda social. Essa demanda se diversificou nas últimas décadas com aparecimento de novos movimentos sociais de lutas e pressões por reconhecimento de culturas, classes, gêneros etc. Significa dizer que as identidades docentes são construídas no seio de tais reivindicações, trazendo contínuas indagações sobre a formação e os currículos.

Tendo o entendimento de que posturas e perfis profissionais são alicerçados e delineados conforme circunstâncias sociais presentes no tempo e no espaço, cabe refletir a respeito de tipos de identidades que se constituem na sociedade capitalista e, ainda, sobre princípios que prevalecem na formação dos/as professores/as frente às conjunturas econômica, política e social que norteiam a realidade brasileira. Isso porque os encaminhamentos da

argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão”. No entanto, este texto se vale da concepção mais moderna desenvolvida no período histórico do século XIX por Karl Marx, entendida como “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.” (KONDER, 2010, p. 8).

⁴ Concepções pedagógicas ou tendências e ainda os modelos da prática educativa, conforme Tardif, (2014), que representam diferentes concepções de ser humano e de sociedade, influenciando no processo de ensino e aprendizagem, na relação professor-aluno e na definição da prática docente em sala de aula.

educação na sociedade atual estão correlacionados aos fenômenos de globalização, contexto onde trafega uma multiplicidade de ideias, conceitos de identidades étnicas, culturais e religiosas (ARANHA, 2006, p. 29). Fato que sugere a necessidade de reflexões sobre uma humanização, em contraste com ações recorrentes de incivilidade na sociedade contemporânea⁵.

De acordo com Hall (2006), com a globalização, processos e forças de mudança atravessam fronteiras, implicando novas organizações de espaço-tempo; fluxo cultural; consumismo global, identidades provisórias e problemáticas. Constituem-se, assim, sociedades da diferença, da instabilidade e do antagonismo social. Essa é uma consequência das grandes transformações advindas a partir do final do século XX, pois o que se tinha de referência de vida em sociedade sofreu alterações, se desestabilizou, “[...] deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades” e fragmentando o indivíduo, bem como “[...] as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade [...]” (HALL, 2006, p. 7).

Bauman (2001) define o momento presente como modernidade líquida, pelas circunstâncias que a lógica capitalista globalizada causa às relações sociais e aos laços humanos, caracterizando-as como, frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos. O autor destaca duas características desse momento contemporâneo: a substituição da ideia de coletividade e de solidariedade pelo individualismo; e a transformação do cidadão em consumidor. Nesse contexto, impera o imediato, a tecnologia, a competição econômica, o desespero em acompanhar e adquirir o que é lançado de novo e ideal ao momento.

Ainda conforme Bauman (2001, p. 46), o “[...] interesse público é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas de figuras públicas e a arte da vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e a confissões de sentimentos privados”. A busca pela liberdade e pela ascensão está atrelada ao esforço individual, porque o que conta são as habilidades particulares, fragilizando cada vez mais a organização coletiva e a participação da classe trabalhadora, que são “[...] as partes mais dispensáveis, disponíveis e trocáveis do sistema econômico” (BAUMAN, 2001, p. 174). A máxima, então, da sociedade é promover o consumo, o que afeta a formação psicossocial dos sujeitos, gerando novas modalidades de sensibilidades, novas necessidades, novos desejos, novas formas de sentir e perceber o mundo no qual vivem.

⁵ Vive-se em uma sociedade contemporânea com resquícios de mudanças que são de longas datas. Segundo Cambi (1999, p. 509), a época contemporânea tem início a partir da Revolução Francesa (1789), que ocasionou novas configurações sociais; ascensão da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia, atravessando séculos de forma dramática e transformadora na economia, em política, nos comportamentos, na cultura.

Nesse cenário, Charlot (2005) afirma que a escola é profundamente atingida por essas transformações, isto é, gradativamente, modelos padronizados de escolas foram se estruturando em mercado de concorrência de educação, com a expansão de instituições privadas e a disputa entre as próprias escolas públicas. Essa estrutura, muitas vezes, realça e estimula ações para desigualdade, exclusão, privação de acesso da população menos favorecida à educação de qualidade. Observe-se o que o autor expõe a respeito disso:

A escola, porém, é atingida ainda mais profundamente pelo fato de que o saber cede lugar à informação, o trabalho sobre o sentido cede lugar à corrida aos diplomas, os universos simbólicos só têm valor social reconhecido à medida que fornecem produtos para um mercado. Ora, é através desses universos simbólicos que o homem se humaniza, torna-se membro de uma comunidade e constrói-se como sujeito. Quando esses universos não são mais do que apenas produtos para um mercado, a escola tende a não ser mais do que uma loja onde se adquire esses produtos e que entra em concorrência com outras lojas (CHARLOT, 2005, p. 140).

Diante dessa conjuntura, onde a educação torna-se mercadoria, a escola vive tensões estruturais entre atender princípios de democratização e demanda do mercado elitista. Nesse sentido, concordamos com o autor quando menciona que a educação se torna vítima da globalização neoliberal, que investe em tratar prioritariamente de aspectos econômicos e profissionais, ficando aquém a dimensão cultural e humana da educação, assim como o direito a identidade cultural, a diferença e as especificidades de um povo.

Tudo isso nos confronta a superar os posicionamentos, os conceitos e as práticas de hegemonia, e, assim, tomarmos como referência a história de lutas, desafios e perspectivas para um mundo mais humanizado. É nesse ideário que se intenta refletir a construção identitária docente, em cuja trajetória profissional busca vincular processos e elementos formativos e intervir significativamente na mudança de atitudes e comportamento de outros indivíduos, conseqüentemente para uma transformação social.

Mészáros (2008, p. 59) diz que, para mudarmos as condições de uma “desumanizante alienação”, é necessária “uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social”. Nessa direção, compreender a sociedade na qual estamos inseridos, bem como visualizar a diversidade presente nela, implica reconhecer a necessidade de repensar o ser humano no seu fazer, investir na formação da consciência crítica, pois, para além de acumular conhecimentos, é fundamental a compreensão do mundo. Assim, o “entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 18).

Se considerarmos que estamos inseridos em uma sociedade que cada vez mais se propaga em rede, permeada pela dramaticidade de conflitos sociais, mas também pela

constituição e pela afirmação de identidades (CASTELLS, 2018), então podemos dizer que a emancipação do domínio do capital é uma tarefa educacional revolucionária com vistas à transformação social.

Nesse contexto, cabe refletirmos em tipos de identidades que se constituem na sociedade capitalista e globalizada e ainda, nos posicionamentos que prevalecem frente à atual conjuntura política e social da nossa realidade.

Quanto ao ideal, concordamos com Horkheimer e Adorno (1991, p. 44), quando mencionam que o indivíduo deve romper a visão tradicional, em que “[...] aceita naturalmente como preestabelecida as determinações de sua existência e se esforça para preenchê-la”, e, superando essa mentalidade, deve passar a reconhecer, de forma crítica, as influências dominantes na vida social, sinalizando que esse “organismo não é para sociedade uma espécie de modelo, mas sim uma forma apática do ser, da qual tem que se emancipar” (p. 45). Assim, apontam para a necessidade de “um comportamento que esteja orientado para essa emancipação, que tenha por meta a transformação do todo”. Portanto, nesse mundo capitalista “o sentido não deve ser buscado na reprodução da sociedade atual, mas na sua transformação” (HORKHEIMER; ADORNO, 1991, p.45).

Certamente, são muitos os fatores determinantes que inviabilizam a participação efetiva e o fazer existir da população em processos de transformação. No entanto, é essencial que cada indivíduo se assuma como um ser inserido em um contexto histórico-social, mas não alheio aos fatores e aspectos que, direta e indiretamente, afetam a todas as pessoas. A seguinte reflexão de Paulo Freire tem a ver com essa perspectiva emancipatória:

Na verdade, já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade [...] Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente *atitude crítica*, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época (FREIRE, 2001, p. 52, grifo nosso).

E ainda:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram sua percepção muda, embora isto não signifique ainda a mudança de estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórica cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles [...] (FREIRE, 2010, p. 50).

Nesse sentido, argumenta-se que a educação se torna imprescindível para o reconhecimento das necessidades humanizadoras, éticas e políticas, numa tentativa de superar as desigualdades e a formação estática, irreflexiva e desumana que vem imbricada de valores

dicotômicos⁶ no decorrer da história. De acordo com Libâneo (2004), a educação ainda é o caminho para o desenvolvimento humano, pois, por meio dela, os indivíduos compreendem a estrutura da sociedade. A educação é o motivo das transformações, e contribui para que os indivíduos deixem de ser espectadores inconscientes do processo social, para se tornarem protagonistas atuantes na sociedade, podendo favorecer/empreender a mudança social. A afirmação de Brandão (1984, p. 112) ratifica esse entendimento:

Pela educação, o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em uma sociedade. Cada povo, cada cultura, apresenta sua educação. Ela pode ser imposta por um sistema centralizado de poder ou existe de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partir da imagem que se tem uns dos outros.

Freire (2013) contextualiza a educação como um fenômeno revelado ao indivíduo, pelo fato de esse estar em processo de transformação, ou seja, é um sujeito inacabado e que precisa adquirir conhecimento para, dessa forma, tornar-se sujeito ativo em sua história, e não meramente um coadjuvante. Assim, vários pareceres fundamentam a mediação da educação entre sujeito e sociedade, o que possibilita entender que, além de propiciar o desenvolvimento do indivíduo, a educação influencia o meio social.

Santos (1999) menciona que a educação na visão da pós-modernidade⁷ é entendida pela multiplicidade de ideias em oposição à razão universalista; ao passo que a temática da universalidade, da modernidade, relacionava-se com a da desigualdade e da exclusão, aspectos esses ainda presentes na atualidade, afirmando uma contradição dentro dessas realidades. A escola, como uma das principais instituições encarregadas de proporcionar meios para construção de “uma igualdade”, termina identificando-se com a padronização e a homogeneização de sujeitos, moldados para serem “iguais”, e, assim, reproduz conhecimentos

⁶ Para um entendimento sobre valores dicotômicos da educação, Manacorda (2006) situa o processo educativo desde a Grécia até século XX e mostra que não existia uma educação instituída, ela acontecia de modo espontâneo por meio do diálogo, nas praças públicas da antiga Grécia. O modelo de educação e de escola que temos nos dias atuais é uma construção histórica (Idade Média, Trezentos, Quatrocentos, Quinhentos, Oitocentos e Novecentos), em decorrência das grandes transformações ocorridas na sociedade, como, por exemplo, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e a Segunda Guerra Mundial. Com a sociedade dividida em classes é preciso um modelo de educação que sirva para atender aos interesses de uma classe dominante. Nessa perspectiva, evidencia-se uma educação dicotômica: para ricos e pobres. Para os primeiros, formação intelectual e holística. Para os pobres, instrução mínima para aprendizagem de um ofício, de uma profissão, ou seja, formação para o trabalho manual. Acentuando a falta de oportunidades e acesso à educação e outras políticas públicas para as pessoas das camadas sociais em vulnerabilidade.

⁷ Sobre a expressão pós-modernidade, consultar a publicação de Lyotard (1986 apud Pagni, 2006). Para a autora, trata-se de um problema da cultura contemporânea. A pós-modernidade enquanto condição da cultura se traduz na descrença diante do discurso filosófico metafísico moderno. Também definida, segundo Jameson (1994, apud Pagni, 2006), como a “lógica cultural do capitalismo tardio”, que surge como necessidade cultural do capitalismo, marcado principalmente no contexto da terceira fase da revolução industrial e no advento da revolução tecnológica.

assumidos como universais. Essa escola, em certa medida, configura-se como instrumento reforçador da hegemonia⁸ de um determinado grupo social e da afirmação de que somente um determinado tipo de conhecimento, considerado como científico e universal, é válido e deve fundamentar a educação escolar.

No tocante à educação para atendimento de uma mercantilização, para acompanhar a evolução do trabalho, mais do que um direito, é uma exigência da sociedade, de modo que passa a ser um investimento caro, principalmente para a classe trabalhadora. O foco dessa educação é o desenvolvimento da sociedade, fortalecendo suas forças produtivas, e também o desenvolvimento de seus valores culturais.

Na perspectiva de mudar esses direcionamentos, uma necessária revolução sociocultural pode começar pela educação, no investimento de formação cultural humanizadora. Ressalte-se que tal revolução depende, essencialmente, do engajamento dos mais diversos grupos de profissionais da educação e sociedade, com objetivos em comum, sendo a promoção de equidade um deles. Além da ciência dessa realidade em que está inserido, o indivíduo que atua, como professor/a, na educação do campo precisa se elencar de subsídios que fortaleçam sua profissionalidade⁹ em função do momento histórico real que está vivenciando e em consonância com o projeto político e cultural da realidade social em que está desenvolvendo seu trabalho.

É em face dessa realidade que se reitera o convite a refletir sobre a construção identitária do sujeito professor/a e cidadão do campo que contribui na construção de outras identidades, já que somos “[...] uma sociedade cujo projeto é o ‘desenvolvimento’ e que está vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas” (CHARLOT, 2013, p. 15).

No sentido de compreender o que é identidade e os elementos envolvidos na construção da identidade de professores/as do campo, veremos, adiante, conceituações a partir de Bauman (2005), Castells (2018), Diniz-Pereira (2016), Hall (2006), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), dentre outros/as.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Trazemos neste tópico o conceito de identidade, tendo em vista que se busca demarcar elementos que constituem a identidade, não só docente, mas identidade do indivíduo que, além

⁸ Segundo a acepção de Gramsci, hegemonia é uma dominação consentida, especialmente de uma classe social ou nação sobre seus pares. A hegemonia é composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral, ou função própria de hegemonia (ALVES, 2010, p. 79).

⁹ Conforme Sacristán (2014), o termo se refere ao que é específico na ação docente, ou seja, conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

de profissional, é sujeito histórico pertencente a um tempo e um espaço. Esses elementos são importantes para entendermos a formação identitária do/a professor/a do campo que se constitui dentro de um quadro político e social com relevantes marcas históricas. Nessa direção, Gatti (1996, p.88) expõe:

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado [...]. Mas ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional.

Contudo, ao abordar sobre a identidade do/a professor/a do campo, correlaciona-se, de imediato, ao perfil profissional (seus sentidos, significações, valores construídos, formação), em atendimento a uma realidade de área rural com suas especificidades cultural, histórica e existencial. Entretanto, antes de adentrar em sua constituição histórica nos atentaremos a compreender o que vem a ser identidade e a refletir sobre processos que podem constituir uma identidade docente.

A princípio, a palavra identidade nos remete à ideia de identificação, caracterização e distinção, pois é comum falarmos que cada um tem sua identidade, sua árvore genealógica, seu nome, impressão, dentre outros, no entanto, a identidade tem sentido além do que certas características registradas em um documento. A identidade perpassa por vários processos na formação do indivíduo em todos os aspectos de sua vida. É uma (re)construção de si mesmo em meio a várias circunstâncias a partir das quais o sujeito tenta dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais...) visando justificar, muitas vezes, sua posição em dado momento, em meio a tensas relações em que se encontra inserido.

Segundo Diniz-Pereira (2016), para uma tentativa de definir a identidade temos que considerar, a princípio, a relação entre as dimensões social (política e cultural) e pessoal (ou individual). Segundo o autor, é bem dinâmica, contrativa e relacional a noção contida no conceito de identidade. Ou seja, a identidade pode ser definida como uma interação entre as dimensões de relações entre os seres humanos, no equilíbrio de poder e nas práticas de um grupo passadas para as próximas gerações e seus produtos, e ainda pessoal/subjetiva, cuja natureza é mutante, com volume modificável em função de tensão que consiste ou implica em qualquer relação.

De acordo com Silva (2012, p. 96), “[...] a identidade não é uma essência, nem um dado ou um fato da natureza ou da cultura. A identidade é uma construção, um efeito, um processo

de produção, uma relação, um ato performativo¹⁰”. Nessa direção, podemos afirmar que, ao se apropriar e intervir de forma positiva ou negativamente no contexto, o indivíduo vai tomando formas e/ou características diferentes, bem como mudando a paisagem do meio e o diversificando, conforme suas ações, sentidos, ideias, relações e aspirações. São a essas fontes de experiências e significados que Castells (2018) agrega a identidade. Fontes que nos unem e nos caracterizam como sujeitos históricos que somos, demarcando elementos de pertencimento, ora a uma comunidade local que o gerou, ora a uma comunidade de ideias e princípios que o conquistou.

Pautado nesse entendimento de sermos seres históricos em constante movimento de construção e ressignificação, Hall (2006, p. 7) assinala que o conceito de identidade “[...] é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Segundo o autor, essa complexidade está relacionada à “crise de identidade”, que é reflexo de mudanças pelas quais a sociedade passa, “[...] abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p.7), conseqüentemente repercutindo nos conceitos de identidade e de sujeito.

Ao perder as referências ou âncoras sociais que estabilizavam a identidade, o foco numa sociedade líquida passa a ser, segundo Bauman (2005, p. 29), a “identificação”, pois essa “se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’, a que possam pedir acesso”, ou seja, há uma necessidade de fazer parte de grupos que compartilham as mesmas referências identitárias mesmo que seja por algum momento.

Conforme Hall (2006), a identidade é construída por meio do pertencimento às diversas dimensões culturais, étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Dessa forma, as mudanças que ocorrem no cerne das culturas afetam diretamente a identidade pessoal. Para Bauman (2005, p. 26):

A construção identitária encontra sua base nas interações sociais que geram vínculos estáveis. Todavia, esta identidade só se revela em meio a instabilidade, dando-lhe um caráter de ambivalência que busca ao mesmo tempo a união e a divisão, fazendo com que a inclusão e segregação sejam par dialético complementares.

De fato, as circunstâncias que delineiam a sociedade e as relações de poder, de comunicação, que concedem privilégios a uns e a outros não, acabam gerando novas formas de pertencimentos, perspectivas, desafetos e afinidades. Essa alteridade que consiste na relação do

¹⁰ Um conceito desenvolvido pelo filósofo britânico J. L. Austin para descrever determinada forma dos atos da fala ou da linguagem, com sentido de proposições que fazem com que algo se efetive, se realize.

contraste é que vem influenciando significativamente na mudança social com constituição e afirmação de identidades diversas.

Nesse sentido, Manuel Castells afirma que a construção identitária social sempre acontece marcada por relações de poder e apresenta três distinções de construção de identidade:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]; *Identidade de resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...]; *Identidade de projeto*: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social (CASTELLS, 2018, p. 55-56).

Essa classificação nos auxilia na compreensão das justificativas e razões desse movimento dinâmico de diferentes identidades no cerne do momento histórico. Nesse viés e como foco de estudo, podemos destacar a história da educação do campo que perpassa por movimentos de resistência, efetivando a identidade de lutas, com o projeto de transformação social para uma educação humanizadora e em defesa de uma pedagogia do trabalho na agricultura camponesa. Ponto que iremos abordar no próximo capítulo, como contexto de formação de professores/as do campo.

Ademais, é importante compreender que a construção identitária se fundamenta em uma demanda social agregada à busca individual por significação do ser e do fazer em um dado grupo social. Como já dito, identidade docente traz em si uma constituição dialética entre o pessoal e o profissional que nada mais é uma construção social, política e coletiva vinculada às múltiplas determinações oriundas de contextos de que o indivíduo participa e que definem as práticas e o papel que este ocupa.

Nesse entendimento, Castells (2018, p. 54) ressalta a importância de reconhecer e relacionar que os papéis que cada indivíduo desempenha são direcionados por instituições definidas pela sociedade “que dependendo de negociações e acordo influencia decisivamente no comportamento do sujeito” e mais que papéis, as identidades, “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação”.

Assim como qualquer outra, a identidade docente também se configura nas marcas históricas da sociedade e influências institucionais, ao mesmo tempo em que é atravessada pela subjetividade de cada professor, de acordo com as experiências e sentimentos vivenciados.

Com base nas análises de Hall (2006), Bauman (2005) e Castells (2018) sobre identidade, pode-se dizer que o/a professor/a contemporâneo/a vive contradições e dificuldades

para (re)construir suas concepções, o que promove não somente a vivência de transformações constantes, mas resistências a tudo isso. Isso porque sua conduta pode, por um lado, adaptar-se às condições impostas, mas também pode assumir uma perspectiva crítica para intervir no meio que atua.

A depender do amadurecimento proporcionado por experiências individuais e da atribuição de sentidos ao papel que lhe é socialmente atribuído, podem ocorrer tensões a esse/a profissional, pois as estratégias para transformar indivíduo em professor/a, estabelecidas nas propostas de formação e pelas políticas públicas, dentre outros, muitas vezes, apresentam divergências entre o projeto individual e o projeto de identidade profissional que decorrem de “injunções da sociedade dirigidas ao futuro professor ideal” (CHARLOT, 2013, p. 15).

Em outras palavras, uma vez que suas subjetividades são desestabilizadas ou fortalecidas, as identidades profissionais tendem a se construir em estado de conformação ou conflito. No mundo contemporâneo, cada vez mais a profissão docente sofre pressões sociais com exigências para assumir um número cada vez maior de responsabilidades. Conforme afirma Charlot (2013, p. 19), “o professor deve, agora, pensar de modo, ao mesmo tempo, ‘global’ e ‘local’. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de ligar a escola à comunidade”. Nesse sentido, se compreende a complexidade da constituição identitária do/a professor/a. Trata-se de processo contínuo e permanente de agregação de elementos formativos externos, mas que precisam ser absorvidos e vinculados à subjetividade.

Nessa direção, Nóvoa (1992, p. 16) reforça que a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Para o autor, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, por isso, a forma adequada de referir-se a ela é como “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” O autor completa, ainda, que:

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 16).

De fato, esse é um processo que demanda tempo e conscientização do indivíduo para realizar escolhas, passar por uma dinâmica de vinculação e amadurecimento. Enfatiza-se que os elementos que contribuem para o/a educador/a construir sua identidade profissional são os mais variados e interligados possíveis, como: a formação inicial e contínua, a prática pedagógica, o ambiente escolar e os espaços informais que vão lhe proporcionar momentos ímpares para construção de saberes essenciais para sua profissionalização, momentos de sociabilidade e coletividade.

Entretanto, mesmo que o/a professor/a faça parte de um mesmo grupo de atividades, é difícil padronizar a vida profissional de um indivíduo, porque a subjetividade¹¹ é marca inevitável na constituição identitária à medida que o sujeito se apropria das objetivações construídas e ressignificadas ao longo de sua vida, nesse caminhar, cada um tem seu tempo (DINIZ-PEREIRA, 2016).

Conforme Nóvoa (1992, p. 17), é impossível fazer uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Cada indivíduo, na profissão de docente, tem de fazer opções, “as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. O autor ainda faz uma apresentação sucinta sobre os três “As” que sustentam o processo identitário dos professores.

Para o autor, ser professor requer *Adesão* a princípios e valores preestabelecidos. Da mesma maneira, há que se considerar, também, as melhores escolhas de *Ação/agir*, admitindo-se que o sucesso ou o insucesso das experiências pedagógicas marcam de forma positiva ou negativa o/a profissional. Juntamente a esses dois princípios, encontra-se por último, o da *Autoconsciência*, que diz respeito a uma dimensão decisiva da profissão docente, pois, para Nóvoa (1992, p. 16), “a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”, que se origina sobre sua própria ação.

Diante de todo o exposto, está notório que as relações pessoais e sociais que compõem a identidade do/a professor/a carregam a forma como ele/a vive subjetivamente seu trabalho e os fatores básicos de satisfação ou insatisfação sobre seu exercício profissional. A complexidade da identidade docente está associada à constituição de uma totalidade de elementos que se complementam, interagem, mas que se conflitam constantemente.

Nessas circunstâncias, entende-se que a carga de responsabilidade, a princípio, é tarefa individual, em que o/a professor/a precisa se posicionar ciente; se permitir mudanças; conceber a necessidade da formação contínua; vincular-se à pesquisa e às experiências em sua prática ou, mais ainda, conceber a criticidade de sua prática educativa. Freire (2013) salienta que o/a professor/a deve superar posturas ingênuas, para programar ação política-pedagógica que dê sentido ao contexto trabalhado.

Nessa direção, Pérez Gómez (1998, p. 364) discute:

¹¹ Conforme Silva (2012), subjetividade sugere a compreensão que se tem sobre o próprio eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem as concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, vive-se subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que o indivíduo tem sobre si mesmo, na qual adota uma identidade.

Sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, [...] o professor reproduz facilmente em seu pensamento, e em sua prática, os vícios, os preconceitos, os mitos e os obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica, sob a pressão onipresente da cultura pedagógica dominante e das exigências que a instituição escolar impõe.

Partindo do pensamento do autor, pondera-se que, uma vez alheio/a a um aporte de conhecimento que sustente a profissão, o/a professor/a estará suscetível a influências determinantes que o/a levarão à reprodução de ideias equivocadas. Conseqüentemente, isso acaba refletindo em traços de ser, ou seja, perfil adverso a mudanças e desenvolvimento no sentido de formação humana, repercutindo ainda em práticas pedagógicas cheias de percalços, limitações, sem significações.

De fato, o universo epistemológico é imprescindível para fundamentar e dar maior seguridade ao fazer pedagógico do professor. Para maior entendimento, Tardif (2014, p. 255) esclarece que a epistemologia da prática profissional é “o estudo de conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Entretanto, essa é uma profissão que demanda um aporte de conhecimentos interligados, para além de uma sistematização pedagógica, didática e científica, necessita da “aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação” (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Em síntese, a prática docente é construída por meio da produção e da apropriação dos conhecimentos sistematizados, dentre os mais diversos saberes culturais e da humanidade, ou seja, conhecimentos e saberes imprescindíveis para a formação de cidadãos/ãs conscientes de seus deveres e direitos, com vista a desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com Maurice Tardif (2014), a atividade docente mobiliza um amplo conjunto de saberes: saberes docentes, saberes pedagógicos, saberes da experiência, saberes do conteúdo específico, saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos do conteúdo.

Tais saberes se materializam à medida que são correlacionados com a prática. Trata-se da dialogicidade da práxis, a qual torna a ação docente transformadora. Ou seja, uma ação pautada em sólida formação teórica, conscientização dos efeitos de sua atividade pedagógica na relação social e afirmação da humanidade.

À medida que o/a professor/a vai concebendo esse conjunto de saberes, os concretizando por meio de um estilo pessoal de ensinar, exibindo traços de personalidade, que se expressam por um saber ser e um saber-fazer, validados pelo trabalho cotidiano, conseqüentemente, constrói sua identidade profissional (TARDIF, 2014).

Decerto, a construção da identidade profissional passa por um movimento de vivências e experiências formativas. Nesse entendimento, Pimenta (1999, p.19) traz, de forma sucinta e esclarecedora, toda essa dimensão da construção identitária do professor:

[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Ainda, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Vale ressaltar que os sentidos históricos e os valores subjetivos de cada profissional contam significativamente para desenvolver sua construção identitária e de outros sujeitos. Na mesma medida, para dar sentidos à sua prática em contextos reais, as interações com os elementos e as circunstâncias do contexto (no caso em questão, o contexto do campo) são imprescindíveis.

O panorama teórico apresentado até aqui trouxe alguns esclarecimentos quanto à conceituação de identidade, bem como aos elementos constitutivos da identidade docente (especialmente de docentes do campo), à formação profissional e sua significação para o desenvolvimento de competências reflexivas, críticas para uma práxis transformadora. Vimos que a construção identitária do/a professor/a ocorre mediante a relação de vários fatores e várias circunstâncias dentro de um quadro político e social, no qual o/a professor/a se permite ou não experimentar de forma efetiva e reflexiva propostas educacionais, desafios e mudanças.

Reportando-nos especificamente a professores/as do campo e suas identidades, buscaremos compreender quem é esse profissional, como se constitui sua profissionalização em sentido com a realidade que atua. Investigaremos quais os pertencimentos fazem parte desses/as profissionais, e que justifiquem sua identidade. Sobre essas questões iremos nos dedicar no próximo capítulo, tendo como base teórica contribuições de Arroyo (2007, 2011, 2013), Caldart (2000, 2002, 2004, 2012), Ghedin (2001, 2011), Ribeiro (1993, 2010), Rossato e Praxedes (2015), entre outros.

2 O PROCESSO IDENTITÁRIO NA DOCÊNCIA NO CAMPO

Este capítulo está direcionado à compreensão dos elementos que caracterizam a docência nas escolas do campo e como os/as professores/as constroem sua identidade na perspectiva da educação do campo¹². No entendimento desses aspectos, importa considerar o fato de tais profissionais estarem em pleno exercício nas escolas campesinas e imersos/as nas complexidades de um mundo globalizado, tendo diante de si um leque de problemáticas, a começar pela própria imagem que a sociedade cosmopolita tem do sujeito da área rural (sujeitos do interior, atrasados, rudes, etc.). Também é fundamental observar as especificidades, adversidades inerentes ao contexto e a luta/defesa pela escola pública do campo e no campo, pelo reconhecimento e valorização da identidade camponesa¹³. Vale ressaltar que a docência do/no campo profissional se correlaciona aos elementos que caracterizam o próprio campo.

Mas, afinal que contexto é esse no qual professores/as têm que se (re) construir e ao qual têm de corresponder? Geralmente se tem uma visão do campo como algo deslocado do todo, numa distinção espaço-geográfica, identificando como população da área rural todas as pessoas localizadas fora do espaço urbano, à margem e dependentes apenas de recursos emergenciais. A população do campo, como diz Arroyo (2007), é lembrada como outros cidadãos, sem o reconhecimento dos seus direitos. No entanto, o campo tem sentido de vida em movimento, sendo um território de culturas, de produção de conhecimento na relação trabalho-existência-sobrevivência, que vai além, segundo Caldart (2012), de uma definição jurídica, pois se configura em um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica.

Assim como outros territórios, o campo abarca contextos de embates, impondo-nos quais o capitalismo impõe seus modos de produção e maneiras de pensar o desenvolvimento com foco no mercado, no agronegócio, no lucro para os grandes empresários, configurando relações tensas entre os sujeitos campesinos que lutam pela identidade do campo. Esses contextos trazem sérios impactos para a vida do sujeito do campo, pois altera, criticamente, a forma de como este irá cuidar da terra e da vida.

¹² Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 abril de 2002, Educação do campo é toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver, de produzir e formas de compartilhar a vida (BRASIL, 2002).

¹³ No Dicionário da Educação do Campo, Costa e Carvalho (2012) explicam que camponesas são famílias que de posse da terra e dos recursos naturais suprem suas necessidades e definem propostas de produção rural em comunidade com fins comuns de produção e existência.

É nesse cenário que a identidade do campo se firma como forma de resistência, característica já definida por Castells (2018) como identidade que se opõe à lógica da dominação, a princípios que não convergem com a filosofia e a política de vida de um grupo, protagonistas, dentre outros. Exemplo dessa divergência é a resistência dos camponeses ao latifúndio, ao agronegócio, ao espaço capital.

Conforme Rossato e Praxedes (2015), a identidade dos sujeitos do campo está relacionada à cultura compartilhada, isto é, comungam os mesmos valores sociais, interesses econômicos e políticos e compartilham um passado histórico significativo ao futuro, como símbolo de um povo. O campo também projeta uma identidade camponesa que intenta a educação do campo com seguridade de currículo na defesa de uma pedagogia de trabalho, que se opõe à escolarização rural direcionada à preparação de mão de obra capitalista. Porém, uma educação que fortalece o “sentimento de pertencimento a um lugar, a uma comunidade e herança cultural” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 71), fortalecendo também a busca de autodeterminação e independência dos sujeitos do campo.

Diante disso, enfatiza-se que a educação é para a população do campo um importante instrumento de luta pela terra e pela transformação social e, nessa perspectiva, a “Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p. 28).

Elemento fundamental nesse paradigma de educação é a concepção da formação humana como ação cultural, na qual os/as professores/as são agentes do conhecimento; é a formação como fruto do diálogo e da reflexão sobre a realidade dos sujeitos que fazem parte do processo. De acordo com a autora, na educação do campo, a ação cultural pode possibilitar a libertação a partir da valorização da terra, das práticas sociais, da vida camponesa, que é diferente da vida urbana, mas não inferior; além disso, nessa educação, consideram-se os saberes prévios dos sujeitos.

Conforme Arroyo (2011, p.246), a formação humana deve revelar, em teoria e prática, “[...] as lutas pela humanização das condições de vida humana”, a pensar pelas condições mais básicas de existência como saúde, moradia, alimentação, transporte, segurança, educação. O autor ainda enfatiza que a “[...] luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana” (ARROYO, 2011, p. 247).

Consequentemente, nesse processo, à medida que a consciência se torna efetiva e em coletividade, as reivindicações por direitos se tornam mais concretas e direcionais. E é no coletivo que os sujeitos se descobrem e aprendem a serem sujeitos de direitos e lutam por estes.

Por isso que a Educação do Campo é uma perspectiva de educação protagonizada pelos/as trabalhadores/as do campo e suas organizações, porque visa a expressar interesses, práticas e política de educação com o fim de legitimar projeto identitário coletivo, considerando os elementos como: comunidade, território, cultura, terra, escola. A esse respeito, Caldart (2012, p. 259) elucida que,

Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Essa construção da educação do campo refletida na identidade dos sujeitos camponeses é fruto de lutas contra uma educação pautada nos fins e nos objetivos de um sistema de educação nacional, homogeneizante, que mais propiciou ao trabalhador omissão de seus direitos educacionais. Marcas dessas omissões são reveladas quando se percebe que, historicamente, a estrutura sociopolítica brasileira foi programada para que o sujeito do campo “não fosse educado, não dominasse a língua, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar seu saber, sua ciência e sua consciência” (ARROYO, 2011, p. 181). Realidade sobre a qual nos aprofundaremos no tópico que aborda sobre a história da educação do campo.

Dito em outras palavras, a proposta da educação do campo reflete um processo de emancipação e afirmação de identidade dos sujeitos do campo, buscando contribuir para a permanência na terra, sobretudo contribuir para promover justiça econômica, social e ambiental.

Mediante tal perspectiva, a escola e o/a professor/a do campo são peças-chave para que as pessoas do campo assumam sua identidade em seus respectivos territórios e se identifiquem com eles. A escola é espaço propício ao desenvolvimento de valores, trocas e aprendizagens com sentidos para a vivência. Cabe reforçar que a escola instrumentaliza tanto para uma participação maior no mundo letrado, como também para as lutas coletivas. O/a professor/a carrega a atribuição indispensável de estabelecer uma articulação entre os saberes formais e o compromisso social e político com o campo, somando, assim, na luta contra a ignorância e a favor da escola.

Nessa perspectiva é de fundamental importância que as escolas do campo prezem, em seus processos pedagógicos, pela valorização da identidade cultural dos sujeitos que ali vivem (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). O fortalecimento da identidade do campo depende de uma escola que proporcione a comunidade, meios para refletir sobre suas condições socioexistenciais, ressaltando que a identidade, além de individual, pertence a um coletivo que também se modifica e se transforma.

Significa dizer que tanto professores/as quanto alunos/as se produzem em uma cultura, de forma dinâmica, dialética com propósitos emancipatórios. Por isso, é imprescindível que sua identidade seja construída a partir dos elementos que constituem o campo, o que requer a consciência de suas simbologias, dificuldades, conflitos e singularidades.

Com base em Molina (2002), pode-se afirmar que fazer parte da luta por uma educação no/do campo é, antes de tudo, ter ciência dos desafios e das demandas que essa empreitada exige. Como exemplo de situação que requer enfrentamento, citem-se as ofertas de currículo e propostas com fundamentos universalizantes e exclusivos ao paradigma urbano de desenvolvimento.

Pelo fato de o campo ser visto como uma extensão da cidade, ainda se efetivam serviços adaptados, prestados a essa realidade sem quaisquer vínculos culturais com o contexto. A formação, o currículo, os livros didáticos e a organização dos tempos escolares são ofertados de forma descontextualizada sem reconhecimento das diversidades. Fato que, segundo Arroyo (2007), revela uma contradição de concepção de direito à educação e que requer da escola do campo uma posição contrária, em coletividade, às normas e políticas generalistas.

Outro ponto desafiante ao/à professor/a são as condições do espaço escolar do campo, em face da desvalorização e da carência de investimentos pelos poderes públicos. Geralmente as dificuldades são semelhantes em grande parte das escolas, sendo muitas delas multisseriadas¹⁴, apresentando quadro bem precário de funcionamento, que exige mais habilidades, dedicação e posturas de enfrentamento do/a professor/a.

A respeito da realidade dessas escolas Hage (2011, p. 99) detalha que “estão localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes do município, nas quais a população a ser atendida não atinge um contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série/ano”. Conforme o autor, as escolas multisseriadas geralmente apresentam vários problemas de infraestrutura e, muitas vezes, funcionam em espaços arrançados, inadequados para o funcionamento escolar. Às vezes, um único espaço é destinado para sala de aula, refeitório e demais necessidades, limitando a dinâmica do trabalho pedagógico – realidade que não é estranha para nós porque muitas das escolas multisseriadas do estado de Roraima também estão nesse quadro de precariedade.

¹⁴ Conforme Barros (2010), classe ou turma multisseriada é uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759.

No entanto, conforme o autor é um modelo possível e viável para atender ao campo conforme a estrutura de composição de alunos que se localizam próximo da escola. Por outro lado, essas escolas necessitam de inovação em sua proposta curricular, pois o modelo seriado e urbano de ensino vem dificultando a compreensão do trabalho coletivo e o direcionamento metodológico em respeito às diferenças e peculiaridades da turma multisseriada. Nesse sentido, Hage (2014, p. 1176) discute a necessidade de uma desconstrução do “paradigma seriado, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas)”.

Decerto, está a se falar aqui de um construir e reconstruir constate, pois nessa empreitada, além da busca permanente pelo conhecimento, há o desafio de transformar o conhecimento em ação, e transformar ação em conhecimento, refletindo, sistematizando e escrevendo a respeito das experiências – no caso aqui, estamos nos referindo às experiências como professores/as e alunos/as do campo –, consolidando um espaço permanente de debate, reflexão, sobre o que estão fazendo e sobre o que acontece nesse contexto. Essa é uma forma de fortalecer a educação do campo e propiciar novos sentidos aos processos educativos e transformações positivas para o campo.

No tópico a seguir, buscaremos nos aprofundar nos elementos constitutivos da identidade do/a professor/a do campo.

2.1 QUEM É O/A PROFESSOR/A DA ESCOLA DO CAMPO?

Este tópico aborda as especificidades dos/as professores/as que atuam nas escolas do campo. E, à primeira vista, é possível destacar, dentre as várias particularidades, a atribuição docente no fomento à cultura, na formação e na organização de projeto sociopolítico aos sujeitos do campo. Vale salientar que tais profissionais detém, no seio da comunidade, o *status* de intelectuais cuja tarefa principal é socializar o conhecimento.

Ghedin, Nascimento e Santos (2012) esclarecem que o termo “professor/a do campo” é carregado de significados, pois esse/a profissional precisa, sobretudo, valorizar a cultura camponesa e ser participante do espaço geográfico em que está inserido/a. Destaca-se a importância de que esse/a professor/a seja do campo ou, se não for, que tenha a sensibilidade de compreender esse contexto, o povo camponês e suas identidades.

O/a professor/a alheio/a ao contexto que atua pouco irá contribuir para uma formação significativa. Nesse quadro, muitos são os perfis deslocados de docentes que se encontram em contrastes de afinidades. Provavelmente ainda não tenham desenvolvido a conformação

profissional a tal área ou ainda não investiram na construção identitária no contexto em exercício.

Caldart (2002) nos apresenta algumas características fundamentais a um/a professor/a do campo. Segundo a autora, ser professor/a do campo é reconhecer a existência do campo, ver sua realidade história, seus sujeitos; ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos; compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo; participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo; lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo do campo à educação; provocar o debate sobre educação entre os diversos sujeitos do campo; aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra; aprender com os movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo; ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo e deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

Sendo assim, é importante frisar que o/a professor/a, dispondo desses critérios, constrói sua identidade docente no/do campo. Para tanto, é imprescindível adicionar à sua formação, inicial e continuada, elementos determinantes de vivências e experiências, garantidos com sua inserção na comunidade, sua participação efetiva nos eventos que a caracteriza e com compromisso ético e político na formação desses sujeitos. Essa construção é pautada no reconhecimento e valorização da identidade local, de tal modo que esse/a professor/a busca aprender com seus pares, alunos/as e as circunstâncias da realidade.

Nessa perspectiva, é fundamental que esses/as professores/as tenham formação específica, para que possam “[...] entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 163). Nesse sentido, movimentos sociais têm tido um papel de grande relevância na Educação do Campo, responsáveis pela criação de cursos de magistério, cursos de nível médio, cursos superiores direcionados à pedagogia da terra. Ainda segundo Arroyo (2007, p. 163), os movimentos fomentam uma formação vinculada “[...] ao território, a terra, à cultura e tradição do campo”. A ação dos movimentos representantes dos direitos coletivos diversos, conforme afirma Arroyo, mobilizam a sociedade a repensar a ideia sobre direitos. O autor também afirma que, dessa forma,

Os programas de formação, seus currículos e sua dinâmica formadora se vêem enriquecidos quando vivenciam a presença de educadores do campo, indígenas ou negros nos espaços das instituições públicas. A dinâmica social penetra nesses espaços, recolocando questões para o repensar teórico pedagógico. Trazem novas dimensões do ser profissional da educação, de seus vínculos com as lutas sociais, com a construção de identidades coletivas (ARROYO, 2007, p. 165-166).

Acerca da formação docente, Ghedin (2001, p. 2) fala sobre a necessidade de uma “[...] mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”. O autor assevera que a dissociação entre essas duas gera a alienação.

O autor também dá relevo à dimensão política da formação, segundo a qual a educação é um ato político, isto é, aquele “[...] capaz de despertar o gosto pela liberdade, solidariedade, responsabilidade para com o ser do outro e pelo mundo, pelo próprio destino, condições que fazem do ser humano um verdadeiro revolucionário” (GHEDIN, 2012, p. 37). Significa dizer que o/a professor/a precisa comprometer-se politicamente, realizando seu trabalho de modo consciente e contribuindo para emancipação dos seus pares ou alunos/as, possibilitando-lhes enxergar-se dentro de uma realidade social, percebendo as contradições, problemáticas e divisões da sociedade.

Outra dimensão que o autor enfatiza é a formação ética do/a educador/a expondo que, “[...] compreendemos a ética como práxis (ação-reflexão-ação, na sua dimensão política e epistemológica), princípio que rege o agir humano para o bem comum” (GHEDIN, 2012, p. 40). Conforme o autor a ética é o princípio que fundamenta nosso agir consciente e responsável e, assim, devemos assumir politicamente posturas que prezem pelos nossos pares. Desse modo, almejamos mudanças significativas na formação humana não só de professores/as, mas de todas as pessoas. Essa afirmação pode ser reforçada com o pensamento de Freire (2013, p. 33), que diz: “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”.

Nesse processo de agregar dimensões fundamentais à formação de professores/as do campo, vale destacar a reflexão crítica sobre a prática, que é definidora da identidade do/a professor/a e de seu desenvolvimento profissional. Conforme Ghedin (2012), essa reflexão acontece quando o/a professor/a se assume um/a aprendiz, autoavaliando-se e propondo questionamentos a respeito de sua prática as concepções que a sustentam.

Compreendemos até aqui que a capacidade reflexiva do/a professor/a, que lhe permite integrar novas experiências, dar sentido a elas e desconstruir paradigmas contraditórios, é delineadora de sua própria identidade profissional. Ou seja, os sentidos dados às experiências, o compromisso com o ato educativo e social, e a contínua autoformação são essenciais para a construção da identidade docente.

Nesse sentido, cabe a cada professor/a ter a sensibilidade de olhar conscientemente para sua atuação em sala de aula, bem como requerer espaços formativos que proporcionem a formação específica a educadores/as do campo, que ancorem sua prática pedagógica nas dimensões abordadas por Ghedin (2012).

Portanto, educar exige responsabilidade profissional com o outro (discente), respeitando sua condição de aprendiz, o contexto ao qual pertence e enxergando as potencialidades a serem estimuladas/desenvolvidas. Mas quem educa também precisa ter responsabilidade consigo mesmo/a, valorizando sua profissão, no sentido de alimentá-la com saberes, conhecimentos e valores pautados em uma educação humana e transformadora.

Cabe ainda a cada professor/a perceber o quanto é importante assumir sua história, para que, então, possa perceber também o ser que está por trás do rosto de cada indivíduo e sua história. Assim, o processo recíproco e contínuo de busca pelo conhecimento, recusa da alienação, alimenta o respeito às diversidades e aos direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Salienta-se que buscar compreender as circunstâncias que percorrem toda a história da Educação do Campo significa valorizar trajetórias de lutas de resistências a tantas opressões, pensamentos de inferioridade e negatividade sobre uma população que, a longos caminhos, foi ignorada pelo sistema público de educação, mas que se mostra presente e afirmativa, em defesa de seus direitos. Esse é um fato de grande relevância para constituição da identidade dos/as professores do campo.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este tópico apresenta alguns apontamentos acerca da história da educação ofertada à população campesina. O conhecimento desses aspectos é primordial para se compreender a constituição identitária do/a professor/a das escolas do campo. O foco aqui é entender a figura docente na trajetória de luta pelo direito à educação escolar da população do campo, que, historicamente, esteve – e permanece em grande medida – planejada sob um modelo excludente e parcial.

Ressaltamos a passagem de Imbernón (2010, p. 13) quando diz: “[...] é necessário conhecer de onde viemos para saber aonde vamos”. Conforme o autor, precisamos nos munir de elementos herdados historicamente para buscar alternativas para evoluirmos, em prática e formação. Assim, a contextualização histórica da educação do campo tem relevância ao propiciar elementos para entendimentos sobre muitas contradições nos modelos de

desenvolvimento, bem como sobre o valor à vida, à diversidade e o porquê da necessidade de organizações de lutas de resistência econômica, política e cultural, incluindo-se iniciativas no setor da educação para reconhecimento de direitos.

Dessa forma, num rápido balanço do Brasil desde a incursão portuguesa, é possível identificar parâmetros dicotômicos a respeito da formação e instrução escolar, notoriamente deixando uma parcela da população à margem de políticas educacionais, direito básico que só foi conquistado a partir de reivindicações de diferentes grupos sociais, por meio de discussões e embates constantes. Hoje ofertada à população em geral, a educação tem sido desenvolvida para atender, em certa medida, exigências de mercado, cujo objetivo, em muitos casos, não corresponde às demandas humanas e sociais dos diversos sujeitos, particularmente os da classe trabalhadora.

Salientem-se, na atualidade, a permanência da luta por uma educação que atenda à realidade da área rural, no sentido de superar os conceitos e a caracterização de educação rural, pensada a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, trabalho, construção de significados, saberes e culturas. Movimentos em nome da Educação do Campo estão presentes em debates, estudos e perspectivas, visando garantir ao campo uma educação com currículo concreto, professores/as formados/as e escolas adequadas, ou seja, efetivar uma educação genuinamente inclusiva.

2.2.1 O campo em longos caminhos de uma educação rural

Durante séculos, a formação destinada à população da área rural¹⁵ vinculou-se a um modelo de educação urbana. Dessa maneira, os valores presentes no contexto rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade.

Assim, o acesso à escola oferecido declaradamente à classe rural trabalhadora¹⁶, estava desvinculado dos interesses e das necessidades desta. Essa incongruência é constatada em muitos escritos e pesquisas referentes a essa temática, que expõem incisivamente o quanto esse campo foi estigmatizado pela sociedade brasileira, que ainda hoje reproduz, cotidianamente, preconceitos e estereótipos, como a seguinte passagem que Leite (2002, p.14) enfatiza:

¹⁵ Área rural (espaço rural): aquela que se localiza fora dos limites definidos legalmente como área urbana. Área urbana (espaço urbano): área interna ao perímetro urbano de uma cidade, vila ou área urbana isolada, definida por lei (IBGE, 2017). Justifica-se o uso do termo “rural” pelo fato de se evidenciar no primeiro momento da historicidade da educação do campo.

¹⁶ Por meio da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934 (BRASIL, 1934).

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

Nessa perspectiva, os sujeitos do campo não eram considerados participantes nem da política e nem da educação escolar, por serem caracterizados e tratados como “indivíduos de menor valor” e, portanto, não haveria necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola.

Esses caminhos de exclusão são percebidos desde o modelo formal da escola do período colonial, que era destinado apenas aos filhos das elites agrárias. Ribeiro (1993, p. 15) explica que o ideário da educação se adequava a “uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar”, que se justificava pelo pensamento de que quanto menos as pessoas fossem instruídas, mais seriam submissas e, assim, haveria poucos para governar. Nitidamente, essa visão perdura ainda nos dias atuais, defendida pelas elites conservadoras do país.

Se observarmos a primeira Constituição brasileira, isto é, a de 1824 (BRASIL, 1824), veremos que apenas seu último artigo refere-se à educação, estipulando a gratuidade da instrução primária a todas as pessoas, no entanto, sem expressar a efetividade do papel do Estado a respeito. Observa-se um aceno de educação aos sujeitos que vivem no campo na Primeira Lei Geral de Educação Pública no Brasil de 15 de outubro de 1827, que em seu artigo primeiro determinava: “Em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos haverão [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827). Também menciona a seleção para mestres e mestradas em seus artigos 7º e 12, mas, o preparo docente em conformidade com a lei pouco se cumpriu já que a instrução necessária do professor caberia a ele próprio custeá-la em curto prazo nas escolas da capital. O discurso ideológico que permeava esse documento ecoava a preocupação em levar a instrução ao povo, no entanto, sob a responsabilidade das províncias sem condições necessárias para criação e permanência de escolas na cidade, sem pessoas instruídas para atender a essas instituições de ensino, muito menos no campo.

Na República, a segunda Constituição, a de 1891 (BRASIL, 1891), igualmente não menciona uma educação voltada aos territórios rurais, menciona apenas a criação de instituições superiores e secundárias nos Estados (BRASIL, 1891, Art. 35, 3º). Ribeiro (1993, p. 18) explica

que, apesar das reformas pedagógicas¹⁷ implementadas no país durante a primeira República (1889-1930), “[...] a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo sócio-econômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República”.

Em meio a tantas reformas e movimentação ao setor econômico, influências culturais, conflitos de concepções, insatisfação das massas, em 1932, vinte e seis educadores assinam documento conhecido por Manifesto dos Pioneiros¹⁸, cujos pensamentos educacionais foram significativos à população trabalhadora, muito embora não contemplada nos ideários dos governantes, muito menos nas prioridades do país (RIBEIRO, 1993).

Nos anos de 1930¹⁹, acentuaram-se modelos de educação rural, baseados em projetos de modernização do campo, patrocinados por organismos de cooperação norte-americana e difundidos por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural. Esses modelos foram suscitados em face do intenso deslocamento da população do campo para os centros urbanos em virtude do crescente processo de industrialização.

A Constituição de 1934 marcada pelas ideias renovadoras é a primeira a destinar um capítulo inteiro à educação. Traz claramente os impactos de uma nova relação de forças na sociedade acentuando insatisfações de vários setores: cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Em seu Art. 121, expressa a responsabilidade do poder público quanto ao atendimento educacional ao campo: “A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País” e, especificamente, no parágrafo 4º, promulga: “Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934).

Desse modo, a educação para o meio campestre, passou a ser objeto de algumas preocupações de setores privados, com força assistencial, assim como no âmbito público, com manifestações que se dirigiam a “clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e

¹⁷ A exemplo da Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) (RIBEIRO, 1993).

¹⁸ Instituído em 1932 por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tornou-se base que alicerçaria a educação e a sociedade brasileira. Saviani (2019) retrata que esse período foi como o *equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova* datados de 1932 a 1947.

¹⁹ É bom lembrar que “[...] a década de 1930 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e os movimentos políticos que protagonizou” (ANDREOTTI, 2006, p. 103).

insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17). Essas preocupações levaram ao surgimento do “Ruralismo Pedagógico”:

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. [...] Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

Ainda conforme o autor defendeu-se a preparação de professores para o magistério na área rural e com isso a criação de escolas normais rurais com o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural. A ideia de fixar o homem no campo veio de forma romantizada e conformista. Tratou-se de uma educação voltada à vocação do país, entendida como agrária, algo que se perpetua até os dias de hoje e é foco de muitas discussões da área de Educação do Campo. Percebe-se que o ideal pedagógico rural voltado para o ensinar a ler, contar e escrever, muitas vezes, é considerado o essencial, com uma pintada de inovação de técnicas agrícolas em seu currículo e, nessa perspectiva, bastaria para conformar o homem do campo a permanecer em suas terras, fortalecendo a “vocação”.

Mesmo com algumas medidas para implementar a política nacionalista, tomadas pelo Ministério da Educação da época (década de 1930), permanecia um cenário de descaso ao ensino no meio rural. Prevalcia “[...] o Estado oligárquico²⁰, com todas as suas características e formas tradicionais de exercício de poder, não promovendo rupturas significativas entre os setores agrários e industrial” (LEITE, 2002, p. 60).

A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) mantém alguns princípios anteriores, silencia outros e fortalece “[...] o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas” (SAVIANI, 2013, p.751). No período de 1937 a 1945, no governo de Getúlio Vargas, permanece pouca atenção à educação rural com ressalva a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, “[...] cujo propósito era o de incentivar a permanência no campo, preservar a arte e manifestações folclóricas rurais, bem como proporcionar a expansão do ensino” (RANGEL; CARMO, 2011, p. 210).

Sem muitas alterações na educação voltada à população do campo, as décadas de 1940 e 1950 são marcadas pela implantação de diversos programas educativos, realizados na maioria dos estados brasileiros, também com o objetivo de fixar o homem no campo. Nessa perspectiva,

²⁰ O termo se refere a grupos que controlam o poder do Estado baseado em seus interesses ou visões de sociedade, referindo a um governo de poucos, ou seja, de uma pequena elite.

as autoras Lira e Melo (2010, p. 7) citam a criação de “[...] programas tanto sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, como pelo Ministério da Educação e Saúde, como também por organizações norte-americanas, como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação de Populações Rurais (CBAR)”. Esses cursos tinham caráter essencialmente instrumental, visando apenas à preparação do sujeito do campo, a se adequar à produção (agro) industrial que sustenta a cultura urbana.

Porém, o deslocamento da população do campo para os centros urbanos continuou crescendo. Muitas famílias se viram obrigadas a trocar suas terras e sua vida no campo por subempregos nas cidades, e pela ilusão de encontrarem uma escola que propiciasse uma educação de boa qualidade aos seus filhos. Saliente-se, nesse período, um expressivo aumento de escolas e ensino rural no Brasil, bem como políticas ineficientes e contratação de professores leigos para atender a demanda.

Assim, várias propostas esbarraram nas dificuldades que se assemelham às condições atuais, pois a difícil permanência do professor nas localidades das escolas somava-se à ausência de condições de trabalho, de salários dignos, além de lacunas na formação profissional necessária à prática docente, devido à insuficiência de instituição de formação. Cabe mencionar também a inadaptabilidade de métodos e conteúdos ao contexto a que se destinam, resultando em grandes déficits na aprendizagem da população, em especial as escolas do campo.

No que tange à formação de professores/as, de maneira geral, legalmente foram encenadas tentativas frágeis de sistematização do exercício do magistério, seguindo sempre o mesmo ritmo, fundamentada pelos interesses ideológicos e políticos de cada momento histórico.

Pimenta (2012) menciona que ofertas de formação docente surgiram, legalmente, a partir dos anos de 1930, reflexo de reformas educacionais, que possibilitaram um aumento do acesso à escolarização. Assim, houve um reaparecimento das Escolas Normais, cuja legislação variava de acordo com cada estado, o que acentuou uma diferença de nível e duração de formação, que se tentou corrigir, nos anos de 1940 e subsequentes, com a Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946a), estabelecendo-se um currículo único para toda federação.

Meses depois à implantação dessa lei, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, instituída pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (BRASIL, 1946b), que: “[...] estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”. O texto dessa lei, ainda que manifestasse

[...] a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, *traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres* (BRASIL, 2012, p. 15).

Podemos ratificar essas restrições quando lemos o Termo III do Art. 14, a saber:

É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em *curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído*, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1946b, grifo nosso).

Significa dizer que quem se formasse nos cursos ofertados a partir dessa lei e quisesse ingressar uma instituição de ensino superior só teria acesso (mediante condições consideradas satisfatórias) a cursos da mesma área. Ou seja, essa pessoa não teria a possibilidade de seguir outra carreira. Na década de 1950, algumas ações foram instituídas no âmbito da educação brasileira como: a inauguração do Centro Popular de Educação (1950), por Anísio Teixeira em Salvador/BA; os estudos de Lauro de Oliveira Lima (1952), em Fortaleza/CE, sobre as teorias de Piaget, dando origem ao método psicogenético; e a criação de um ministério independente para tratar dos assuntos educacionais – o Ministério da Educação e Cultura (1953). Porém, tais ações também não foram capazes de promover grandes saltos qualitativos na educação oferecida nas regiões rurais brasileiras (BEZERRA NETO, 2003).

Nesse contexto, a educação das populações do campo permanecia sendo negligenciada, com a falta de qualificação dos professores contratados, somadas às insatisfatórias condições de vida, habitação e trabalho a que estavam submetidos os trabalhadores rurais, o que veio contribuir, em larga escala, para o êxodo rural.

A década de 1960 inicia com muitas expectativas e frustrações a partir da aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, essa lei já nasce ultrapassada e com várias incoerências ao contexto em questão.

De acordo com Arroyo, Caldart, Molina (2011, p. 194):

A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deveriam visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. [...] Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias [...].

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a formação trilhava por caminhos de teorias distantes da realidade. Da mesma forma, o que se propunha para escolas urbanas se

estendia às escolas rurais na observância e reprodução de “bons modelos”. Ainda nessa linha a formação se delineava na década de 1970, as políticas de ensino como formação de professores e condições de trabalho foram ignoradas na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (PIMENTA, 2012).

Observa-se, então, que enquanto política de Estado a educação do campo praticamente não existia. O que se oferecia às escolas situadas em áreas rurais eram professores com preparação mínima e/ou técnicos com o propósito de cumprir instruções técnicas de manejo e trabalho ao campo, conforme projetos padronizados de educação profissionalizante.

Diante do cenário de fragilidade da educação rural, acrescidos os efeitos da política de municipalização, que mal destinava recursos às escolas rurais, alguns movimentos foram encabeçados, tais como: os dos Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento Educacional de Base (MEB) (RANGEL; CARMO, 2011), além do Movimento de Cultura Popular (MCP). Mencione-se também a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, implantada em Natal, em 1961, bem como o Sistema Paulo Freire, testado em 1963 na cidade de Angicos. Tais movimentos trouxeram novos sentidos à educação e mobilizaram a conscientização da classe trabalhadora.

A respeito desse contexto de novas perspectivas para a educação, Saviani (2019, p. 317) expõe:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Emergem, nesse período, os termos “cultura popular”²¹ e “educação popular”²², que são adotados em busca de uma libertação. Nesse contexto histórico, as propostas de educação popular nasceram como instrumento de emancipação das classes populares.

²¹ A expressão “cultura popular” surgiu como uma denúncia dos conceitos culturais em voga, que buscavam esconder o seu caráter de classe. Quando se fala em cultura popular acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. Em suma, deixa-se clara a separação entre uma cultura desligada do povo, não popular, e outra que se volta para ele e, com isso, coloca-se o problema da responsabilidade social do intelectual, o que obriga a uma opção. Não se trata de teorizar sobre cultura em geral, mas de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la (FÁVERO, 2004, p. 49, 50).

²² A Educação Popular é um paradigma emancipador que envolve as dimensões gnosiológica (interpretação crítica da realidade), política (posição diante da realidade) e prática (orienta ações individuais e coletivas), que significa uma prática social e política que envolve a subjetividade de seus sujeitos (CARRILLO, 2013 apud GHEDIN, 2016, p. 41).

A educação popular, dessa forma, surgiu como fruto de contradições e divergências típicas de uma sociedade que se industrializava sob o modo de produção capitalista. É uma educação que reflete os anseios do povo, por isso ultrapassa a ideia de ser objeto da ação dos intelectuais.

Paulo Freire, fruto e, ao mesmo tempo, ator desse momento histórico, de profundo significado para a sociedade brasileira, sistematiza, de forma consciente e vinculada à luta das classes populares, uma pedagogia para atender às classes marginalizadas. O método e as ações realizadas por ele e por meio dele muito contribuíram ao projeto educacional apoiado na valorização de uma cultura local, e, por isso, propõe a formação para conscientização e para libertação, protagonizada pelas classes oprimidas²³. Sua pedagogia teve como princípios, o diálogo, o respeito, a participação e vozes do sujeito. Merece destaque a Pedagogia do Oprimido, lançada em 1968 (FREIRE, 2011)²⁴, sobre a qual estão construídas a Educação do Campo e as experiências da Educação Popular. Segundo Caldart (2004), a realização do oprimido proporciona a legitimação dos sujeitos do campo em um projeto emancipatório e educativo.

A educação popular, no contexto histórico em questão, foi marcada pelo entusiasmo da superação da concepção da educação bancária²⁵, presente nas escolas públicas, e que tinha a pedagogia liberal tradicional como condutora da formação das pessoas, que nada mais era do que a “educação do colonizador”, conforme é descrita por Ribeiro (2010).

Com o regime militar implantado no Brasil em 1964, as atividades mais democráticas voltadas para a educação popular foram reprimidas, e, assim, vários líderes populares foram mortos e exilados; entre os exilados estava Paulo Freire. As forças progressistas da época ampliaram os trabalhos de base, feitos à surdina, nos quais a Igreja Católica passou a ter papel fundamental, como a organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEB). Frente ao movimento internacional da classe trabalhadora e a intervenção externa advinda das disputas entre capitalismo e socialismo, a Educação Popular manteve suas práticas, agora com uma vinculação muito próxima à Teologia da Libertação²⁶ (RIBEIRO, 2010).

²³ A classe oprimida é uma referência que Paulo Freire faz aos sujeitos pobres, marginalizados, de alguma forma, pela exclusão de seus direitos, fato que esse pensador cita muito na Pedagogia do oprimido (FREIRE, [1968] 2011).

²⁴ Segundo Freire (2011), a Pedagogia do Oprimido é uma concepção de mundo que supera a ideia do ser humano como ser oprimido e subserviente, rompendo com a consciência hospedeira e desnaturalizando a sua condição no mundo da opressão. Obra escrita em 1968 com o mesmo título quando o autor se encontrava exilado no Chile.

²⁵ Freire (2011) denomina de educação bancária o processo educativo marcado pela imposição, pelo autoritarismo, pelo conservadorismo, e que mantinha as relações sociais na escola de forma opressora.

²⁶ A Teologia da Libertação se constituiu como um movimento interno da Igreja Católica, que na América Latina, conforme Forcano (1993 apud VERDÉRIO; BORGES; SILVA, 2012), a partir da “opção pelos pobres”, passa a

Ainda conforme Ribeiro (2010), em contraposição às experiências de educação popular, anteriores ao golpe, a ditadura militar impôs uma alfabetização funcional para jovens e adultos através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em dezembro de 1967. Esse programa se manteve até os anos 1980, quando, diante da crise do capitalismo, foi substituído pela Fundação Educar, extinta, por sua vez, em 1990, pelo governo Collor de Mello. O MOBRAL apareceu com conteúdos semelhantes aos da escola regular, mas sem o senso crítico e problematizador que caracteriza a pedagogia de Paulo Freire e do MEB.

Quanto ao campo legal, conferiram-se ainda algumas alterações no período de 1960 e 70, pois, na Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) e na Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), o Estado atribuiu a responsabilidade pela educação dos moradores do campo às empresas agrícolas: “As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos destes [...]” (BRASIL, 1969, Art. 178). Com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2.º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais. Embora o documento cite a obrigatoriedade de oferta de ensino às pessoas do campo, garantias das condições necessárias para sua execução de uma educação efetivamente do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011). Aliás, houve uma espécie de atenuante para as empresas e proprietários/as rurais, responsáveis por essa oferta, como se percebe no Art. 49:

As emprêsas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47 [artigo que responsabiliza as empresas pela oferta do 1º grau], a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971).

Nesse contexto de regime militar e de abertura do país ao capitalismo e a modelos estrangeiros de desenvolvimento, sobretudo os norte-americanos, destaca-se a ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que visava contribuir com recursos no interesse da efetivação de ações no âmbito educacional (RANGEL; CARMO, 2011).

Os acordos que o Ministério da Educação estabeleceu com tal agência interferiram também na escola rural, a exemplo da importação do modelo de nucleação norte-americano, iniciado no Brasil em 1976. Mas, ao que afirmam Rangel e Carmo (2011, p. 211), tal

compreender que a fé cristã requer o comprometimento com os oprimidos e sua libertação, não sendo necessária apenas a reflexão sobre a prática, mas o envolvimento concreto para transformar tal prática.

interferência sofreu interrupções quando regime militar teve seu término, “[...] uma vez que a injeção de capital estrangeiro não apresentava o mesmo volume observado anteriormente, em decorrência, inclusive, da crise vivenciada pelo próprio modelo de produção capitalista”.

O que se deseja evidenciar aqui é que houve um longo caminho até se chegar a educação aos/às trabalhadores/as do campo. A própria legislação revela uma intenção mínima do poder público em garantir acesso significativo a essas pessoas, ou seja, a oferta de uma educação para toda a população brasileira não foi uma prioridade. Predomina-se o descaso a preparação do professor primário, a dualidade e fragmentação na formação e ainda, presença de um significativo número de professores leigos atuando nas primeiras séries da Educação Básica, na maioria dos estados brasileiros. Embora começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior e demais propostas de remodelar o currículo de formação do curso de Pedagogia, estas ficam para as próximas décadas de 1980 e 1990.

2.2.2 Conquistas e desafios da Educação do Campo

Em meados da década de 1980, novas ideias emergiram em torno do movimento pela democratização da educação brasileira. Importantes mobilizações de educadores resultaram em modificações legais, revitalizando e reformulando cursos de formação a partir de então.

O tema profissionalização docente entra em palco de discussão desse contexto. Questões políticas educacionais afloraram, com mais força, em debates sobre novas perspectivas de formação de professores/as desde então, inserindo-se nas mudanças e reformas para o/a trabalhador/a da educação, historicamente, submeteu-se a ocupar lugar sem grande valor social. Tardif (2013) nos situa nesse panorama de longos caminhos da constituição da figura docente, cuja condição vocacional era de cumprimento a uma pedagogia religiosa, quase sempre de graça, que perdurou do século XVI ao XVIII. Gradativamente, a profissão docente foi integrada à condição contratual e salarial, sob o controle do Estado, a partir do século XIX, caracterizada idade do ofício.

Ainda conforme o autor, somente a partir da segunda metade do século XX é que surgiu a etapa da profissão, que, ainda timidamente, começou a ter uma identidade. Movimentos associativos ganham força com o crescimento de grupos de especialistas nas diversas profissões somados ao desenvolvimento das universidades que perpassou o século, estabelecendo-se, assim, a necessária formação de professores e a valorização dos profissionais. Intensificaram-se embates entre poder público e instituições da classe, uma vez que a formação continuada

dos/as profissionais da educação básica se torna responsabilidade do poder público, como uma condição da sua profissionalização.

Com o propósito de reivindicar e construir um modelo educativo que contemplasse as peculiaridades culturais, os direitos e as necessidades da vida no campo, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação dos povos do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Após 1986, com o fim da ditadura militar, intensifica-se a luta pelo aprendizado da autonomia e dos direitos com a redemocratização do país.

Um marco inicial desse período é a Constituição de 1988, que indicou um novo rumo para a gestão das políticas públicas educacionais no país. Embora essa lei não cite diretamente a educação do campo, descreve, em seu Art. 206, que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação é direito de todos e dever do estado e da família” (BRASIL, 1988). Sua promulgação deu subsídios legais para a aprovação da Lei n. 9.394, de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que, em seu Art. 28, faz referência à escola do campo e o atendimento às especificidades desta.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9.394/1996 abriu espaço à inovação pedagógica no meio rural ao reconhecer a diversidade sociocultural, o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemplasse as especificidades regionais e locais. Trouxe subsídios para se desenvolver uma educação própria às populações do campo e superar a ideia de adequação a modelos urbanos.

Vale ressaltar que essas bases legais foram conquistas de lutas populares estabelecendo, assim, a democracia. Lutas com protagonistas, pessoas que reivindicaram o direito de ter uma escola com contribuições para o desenvolvimento do campo.

Dessa forma, é inevitável referenciar a compreensão da trajetória temática da educação do campo sem levar em consideração a participação dos movimentos sociais e organizações sindicais, que são os representantes e mentores da construção identitária dos sujeitos do campo. Nesse sentido, cabe abrir um parêntese para ressaltar novamente participação dos movimentos sociais na educação do campo.

A princípio, o movimento social já foi sinônimo de revoluções por causar conflitos à ordem social vigente. Conforme cada contexto histórico e surgimento de novas modalidades com foco na problemática social e mundial, os movimentos foram (e ainda são) construtores de inovações culturais e fomentadores de mudanças sociais.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, os movimentos sociais da classe trabalhadora camponesa no Brasil se manifestaram por meio de mobilizações e ações de resistência, como ocupações de terra, contra a estrutura agrária, a saber, o agronegócio, a expropriação da terra e a situação de exclusão econômica e social do trabalhador do campo. Esses movimentos intensificaram a reivindicação de seus direitos, instituídos ou não nas políticas públicas, e também se engajaram na construção de um projeto revolucionário do campo, apresentando seu lugar social no país. Foram criando alternativas de resistência nas esferas da política, da economia e da cultura, que também incluem iniciativas na área da educação (GOHN, 2007).

Dentre os movimentos sociais²⁷, destaca-se o movimento popular rural mais estruturado no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), fundado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, com participação de trabalhadores rurais de doze estados (CALDART, 2000). Mas cabe enfatizar que a resistência camponesa de luta pela terra nasceu já nos primórdios da história latifundiária e ganhou maior dimensão em meados do século XX²⁸. Conforme é apontado na história do MST, aconteceu em 1979, como forma de resistência às violências aos povos do campo, alimentadas pelo modelo latifundiário, uma ocupação granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul, e, em 1981, nesse mesmo estado, um novo acampamento foi organizado:

Uma das primeiras demonstrações de força, por parte dos Sem Terra, ocorreu em 25 de julho de 1981, em um ato público com mais de quinze mil pessoas, noticiado pela imprensa de Porto Alegre como “a maior manifestação realizada por trabalhadores

²⁷ Ao nos referirmos a outros movimentos sociais estamos mencionando a importância e historicidade de todos os movimentos sociais que refletiram mudanças significativas em vários setores da sociedade brasileira. A autora Maria Gohn, em sua obra *Teoria dos Movimentos Sociais* (2007), nos apresenta um panorama dos paradigmas e das tendências que delimitaram os movimentos sociais no Brasil. Vale citar exemplos de movimentos que participaram ao fortalecimento de uma nova comunidade em formação: além do já citado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), temos a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST).

²⁸ “No Brasil, nem mesmo as transformações políticas e econômicas para o desenvolvimento do capitalismo foram capazes de afrontar a concentração de terras. Ao longo de cinco séculos de latifúndio, também foram travadas lutas e resistências populares. As lutas contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativeiro da terra, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, marcam a história dos trabalhadores. A resistência camponesa se manifesta em diversas ações e, nessa marcha, participa do processo de transformação da sociedade”. Cf. “A História da luta pela terra” (MST, 2021).

rurais na história do Rio Grande do Sul”. Em todo o país, novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras surgiram: posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens. As ocupações de terra se tornaram ferramenta de expressão camponesa e de contestação do autoritarismo (MST, 2021)²⁹.

Em termos de filosofia política e diretrizes, o movimento passou por várias mudanças ao longo dos anos.

Na origem, nos anos 70, o MST esteve associado à CPT (Comissão Pastoral da Terra). Nos anos 80 passou a contar com dirigentes ligados à CUT e ao PT, e a fundamentar seu projeto no socialismo marxista. Nos anos 90, sem abandonar de vez seus ideais socialistas, o MST redefini suas estratégias para se inserir numa economia de mercado, tornar seus assentamentos produtivos, voltados para o mercado externo e não apenas pelo consumo de subsistência. Mas os anos 90 trouxeram o recrudescimento da luta no campo. Centenas de trabalhadores foram mortos em conflitos pela posse da terra, a maioria deles assassinados. O cenário ficou tão gritante que alcançou a mídia internacional. Entre 1994 e 1997 a atuação do MST se ampliou consideravelmente ele elaborou projetos para a frente que passou a ser sua maior bandeira de luta: a reforma agrária (GOHN, 2007, p. 305).

O MST tornou-se referência por ser constituído de sujeitos que agregam uma identidade marcante, com valores, posturas, ações que contagiam outros sujeitos a sustentarem suas lutas. Principalmente aos trabalhadores da terra que, de certa forma, perderam seu espaço de origem no campo, o MST passa a ter significância marcante na constituição da condição humana. Dessa forma,

[...] significa afirmar que ele [o MST] proporciona a estas pessoas a condição de vincular-se novamente a um passado e a uma possibilidade de futuro, que lhes permite desenvolver-se como seres morais, intelectuais, espirituais e, poderíamos acrescentar, culturais (CALDART, 2000, p. 67).

Portanto, a luta dos movimentos sociais de trabalhadores/as do campo tem por objetivo a transformação das condições de vida da população do campo, abordando a reforma agrária, as políticas públicas e a expansão dos direitos humanos. Porém, não é uma transformação que parte das demandas impostas pelas esferas governamentais para os povos do campo, acontece a partir das demandas e necessidades da prática social desses/as trabalhadores/as do campo.

Sua importância para educação se faz nas marcas que deixam na formação de seus atores. Conforme Arroyo (2011), um dos componentes que os movimentos trazem para o pensar e o fazer educativo é nos reeducar pensando na reconstrução da história da educação. E complementa:

A expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares. Estas podem até sonhar na escola como porta do emprego, entretanto, as grandes massas pobres que se

²⁹ Cf. “O Embrião do MST” (MST, 2021).

debatem com formas de sobrevivência elementaríssimas agem por outra lógica (ARROYO, 2011, p. 245).

Assim, a partir de 1990, articulou-se a construção de um novo olhar sobre educação para as pessoas do campo, com sentidos, formação e profissionais legalmente reconhecidos, a partir de eventos como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA/1997), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apoiado pela Universidade de Brasília (UnB) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, constituiu “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo” (CALDART, 2004, p. 13).

Nesse contexto, demandas por políticas públicas específicas foram debatidas e, então, a educação rural foi (re)nominada como educação do campo, a fim de expressar uma nova concepção de rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção da vida em seus mais variados aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, compreendendo diferentes povos do campo.

No campo estão milhões de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipira, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros (CALDART, 2004, p. 34).

Em reconhecimento a esse contexto, importante situar entre as conquistas políticas para a instituição do direito à educação no meio rural: a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Essas diretrizes são relevantes, principalmente porque focalizam os contextos reais das escolas do campo, abrindo espaços para seminários significativos, programas de formação específicos, constituição de pareceres, resoluções, Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros, que surtiram direcionamentos às escolas do campo numa tentativa de aproximar sentidos de educação ao contexto campesino.

Nesse contexto, o investimento na formação foi imprescindível, porque tais políticas públicas passaram a considerar a formação docente como o caminho para a materialização da Educação do Campo e, conseqüentemente, de uma escola diferente da que existia na realidade da área rural, já que na história da educação do Brasil, todos os direcionamentos pedagógicos e formações ao campo estiveram vinculados a parâmetros urbanos. Dessa forma, surgiram propostas direcionais, focalizando estratégias para a prática docente, que, segundo Arroyo

(2007), vai além do ensinar, que fundamente o seu fazer coerente, e sim orientada pelos princípios e práticas da educação do campo.

Nessa perspectiva, várias experiências se efetivaram a partir das últimas décadas do século XX, a exemplo de cursos de Pedagogia da Terra, concebidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³⁰; a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em 2004, que, dentre suas pautas, defendeu:

[...] um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, que é condição de construção de um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo (II CNEC, 2004, p. 3).

Dois anos depois, foi criado o Programa de apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), voltado especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Conforme o entendimento de Molina e Sá (2011), a luta em defesa da escola pública do campo foi o que possibilitou esses significativos avanços, tais como o fortalecimento político e pedagógico da Educação do Campo, que tem, entre outras finalidades, preparar para habilitação da docência por área de conhecimento; para gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários.

Vale ressaltar que o PRONERA instituiu

[...] uma nova concepção de política pública, que se constrói não com sujeitos isolados, mas com sujeitos concretos, territorializados, sujeitos coletivos de direitos, capazes de instituir novos direitos e de universalizá-los a partir da sua concretude. E a sua concretude é a diversidade. Tal diversidade foi reconhecida pelo Estado brasileiro na publicação do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao instituir o PRONERA como um Programa integrante da política de Educação do Campo (art. 11º) e reconhecê-lo, ao mesmo tempo, como integrante da política de desenvolvimento do campo (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p. 25).

Criado sob a Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, com o principal objetivo de:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (PRONERA, 2016, p. 18).

Tal programa contribuiu para uma democratização da educação para os sujeitos do campo, fortalecendo suas bases particulares e, conseqüentemente, possibilitando mecanismos

³⁰ “O PRONERA nasceu em 1998 da luta das representações dos Movimentos Sociais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino” (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p. 24). Esse programa, juntamente com outros programas sociais, acabou sendo extinto sob o Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.

para permanência no campo. Este programa tem grande relevância pela dimensão de atendimento de escolarização a trabalhadores/as do campo em parcerias e convênios com universidades parceiras.

Igualmente importante, o PROCAMPO efetivou uma formação que contribuiu para o perfil específico de professor/a do campo, no sentido de reconhecer as singularidades do contexto inserido. Suas licenciaturas propõem uma metodologia curricular baseada na alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, considerando espaços formativos de construção, as instituições escolares e espaços de vivências em comunidade.

As extintas³¹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (CGPEC) realizaram ações voltadas à formação inicial e continuada de professores/as do campo. É possível citar, nesse caso, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2011, a fim de promover a formação de professores/as, produção de material didático, acesso e qualidade da educação do campo.

Essas ações confirmam o significativo avanço em relação à inclusão do campo em processos formativos mais direcionais, possibilitando formação específica a muitos/as brasileiros/as trabalhadores/as do campo. De acordo com o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária: “No período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior” (BRASIL, 2015, p. 22).

Enfatiza-se que, dentro desse, quadro filhos/as de trabalhadores/as do campo do estado de Roraima foram contemplados/as com curso de formação para professores/as do campo. A Universidade do Estado do Amazonas, por intermédio da Escola Normal Superior, também formou professores/as, filhos/as de assentados/as, a fim de atender aos desafios enfrentados nas escolas no interior dos estados do Amazonas e Roraima. Nesse sentido, o Convênio UEA/INCRA/PRONERA atendeu a 13 projetos de Assentamentos tanto do estado de Roraima, quanto do Amazonas (MONTEIRO, 2017).

Significativas conquistas advindas de lutas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo foram articuladas por meio de eventos tais como: *ENERA I e II* (1997, 2015), *Conferências Nacionais da Educação do Campo (CNEC, 1998, 2004)* e *Fóruns Nacionais da Educação do Campo (FONEC, 2010, 2012, 2013-2014, 2015, 2017, 2018, 2019)*. Dentre tais conquistas, além dos já citados PRONERA e PRONACAMPO, estão: as Diretrizes

³¹ Cf. Decreto ° 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.

Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra (2005); as Diretrizes Complementares que instituíram normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a educação básica do campo (BRASIL, 2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições, que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer nº 01/2008, do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e nas linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos pelo país afora, e o Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA.

Entretanto, a cultura de resistência atualmente tem sido urgente e imperativa, no sentido de preservar o que se conquistou em longos caminhos de lutas e reaver aqueles projetos que sofreram desmontes. O país vivencia, nos dias atuais, momento de aprofundamento político neoliberal conservador que resulta em supressão de políticas sociais e exclusão de setores que foram base para ações mais próximas de direitos, a exemplo das políticas de educação do campo, cujos textos de lei vêm sofrendo revogações, a partir da forte presença dos interesses do agronegócio e capitais, ocasionando a extinção de programas que objetivavam superar a visão política elitista.

Assim, da mesma forma que reconhecemos conquistas e avanços, também asseveramos que ainda há um distanciamento entre as propostas formais, sua efetivação e demais direcionamentos às reais necessidades ao contexto, sobretudo porque muitos encaminhamentos de políticas públicas ainda seguem sob “[...] visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe” (ARROYO, 2007, p. 160). Os entraves das formações iniciais e continuadas de professores/as do campo incidem diretamente sobre a construção identitária do professor.

Os desafios caminham para a importância da qualidade da formação docente que depende de múltiplos fatores, a começar pela mudança de mentalidade, pela valorização da profissão docente, segundo Tardif (2013), configurou-se por muitos anos como trabalho de sacerdócio e magistério proletarizado. Superar essa condição implica implementações de políticas que signifique alcance a demanda de direitos sociais, em especial a Educação do Campo.

Arroyo (2007, p.173-174) apresenta alguns traços de políticas de formação ao professor do campo que contrapõe estilos de projetos e programas de formação ineficientes:

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente à visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Pensar a formação de educadoras e

educadores como uma estratégia para reverter essa visão [...]; Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direitos. Colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo [...]; Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo [...]; Políticas de formação a serviço de um projeto de campo. [...] A escola do campo e seus profissionais não se afirmarão se o projeto político for expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar; Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.

O sentido de educação do campo vislumbrado e articulado pelos movimentos camponeses compreende a formação humana com base nos aspectos culturais e políticos de um povo e, principalmente nas relações de trabalhos, visando à conscientização e a intervenção dos sujeitos sociais na realidade. Tardif (2014) afirma que “a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades [...]” (TARDIF, 2014, p. 152).

A prática educativa ensejada para o campo corresponde ao entendimento de Paulo Freire (2010, p. 50), quando este afirma:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram sua percepção muda, embora isto não signifique ainda a mudança de estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórica cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles [...].

Nesse sentido, argumenta-se que a educação, como um direito social, se torna imprescindível para o reconhecimento das necessidades humanizadoras, éticas e políticas, numa tentativa de superar as desigualdades e a formação estática, irreflexiva e desumana, que vem imbricada de valores dicotômicos no decorrer da história. Busca-se uma educação que favoreça a mudança social.

Todo esse trajeto que a educação camponesa percorreu até a presente década (2020), com omissões, conquistas e retrocessos, forneceu e vêm fornecendo elementos para a construção de identidade do/a professor/a do campo. Conforme Arroyo (2013, p. 87), os/as professores/as passaram a entender melhor as relações sociais de produção, as lógicas de organização do trabalho, as intenções e políticas do Estado, sobretudo “nas situações de luta e de resistência a saber sobre si mesmos”, desconstruindo identidades tradicionais e conformando novos profissionais de direitos. Isso implica dizer que à medida que temos posse de uma pluralidade de saberes a respeito de nosso trabalho, ficamos mais abertos/as e sensíveis a priorizar os nossos direitos.

Em síntese, para se compreender sobre a identidade do/a professor/a do campo, há de se pensar na dimensão de elementos e fatores que, em grande medida, impactam, desanimam,

influenciam e até mesmo motivam esse/a profissional da educação. Há de se considerar também as concepções sobre as quais sua formação está/foi assentada e até mesmo suas próprias concepções de educação do campo.

Assim, retomem-se as perguntas: como acontece a (re)construção identitária do professor/a do campo em realidades reais? Que processos formativos são propiciados ao/à professor/a do campo e que perfil profissional docente se delineia nas escolas desse contexto? A fim de responder a essas inquietações, no próximo capítulo, nos voltaremos especificamente ao/à professor/a de escolas multisseriadas do município de Rorainópolis, recorrendo ao ponto de vista deles/as.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo expõe a metodologia a partir da qual este trabalho foi construído. A construção do conhecimento científico exige de quem pesquisa a sistematização de instrumentos e estratégias durante o processo investigativo.

Com ênfase na compreensão da construção identitária de professores/as do campo, os caminhos traçados para produção deste trabalho foram conduzidos por dados advindos de vivências, experiências, eventos participativos de professores/as, justificando a importância da pesquisa em três fases complementares. A primeira, de caráter exploratório, correspondeu ao levantamento das referências, aprimoramento de ideias e contato com fontes variadas, de modo a familiarizar-se com o objeto estudado e a segunda fase, de caráter empírico, consistiu no contato direto com as pessoas participantes da pesquisa, por meio da aplicação das entrevistas. A terceira fase correspondeu aos procedimentos de análise de conteúdo, no qual buscamos codificar, agrupar enunciados por semântica e interpretar sentidos relacionados a categorias temáticas à luz das informações obtidas e bases teóricas trabalhadas.

3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Considerando que o objetivo principal deste trabalho é entender como ocorre a construção identitária do/a docente do campo de escolas das vicinais do Município de Rorainópolis/RR, reconhece-se a grande subjetividade do objeto. Para o alcance desse objetivo, foi necessário recorrer diretamente aos/às professores/as a fim de conhecer os sentidos e as perspectivas acerca da docência no/do campo.

Assim, os dados foram coletados visando-se à análise qualitativa, que possibilita ao/à pesquisador/a apreender aspectos que só podem ser qualitativamente mensurados, sabendo-se que “o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva é dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador” (TRIVIÑOS, 2012, p. 125). Ao focar aspectos subjetivos dos sujeitos, como significações acerca do contexto cultural, a pesquisa considerou a visão crítica do desenvolvimento educacional e processos constitutivos do ser profissional. Dessa forma, buscou-se estabelecer uma correlação entre os dados subjetivos, obtidos junto aos/às participantes, e os referenciais que abordam os embates históricos e as contradições presentes nesse processo, principalmente ao se tratar da trajetória da Educação do Campo e da construção e reconstrução dos/as docentes inseridos/as nesse contexto.

No sentido de atender ao escopo deste trabalho, ou seja, a construção identitária do/a docente do campo de escolas das vicinais do Município de Rorainópolis/RR, a pesquisa foi norteada pelos seguintes *objetivos específicos*: a) compreender os principais elementos que influenciam no processo de construção identitária de professores/as do campo na relação educação e sociedade contemporânea; b) identificar e descrever as características do/a professor/a do campo, ponderando sobre sua constituição na perspectiva da educação do campo, e c) saber como o/a professor/a se percebe como docente do campo, no contexto no município de Rorainópolis, considerando seus processos formativos, perspectivas e sentidos de identidade. Esses três caminhos visaram a estabelecer uma noção da realidade social, isto é, “[...] conhecer através de percepções, reflexão e intuição da realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 2012, p.117).

Na pesquisa qualitativa, busca-se a interpretação subjetiva dos fatos. Logo, compreende-se que os elementos que constituíram os dados da presente pesquisa são bastante complexos. A opção pela abordagem qualitativa se justificou pela abrangência que possibilita ao/a pesquisador/a, oferecendo meios para realizar tentativas de descrição e interpretação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta de dados é o ambiente natural e o/a investigador/a é o instrumento principal, com a responsabilidade de filtrar e interpretar os dados, dando-lhes sentidos coerentes e éticos, pois os significados construídos no processo da pesquisa têm uma maior relevância do que simplesmente os resultados ou produtos.

Segundo Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71), “[...] a abordagem qualitativa examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada”. Baseando-se em Castro *et al.* (2010), explicam:

As potencialidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. Além disso, estudos qualitativos proporcionam análises profundas das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p. 71).

Segundo os referidos autores, desta vez respaldados por Spratt, Walker e Robison (2004), o paradigma qualitativo, no âmbito construtivista-interpretativo, está focado nas dinâmicas das interações humanas com predominância no olhar sobre um fenômeno socialmente construído por várias perspectivas. As percepções e os dos/as entrevistados/as, no caso desta pesquisa, foram focos de análises em situação variada o que permitiu explorar as diferentes interpretações possíveis.

Em atendimento aos objetivos, a pesquisa, a princípio, adotou o percurso exploratório, pela necessidade de levantar contribuições fundamentais como pré-requisitos aos procedimentos posteriores. O contato com o contexto local nessa fase foi imprescindível para adquirir conhecimentos básicos a respeito de localidade, escolas, documentos que direcionam a educação para as escolas do campo, professores, e formação continuada aos mesmos.

Uma vez definida uma pesquisa envolvendo professores/as que atuam em escola do campo, estudo que requer aproximação com essa realidade para conhecê-la melhor e entender seus contextos reais, é inevitável um trabalho empírico que possibilite momentos tanto de observação de comportamentos, práticas, participações, quanto momentos de interações, desde conversas a entrevistas mais elaboradas e sistemáticas. Segundo André (2003), a pesquisa de campo é uma etapa importante, responsável por extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo. Ela também define os objetivos e as hipóteses da pesquisa, assim como define a melhor forma para coletar os dados necessários, como o uso de entrevistas, que dão respostas para a situação ou problema abordado na pesquisa.

Ao considerar como sujeitos desta pesquisa professores/as que atuam em escolas do campo, situadas em vicinias do município de Rorainópolis-RR, há que se ter em mente que, antes de qualquer intervenção ou tentativa de descrições, é necessário compreender as culturas, os modos de ser e fazer dos indivíduos que integram esse contexto. A presente pesquisa, por essa razão, pautou-se em um *estudo de caso*, que, segundo Triviños (2012, p. 133), “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Lüdke e André (2013) esclarecem que esse tipo de pesquisa consiste em estudar desde um caso simples e específico a um complexo e abstrato, o qual precisa ser bem delimitado e seus entornos claramente bem definidos no desenvolver do processo. Os autores afirmam que, quando “[...] queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 20). Assim, o estudo de caso possibilita conhecer melhor o objeto-os sujeitos desta pesquisa e como se situam e atuam em seu contexto real. Dessa forma, esta pesquisa recorreu a técnicas de coleta de informações que fazem parte dessa categoria, como a observação e entrevista semiestruturada.

Dentre os instrumentos possibilitados numa pesquisa qualitativa, a observação foi de suma importância para este estudo, mesmo que de forma indireta, pois essa técnica se torna necessária para registrar situações que, provavelmente, passariam despercebidas em outros momentos de coleta de dados.

[...] Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles

atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema [...] Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situação em que é impossível outras formas de comunicação (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 31).

O momento de observação coincidiu com período de pandemia em que as aulas aconteceram remotamente. Esse foi um momento em que, em âmbito global, as interações entre os professores/as e demais atores do cotidiano escolar passaram por bruscas alterações. A intenção nesse período de observação foi de agregar informações a respeito de eventos propiciados pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SEMED) de Rorainópolis e a participação docente em: encontros pedagógicos, planejamentos e encaminhamentos de suas aulas, que, atualmente, estão ocorrendo via vários mecanismos: videoconferências, encontros presenciais nas escolas, em grupos pequenos, com algumas providências sanitárias tomadas por conta da pandemia. Esses momentos foram cruciais para identificar nos/as professores/as atitudes comportamentais acerca de sua profissão, sua atuação e participação nos encontros (frequência, posicionamentos, relação interpessoal etc.). Tais informações correlacionadas com os dados da entrevista forneceram uma interpretação do perfil docente, dos sentidos atribuídos aos processos formativos e aos elementos identitários.

A entrevista semiestruturada foi definida como o instrumento relevante nesta pesquisa, pelas possibilidades de inserção no meio, na cultura, no contexto real para obter informações importantes diretamente das pessoas pesquisadas, até mesmo pela situação interativa que a aplicação desse instrumento proporciona. Trata-se de um instrumento por meio do qual “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém que no fundo são as verdadeiras razões da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39). Esse instrumento permite a obtenção de respostas mais espontâneas e abertas das pessoas participantes³².

Quanto à entrevista semiestruturada, Triviños (2012, p. 146) esclarece:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências de dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do campo da pesquisa.

A utilização desse instrumento teve o intuito de obter informações diretas do/a docente quanto às suas aceções sobre educação do campo e identidade docente, ou seja, o que é ser

³² Além da gravação, a pesquisadora também se valeu de anotações gerais quanto a expressões, comportamentos, etc.

professor de escolas do campo, principalmente de salas multisseriadas; quais suas perspectivas sobre o contexto em questão, quais suas experiências influenciadoras, como foram/são seus processos, o que buscam na condição de docentes do campo, que elementos significam mais na constituição identitária³³.

A entrevista semiestruturada partiu de um prévio roteiro com algumas questões abertas, organizadas em categorias temáticas preestabelecidas: perfil do professor/a do campo, experiências e processos formativos, concepções e atuação, tópicos relativos ao problema da pesquisa, que possibilitaram explorar, de forma mais ampla e individual, os pontos de vista. Também se previu a inclusão de outras questões de acordo com a necessidade.

Os passos para a realização da entrevista foram sistematizados a fim de se evitar grandes variações ou situações improvisadas. A princípio, houve o contato inicial com cada um docente, para garantir sua participação e combinar local e data mais apropriada, “[...] explicando[-se] a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade da colaboração” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 96), bem como o encaminhamento do documento de consentimento livre e esclarecimento, sua autorização para uso de um aparelho de gravação durante a entrevista.

Por razões éticas, valendo-se do princípio de confiabilidade, esclareceu-se às pessoas participantes que seus nomes seriam substituídos/codificados por letras iniciais no momento da transcrição e análise de suas narrativas.

Destaque-se que cada etapa do trabalho foi informada e esclarecida aos sujeitos investigados, em conformidade com a Resolução 510, de 7 de abril de 2016, que

[...] dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, 2016, Art. 1º).

Quanto à organização dos dados, foram utilizados os procedimentos da análise do conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 121), o qual explica que a

[...] Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1. a pré-análise; 2. a exploração do material; 3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, nesta pesquisa, ocorreu a partir dos primeiros registros da fase exploratória sobre os eventos na Secretaria Municipal de Educação e as escolas pesquisadas,

³³ Cabe enfatizar que, pelo fato de estarmos vivenciando um momento de contaminação pelo novo coronavírus, tomamos todos os cuidados necessários para aplicação do instrumento, como: uso de máscaras, distanciamento físico e higienização dos materiais utilizados.

registros esses que nortearam a elaboração do instrumental para as entrevistas. A exploração do material realizou-se a partir da transcrição das falas, relidas e reescritas. No processo de seleção, de acordo com sua significação, as respostas foram agrupadas em quadro sistematizado por categorias e temas relacionados, o que facilitou a fase conseguinte, da análise das falas, cuja finalidade foi produzir um relatório fundamentado e uma síntese ao final.

Dessa forma, com o método da análise de conteúdo, em pesquisa qualitativa, “[...] a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é levado em consideração” (BARDIN, 2011, p. 27). Assim, vale muito a criatividade e a dinâmica consciente do pesquisador em lidar com esse procedimento que envolve situações diversas, e alcança resultados que, talvez, não se alcançasse de outra maneira, como, por exemplo, por meio de uma análise estritamente quantitativa. Já nas análises qualitativas, segundo Chizzotti (2018, p. 116),

[...] o pesquisador procura penetrar nas ideias, mentalidade, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem. São analisadas as palavras, as frases e temas que dão significação ao conjunto, para relacioná-las com os dados pessoais do autor, com a forma literária do texto, com o contexto sociocultural do produtor da mensagem.

E, em se tratando especificamente da análise de conteúdo, procura-se conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras contidas nas comunicações. Ademais, as inferências só ganharão profundidade quando embasadas ao referencial teórico, o qual dará o sentido à interpretação (BARDIN, 2011).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa realizada envolve professores/as de quatro escolas do campo do município de Rorainópolis. Esse município é originário de uma vila de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e foi criado pela Lei Estadual de nº 100, de 17 de outubro de 1995 (RORAIMA, 1995), tendo sido elevado à categoria de município, com a denominação de Rorainópolis, em 1997, com terras desmembradas dos municípios São João da Baliza e São Luiz do Anauá (Figura 1).

De acordo com dados de um dos principais instrumentos utilizados pelo município para execução de suas proposições políticas e pedagógicas, o Plano Municipal de Educação do Município/PME (decênio de 2015 a 2025), as modalidades de ensino estão distribuídas, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Modalidades de ensino das redes estadual, municipal e privada que atendem ao município de Rorainópolis.

Nº	Modalidades	Municipal	Estadual	Privada	Total
01	Creches	03	00	00	03
02	Pré-escola	01	00	00	01
03	Ed. Infantil e Ens. Fundamental	24	00	02	26
04	Ens. Fundamental	02	01	00	03
04	Ens. Fundamental e Médio	01	05	00	06
05	Ens. Médio	00	01	00	01
05	Ens. Técnico	00	00	01	01
06	Ens. Superior	00	01	01	02
07	Ens. EAD	00	01	01	02
TOTAL		31	09	05	45

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora com dados da SEMED, 2019/PME, 2015.

Conforme o Quadro 1, o município tem um atendimento bem diversificado em todas as esferas de ensino. Porém, há ainda uma grande demanda de ensino pela crescente migração e avanço local e de toda extensão do município.

O Sistema Municipal de Ensino é administrado pela Secretaria Municipal de Educação, na forma da Lei nº 001/97, de 04 de fevereiro de 1997. Essa lei, em seu Art. 8º, Inciso III alínea “a”, apresenta como plano de ação (2015), o compromisso com a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, visando a “assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania” (RORAINÓPOLIS, 2015). Incluídas nessa proposta estão: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a Educação Inclusiva, contemplando um total de 31 escolas públicas da rede municipal, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo distribuídas em zonas rural e urbanas com: 08 escolas na sede do município, 04 nos distritos, 08 dos povos das águas¹ e 11 escolas do campo, localizadas em vicinais.

Na sua diversidade, a educação na zona rural atende a uma população numerosa no município, com uma demanda significativa das famílias para manter a vida escolar de seus/suas filhos/as na comunidade, pela proximidade de suas vivências. Essa necessidade desafia o município a oferecer uma educação no campo, considerando características peculiares das comunidades.

Exemplo dessas comunidades são os povos das águas, com espaço geográfico, meio de transporte, calendário escolar, atividades econômicas e vivência diária diferenciados dos camponeses que se localizam nas vicinias do município de Rorainópolis. Assim, os espaços escolares em atendimento a essa realidade, sob a responsabilidade do município, estão organizados em comunidades situadas às margens do Rio Branco, Rio Negro e rio Jauaperi, como se pode conferir no Quadro 2:

Quadro 2. Instituições e níveis de ensino ofertados aos povos das águas no município de Rorainópolis

Nº	Localidade	Escola	Nível
01	Distrito Santa Maria do Boiaçu - às margens do rio Branco	Vovó Tetinha	Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano.
02	Comunidade Santa Maria Velha - às margens do rio Branco	Amélia Batista	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
03	Comunidade Remanso - às margens do rio Negro	Mariza da Gama	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
04	Comunidade Paraná da Floresta - às margens do rio Negro	Venâncio José de Souza	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
05	Comunidade Itaquera - margens do rio Jauaperi	Duque de Caxias	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
06	Comunidade Bela Vista - margem do rio Jauaperi	Duque de Caxias – extensão	Fundamental - 1º ao 5º ano.
06	Comunidade Xixuaú - margens do rio Xixuaú	Teodorico Nascimento	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
07	Comunidade Samaúma - margens do rio Jauaperi	Manoel Ferreira	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora com dados da Secretaria escolar do campo/SEMED, 2019.

Os povos das águas ou ribeirinhos correspondem a milhares de famílias que vivem, entre outras regiões, na região amazônica, especificamente no estado do Amazonas. Sua peculiaridade principal é o fato de viverem às margens dos rios e terem como atividades principais a pesca, a caça e a agricultura.

No estado de Roraima há uma representatividade significativa desses povos, que vivem às margens dos rios Branco, Negro e Jauaperi, sendo o município de Rorainópolis o mantenedor do sistema educativo das comunidades supracitadas, no Quadro 2. De acordo com o PME (RORAINÓPOLIS, 2015), o município oferta matrículas e condições necessárias para educação escolar, *in loco*, das famílias que vivem nessas regiões.

Em atendimento a outra realidade do campo, a dos moradores das vicinias, o município disponibiliza onze escolas situadas nas vicinias e quatro na extensão do distrito de Martins Pereira a Jundiá, todas ofertando os níveis de Educação Infantil ao Ensino Fundamental dos

anos iniciais, que, na sua maioria, são multisseriadas, tendo professores/as com duas ou mais séries/ano em cada escola, para atender a essa clientela.

No Quadro 3, confere-se como o município disponibiliza o ensino para o campo quanto espaço e níveis.

Quadro 3. Instituições e níveis de ensino ofertados à comunidade do campo (vicinais)

Nº	Localidade	Escola	Nível
01	Vicinal 01	Escola Francisco de Assis	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 9º ano.
02	Vicinal 03	Escola José Alves Barbosa	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
03	Vicinal 04	Escola Maria Correia Guedes	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
04	Distrito Martins Pereira	Escola Terezinha de Jesus	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
05	Vicinal 09	Escola Tancredo Neves	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
06	Vicinal 10	Escola Bernardo Zidório	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
07	Vicinal 11	Escola Santa Terezinha	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
08	Vicinal 12	Escola Joaquim Baima Nogueira	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
09	Vicinal 13	Escola José Lírio dos Reis	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
10	Vicinal 14	Escola Vinicius de Moraes	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
11	Vicinal 16	Escola João Maia de Sousa	Ed. Infantil, Ens. Fundamental - 1º ao 9º ano e ensino médio.
12	Vicinal 30	Escola Violeta Nakay	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
13	Distrito Nova Colina	Escola Josefa Gomes de Sousa	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
14	Distrito Equador	Escola Pedro Moleta	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.
15	Distrito Jundiá	Escola Zildth P. Rocha	Ed. Infantil e Ens. Fundamental - 1º ao 5º ano.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora com dados da SEMED, 2019.

Pelo Quadro 3, observa-se que todas as escolas do campo oferecem ensino da educação infantil ao fundamental dos anos iniciais; apenas uma escola da Vicinal 01 e outra da vicinal 16 ofertam anos finais do fundamental, essa última é uma escola em parceria com o Estado, porque também oferta ensino médio à comunidade. Assim, os/as alunos/as que moram nas demais vicinais e estão nesses níveis passam a estudar nas escolas estaduais na sede ou distritos do município.

Um ponto importante a ser registrado é que, embora quatro escolas estejam situadas nos centros dos distritos, elas são consideradas pelo IBGE ainda escolas camponesas, por serem oriundas do campo e atenderem, em sua maioria, a alunos/as das vicinais adjacentes. Outra ênfase é que a maioria das escolas das vicinais são multisseriadas, algumas funcionando em casas de associações cedidas por moradores/as do campo. Mas, muitas dessas já se encontram em prédio próprio, dessa forma, é possível reunir alunos/as de vicinais mais próximas a uma escola “X”.

Dentro desse contexto, quatro escolas (destacadas no Quadro 3) são lócus desta pesquisa, por se caracterizarem como escolas multisseriadas, com professores/as filhos/as do campo, com pelo menos uma licenciatura e no mínimo cinco anos de experiência na docência. São escolas que, nos últimos anos, não sofreram muita rotatividade de professores/as, pelo fato de todos/as que compõem o quadro de pessoal serem efetivos/as do município.

A Escola Infantil e Fundamental José Alves Barbosa (Figura 2), localizada na vicinal 03, foi inaugurada em março de 1983 e municipalizada em 23 de fevereiro de 2001, pelo Decreto nº 027-E/2012 (Cf. RORAINÓPOLIS, 2015); em 2021, conta com 28 alunos/as matriculados e dois docentes efetivos.

Figura 2. Escola José Alves Barbosa



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Tancredo Neves (Figura 3), localizada na vicinal 09, criada em 03 de março de 2008, pelo Decreto nº 021/2008, com um quantitativo de 38 alunos/as, na matrícula de 2021, três docentes.

Figura 3. Escola Tancredo Neves



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Joaquim Baima Nogueira (Figura 4) está situada na vicinal 12, inaugurada em 1987 e municipalizada pelo Decreto nº 056-E/2015, tendo, em 2021, um quantitativo de 29 alunos/as, com dois docentes.

Figura 4. Escola Joaquim Baima Nogueira



Fonte: Fotos de arquivo da pesquisadora

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental João Rodrigues de Sousa (Figura 5), localizada na vicinal 19, fundada em e julho de 2001, e, em 03 de março de 2006, foi municipalizada, pelo Decreto nº 055-E/2015, de 28/de agosto de 2015, tendo 45 alunos/as registrados/as na matrícula de 2021 e um quantitativo de três docentes.

Figura 5. Escola João Rodrigues



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

Portanto, os sujeitos desta pesquisa foram professores/as do campo, do ensino fundamental dos anos iniciais, com salas multisseriadas, das escolas localizadas nas vicinais 03, 09, 12 e 19. Cabe ressaltar que a pesquisa envolveu 100% do corpo docente das escolas (vicinais 03 e 12), porque essas dispõem de apenas 2 docentes (cada uma), que atendem a todas as crianças de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, e 2 das escolas da vicinal 09 e vicinal 19, sendo num total de 4 homens e 4 mulheres.

Vale ressaltar que, dentro dos critérios para seleção dos professores/as participantes da pesquisa levou-se em consideração que, a maioria mora na sede do município e os/as demais dentro de vicinais, mas com possibilidade de algum acesso a telefone e sinal de internet, o que facilitou o contato. Os critérios de exclusão são opostos aos da inclusão, tais como: professores/as que não sejam do campo, não efetivos da rede municipal, sem licenciatura e com menos de cinco anos de experiência na área. Cabe informar que a pesquisa não englobou professores/as das comunidades indígenas pelo fato de não haver, na rede municipal de Rorainópolis, professores/as dessas comunidades.

No próximo capítulo deste trabalho serão apresentados e analisados os dados coletados a partir das observações e entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

4 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS

Este capítulo apresenta os dados resultantes da pesquisa de campo, que perpassou por diversas fontes antes do contato direto com o professor do campo, processo que foi submetido a adaptações decorrentes da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus. Conforme já dito, a sistematização desses dados seguiu os critérios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Assim, a princípio, é pertinente apresentar as etapas desse caminho e suas contribuições/influências para o alcance dos objetivos levantados, sendo o principal deles: entender como ocorre a construção identitária dos/as professora/s do campo de escolas das vicinais do Município de Rorainópolis/RR.

O primeiro momento, como fase exploratória, consistiu na busca por informações e registros em fontes diversas na SEMED local, como PME (RORAINÓPOLIS, 2015), propostas da coordenação, eventos de caráter reuniões pedagógicas (para fins de planejamento e o que ocorresse), as quais permitiram contato inicial com as pessoas participantes da pesquisa. Essa ação exploratória antecedeu a entrevista e caracterizou-se pela presença constante da pesquisadora no espaço social dos/as professores/as no ano de 2020, entre os meses de setembro e outubro, e, em 2021 entre os meses de março e abril.

4.1 ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS

Analisando-se fontes documentais referentes à educação básica ofertada no município de Rorainópolis, verificou-se que a SEMED não dispõe de um projeto pedagógico específico ao campo, o que rege todas ações pedagógicas é o PME do município, decênio 2015 a 2025, já em fase de análise final de sua concretude acerca de estratégias a serem cumpridas até 2019. Pontos de destaque do PME são as seguridades de metas e estratégias voltadas à modalidade de educação do campo que enfatizam, de maneira geral, processos formativos dos professores. Essa modalidade está inserida no plano municipal no item IV do documento em atendimento às metas 2 e 8, a saber:

META 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

META 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano

de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (RORAINÓPOLIS, 2015, p. 81).

Considerando que, na elaboração do PME, o município contava com dados de 2014, que registravam um total de 642 alunos/as matriculados/as em escolas de vicinais, 162 nas escolas ribeirinhas, povos das águas e 873 nos distritos que também são considerados alunos do campo. A modalidade de educação do campo, até o ano de 2014, sofria com várias dificuldades como: falta de transportes escolares, insuficiência de corpo docente para atender às comunidades, alto índice de rotatividade de professores/as, a maioria de contratados/as, apenas com formação de nível médio em magistério, sem a formação específica na modalidade, falta de um espaço fixo para as aulas de algumas escolas ribeirinhas e vicinais, por não possuírem prédio próprio.

Visando ao cumprimento de tais metas e suprir as principais necessidades da modalidade, foram propostas dezenove estratégias visando à garantia de recursos, parcerias, ampliação de prédio próprio, formação e concurso específicos. Dentre elas, destacamos seis:

- [1] Implantar projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente para o estudo e aprofundamento das questões pertinentes à Educação no Campo, no período de vigência deste Plano;
- [2] Realizar estudos através de parceria específica para criar e implantar as diretrizes e normas específicas da Educação no Campo;
- [3] Garantir através de parceria com o FNDE durante a vigência do plano, ampliação e conservação das escolas do campo conforme demanda;
- [4] Garantir, durante a vigência deste Plano, a participação dos profissionais da educação do campo e da comunidade escolar, na revisão permanente da Proposta Pedagógica e do regimento escolar das instituições de ensino da rede municipal, com observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e da proposta curricular em vigência para o ensino e infantil fundamental;
- [5] Assegurar, durante a vigência deste Plano, o pleno funcionamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, na zona rural, com professores capacitados para atender as especificidades da educação no campo;
- [6] Garantir, a partir de 2018 a continuidade do ingresso, por meio de concurso público, de professores com formação específica na área, para atuar nas escolas da rede municipal de ensino (RORAINÓPOLIS, 2015, p. 83-84).

O relatório apresentado à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Roraima (UNDIME/RR) sobre estratégias realizadas até 2019 revela o quanto o município avançou, mas ainda precisa repensar algumas intervenções para, de fato, consolidar propostas ao campo. A princípio, vê-se a necessidade de manter e investir em parcerias visando à concretização das estratégias 1 e 2 citadas, que tratam do aprofundamento dos aspectos relativos à educação do campo e da criação de diretrizes, políticas públicas específicas para essa modalidade no município.

Conforme se observa na quarta estratégia, o PME também destaca a importância da revisão de proposta do campo e uma participação mais efetiva de profissionais e comunidade

que representam a modalidade. Como o município avançou em número de funcionários/as a cada unidade escolar, bem como ampliou algumas dependências e ofertou concursos públicos específicos para professores/as atuarem em escolas do campo, especificando região ribeirinha, vicinal e distrito, então, pode-se afirmar que, como resultado, houve uma significativa melhora nas condições de trabalho docente. Decerto, muitas barreiras ainda precisam ser superadas, pela peculiaridade do contexto e o crescimento da demanda, e, portanto, ainda há necessidade de transportes, prédios adequados, profissionais capacitados, principalmente currículo correspondente.

Para traçar estratégias pertinentes às especificidades do campo, o município partiu de informações referentes às formações dos/as professores/as do quadro municipal do ano de 2014. Assim, ao analisarmos relatório de 2019, emitido pela SEMED de Rorainópolis, é possível notar o efeito de tais estratégias (ver Tabela 1).

Tabela 1. Quantidade de professores do campo e suas respectivas formações durante os anos de 2014 e 2019

FORMAÇÃO	CAMPO – VICINAIS		DISTRITOS		DAS ÁGUAS	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019
Magistério	09	02	16	09	05	03
Lic. Pedagogia	18	25	30	46	04	09
Normal Superior	05	03	03	05	01	-
Lic. Matemática	03	03	-	-	-	-
Lic. Letras	-	02	-	01	01	01
Lic. Ed. Física	02	05				02
Lic. História	01	01	01	02	-	-
Lic. Geografia	01	02	-	-	-	-
Lic. Ciências Biológicas	-	01	-	-	01	-
Lic. Física	01	01	-	-	-	-
Lic. Filosofia	-	01	-	-	-	-
Lic. Teologia	01	-	02	02	-	-
Outros cursos	01	02	-	-	01	-
TOTAL DE PROFESSORES	42	48	52	65	12	15

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora com dados da SEMED, 2019.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de professores/as por formação (para atendimento na Educação Infantil e Ensino Fundamental), considerando-se a diferença entre os anos de 2014 e 2019. Até 2019, o município mantinha duas escolas localizadas em vicinais em parceria com o Estado; em 2021, o município transferiu as matrículas do fundamental (anos finais) de uma vicinal para sede, passando a responsabilidade para o Estado. Nota-se, de um lado, uma

diminuição do quantitativo de docentes apenas com o magistério ou ensino normal superior e, de outro, um aumento do quantitativo de docentes com formação em licenciaturas plenas, o que tem a ver com fatores interligados, como a ampliação do número de matrículas, conseqüentemente, da oferta de concurso público para docentes licenciados e aumento da oferta de cursos de licenciatura plena em todo o estado Roraima.

Tendo em vista o que propõe o PME, em seu IV item, a saber: “Garantir aos professores da educação básica, em parceria com os entes federados (União, Estado e Município) o acesso e a permanência em cursos de formação inicial e continuada, em correspondência a área de atuação e especificidades e suas modalidades de ensino” (RORAINÓPOLIS, 2015, p. 115), algumas parcerias com PARFOR e IFRR para formações em nível superior e continuada foram firmadas logo no início de vigência do plano. Ainda conforme Relatório PME (RORAINÓPOLIS, 2015), parcerias para formações continuadas foram firmadas com mais intensidade no período de 2014 a 2016 com algumas instituições estaduais e federais, como o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), o Instituto Federal de Roraima (IFRR), Escola de Aplicação-UFRR e instituições privadas instaladas no município. Essas instituições ofereceram capacitações dentro das seguintes temáticas: Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, Como trabalhar com Feira de Ciências na Educação Básica, Alfabetização na Idade Certa, Planejamento com Sequência Didática, Jogos Pedagógicos, Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vale salientar a importância das universidades federal e estadual de Roraima, que muito têm contribuído com o desenvolvimento profissional dos professores/as. Inclusive, suas grandes ofertas de vagas tem refletido em aumento do número de professores/as licenciados e pós-graduados (especialmente em Educação do campo), aumento esse comprovado na Tabela 1.

Dentro do panorama da historicidade da Universidade Federal de Roraima (UFRR), locus que exerceu/exerce forte influência na formação e profissionalização dos/as professores/as da capital e interior do estado, há de se considerar sua importância para o desenvolvimento da categoria, com ofertas de Licenciatura em Pedagogia, licenciaturas específicas, em especial as modalidades de Educação Indígena e Educação do Campo. No tocante à Educação do Campo, a UFRR oferta Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR), aprovado pela Resolução nº 008/2010-CEPE/UFRR, de 19/04/2010 e Resolução nº 07/2010-CUNI/UFRR, de 20 de maio de 2010, com recursos provenientes do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo visa à formação

de professores nas habilitações em Ciências Humanas ou Sociais e em Ciências da Natureza e Matemática (UFRR, 2010).

Conforme seu Projeto Pedagógico, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRR têm contribuído para o fortalecimento da formação de profissionais qualificados para atuarem na educação nos municípios de Roraima, fundamentado na Pedagogia da Alternância com intuito de possibilitar o acesso ao Ensino Superior às populações do campo entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), ou seja, propiciando períodos alternados nos quais o acadêmico se desloca de sua comunidade à universidade e outro em que os/as professores/as vão até a comunidade dos/as discentes. O curso traz uma proposta de formação específica com valorização das identidades desse contexto, respeitando as interfaces nos ambientes acadêmicos e comunitários, porque não exige que os/as discentes se ausentem do campo, para conclusão de seu curso.

A Universidade Estadual de Roraima (UERR), com participação na formação de muitos/as professores/as, tem ofertado o Curso de Licenciatura em Pedagogia regular, além de outras licenciaturas específicas, como a Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação do Campo, criada em 2010, cuja proposta pedagógica é formar pedagogos/as com a visão da realidade e peculiaridades do campo, relacionando, assim, a teoria com a prática vivenciada no cotidiano da comunidade campesina. Os/as licenciados atuam na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda em diversas modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena e Educação do Campo, observando ao Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade (UERR).

Destaca-se também a ação da UERR no fortalecimento de formação contínua para docentes do campo, com a oferta do curso de especialização em Educação do Campo e suas Metodologias de Ensino (entre o período de 2013 e 2015), também denominado de Residência Agrária, proposto para professores/as do estado de Roraima pela Universidade Estadual de Roraima, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ/INCRA/PRONERA. Segundo Monteiro (2017), esse curso destinou-se a docentes de rede estadual, municipal ou de movimentos sociais de ensino, mas que residissem ou atuassem em Projetos de Assentamentos de Roraima.

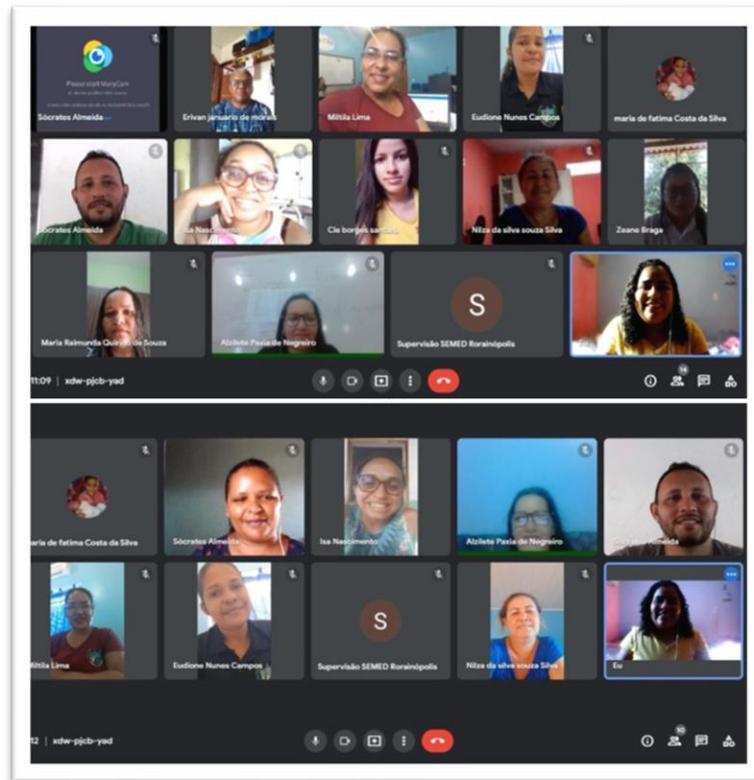
4.2 O CONTATO INICIAL COM OS/AS PROFESSORES/AS DO CAMPO DE RORAINÓPOLIS: ENCONTROS REMOTOS E PRESENCIAIS

Primeiramente, cabe mencionar que a observação de aulas presenciais não foi possível pelo fato de estarmos nesse período de afastamento social onde as atividades educativas acontecem à distância. Vale ressaltar que a presença da pesquisadora nesses encontros não constituiu desconforto aos/às participantes, pelo fato de não ser uma pessoa estranha ao meio, já que possui vínculo com a secretaria de educação e, geralmente, participa de eventos de formação com os/as respectivos/as professores/as. Essa fase de observação teve sua importância por revelar muitos elementos imperceptíveis nas entrevistas.

A fase de observação, iniciada em 2020, consistiu em acompanhar os encontros mensais para planejamentos, onde os professores organizaram coletivamente planos quinzenais e apostilas para o corpo docente, seguindo um banco pedagógico de atividades e objetivos desde 2020. A cada dois meses foram realizados novos encontros pedagógicos com finalidade de formação ou direcionamentos pedagógicos. Nos direcionamentos para 2021, foi sugerido o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. No entanto, a grande parte de docentes optou por trabalhar com o planejamento disciplinar que já estava disposto no banco da secretaria. Por conta da restrição de número de pessoas por encontro, os momentos foram organizados inicialmente via conferências pelo *Google Meet*, e outros ocorreram de forma presencial, no espaço de reunião da SEMED, bem como na quadra da escola municipal Joselma Lima de Souza na sede do município, respeitando-se o distanciamento entre os participantes.

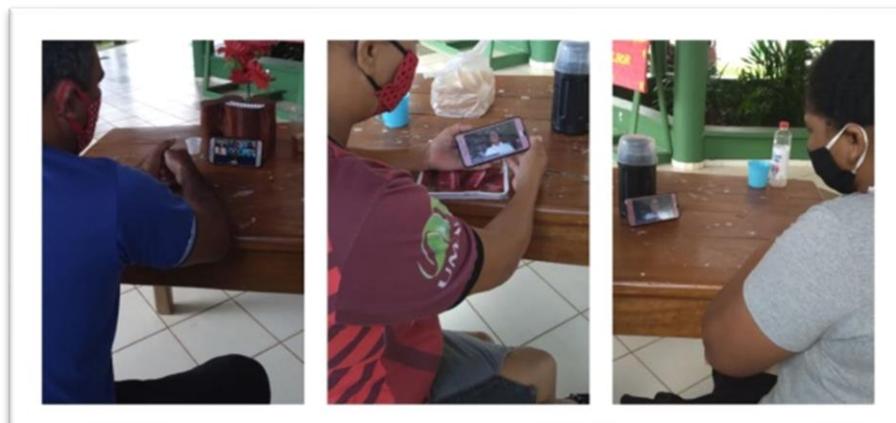
As tentativas de encontros remotos, via plataforma *Meet* (ver Figuras Figura 6 e Figura 7) não foram muito proveitosas, pelo fato do sinal na área rural falhar constantemente e, com isso, muitos/as professores/as acabavam ficando ausentes nesses encontros.

Figura 6. Encontros remotos via Plataforma Meet



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2020.

Figura 7. Professores/as durante os encontros remotos via Plataforma Meet



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2020.

Nesses encontros online, 50% dos/as sujeitos da pesquisa não participavam, mesmo recorrendo ao espaço da escola com seus celulares, ainda assim, alguns não conseguiam acesso. Portanto, a SEMED não alcançava seu objetivo de incluir todas as pessoas nas discussões. Os/as professores/as que conseguiam participar afirmavam ter sido uma experiência significativa para profissão, pois as ferramentas digitais enriqueciam práticas, mas salientavam que a participação geral demandaria investimentos.

Dessa forma, em face aos problemas de acesso e sinal de internet, a secretaria deliberou que, no ano de 2021, os encontros seriam presenciais (ver Figuras 8, 9 e 10), tomando os devidos cuidados sanitários, como distanciamento entre participantes, uso de máscara e álcool, visando a resguardar a saúde de cada participante.

Figura 8. Formação na SEMED



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2021.

Figura 9. Planejamento na escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2021.

Figura 10. Encontro na quadra da escola



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2021.

As figuras 8, 9 e 10 mostram os momentos de formação e de reuniões pedagógicas para planejamento escolar, na sede do município. Tais encontros, se comparados àqueles que ocorreram remotamente, foram mais proveitosos, tanto para cumprimento dos objetivos da SEMED, quanto para os próprios professores/as do campo, uma vez que houve a participação efetiva dos sujeitos da pesquisa. Além desses, ocorreram novos encontros, principalmente para confecção de apostilas, onde foi possível constatar o quanto os/as professores/as do campo são assíduos, mesmo morando dentro de vicinal com distância de até 20km da sede e com as dificuldades para trafegarem, não deixaram de se envolver nesses eventos. Geralmente, quando ocorria, suas ausências se justificavam quando a estrada ficava intrafegável.

Verificou-se também a disponibilidade de todos/as na organização do material para ser entregue a cada criança na vicinal. Vale destacar que, durante as discussões, as propostas feitas pela secretaria eram aceitas quase que unanimemente pelos/as professores/as. Embora um/a ou outro/a não concordasse com determinado ponto, acabavam acatando o que a maioria decidia, raramente questionavam o que estava sendo proposto. Geralmente, os posicionamentos apresentados pelos/as professores/as dizem respeito a recursos materiais, transportes, tempo de planejamento, correção das atividades e devolutiva aos/às alunos/as.

Salienta-se que essa primeira fase de contato com os sujeitos da pesquisa foi muito produtiva, uma vez que possibilitou analisar comportamentos, posicionamentos, participação, elementos esses que contribuem para traçar o perfil do/a professor/a que atua na educação do campo.

4.3 AS ENTREVISTAS COM DOCENTES DO CAMPO

A segunda fase da pesquisa de campo consistiu na aplicação da entrevista semiestruturada com os/as professores/as. Esse momento traz a relevância de tal instrumento de pesquisa, uma vez que permite coletar, categorizar e analisar as respostas diretas das pessoas participantes, perceber suas emoções e expressões físicas.

A aplicação do instrumento ocorreu no ano de 2021, após recebimento do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), entre os meses de maio e junho. Seguiu-se um roteiro de entrevista pré-definido, aplicada com oito docentes selecionados/as de acordo com os critérios definidos na metodologia. Todas as entrevistas foram gravadas e tiveram duração média de uma hora com cada participante.

Como todo planejamento está sujeito a alteração ao ser executado, foi necessário realizar algumas mudanças de planos em face de alguns imprevistos. Primeiro, houve mudança de

local³⁴ para a execução das entrevistas, aplicadas presencialmente, tomando todas as providências para prevenção de contágio do novo coronavírus. Assim, por sugestão dos/as professores/as, as entrevistas ocorreram na própria SEMED, que dispõe de salas amplas e arejadas. Em dias alternados, foram entrevistados três professores que residem na sede do município; outras entrevistas que deveriam ser realizadas em escolas nas vicinais precisaram ser remarçadas, devido ao período de muita chuva, que tornou as estradas intrafegáveis e, dessa forma, essas entrevistas acabaram se realizando no espaço de uma escola municipal, na sede. Outra alteração aconteceu quanto à modalidade planejada para as entrevistas, isto é, em virtude de três professores/as se virem impossibilitados de comparecer à sede, por razões de dificuldade de deslocamento ou até mesmo por ter contraído a COVID-19, foi necessário realizar entrevista por meio videochamada no celular, porém, em duas etapas, dados os problemas de conexão de rede de internet na vicinal. Exemplo disso foi uma entrevista que iniciamos pela manhã, sendo interrompida por problemas na rede, e só conseguimos concluir no turno da noite, quando o sinal melhorou.

Apesar de todos os contratemplos, os/as participantes foram bem colaborativos/as, se dispuseram a uma nova tentativa de encontro, disponibilizaram sua atenção, suas histórias de vida e profissão, enfim, seu tempo, para contribuir com a pesquisa. Cabe mencionar que alguns/mas estão em processo de formação *lato sensu*, fato que possivelmente colaborou para esse engajamento, por vislumbrarem ali um momento para o debate sobre educação e a importância da pesquisa em si.

Os dados resultantes das entrevistas passaram por fases de tratamento e organização até a análise final, seguindo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), descrita no capítulo anterior referente à metodologia. Após a fase de transcrição, optou-se por organizar informações em quadro estruturado por categorias temáticas que serviram como norte ou ponto de partida para as análises. Nesse quadro categórico, as informações foram compiladas/selecionadas por semânticas, correspondentes a cada tema em conexão com as categorias delimitadas em cada bloco de questões das entrevistas. Enfatiza-se que após a transcrição das gravações, algumas falas foram reescritas no quadro de análise, sofrendo correções gramaticais básicas (sem prejuízo de sentido), a fim de organizar algumas falas e evitar a desvalorização, motivada por preconceito linguístico, dos discursos dos/as participantes representantes da classe docente. O quadro completo com temas, falas selecionadas correspondentes, professores identificados por códigos, se encontra no Apêndice B.

³⁴ Conforme planejamento, as entrevistas deveriam acontecer na sede do sindicato municipal (com 3 docentes) e na própria escola do campo (com os/as demais).

A sistematização das falas, ancorada na técnica de Bardin (2011) foi o ponto de partida para analisar os relatos, fazer inferências e fundamentar enunciados significativos a cada categoria temática, estabelecendo relação com os objetivos e o problema levantado. Essa análise foi construída a partir das seguintes categorias: perfil do/a professor/a, experiências do/a professor/a, processos formativos, concepções do/a professor/a, afirmação identitária.

4.3.1 Perfil do/a professor/a do campo

A categoria “Perfil do/a professor/a” é relevante nesta pesquisa por apontar as características mais gerais dos/as professores/as, tais como sexo, idade, estado civil, escolaridade, tempo de experiência e naturalidade.

A identificação dos/as professores/as participantes seguiu o critério de atender aos princípios éticos de confiabilidade, conforme recomenda a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Para tanto, foram utilizados códigos de identificação, resguardando seus nomes verdadeiros, constando, em todo o trabalho, as referências como: Prof1, Profa2, Prof3, Prof4, Profa5, Prof6, Prof7 e Prof8, conforme se pode observar no Quadro 4:

Quadro 4. Dados referentes ao perfil dos/as professores/as

Temas ↓	PROFA 1	PROFA 2	PROF 3	PROF 4	PROFA 5	PROF 6	PROFA 7	PROF 8
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Idade	46 anos	43 anos	54 anos	40 anos	35 anos	34 anos	44 anos	38 anos
Estado civil	Casada	Casada	Casado	Divorciado	Solteira	Solteiro	Viúva	Casado
Escolaridade	Ensino Superior: Graduação em Pedagogia	Ensino Superior: Curso Normal Superior (PRONERA) Pós-graduação (cursando mestrado Docência do Ensino Superior)	Ensino Superior: Graduação em Pedagogia; Graduação em Educação Física	Ensino Superior: Graduação em Letras; Graduação em Pedagogia; Especialização em Linguística Aplicada	Ensino Superior: Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação do Campo	Ensino Superior: Graduação em Educação Física; Especialização em Educação do Campo	Ensino Superior: Graduação em Pedagogia; Mestrado em Docência do Ensino Superior	Ensino Superior: Curso Normal Superior (PRONERA)
Tempo de experiência (em 2021)	16 anos	11 anos	21 anos	14 anos	8 anos	8 anos	7 anos	10 anos
Naturalidade	João Lisboa – MA	Imperatriz – MA	Santa Inês –MA	Santa Inês –MA	São Domingos – MA	São Luiz do Anauá – RR	Monte Alegre – PA	Manaus –AM

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora com dados da entrevista aos professores, 2021.

Conforme o Quadro 4 mostra, quanto ao sexo, o número de participantes possui a mesma proporção (50% feminino; 50% masculino). Vale salientar que, nos últimos anos, em várias escolas nas vicinais tem crescido o número de docentes do sexo masculino para atendimento à educação infantil ao final do fundamental, o que não era a realidade há 15 anos.

Conforme dados históricos apresentados no trabalho de Mariana Kubilius (2014), sobre professores homens na educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP, vimos que a característica de gênero na docência sofreu vários processos de configuração até os dias de hoje. Antes do século XIX, as mulheres não tinham o direito à escolarização, portanto a docência era destinada aos homens pelos homens. Com a expansão da escolarização e a inserção da mulher no mercado de trabalho a partir do século XIX acentuou-se também a predominância do gênero feminino para docência. A pesquisadora evidencia que a presença marcante do sexo masculino na educação infantil, na atualidade, provém da escolha pelo cargo que, segundo relato dos entrevistados de tal pesquisa, ocorreu na busca de uma maior oportunidade de emprego no setor formal, além de influências de familiares e ingresso em licenciaturas. Esse resultado converge com o quadro situacional dos professores desta pesquisa pelas semelhanças de fatores que atravessaram as trajetórias deles.

A média de idade dos professores do quadro está acima de 40 anos, o que nos leva a estabelecer relação com o expressivo tempo de experiência (08 a 21 anos), que consistiu em um dos critérios de seleção para participação na pesquisa. Todos/as os/as participantes integram o quadro de docentes efetivos/as da SEMED. A condição de estabilidade contribui para a diminuição de rotatividade de professores/as nas escolas da comunidade. No entanto, ainda existem escolas que possuem um bom número de professores/as contratados, o que, muitas vezes, implica término/rescisão contratual durante o ano letivo.

Quanto à escolaridade, todos/as os/as participantes possuem formação em nível superior, o que revela consonância com o Art. 62 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a saber:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No que diz respeito aos cursos do ensino superior, na formação do grupo de participantes prevalece a graduação em Pedagogia (5), depois o Curso Normal Superior pelo PRONERA (2) e, por último, as graduações em Educação Física (1) e Letras (1). Verifica-se, inclusive, que 2 (homens) possuem mais de uma graduação, sendo um formado em Pedagogia e Educação Física

e o outro em Pedagogia e Letras. Quanto à formação em nível de pós-graduação, verifica-se que 5 possuem/estão concluindo curso *lato sensu*, sendo 2 com especialização específica em Educação do Campo, 1 com especialização em Linguística Aplicada e 2 cursando mestrado em Docência em Ensino Superior.

De maneira geral, essas informações dão indícios dos perfis de professores/as. Pelo tempo de experiência em sala de aula, acredita-se que tenham agregado várias circunstâncias de aprendizados, o que possivelmente lhes conferiu maturidade profissional. Da mesma forma, as formações específicas para docência, como Pedagogia, Ensino Superior e demais licenciaturas (Educação Física e Letras), e direcionais, como formação para professores/as do campo, como a proposta de formação do Programa PRONERA, e pós-graduações voltadas para a Educação do Campo, todas elas fornecem a esses/as profissionais certas habilidades e competências à prática docente e lhes possibilita um olhar crítico e consciente sobre docência.

4.3.2 Experiências pessoais e profissionais do/a professor/a do campo

Esta categoria abrange dois temas, que compõem o quadro de significação de análise dos dados: as experiências pessoais e profissionais (especialmente quanto ao ingresso na docência do campo). Tal categoria trata de circunstâncias vivenciadas pelo/a professor/a em sua trajetória, principalmente as relações de trabalho, que afetam significativamente a constituição do ser humano. Tendo em vista compreender o processo de construção identitária dos/as profissionais, partiu-se do entendimento de que essas experiências “permeiam o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso do professor, suas perspectivas em relação à sua formação e as suas formas de atuação profissional” (SCOZ, 2012, p.26). Nesse sentido, as questões direcionadas aos/às professores/as tiveram o intuito de resgatar passagens da vida pessoal e profissional de cada um. Dessa forma, uma das questões demandou que o/a professor/a relatasse passagens de experiências pessoais e profissionais que considerasse significativas em sua vida.

No tocante ao tema “Experiências pessoais”, foram unânimes as respostas que apontavam diversas dificuldades na infância, na juventude e na fase adulta. Uma questão relatada foi o fluxo de migração desses sujeitos com suas famílias de um lugar para outro, com exceção de um professor, que nasceu em Roraima, os demais vieram de outros estados, 5 deles/as ainda crianças, acompanhando seus pais, 1 na fase adulta e 1 professor que passou a maior parte de sua vida na condição de migrante.

Sempre moramos no interior. [...] tive tantas experiências na minha vida. Muitas delas de trabalho pesado mesmo por questões de necessidade. Outras experiências foram em *mudanças de lugares em busca de melhoras de vida*. Além da minha mãe, e eu, todos meus 9 irmãos com idade acima da minha trabalhavam. Mudamos também para muitos estados diferentes até chegar aqui. Onde sabíamos que tinha parente juntava um dinheiro e mudávamos, tentando algo melhor. Em Roraima morei em Caracará, São Luíz do Anauá e estou em Rorainópolis na vicinal 12 já há 25 anos (PROF3, 2021).

A busca por condições melhores foi fator determinante para as famílias saírem de suas terras de origem e investirem no recomeço em outros estados. Essa é uma realidade que afeta muitas famílias que vivem no interior do Brasil ou mesmo na cidade em condições econômicas precárias. A luta dos pais e das mães para oferecer um futuro melhor aos/às filhos/as traz sacrifícios e, ao mesmo tempo, encorajamento para mudar, muitas vezes bruscamente, suas vivências, o modo de trabalho e se confrontar com o novo, o diferente, de modo a se moldarem (ainda que a duras penas) e/ou se identificarem (talvez isso nunca ocorra) com outra realidade.

Hall (2006) elucida o quanto as diferenças, as mudanças culturais afetam nossas significações e sentidos, impulsionando a uma luta de reconstrução do sujeito em busca de uma caracterização do seu ser nesse mundo. Isso repercute da dispersão dos sujeitos em outros espaços e em outras culturas, o que o autor vem a chamar de “novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais”, gerando culturas híbridas que atualmente constituem um dos tipos de identidade (HALL, 2006, p. 89). O autor complementa:

À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Assim como em muitos estados brasileiros, em Roraima há uma diversidade cultural e complexidade de relações que impactam todos os processos formativos e significações dos sujeitos. Essa condição parece não ter fim enquanto as condições políticas e sociais permanecem no mesmo patamar ou até mesmo quando regridem. Assim, a experiência que os/as professores/as passaram e sofreram com as mudanças inevitáveis em suas vidas é similar à de muitas famílias brasileiras, que vêm buscando melhores condições de vida.

É importante frisar que nessa empreitada por melhorias de vida, além de um emprego para garantir a sobrevivência, uma das necessidades básicas das quais a família sai à procura é a educação para os/as filhos/as, fato constatado nos registros das falas dos/as docentes participantes desta pesquisa e da história da educação do campo, de modo geral. As condições desumanas e excludentes às quais muitos indivíduos estão submetidos justifica a credibilidade destes numa formação que garanta uma autonomia, uma libertação. Nesse sentido, inferimos

que os/as professores/as investem a credibilidade na educação como um caminho para evolução, porque segundo Freire (2011, p. 101), esta,

[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora na educação.

Nesse contexto, relatos de dois professores apontam entraves que interferiram na continuidade de seus estudos, atrasando sua conclusão da educação básica. O Prof3 expõe que teve a necessidade de parar seus estudos para ajudar a mãe e seus irmãos nas despesas básicas, pois houve certo período de sua vida em que a prioridade era a sobrevivência, como a mãe não sabia ler, ela não tinha como dar a ele um reforço escolar em casa. As entrevistas descortinaram diversos relatos sobre dificuldades de acesso à escola na zona rural, falta de escola próxima às moradias, falta de transporte, dentre outras barreiras. A Profa5 relata: “Morávamos sempre na área rural e com dificuldades para estudar, tanto que passei uns anos sem ir para escola por questões de acesso. Nesse período a dedicação era na lavoura” (Profa5).

Relatos como esse conduzem ao entendimento de que muitos/as professores/as do campo passaram por circunstâncias que fazem deles/as sujeitos com uma vivência em comum, a qual vai delineando sua própria identidade. Outro ponto comum à maioria é a vivência na área rural, mesmo em outros estados, isto é, professores/as resgatam lembranças da infância nas escolas, nos lotes de terra dos avós (Prof4), na lavoura com os tios (Profa5), em casarão que abrigava famílias com mais de quinze pessoas (Prof3). É provável que por essas razões tenham a sensibilidade de reconhecer as especificidades do campo e compreender os efeitos das dificuldades na vida das pessoas que fazem parte desse meio, porque passaram e sentiram na pele o que elas ainda passam.

Alguns relatos expõem que, desde criança, esses/as professores/as acumulam experiências profissionais – entendendo-se aqui que a experiência profissional é o desenvolvimento de habilidades de certos ofícios e a vivência prática. Os depoimentos revelam pontos comuns quanto a essa fase precoce de sua vida, é o caso do Prof3, que trabalha desde sete anos, tendo desempenhado funções em olaria, roça, vendas, também como engraxate, etc. O Prof4 afirma que, desde cedo, trabalhou no comércio, enquanto o Prof8 já pescava, juntamente com seu pai, e vendia os produtos pescados para as comunidades ribeirinhas do Amazonas; as Profa1, Profa5 e Profa7 passaram por momentos na lavoura com os pais, como também lavando, cuidando de crianças e demais afazeres domésticos em casas de família.

São comuns a esses/as professores/as as dificuldades socioeconômicas, o enfrentamento do trabalho enquanto criança, para ajudar no sustento da família, o fluxo migratório, enfim,

trajetórias que, decisivamente, marcaram suas construções pessoais, antes da profissão docente, com características que esse período exigiu e refletem até hoje, conforme falas dos/as professores/as: “dar duro”, “encarar” situações diversas e difíceis, ter compromisso, responsabilidade, priorizar as coisas básicas da vida humana. Suas experiências, em grande medida, produziram, na vida de cada um/a, sentidos para aprender e ensinar, tal como na reflexão de Paulo Freire, a seguir:

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que *foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar*, teríamos entendido com facilidade a *importância das experiências informais* nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios [...] (FREIRE, 2013, p. 62, grifo nosso).

A respeito do ingresso na docência de escolas do campo no município de Rorainópolis, os/as professores/as com mais de 10 anos de experiência falam que ingressaram após seletivo do Estado, para as escolas do campo, já que naquele período a esfera mantenedora dessas escolas era o Estado, pois muitas foram inauguradas nos anos de 1980 e municipalizadas somente a partir dos anos 2000. Nos relatos o que se constatou é que dos/as 7 professores/as que vieram de outros estados para Rorainópolis, 5 foram morar nas vicinais em lotes que os pais adquiriram com o INCRA, sem muitas condições para estudar no campo; 2 passaram parte de sua adolescência no campo e depois foram para sede do município, onde residem até hoje. Durante o ensino médio, 3 permaneceram no campo, mesmo tendo que estudar fora da comunidade.

De posse de ensino médio e morando dentro da área rural, 2, ainda em sua mocidade, foram convidados à primeira experiência de docência no campo, por meio do programa de alfabetização a jovens e adultos, proporcionado pela Universidade Federal de Roraima em parceria com o PRONERA, utilizando o espaço escolar nas vicinais. Na sequência, 3 fizeram seletivo para ingressar no quadro quando ainda as escolas eram estaduais, 2 passaram em processo seletivo, depois de 2006, para lecionarem nas escolas já municipalizadas e 3 foram contratados pela prefeitura, para atuar na alfabetização de crianças; os 5 primeiros assumindo turmas de Educação Infantil ao fundamental no início de carreira (hoje todos efetivos). Assim, para justificar sua escolha pela licenciatura, uma parte desses/as professores/as atribuiu à sua afinidade com os valores construídos desde a infância no campo, outra parte associou tal escolha à necessidade de buscar formações específicas.

Ao relatarem sobre a experiência profissional docente, pelo menos duas perspectivas são percebidas. O ingresso na docência em escolas do campo para uns/umas foi uma

continuidade de crescimento, porém bem menos árdua que situações anteriores já vividas, para outros/as foi mais complexa.

Iniciei na docência logo depois que conclui o meu curso superior pelo PRONERA. Muito ansiosa porque era meu primeiro emprego e feliz porque iria trabalhar na escola que tinha passado a maior parte de minha formação básica. Não foi difícil atuar, principalmente quando você faz parte do contexto, a gente quer o melhor para a comunidade e quando se faz parte dela você luta por essa melhora (PROFA2, 2021).

Constatamos essa mesma perspectiva nas falas de Prof3, Profa5 e Prof8, mesmo enfatizando dificuldades como falta de apoio para atividades na escola, os relatos apontam mais tranquilidade ao assumir turmas campesinas. Segundo o Prof3 e a Profa5, os impactos foram menores porque suas vivências e seus estudos foram em escolas do campo com situações semelhantes, e, conforme o Prof8, além da herança cultural de infância ribeirinha, sua formação específica lhe garantiu mais preparo para assumir a primeira turma no campo.

No entanto, algumas falas mostram que a experiência docente inicialmente foi “impactante”, sendo a palavra “dificuldade” imperativa nos discursos.

[...] foi uma experiência muito sofrida no início, porque de cara tive que assumir turma multisseriada e outras funções na escola para que as aulas acontecessem, com *muitas dificuldades*, porém, pelo lado profissional foi uma grande realização, porque era uma oportunidade para ingressar na área (PROFA1, 2021).

Nesse parecer outros professores manifestaram mais dificuldades que afinidades no início da docência, mas ainda assim mencionam o quão importante foi essa experiência profissional. Somando com a fala da Profa1, os professores 4, 6 e a Profa7 mencionaram que as angústias estavam relacionadas a fatores como: ausência de apoio e recursos, problemas de infraestrutura das escolas, estradas com difícil acesso e, principalmente, assumir turmas multisseriadas. O impacto com essas adversidades não tinha a ver exatamente com o fato de a experiência ser nova, mesmo porque alguns estudaram nessas circunstâncias, mas por falta de elementos que os tornassem mais seguros/as para corresponder às necessidades educativas do meio, principalmente com turmas multisseriadas.

Então, para além das condições precárias, esses/as professores/as enfatizam o desafio de ter de atuar, logo no início da carreira, com turmas multisseriadas, pela falta de preparo. Ou seja, o que pesa na fala deles/as é a falta de preparo para uma realidade diversa em um único espaço de aula e com uma proposta que não atendia ao contexto. Segundo a Profa2, “[...] as maiores dificuldades encontradas, são as exigências que não estão de acordo com as diretrizes. Isso dificulta nosso trabalho. A secretaria cobra muitas coisas que não condiz com nossa realidade nem com que estudamos” (PROFA2, 2021).

Os contextos reais nos quais as escolas multisseriadas de áreas rurais funcionam (HAGE, 2011; 2014) muitas vezes acabam causando desconforto, desânimo à figura docente, que, quase sempre, se vê isolada em meio a condições adversas, tendo que assumir uma carga de responsabilidade para além da docência. Com a responsabilidade de atender às necessidades de alunos/as com idades e níveis de aprendizagens diferentes entre si, o/a professor/a precisa de um maior aparato para garantir um bom desenvolvimento de aprendizagem da turma. A ausência de elementos que possibilitem a esse/a professor/a intervir, de forma eficaz, no processo de aprendizagem dos/as alunos/as gera um estado constante de angústia e esgotamento.

Os relatos mostram, portanto, que a experiência de ingresso na docência do campo causou nesses/as profissionais reações diversas e adversas, muitas das quais estão correlacionadas a vivências pessoais, bem como profissões anteriores, que marcaram fortemente seus fazeres e modos de pensar a vida no campo.

Nem todos/as esses/as professores/as tiveram formação específica para o campo, mas todos/as possuem vivências significativas desse contexto, as quais foram, na profissão docente, determinantes para delinear seus próprios perfis e posturas frente à demanda do exercício nas escolas do campo.

Frente a algumas falas dos/as professores/as entrevistados/as podemos concordar com Tardif (2014), em sua análise sobre a fase inicial de carreira e a experiência de trabalho, quando o autor aponta que os contratempos enfrentados no início da docência são transições ou passagens críticas de expectativas e confrontos com “a dura e complexa realidade do exercício da profissão” (TARDIF, 2014, p. 82). Ao amadurecer ao longo do exercício, o/a docente consegue superar a expectativa idealista criada *a priori* e evoluir para uma segurança de si mesmo e de diversos elementos da profissão. Entretanto, é necessário que o/a professor/a invista em seu (re) construir ao longo de sua carreira docente, haja vista que as transformações econômicas e sociais implicam alteração nos papéis da escola e dos/as professores/as, tornando a docência mais complexa e o aprendizado contínuo imprescindível para o exercício docente.

4.3.3 Processos formativos vivenciados pelo/a professor do campo

Conforme Imbernón (2011), a formação é elemento essencial, mas não o único para caracterizar o profissional professor. Porém, a formação é que fornece as habilidades necessárias ao exercício docente e as ferramentas didático-pedagógicas.

A categoria “Processos formativos” diz respeito aos fatores que influenciam diretamente na construção formal do docente. Essa categoria, que engloba as formações inicial e continuada, trata dos espaços de formação, instituições, propostas de desenvolvimento profissional, trocas de experiências, etc. Trata dos vínculos de aprendizagens e da adesão a princípios e valores que subsidiam e delinham a constituição do/a profissional docente.

Conforme Tardif (2014, p. 14), a docência por ser uma prática social, se constitui de ações coletivas, de socialização, de construção em conjunto, de relações complexas com foco a desenvolvimento de sujeitos e não a um único objeto. Dessa forma, os saberes dos/as professores/as são sociais, adquiridos em contexto de socialização profissional, e, assim, são “[...] incorporado[s], modificado[s], adaptado[s] em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”.

Na perspectiva de compreender quais os principais elementos e processos formativos que influenciam no desenvolvimento de (re)construção da identidade do/a professor/a do campo, as questões da entrevista visaram a conhecer que estratégias são tomadas por esses/as professores do campo e que constituem e afirmam sua identidade. Ou seja, buscou-se entender como se formam e se constroem profissionais do campo.

Considerando que todos/as os/as participantes da pesquisa já possuem formação inicial, os questionamentos proferidos sobre essa formação se voltaram a saber: se a formação inicial foi específica; que contribuição a formação inicial proporcionou ao ser e fazer docente no campo; e se essa formação já garante subsídios para atuar em escolas campesinas.

De 8 professores/as entrevistados/as, 6 falaram que suas graduações não foram específicas nem proporcionaram algum direcionamento ao campo, destes/as, 2 reconhecem que, mesmo sem um direcionamento, a graduação foi importante para adquirir conhecimentos sobre ensino e aprendizagem. Por outro lado, a Profa2 e o Prof8 afirmam que tiveram uma graduação específica para o campo, proporcionada pelo PRONERA, que, além de conhecimentos sobre processos educativos comuns aos cursos de pedagogia, forneceu fundamentos sobre a práxis pedagógica do campo.

O Prof8 e a Profa2 expõem, respectivamente, como foi sua experiência formativa na área da Educação no Campo:

Essa foi uma formação que me deu mais segurança para ingressar na docência sem me causar tantos impactos. O PRONERA trouxe para mim e outros colegas conhecimentos de grande valor pra quem é professor do campo. Pena que foram poucos que puderam ter essa oportunidade. Porque nessa formação temos um norte do que seria um professor de escolas na área rural e também que desafios podemos

estar enfrentando. Eu acredito que me preparou mais para lidar com a realidade (PROF8, 2021).

Ah! Minha formação foi tudo de bom! [...] foi realizado um vestibular para colonos e filhos de colonos que tinham interesse de estudar. O curso foi o Normal Superior todo voltado para a Educação do Campo. [...] me preparou para atuar de acordo com a realidade do campo, atendendo suas especificidades. Mesmo sendo colona desde nascença nem sabia que tinha diretrizes para o campo, que aprendi na formação. E fico muito triste porque não se cumpre praticamente nada do que [está] no papel (PROFA2, 2021).

Conforme relatam Prof8 e Profa2, o curso foi uma grande novidade, pois até então não se tinha perspectiva de cursar um curso superior, devido à condição de estar morando bem distante da sede e, conseqüentemente, não poder atender às exigências de curso presencial (a UERR já ofertava licenciatura em Pedagogia, porém, só na sede do município). Portanto, para quem morava no campo essa era uma oportunidade de cursar o nível superior: “Esse curso foi uma bênção, valeu a pena. Tive dificuldade, mas não podia perder essa oportunidade [...] foi um grande momento de crescimento em minha vida” (PROFA2, 2021).

Segundo Monteiro (2017), o convênio UEA/INCRA/PRONERA garantiu a formação de duzentas pessoas dos estados do Amazonas e Roraima, ofertado no período de férias nos meses de janeiro, fevereiro e julho, entre os anos de 2004 e 2008. A parceria dos dois estados nesse processo formativo, com o recurso financeiro advindo do INCRA-Roraima, possibilitou uma formação específica para uma significativa parcela de sujeitos do campo, o que surtiu crescimento e produção significativa para o campo em Roraima e, conseqüentemente, em escolas do município de Rorainópolis. A autora, que também foi formada nessa turma, relata “[...] a formação tinha toda uma discussão voltada para o campo, ou seja, [...] objetivava formar sujeitos críticos, reflexivos, capazes de produzir intelectualmente e atuar no campo” (MONTEIRO, 2017, p. 58).

Certificamos, nas falas dos entrevistados, a importância de uma formação específica do campo para dar subsídios ao desempenho da profissão nesse contexto. Os fundamentos sobre os processos do campo e seus protagonistas incorporam sentidos de pertencimentos aos/às docentes – como se pode notar nas falas de Prof8 e Profa2 –, bem como lhes dão maior segurança de encaminhamentos, sensibilidade, percepções de necessidades e desenvolvimento nas intervenções do contexto. Nesse sentido, políticas de formação que considerem os direitos de coletivos e as diferenças, precisam ser mantidas em atendimento a uma demanda de aprendizagens docentes, que vem crescendo a cada dia.

Vale ressaltar que a extinção do PRONERA foi uma forma de descontinuidade de formações mais significativas de correspondência às peculiaridades culturais. Atualmente, a

Universidade do Estado de Roraima (UERR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR) é que oferecem essa formação.

Ainda neste bloco sobre processos formativos procurou investigar que outros processos e espaços contribuíram/contribuem para (re) construção da identidade profissional do professor, enfatizando temas como formação continuada, escola como espaço formativo e formação ofertada pela SEMED. Considerando que os processos de formação continuada podem ser determinantes na definição de significado daquilo que o/a docente faz na prática, na aquisição de novos saberes e na possibilidade da mudança de postura, atitudes, concepção, ou seja, pode constituir ou mudar identidade de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2010).

As respostas quanto à formação continuada e outros processos foram, em geral, convergentes: todos/as, sempre que possível, buscam capacitação e formação. Mas, há professores/as que incluem nesses processos valores específicos da Educação do Campo que estão intrínsecos em suas práticas e são alimentados na relação atividade docente e sua vivência na comunidade, constantemente. Sobre essas formações, os/as professores/as afirmam:

[...] sempre que posso participo de cursos na área disponibilizado pela secretaria e assim vou conseguindo mais conhecimentos (PROFA1, 2021).

[...] *Nossas raízes contam muito*, o interesse e dedicação também para exercer a profissão. [...] aproveito o máximo que é oferecido de encontros, palestras, cursos para classe docente e faço minha parte de me capacitar, hoje estou fazendo um mestrado com foco no campo (PROFA2, 2021).

Então, desde o início em meios às dificuldades vencer, por vezes desacreditado por muitos, por ser de família humilde e a necessidade de vencer são elementos muito fortes que contribuíram na minha formação. Por isso que a minha dedicação é estar buscando compreender e conhecer mais sobre minha docência, repercutindo na aprendizagem dos meus alunos. Tenho vários cursos e estou mesmo online me capacitando (PROF3, 2021).

Além da minha formação algo muito importante nesse processo de contribuição profissional é a troca de experiência entre professores e outras pessoas que fazem parte de processo educativo. Sempre que somos convocados para capacitação, faço questão de participar (PROF4, 2021).

[...] não tenho dúvida que *tudo que passei faz parte da minha formação*. Eu sou persistente comigo mesma e procuro dar o melhor, tento me capacitar o máximo que posso para fazer o melhor em sala. Além de cursos procurei fazer uma especialização específica do campo e pretendo fazer outras (PROFA5, 2021).

[...] sempre busquei me capacitar fazendo cursos, capacitações, buscando experiências com outros docentes, me especializando na área da educação do campo e o mais importante é que *me identifico dentro dessa área*. Então quando encontro algo nesse sentido participo. Nesse momento de pandemia consegui participar de muitos momentos de conhecimento em laives (PROF6, 2021).

Para minha identidade profissional o que mais contribuiu foram às influências vivenciadas [...] Quando surgem capacitações na área procuro me envolver o máximo (PROFA7, 2021).

Além do PRONERA, outras capacitações foram muito importantes para minha construção de ser professor do campo (PROF8, 2021).

Cabe ressaltar que as experiências formativas mencionadas foram obtidas por meio de busca pessoal ou conformação do que apenas é oferecido como meio de formação para sua construção identitária. As falas levam a inferir que a trajetória formativa de alguns, até o momento, tem sido composta de representatividade, experiências, valores e sentimentos enraizados no campo somado à busca de conhecimentos e saberes que fundamentam o exercício em contexto específico provenientes de formações. Os/as professores/as expressam a importância desses elementos na incorporação de sua ação pedagógica, e defendem o aprendizado contínuo ao longo da carreira e são cientes da autoformação como caminho de significação de seu trabalho docente e sua constituição profissional para o contexto em que atuam.

Por outro lado, identificamos professores/as que, mesmo valorizando os processos formativos para seu construto, evidenciam em seus discursos a participação em eventos apenas quando oferecidos ou direcionados a eles/as, transparecendo que estes/as confiam sua edificação profissional apenas a formações que são ofertadas como ofício, ou seja, como obrigatoriedade em situações momentâneas. Além da fala da Profa1, podemos citar a fala do Prof4, quando expõe a condição “quando convocado”, e da Profa7, que afirma participar “quando surgem capacitações”. Nesse sentido, o que pode ocorrer é que esses/as ficam limitados/as e sujeitos/as a incorporar somente formações impostas para sua prática docente, implicando a inexistência de uma representatividade. Conforme Imbernón (2010), muitas dessas formações continuadas têm caráter essencialmente doutrinal, com ênfase apenas em treinamentos pedagógicos. Portanto, no sentido de evidenciar a importância da pluralidade de saberes, incluindo a reflexão entre pares, sobre conhecimentos específicos da modalidade em exercício é primordial que os/as professores/as discutam e reflitam sobre os processos formativos dos quais se limitam participar, assumindo a condição de sujeitos da formação,

[...] compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

É importante conceber a formação como via de esclarecimento, afloramento da visão crítica do seu estar e ser docente no campo, bem como um interpretar melhor dos processos de aprendizagens de si e dos/as discentes. A valorização desses momentos e espaços de formação coletiva, pessoal, consciente é necessária.

Quanto aos espaços formativos, os/as professores/as foram indagados se consideram a escola um desses espaços e em que sentido. Em respostas, todos/as afirmam que a escola é um

espaço formativo, evidenciando enunciados de aprendizagens e formação em momentos com seus pares, alunos/as, familiares, comunidade e em eventos culturais. Nas falas, identifica-se o reconhecimento desse espaço como a concretude de formações realizadas. Profa2 explica: “[...] é na escola que aprendemos a colocar em prática e aperfeiçoar o que vimos de teoria na formação” (PROFA2, 2021). Esse mesmo pensamento comum é notório na fala de Profa5:

Eu penso que *a escola é a nossa consolidação da formação*. A escola é o meio de encontro de saberes, de trocas, onde ensinamos e aprendemos e muito. Com essa pandemia senti muito essa ausência que é necessária [está se referindo ao contato presencial] para o professor. O contato com a realidade que faz sentido a nossa formação. Alunos, comunidade, outros parceiros de trabalhos (PROFA5, 2021).

O Prof3 defende a relevância do espaço da escola do campo para aprendizagens de saberes mais específicos e conectivos a sua prática em contexto: “[...] é na escola do campo que você se depara muito mais com a prática, experiências vividas no dia a dia” (PROF3, 2021). O mesmo entendimento é percebido na fala do Prof6:

[...] nós que atuamos na educação do campo, aprendemos mais do que ensinamos. Pois essa realidade do campo nos proporciona uma formação bastante ampla, como as produções que predomina naquela comunidade, as culturas, o credo religioso, a formação escolar da comunidade, os seus festejos e outros aspectos que venha ajudar na contribuição do crescimento (PROF6, 2021).

Os enunciados dos/as professores/as mostram a importância da aquisição de elementos no ambiente de trabalho, por um processo de trocas de saberes, experiências, e, por isso, defendem que a escola deve ser mais valorizada e mais percebida como espaço de formação. Dentro dessa perspectiva, as escolas do campo são um espaço produtivo de formação, mediante a inclusão de vários segmentos da comunidade campesina e incorporação de fundamentos pedagógicos para a educação do campo, considerando a força da coletividade para ir quebrando pilares hegemônicos de modelos urbanos, que, segundo Hage (2014), mais fortalecem visão negativa e depreciativa de escolas rurais.

Molina e Sá (2012) defendem uma escola com projeto crítico de formação de sujeitos e que seja capaz de prover alternativas de um novo projeto político, que vincula a escola a um papel fundamental no processo de transformação social. O requisito participação da coletividade em prol de produções políticas e ações convergentes está reconhecido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, onde se estabelece que

[...] o projeto institucional das escolas do campo, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002).

Para fecharmos a reflexão acerca de processos formativos, referimo-nos sobre a participação da SEMED em formação continuada para o campo. A esse respeito, os/as entrevistados/as responderam, em sua maioria, que a secretaria oferta momentos de formação continuada, como se constata na fala da Profal “A SEMED, sempre que pode, oferta cursos aos professores do campo, encontros, estudos, oficinas”. No entanto, essa maioria também relata que esses momentos não focalizam elementos significativos à realidade do campo. Alguns enunciados enfatizam a descontinuidade das formações e seu distanciamento do contexto do campo.

Já participei de formações continuada pela SEMED bem significativa para nossa prática em nossa realidade. Mas *já tem alguns anos que não temos algo nesse sentido* (PROF8, 2021).

A cada ano está ficando a desejar a formação contínua para o professor que é do campo e o que atua no campo. Estão sempre propiciando momentos que seja de igual para campo e cidade, não tem diferença e *o mais triste está tudo voltado para a cidade* (PROFA2, 2021).

Ressalta-se que, em seu PME, o município garante formações específicas para o campo e os momentos mais significativos vivenciados pelos/as professores/as se remetem aos anos de 2013 e 2014, quando foram mais intensas as parcerias com programas federais e instituições superiores garantindo ações diretas e mais específicas aos/às professores/as do campo no município de Rorainópolis-RR. Atualmente, percebe-se que a secretaria não deixou de oferecer momentos de capacitações, formações para desenvolver qualitativamente as práticas em sala de aula, objetivo expresso em planejamento da SEMED. No entanto, suas propostas não têm contemplado as possibilidades de valorização da identidade do campo, ou seja, não estão dando conta das peculiaridades e reais necessidades de cada contexto escolar.

O que se infere, portanto, é que os direcionamentos tomam como base fundamentos mais gerais em cumprimento à demanda de políticas que generalizam situações educativas, tornando mais comum e mais prático o processo de formação a todos/as os/as docentes. Segundo Pimenta (2012), algumas formações vêm se caracterizando pelos descasos ao conhecimento contextualizado, às culturas, às vivências e experiências dos/as professores/as no processo. Percebemos, nas falas dos entrevistados, a ausência de formações mais reflexivas quanto aos problemas existentes nas escolas do campo, bem como discussões de alternativas para atenuar essas situações. Para Imbernón (2010, p.79),

[...] é imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional. [...] para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem.

Nessa perspectiva conta muito a posição do/a professor/a frente ao imposto, cabendo sua participação mais ativa no que tange a reivindicar formações que o/a ajude nos processos educativos com mais sentidos à sua prática.

O que se inferiu até aqui a respeito de processos formativos é que a maioria dos/as professores/as entrevistados/as incorporam à sua construção pessoal e profissional influências familiares, experiências pessoais e laborais ao longo de suas trajetórias. Podemos dizer que 5 desses professores, ao migrarem para Rorainópolis, se afirmaram no campo, agregaram novos valores culturais à sua vida, mesmo que 2 tenham se instalado na sede depois; 5 dos professores relatam investimentos em formação continuada, buscando cada vez mais agregar fundamentos específicos da Educação do Campo, conhecimentos que afirmam ser essenciais para sua prática, e 3 não manifestam escolha pessoal ou protagonismo de/em suas formações, pelas falas destes, infere-se que ficam a mercê de formações quando ofertadas pela SEMED se limitando, além de sua formação inicial, a eventos que demandam suas participações.

4.3.4 Concepções do/a professor/a do campo

Entendemos até aqui que por meio de diversas fontes de aprendizado o/a professor/a do campo se constrói e reconstrói suas concepções, para o (re)direcionamento de sua prática. Dessa forma, a categoria concepções dos/as professores/as visa conhecer o entendimento deles/as sobre educação do campo, ser professor nesse contexto e identidade docente. Considera-se que o que cada um concebe em sua rotina e vivência tem funcionalidade de direcionar suas ações e buscas.

4.3.4.1 O que é Educação do campo?

Sobre o entendimento de educação do campo, as respostas trazem sentidos comuns e sinalizam a educação do campo como a educação que respeita a identidade, é focada na realidade do aluno, valoriza a cultura e a especificidade do povo e tem proposta curricular contextualizada. As respostas nos reportam à compreensão da importância que os professores atestam a essa perspectiva de educação, visando ao desenvolvimento da população do campo. Essa compreensão é evidenciada na fala de Profa2 e Prof3:

Pelo que compreendi na formação, [educação do campo] é muito mais do que estamos oferecendo aos nossos alunos. Muito distante de nossa realidade, porque entendi que educação do campo é *construir com a realidade* (PROFA2, 2021).

Um paradigma igual ao da inclusão com respaldo legal reconhecendo a diversidade, a exigência de currículo próprio, formação específica, atendimento as especificidades do campo, mas sem realizações. “Temos muitas propagandas e discursos sobre a educação do campo e pouco fazer” (PROF3, 2021).

O sentido de educação do campo parece estar bem claro para todos/as os/as professores/as, como também o entendimento e o reconhecimento, por parte deles/as, da não efetivação desse paradigma nas escolas em que atuam, assim como nas escolas do estado de Roraima, e talvez de escolas de todo o Brasil. Essa compreensão é corroborada em debates e pesquisas, que mostram os desafios, as problemáticas e as lutas para a efetivação das propostas traçadas para a educação do campo, isto é, uma educação inclusiva, que preconiza direitos humanos, focaliza a emancipação e autoformação dos campesinos no sentido de contribuir para promover mais justiça econômica, social e ambiental. Entretanto, conforme dito por Rossato e Praxedes (2015), a educação ofertada para o campo está subordinada a políticas antagônicas e disputas de poder. De um lado, grandes empresários, políticos, inclusive o Estado e, de outro, acadêmicos, militantes, os sujeitos do campo e profissionais de assentamentos.

4.3.4.2 O que é ser professor/a do campo?

Outro questionamento feito dentro da categoria concepções se referiu ao que é ser professor/a do campo O intuito foi identificar os posicionamentos a respeito do/a profissional inserido/a na perspectiva da educação do campo, em meio todos os impasses relativos à sua efetivação, e assim, realizar conexão de sentidos com a próxima categoria, que trata da afirmação identitária. Diante disso, obtivemos enunciados novamente semelhantes, tais como os da Profa1, do Prof4, do Prof6, e da Profa7, que relacionam docente do campo ao profissional com uma carga de dificuldades, desafios, responsabilidades e de enfrentamentos, considerando características como persistente, desafiador/a, dedicado/a e que está a cada dia se capacitando e se superando. Outras falas foram bem pontuais:

[...] é fazer parte do contexto, trabalhar as dificuldades e mostrar o caminho a seguir sem esquecer da raiz. [...] *estar sempre a par das situações que afetam o campo e participar dessa realidade* (PROFA2, 2021).

[...] ser professor no campo ou zona rural é um privilégio de poucos. Na verdade, é *para quem tem afinidade* e digo mais o campo é um espaço sem igual. [...] primeiro se aceitar como professor do campo para compreender as lutas, os problemas, *se incluir parte da realidade* e ter o compromisso de colaborar na aprendizagem dos alunos do campo. Acreditar que a educação é importante para o crescimento da comunidade (PROF3, 2021).

Professor do campo é um profissional que luta por melhorias e influencia os alunos a *ter novos olhares para a realidade que vive, respeitando sempre suas características* (PROF5, 2021)

É ter conhecimento da história de suas lutas e conquistas e respeitar sua diversidade e suas necessidades, conhecendo, analisando e transformando sempre com a realidade onde o mesmo está atuando (PROF8, 2021).

Essas falas trazem pontos fundamentais sobre o que é ser professor/a do campo. Antes de tudo, é fazer parte do contexto, pois a inserção na realidade é que irá permitir o sujeito agregar itens de significância ao seu fazer, pois essa condição gera ganhos, desenvolvimento recíproco. Outro ponto é a afinidade, pois, mesmo não sendo alguém do campo, é imprescindível que o/a profissional que atua nas escolas do campo desenvolva sentidos de pertencimento, incluindo-se no processo de construção da educação com a comunidade, como foi mencionado pelo Prof8 e elucidado por Caldart (2002), quando trata de traços de identidades em construção, enfatizado no Capítulo 2.

4.3.4.3 O que é identidade docente?

Essa questão incide diretamente no objetivo da pesquisa, isto é, delinear a construção identitária do/a professor/a, considerando que a identidade docente acontece por um processo de apropriação de conhecimentos sistematizados e experienciados, associados a perspectivas, modos de agir e projeto pessoal. Trata-se de um processo complexo, mas que ajuda a definir sentidos e a identificação com a docência ou não. Dessa forma, é de fundamental importância saber qual a compreensão que os/as professores/as têm sobre esse tema e os sentidos que dão a identidade.

Assim, constatamos que muitas falas se convergem no sentido de significar identidade docente com características de quem está apto/a para atuar na área/profissão, ou seja, possui segurança, compromisso, domínio de metodologias, habilidades e conhecimentos teóricos e práticos. A esse respeito, algumas falas confirmam:

[...] ter perfil de professor, ser comprometido e responsável pelo que assumiu (PROFA1, 2021).

Quando você possui as habilidades que a profissão docente exige e exerce com muita dedicação (PROFA2, 2021).

Quando o professor tem segurança em transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor maneira possível e sempre buscando didáticas para contemplar as turmas multisseriadas (PROF4, 2021).

Ainda constatamos enunciados com outras dimensões:

É se reinventar para uma demanda. Corresponder aos ofícios de ensinar e ao mesmo tempo aprender, aliás, aprender sempre. Se munir de elementos que caracterize você como tal profissional com formação e experiências (PROF3, 2021)

Quando o professor se identifica em afinidade com a profissão e o contexto e busca se construir, por exemplo, para ser professor do campo (PROF8, 2021).

Nos dois últimos relatos, os fatores que compõem a identidade docente são a reinvenção e aprendizado constantes, bem como a afinidade com a profissão e o contexto. Trata-se de construir e desconstruir-se para se definir e/ou afirmar sua identidade em contextos espaço-geográfico-temporal, a qual é fruto de múltiplas influências (GATTI, 1996).

Vale ressaltar que algumas concepções dos docentes revelam uma maturidade quanto à constituição docente do campo e um diálogo com bases teóricas que fundamentam a construção identitária docente nesse viés. As falas remetem à importância de assumir a condição de ser inacabado, que necessita estar em contínuo processo reflexivo, tal como Freire (2013, p. 85) expõe: “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Contudo, vimos em aportes teóricos que os sentidos identitários não podem ser pensados numa disjunção de identidade individual e identidade coletiva, uma vez que a docência acontece a partir das relações sociais, imbricadas de valores, princípios objetivos, normas em torno dos quais o professor precisa atuar e se posicionar, mas que também carrega percepções individuais de mundo. Conforme Bauman (2005, p. 17) são tantas as ideias influenciadoras na identidade que “é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis”. Destaca-se a importância do peso de elementos construtivos vinculados a cada docente para as escolhas e afirmações, pois, a depender do que assumem e internalizam como parâmetros legitimadores para sua profissão, muitos/as não conseguem nem distinguir papéis de identidade.

Em análise as primeiras respostas sobre identidade docente, pudemos constatar que a concepção está mais voltada às características fundamentais do/a ser docente, como comprometido, responsável, ter habilidades, do que à relação da construção de significados à docência, o “processo de autoconstrução” a que Castells (2018, p. 55) se refere quando fala de identidade. Da mesma forma, o conceito de identidade se confunde nos pareceres dos professores, também pode ocorrer com sua afirmação ou conformação de identidade.

4.3.5 Afirmação identitária

Para responder à questão ou problema da pesquisa “como ocorre o processo de construção identitária de docentes de escolas do campo no município de Rorainópolis-RR?”, um dos caminhos traçados foi saber como o/a professor/a se percebe como docente do campo, considerando, além de seus processos formativos e concepções constatados em categorias anteriores, o seu estar e atuar no campo, bem como suas expectativas para esse contexto, ou

seja, pontos que acreditamos serem confluentes e de suma importância para uma análise conclusiva da pesquisa. Vale enfatizar que a afirmação ou conformação da identidade, segundo Bauman (2005), depende do que cada sujeito afirma como pertencimento e as afirmações variam conforme são significadas por cada pessoa, em relação à cultura, à comunidade, às ideias, aos princípios. Além disso, deve-se ter em mente que tanto o pertencimento quanto a identidade não são para toda vida, são mudados, trocados, transformados. Para título de reflexão, questionamo-nos “será se todos os/as professores/as do campo têm sua conformação identitária profissional definida e consciente em sua definição?”.

Diante da categoria temática “afirmação identitária”, coube fazer indagações aos participantes, visando a saber como cada um identifica ou afirma sua identidade docente, mas, a princípio, questionamos aos/às professores/as como se identificam no processo identitário para docência do campo, ou seja, o que já consolidou e o que ainda falta?

Dadas as respostas, constatamos que alguns se identificam em processo de construção, revelando que ainda precisam somar muitos elementos para prática no campo: “[...] eu penso que ainda *estou em fase de construção* da minha identidade para o campo. Falta muito para dizer que sou um exemplo de professor do campo, mas estou buscando, aprendendo coisas novas” (PROF4, 2021). A fala de Profa2 segue nessa mesma direção:

Como a identidade é um processo digo que estou sempre me construindo, analisando o que está faltando para incluir mais na minha formação e refletir na prática, uma vez que turma multisseriadas exige muito de nós. Posso dizer que já consolidei conhecimentos sobre muita coisa a respeito do campo, mas falta sempre mais como consolidar propostas práticas para turmas multisseriadas (PROFA2, 2021).

Os/as demais professores/as também localizam sua identidade em processo de reconstrução. Os enunciados da Profal e do Prof5 manifestam o reconstruir no sentido de repensar conceitos, métodos que até então focalizavam o ensino de forma muito generalista, focado restritamente no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Esses/as professores, a cada dia, notam a necessidade de conhecimentos específicos para atender à demanda das escolas do campo em todos seus aspectos. Revelam que o que já se consolidaram foram conhecimentos sobre docência, mas que ainda faltam mecanismos mais direcionais em suas práticas para o campo.

Também se identificando em processo de reconstrução identitária, Prof3 e Prof8 revelam já ter consolidado o seu ser e fazer no campo com formação inicial e capacitações posteriores, mas novas situações que demandaram outras posturas e fazeres fizeram refletir como eles se encontram na docência:

[...] percebi que [...] me cobram a reconstruir minha prática, conceitos e até postura (PROF8, 2021).

Eu estou *em fase de reconstruir* o que achava que estava bom e consolidado. A verdade é que estamos em tempo de mudanças, com a pandemia nem se fala. Precisamos reconstruir tudo para atender o novo e respeitar o velho. A reflexão é a saída para mudança (PROF3, 2021).

Nesse ponto, observamos a consciência de todos/as os/as professores/as com relação ao construir-se e reconstruir-se, pois eles/as expressam a necessidade de acrescentar algo mais e alimentar o processo de formação para docência no campo. O que se destaca nessas falas é o imperativo para a reflexão e autoavaliação, reconhecendo que as demandas econômicas e socioculturais, e até mesmo emergenciais, implicam mudanças mesmo àqueles/as que em anos de experiências já tenham consolidado conceitos e sentidos à sua prática.

Em seguida, voltamos ao questionamento para saber como cada docente se percebe nas escolas do campo no município de Rorainópolis. Essa pergunta visou a considerar a participação, de maneira geral, do/a professor/a nas escolas do campo, considerando a consciência sobre a identidade da comunidade, a inserção na realidade e o envolvimento nas questões do campo, pontos frisados nas categorias anteriores e confirmados nas respostas dos/as entrevistados/as.

Essa questão trouxe respostas bem diversas quanto ao ser-estar professor/a no campo. Todos afirmaram gostar da docência do campo e não querer trocar mais as turmas do campo pelas da sede ou da cidade, pois já têm afinidades com o contexto. De maneira geral, os enunciados atestam participação bem ativa nas escolas do campo, embora haja também quem atue de forma mais tímida, ou até desmotivadas, bem como haja quem esteja ainda se ajustando ao contexto. Assim, é pertinente conferir as falas convergentes entre si.

Dentre os/as professores/as que revelam uma participação mais ativa e estão mais inseridos/as no campo, estão Profa2, Prof3 e Prof8:

Gosto de estar a par de todos os eventos que acontecem na vicinal porque sou moradora e participante desde que cheguei nesse município. Também gosto de incentivar a correr atrás de melhorias. Levo essa minha participação para sala de aula e tento despertar o senso crítico dos alunos a analisar sua realidade a querer melhoras para todos. Sobre o que temos de propostas para a educação do campo sou de pensamento contrário, já coloquei minha opinião sobre isso, mas precisamos de uma consciência de todos os colegas para brigar com relação a isso (PROFA2, 2021). Como sou um morador da vicinal sempre me envolvi na comunidade de forma bem ativa. Fui presidente de associação, representante da igreja na vicinal, candidato a vereador, incentivador de lutas por melhorias de estrada, apoio ao colono. Sou bem querido na comunidade porque em todos os eventos estou envolvido. Festas tradicionais, religiosas. Na escola faço de tudo para os pais e comunidade estarem presentes. Gosto de organizar projetos que envolva todos. Não vejo nenhuma intenção na proposta para o campo que atenda essa realidade. Sou contra, participo dos encontros de planejamento, mas sempre digo que não contempla a identidade do campo (PROF3, 2021).

Sou um professor que já brigou por direitos na vicinal. Trabalhei na escola mais antiga já desativada. Lá mobilizei a comunidade a se posicionar frente à ordem de fechamento de instituição, mas, com o tempo, muitas situações nos desanimam e acabamos nos silenciando em alguns casos. O que temos para educação dessas escolas são projetos e uma tentativa de se trabalhar de forma interdisciplinar com turmas multisseriadas, ainda sugestão e não um projeto pedagógico (PROF8, 2021).

Cabe mencionar que esse grupo de docentes reside na vicinal e, com isso, está mais próximo de todos os eventos e situações que envolvam a comunidade escolar. De acordo com as falas, esse grupo se envolve em questões que vão além de sua sala de aula, principalmente porque a vida de tais docentes está imbricada ao campo. Na mesma direção soma-se a fala da Profa7, que compartilha condição semelhante ao Prof8, mas ultimamente está morando na sede do município. O que se observa nas falas é que, mesmo sendo moradores/as do campo, discordando de circunstâncias impostas, descontextualizadas ao meio, alguns manifestam desânimo por perceber poucas forças contra tantas situações imperativas.

Em outro grupo, temos docentes que expressam participação mais restrita à sala de aula e mais tímida em relação às questões do campo e da comunidade ou até certa desmotivação.

Quando é possível participo de todos os momentos que reúnem a comunidade em prol de garantias ou assistências. Eu sei que preciso me adentrar mais nas situações acho que *ainda estou tímido* nessa parte. Planejo minhas aulas com esforço de atender minha turma (PROF4, 2021).

Pra ser sincera *só participo das atividades que são organizadas pela escola por morar longe* não consigo compartilhar momentos específicos que a comunidade realiza. Mas me informo das questões. É uma questão importante para o educador do campo (PROFA5, 2021).

Sempre que sinto que algo está muito distante eu reclamo mesmo. Já passamos por proposta de IAB, Roteiro padronizado, banco pedagógico, todos com caráter urbano sem abertura para tratar da identidade do campo. Hoje trabalhamos com projetos, mas o foco é o conteúdo, ainda longe de uma educação do campo. *Tem momentos que você para de ser do contra e tenta dar o melhor na sua prática em sala de aula mesmo* (PROFA5, 2021).

A Profa1 e o Prof6 também fazem parte do grupo cuja participação está restrita à escola. Tais docentes moram na sede do município e, por isso, justificam suas ausências em muitas situações reais da comunidade em que a escola está inserida, revelam sua preocupação em desenvolver suas aulas da melhor forma possível para atingir a aprendizagem de seus alunos e participar de todas as atividades escolares. O que notamos em seus enunciados é que a distância entre a residência do/a professor/a e a realidade da comunidade é uma das causas da falta de um envolvimento maior com as questões do campo. Embora não deixe de ficar a par dos principais acontecimentos, esse grupo não exerce um engajamento com a comunidade, enfatiza sempre suas dedicações em dar o melhor em sala de aula.

No entanto, de modo geral, os/as professores afirmam a necessária participação na comunidade, refletem que estão em processo de construção e reconstrução para atender à

demanda do campo, têm afinidade com essa realidade e discordam com aquelas propostas (imposições) direcionadas ao campo, desvinculadas da identidade da população campesina. Então, podemos inferir que os/as professores/as estão cientes de que atuar no campo implica desafios e lutas para superar situações que demandam sua participação para além da sala de aula, entretanto parte deles/as se cala, por se sentir desmotivada e, com isso, volta sua atenção apenas a executar as aulas, vale salientar que alguns professores reconhecem que precisam se posicionar mais a respeito do que está sendo posto às escolas do campo.

Haja vista que a educação do campo demanda professores/as com perfil progressista, e que sejam conscientes de que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2013, p. 79), é necessário assumir uma pedagogia crítica, que alimente o sonho de transformação do mundo e não desanime na caminhada. Com isso, refletimos que ser docente, principalmente de escolas do campo, demanda posturas ativas, tomadas de decisões, ou seja, sua prática não pode ser neutra, bem como demanda uma colaboração coletiva para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos deste contexto.

Nesse viés da coletividade, identificamos uma ausência de lutas por parte dos/as professores/as do campo, uma vez que não houve menção sobre construção ou debate sobre a importância da identidade coletiva de professores, de sujeitos do campo. Conforme Rossato e Praxedes (2015), o campo se edifica pela formação educativa da coletividade que comunga os mesmos interesses, pela política de uma identidade de projeto. Ou seja, falta um projetar coletivo das escolas e condições de docência específicas para o campo, intentando melhoras e outros olhares para a realidade.

Para concluir a pesquisa, a última questão buscou identificar quais as perspectivas dos/as professores/as para a realidade das escolas do campo em Rorainópolis. A essa questão obtivemos respostas bem diretas e sucintas, como:

A minha perspectiva é que tudo melhore em relação ao campo. Que as autoridades cumpram com suas responsabilidades com a educação do Campo (PROFA1, 2021).

[...] minha perspectiva sempre será que um dia esse contexto possa ser mudado porque falta mais empenho por parte dos representantes políticos e até mesmo proposta voltadas as escolas do campo (PROF4, 2021).

A minha perspectiva é que as autoridades venham dar mais atenção para essa área que atualmente está muito esquecida (PROF6, 2021).

Que as mudanças saiam dos discursos e do papel e a educação nas escolas do campo aconteçam como se defendem em documentos. Que as escolas do campo em Rorainópolis tenham mais qualidades em infraestrutura e propostas curriculares (PROF8, 2021).

Todos/as relataram que esperam melhoras para a realidade, escolas com mais qualidade em infraestrutura e apoio. Enunciados comuns a três professores/as expressam a expectativa de que as autoridades tenham mais atenção pelas escolas do campo, como também a SEMED possa

proporcionar mecanismos que atendam mais às necessidades reais, e que haja políticas educacionais mais direcionais e efetivas para o campo, valorização dos profissionais que atuam nas escolas do campo e que as mudanças saiam do papel e dos discursos.

Portanto, as aspirações dizem respeito à materialização das propostas e discursos. Trata-se de uma empreitada com a participação da sociedade de maneira em geral e especialmente os/as próprios/as professores/as, que estão em linha de frente desenvolvendo possibilidades educativas em condições precárias. São protagonistas da formação humana e crítica que foi configurada mediante à luta dos movimentos sociais. Esses/as docentes expressam expectativas de melhoras para o campo e a busca por se construir e se reconstruir, a partir do processo reflexivo, em benefício de um projeto transformador para educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de pesquisar sobre a identidade docente – especificamente do campo – manifestou-se a partir do anseio de entender como os/as professores/as de escolas das vicinias do município de Rorainópolis/RR construíram e ainda constroem sua identidade. Como visto, o município apresenta um quadro bem significativo de professores/as licenciados/as efetivos/as. Também foi observado que a SEMED vem adotando projetos gerais no sentido de direcionar o ensino no município, mas, até o momento, sem o enfoque específico para a Educação no Campo.

Assim, as inquietações se pautaram nos seguintes questionamentos: como os/as professores/as se inserem e atuam no contexto campesino em meio a tantos impasses contemporâneos de ordem política, social e econômica? Como se formam e que formações são proporcionadas a eles/as? Como se afirmam os/as professores/as do campo e quais suas perspectivas sobre a realidade em que atuam?

Os caminhos traçados para responder a esses questionamentos e corresponder ao objetivo geral perpassaram por ponderações de discussão teórica e interpretação de relatos diretos de professores/as atuantes do campo. Essa trilha permitiu obter dados bem relevantes para compreensão de como se constitui o/a professor/a desse contexto.

Ao reconhecer os diversos fatores que permeiam o/a professor/a, sujeito social de um tempo contemporâneo envolto de uma complexidade de relações, vivências e experiências, foi pertinente, em um primeiro momento, fazer uma leitura de autores progressistas que trouxeram nesse trabalho pontos enriquecedores para compreensão do papel da figura docente na atual sociedade contemporânea, que vivencia desenfreadas transformações, as quais impactam no desenvolvimento profissional e nos sentidos de ser docente.

As leituras de Freire (2001; 2010; 2011; 2013); Saviani (2013); Mészáros (2008) auxiliaram na compreensão de que a profissão docente é perpassada por discursos que ora celebram a diversidade, a democratização, a coletividade, a solidariedade, propalam o imperativo de processos seletivos, que estimulam a concorrência e a competição. Foi nesse contexto social que focamos entender a construção e a reconstrução da identidade docente, e, assim, confirmamos como é complexo o processo de constituição identitária do/a professor/a, uma vez que a condução de seu desenvolvimento profissional está relacionada com afinidades e aproximações de sentidos que agrega à sua subjetividade, seus aspectos pessoais, mas também, está entrelaçada a regras e representações sociais.

Conforme os estudos nos revelaram, as aspirações capitalistas neoliberais afetaram/afetam diretamente a identidade docente, porque investem-se fortemente nos processos formativos, na organização curricular, enfim, nos objetivos de educação, norteando os modos de ser do/a professor/a. Por outro lado, nos certificamos, ao adentrar na trajetória da Educação do Campo, que esses sentidos generalistas provocaram resistências no sentido de se pensar posturas para além do ofício.

A necessária identidade de lutas protagonizadas por movimentos e representatividades do campo mobilizou a categoria docente a requerer melhorias e reconhecimento que considerassem as especificidades da Educação do Campo e, conseqüentemente, dos/as professores/as que atuam nesse contexto. Mas ainda, muitos são os desafios para efetivar o projeto identitário da Educação do Campo no que diz respeito à formação humana, à educação inclusiva e à pedagogia do trabalho na agricultura camponesa baseada no desenvolvimento de um sentimento de pertencimento territorial e na herança cultural. De maneira geral, muitos são os fatores restritivos e posturas repressivas que acabam restringindo o cumprimento dos direitos sociais.

Nesse cenário, inserem-se muitas instituições formativas e os sistemas educativos, cujos problemas históricos enfrentados são notórios. De posse dos dados da pesquisa de campo, principalmente as falas dos/as professores/as entrevistados/as, identificamos reais convergências com fatos que permeiam a trajetória da educação do campo e demasiadas contradições nos encaminhamentos para as escolas camponesas.

De maneira geral, constatamos que a maioria dos/as professores/as que participaram da pesquisa constrói suas formações profissionais a partir do que está disponível e ofertado em cursos e encontros aligeirados, sob parcerias ou pela própria SEMED, que, por sua vez, expressa, em plano municipal, possibilidades de desenvolvimentos do/a professor/a do campo a partir de suas ações interventivas, envolvendo esse/a profissional em variados eventos de formação continuadas. Todavia, aferimos nos relatos dos/as professores/as muitos descontentamentos, pelos descompassos, desses encaminhamentos aos contextos de atuação, ou seja, quase sempre essas ofertas são desprovidas de uma relação com as questões inerentes ao campo, suas necessidades, suas carências e diversidades. Assim, essas formações insistem em propostas pontuais e generalistas, de igual direcionamento tanto para cidade quanto ao campo.

Compreendemos, dessa forma, que as ações formativas para educação do campo no município precisam contemplar reflexões acerca da diversidade na escola e fora dela, das

demandas da comunidade, das possibilidades de um processo educativo inclusivo ao campo, no qual sejam oferecidas condições ideais e normatizadas para uma escola de boa qualidade.

Entendemos ainda que as perspectivas da Educação do Campo se concretizarão quando, de fato, forem incorporadas aos processos formativos. Essa integração requer não só o (re)conhecimento da realidade concreta dos sujeitos que fazem parte do contexto, mas o respeito às diversidades. O fortalecimento dos espaços de formação uma vez que suscitam ações reflexivas para gerar e gerir mecanismos de produção e consciência coletiva.

Cabe ressaltar que o município de Rorainópolis é bem propício para iniciativas coletivas, pois temos um número bem significativo de professores/as com vivência e experiência no campo, parte deles/as, inclusive, possui formação específica na área da Educação do Campo, o que, segundo seus relatos, garante mais seguridade em suas práticas e envolvimento na comunidade.

De modo geral, os/as professores/as participantes da pesquisa expressam afinidades com a identidade campesina, têm conhecimentos sobre o que caracteriza o campo, suas necessidades e o que é ser professor/a do campo. No entanto, não identificamos enunciados para uma construção coletiva dessa identidade, nem mesmo quando falam das perspectivas, que, de forma unânime, são de esperança de melhorias para o contexto. Percebemos insatisfações, alguns posicionamentos contrários aos encaminhamentos para as escolas situadas nas vicinais, por outro lado, comportamentos passivos quanto às questões voltadas ao campo, uma que os posicionamentos dos/as professores/as ainda são dispersos, isolados.

Salientamos que as afirmações identitárias da maioria dos/as entrevistados/as se pautam nas ações básicas de professores/as de escolas do campo, no que diz respeito à dedicação e dar o melhor numa tentativa de atender a todos/as seus alunos/as de turma multisseriada. Seu envolvimento nas questões do campo se concentra em situações cotidianas e momentos emergenciais; parte desses/as professores se mostra envolvida com a comunidade, expressando pertencimento, movimentando associações, preconizando relações sociais para melhoria da vicinal, para escoamento de suas lavouras, porque também são produtores/as agrícolas.

Por fim, pela representatividade dos/as professores/as entrevistados, podemos concluir que, a (re)construção identitária desses/as professores/as, considerando-se a importância dos processos formativos para tal, ocorre: 1. Para alguns/algumas, agregando processos proporcionados pela Secretaria e programas limitados, mas também, somando a estudos e capacitações advindos de buscas pessoais, reconhecendo a insuficiência do que se propõe no município e valorizando em sua profissão heranças de suas raízes e o aprendizado ao longo da

carreira; 2. Para outros/as, restritamente a partir das formações ofertadas, as quais, em sua maioria, não contemplam propostas significativas ao campo.

Assim, reafirmamos a necessidade de revisão das propostas de formação aos/às docentes do campo, especialmente as ofertadas pela SEMED, de modo que possam contribuir para construção coletiva da identidade docente do campo.

Enfim, as questões levantadas neste trabalho permitiram uma reflexão acerca da função, das condições e da formação docente, trazendo à luz, de alguma forma, os mecanismos que estão em jogo em situações concretas do contexto campesino. Acreditamos que a conscientização acerca dos reais processos e condições de trabalho possa estimular uma identidade coletiva no sentido de criar condições para gerir e ultrapassar as dificuldades.

A continuidade de pesquisas nesse sentido contribuirá, gradativamente, para mobilizar ações (com destaque às formações continuadas) que possibilitem professores/as e demais profissionais da educação transformar a própria realidade em que estão inseridos/as.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *In: Lua Nova*, São Paulo, 80: 71-96, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Alonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.
- _____. **Políticas de formação de educadores(as) do Campo**. Caderno CEDES. Campinas v.27, n.72, p.157-176. maio/agosto 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de maio de 2021.
- _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Editora: Almedina, 6. ed., 2011.
- BARROS, Oscar Ferreira et al. Retratos de Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In: ANTUNES-ROCHA, Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 399-416.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 3 abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 23 de ago. 2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 04 ago. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 04 ago. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Brasília, DF: Presidência da República, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** São Paulo: Atlas, 1998.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.** Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 04 ago. 2021.

_____. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 2 de janeiro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, 17 de

outubro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 05 ago. 2021.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 04 ago. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 ago. 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

_____. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA).** Brasília, DF: INCRA/PRONERA/UNESP/IPEA, junho de 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

_____. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02 nov. 2020.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In:* THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993. p. 172-184.

CALDART, Roseli Salete. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *In:* MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Educação do Campo, 2004. (Coleção: Por uma Educação do Campo – Vol. 5), p. 13-52.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CALDART, Roseli. CERIOLI, Paulo Ricardo. KOLLING, Edgar Jorge (Orgs). **Por uma Educação do Campo**: Educação do Campo, identidade e políticas públicas. Brasília-DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

_____; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo, SP: UNESP, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini, Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2018. (Col. A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 2).

CASTRO, F. G. et al. A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342–360, 2010.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *In*: ÁVILA, Maria d'(Org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 15-36.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins. Campesinato. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.113-125.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez., 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2698.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes Teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, *Viçosa*, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2016.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

GATTI, Bernadete A. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa. N. 98, 1996

GHEDIN, Evandro Luiz (Org.). **Fundamentos filosóficos à educação do campo**. Boa Vista: Editora da UERR, 2016.

_____. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: **24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 30 out. 2020.

_____. (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

_____.; NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues; SANTOS, José Ricardo Almeida. O Pronera como política de inclusão social no mundo do trabalho educativo. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6. ed. São Paulo: Loyola, Abril de 2007.

GOOGLE MAPS. **Mapa de Rorainópolis**. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/7BIId2>. Acesso em: 01 nov. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 08 Julho, 2021.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. 5. ed.. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KONDER, Leandro. **Em torno de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. IBGE. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 de outubro de 2019.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIRA, Débora Amélia N. de; MELO, Amilka Dayane D. A educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. *In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA A POBREZA E A DESIGUALDADE*, Natal, 10,11 e 12 de novembro de 2010. Disponível em: <https://bityli.com/hg2Ft>. Acesso em: 25 out. 2020.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, vol. 1 e 2.
- MÉSZÁROS, Intván. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOLINA, Monica Castagna. Desafios para os educadores e educadoras do Campo. *In: CALDART, Roseli. CERIOLI, Paulo Ricardo. KOLLING, Edgar Jorge (Orgs). Por uma Educação do Campo: Educação do Campo, identidade e políticas públicas*. Brasília-DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2002, nº 4.
- _____; PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB. **Revista Brasileira de Educação Do Campo**, v. 5, p. 1-33, 2020.
- _____; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. *In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salet; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- MONTEIRO, Simone Alves. **Identidade de professores do campo: formação e contexto**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Boa Vista, 2017. Disponível em: <https://uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2018/06/DISSERTA%C3%87%C3%83O-SIMONE-ALVES-MONTEIRO.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.
- MST. “A História da luta pela terra”. *In: Site MST*, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>. Acesso em: 07 ago. 2021.
- NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PAGNI, P. A. Da Polêmica sobre a Pós-modernidade aos Desafios Lyotardianos à Filosofia da Educação. *In: Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 3, São Paulo: USP, 2006. p. 567-587.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o ensino**. Porto Alegre, SC: Artmed, 1998. p. 353-379.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Formação de professores: identidade e saberes da docência: saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** - 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**. Brasília, DF: MDA/INCRA. 2016.

RANGEL, Mary. CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho, Educação: liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

RORAIMA. **Lei nº 100, de 17 de outubro de 1995**. Cria o Município de Rorainópolis e dá outras providências. Boa Vista, RR: Governo do Estado de Roraima, 1995. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/1995/Lei%20Estadual%20100-1995.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

RORAINÓPOLIS. **Lei do Município de Rorainópolis nº 001 de 04 fevereiro de 1997**. Rorainópolis, RR: Prefeitura Municipal de Rorainópolis, 1997.

_____. **Plano Municipal de Educação - PME (décênio de 2015 a 2025)**. Rorainópolis, RR: Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis, 2015.

_____. **Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação (exercício 2019)**. Rorainópolis, RR: Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis, 2019.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos de educação do campo: história, legislação, identidade camponesa e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra: janeiro, 1999. (documento de trabalho). Disponível em: <http://www.do.upge.ed.br-construção/multicultural/diferença>. Acesso em 02/08/2020

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. O legado educacional do “Breve século XIX” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 7 –32.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Francisca Silva e. **Identidade docente do professor do campo na Vila Félix Pinto/Cantá/RR**. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018. Disponível em: <https://uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2018/06/DISSERTA%C3%87%C3%83O-FRANCISCA-SILVA-E-SILVA.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

SPRATT, Christine; WALKER, Rob; ROBINSON, Bernadette. Mixed research methods. **Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning**. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 245-276.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Trad. Marisa Rossetto. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas, 2012. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com ênfase na Educação do Campo**. Boa Vista, RR: Universidade Estadual de Roraima, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo: Atlas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). **Projeto Político- Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/ LEDUCARR/UFRR**. 2010.

VERDÉRIO, Alex; BORGES, Liliam Faria P.; SILVA, Janaine Z. da. A educação do campo e a educação popular. In: **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1662/185>. Acesso em: 26 out. 2020.

II CNEC – II CONFERÊNCIA Nacional Por Uma Educação do Campo. **Declaração final** (versão plenária): Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ENTREVISTAS

- PROFA1. 2021. Entrevistado por Suziane da Silva Oliveira. Em 22/05/2021. Rorainópolis, RR.
- PROFA2. 2021. Entrevistado por Suziane da Silva Oliveira. Em 03/06/2021. Rorainópolis, RR.
- PROF3. 2021. Entrevistado por Suziane da Silva Oliveira. Em 08/06/2021. Rorainópolis, RR.
- PROF4. 2021. Entrevistado por Suziane da Silva Oliveira. Em 25/05/2021. Rorainópolis, RR.
- PROFA5. 2021. Entrevistado por Suziane da Silva Oliveira. Em 28/05/2021. Rorainópolis, RR.
- PROF6. 2021. Entrevistado por Suziane da Silva Oliveira. Em 01/06/2021. Rorainópolis, RR.
- PROFA7. 2021. Entrevistado por Suziane da Silva Oliveira. Em 05/06/2021. Rorainópolis, RR.
- PROF8. 2021. Entrevistado por Suziane da Silva Oliveira. Em 19/05/2021. Rorainópolis, RR.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DO CAMPO

Entrevista semiestruturada a ser realizada com oito professores/as da educação do campo com o objetivo de entender como ocorre o processo de construção identitária do/a docente do campo de escolas multisseriadas nas vicinais do Município de Rorainópolis/RR. Por questão de ética, valendo-se do princípio de confiabilidade, os nomes dos/as participantes serão substituídos por códigos no momento da transcrição e da análise e, ainda considerando o momento de pandemia serão tomados todos os cuidados necessários para aplicação do instrumento, como: uso de máscaras, distanciamento físico de 2 metros e higienização dos materiais utilizados.

Hora:

Lugar:

Duração:

Entrevistadora:

CATEGORIA I – PERIL DO/A PROFESSOR/A:

Nome:

Sexo:

Idade:

Estado Civil:

Escolaridade:

Tempo de experiência:

Naturalidade:

CATEGORIA II - EXPERIÊNCIAS DO/A PROFESSOR/A DO CAMPO

1. Relate quais suas experiências pessoais e profissionais que considere significativas ao seu desenvolvimento profissional.
2. Como foi seu ingresso na docência de escolas do campo em Rorainópolis? Dificuldades e afinidades nesse contexto.

CATEGORIA III – PROCESSOS FORMATIVOS

3. Você tem uma formação inicial específica para o campo?
4. Que contribuições a sua formação inicial proporcionou ao seu ser e fazer docente no campo? Essa formação já garante subsídios para atuar em escolas do campo? Por quê?
5. Além de sua formação inicial que outros processos formativos fazem parte de seu desenvolvimento profissional?
6. Você considera o espaço escolar um espaço formativo? Em que sentido?
7. Que processos formativos são propiciados ao/à professor/a do campo pela SEMED-Rorainópolis? Qual a relação estabelecida entre formação oferecida e realidade em atuação?

CATEGORIA IV – CONCEPÇÕES DO/A PROFESSOR/A DO CAMPO

8. Em sua opinião o que vem a ser Educação do Campo?
9. O que é ser professor/a do campo?
10. Qual o sentido de identidade docente para você?

CATEGORIA V – ATUAÇÃO E IDENTIDADE

11. Como você identifica ou afirma sua identidade docente? O que já consolidou e o que falta?
12. Fale como você se percebe como professor/a de escolas multisseriadas no campo.
13. Quais suas perspectivas para a realidade das escolas do campo em Rorainópolis?

APÊNDICE B- QUADRO INICIAL DE ANÁLISE DAS FALAS**QUADRO INICIAL DE ANÁLISE****A) PERFIL DO PROFESSOR**

Código identificação	PROFA 1	PROFA 2	PROF 3	PROF 4	PROFA 5	PROF 6	PROFA 7	PROF 8
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Idade	46 anos	43 anos	54 anos	40 anos	35 anos	34 anos	44 anos	38 anos
Naturalidade	João Lisboa – MA	Imperatriz –MA	Santa Inês – MA	Santa Inês –MA	São Domingos – MA	São Luiz do Anauá –RR	Monte Alegre –PA	Manaus –AM
Estado civil	Casada	Casada	Casado	Divorciado	Solteira	Solteiro	Viúva	Casado
Escolaridade	Ensino Superior: Graduação Em Pedagogia	Ensino Superior: Curso Normal Superior (PRONERA) Pós-graduação: Cursando mestrado em Docência do Ensino Superior	Ensino Superior: Graduação em Pedagogia e Educação Física	Ensino Superior: Graduação em Letras, Pedagogia e especialização Especialização em Linguística Aplicada	Ensino Superior: Graduação em Pedagogia Especialização em Educação do campo	Ensino Superior: Graduação em Educação Física Especialização em Educação do campo	Ensino Superior: Graduação em Pedagogia Cursando mestrado em Docência do Ensino	Ensino Superior: Curso Normal Superior (PRONERA)
Tempo de experiência em 2021	16 anos	11 anos	21 ANOS	14 anos	8 anos	8 anos	7 anos	10 anos

B) EXPERIÊNCIAS

PROFA 1	PROFA 2	PROF 3	PROF 4	PROFA 5	PROF 6	PROFA 7	PROF 8
VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIAS PESSOAIS							
<p>Passei com minha família momentos difíceis no Maranhão quando criança, por isso, resolvemos mudar para Roraima na oportunidade de trabalho...</p>	<p>Era pequena acompanhava meus pais, em busca de melhores condições de vida. Chegando aqui estudei na vicinal que trabalho, vivendo a maior parte de minha vida de criança e juventude no campo.</p>	<p>Sempre moramos no interior... tive tantas experiências na minha vida. Muitas delas de trabalho pesado mesmo por questões de necessidade. Outras experiências foi em mudanças de lugares em busca de melhoras de vida Além da minha mãe, todos meus irmãos com idade acima da minha trabalhava. Mudamos também para muitos estados do norte até chegar aqui. Onde sabíamos que tinha parente juntava um dinheiro e mudávamos, tentando algo melhor. Moramos num barracão com 15 pessoas da família por três meses. Em Roraima morei em Caracará, São Luíz do Anauá e estou em Rorainópolis na vicinal 12 já há 25 anos. Com essa situação fiquei um longo período sem estudar e sem ajuda de minha mãe que não sabia ler.</p>	<p>Como nasci na zona rural lembro da minha infância no sítio do avô que são as melhores, podendo assim sempre manter viva minha origem, mesmo com algumas dificuldades superamos com a união da família. Então tenho uma bagagem de vivencia no campo que me acompanha até no lado profissional. Mudamos para Roraima porque meus pais ficaram sabendo desse lugar em crescimento, assim viemos com o pensamento de crescer nesse lugar.</p>	<p>Morávamos sempre na área rural e com dificuldades para estudar ...tanto que passei uns anos sem ir para escola por questões de acesso. Nesse período a dedicação era na lavoura com meus tios. Saímos então do Maranhão para o estado do Pará que não foi nada fácil. Então meus pais resolveram tentar ganhar um lote em Roraima e assim viemos para Rorainópolis. Eu ainda criança, passando a estudar em escola do campo que já foi até desativada.</p>	<p>Minha infância foi sempre acompanhando minha mãe alfabetizando crianças em casa. Como sou o caçula da família ficava direto em sua companhia. Ela apenas com o ensino fundamental se tornou professora federal e um exemplo de dedicação para mim.</p>	<p>...vim passear e gostei do município e percebi que aqui a sobrevivência seria melhor, tinha dois filhos e recém separada, estava procurando um lugar tranquilo. Aqui conclui o ensino médio e me formei na primeira graduação em pedagogia conclui a segunda e só tenho de agradecer por tudo, hoje sou efetiva e estou cursando o mestrado.</p>	<p>Minha vivência na infância foi na área ribeirinha do Amazonas e depois quando minha família veio para Roraima, passei minha juventude morando na vicinal 6. Estudei a maior parte da minha vida no campo. Vim estudar na sede para fazer meu ensino médio.</p>
EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS							
<p>Já trabalhei em casa de famílias, lavei roupas para outras pessoas e professora...</p>	<p>Minhas experiências profissional é no exercício de professora com alfabetização de Jovens e adultos no SESC, na vicinal e com as crianças na vicinal.</p>	<p>Aos meus 7 anos tive que trabalhar em uma olaria ajudando fazer tijolos e telhas, período que meu pai separou de minha mãe. Daí vender picolé, engraxar sapatos, vender verduras, cortar arroz e</p>	<p>Trabalhei em comercio com meus pais e só quando terminei a minha primeira licenciatura em letras comecei a trabalhar como professor, fiz seletivo do estado e só depois ingressei no</p>	<p>Comecei com serviços informais nas cozinhas de algumas famílias na sede do município para poder comprar meu material de estudo. Quando terminei...</p>	<p>Comecei trabalhando no PETI como monitor de alunos com reforço e jogos, fui Conselheiro Tutelar no município. Trabalhei em duas escolas sede como</p>	<p>Nessa vida já passei por muitas profissões, mas depois de professora o que eu gosto e sempre fiz é vender produtos, bolças, cosméticos e utensílios para mulher. Na escola já</p>	<p>Antes de minha profissão de professor passei a maior parte da minha vida trabalhando com meus pais. No Amazonas pescava e vendia peixe e aqui em Rorainópolis, no lote, trabalhava no roço,</p>

		quebrar castanha na roça foram minha rotina para ganhar um dinheirinho e ajudar nas despesas já que a minha mãe guerreira teve que criar todos os 10 filhos, sozinha.	município nas escolas do campo...		professor de educação física.	fui copeira, assistente de alunos, mas de formação sou professora.	mexia com plantação e cuidava dos animais.
O meu ingresso na docência foi através de seletivo, que na época foi promovido pelo Governo do Estado...	Iniciei na docência logo depois que conclui o meu curso superior pelo PRONERA. Muito ansiosa porque era meu primeiro emprego e feliz porque iria trabalhar na escola que tinha passado a maior parte de minha formação inicial. Não foi difícil atuar, principalmente quando você faz parte do contexto, agente quer o melhor para a comunidade e quando se faz parte dela você luta por essa melhora.	Então, na década de 90 fui convidado por uma professora a trabalhar dando aula. No meu primeiro momento disse que eu não queria, achava que não tinha paciência para tal profissão. Era pra trabalhar na escola José de Alencar e quando fui apresentado ao diretor que hj não me recordo o nome, ele disse que não tinha mais vagas. Sugeriu que trabalhasse em um desses programas do Pronera com jovem e adultos. La na vicinal mesmo. Daí não saí mais da escola do campo...	Bom, meu ingresso foi através de um seletivo em 2007 na escola Violeta Nakai na vicinal 30 do município de Rorainópolis.	A minha jornada na educação iniciou em 2013 quando me proporcionaram meu primeiro trabalho como professora, confesso que fiquei muito feliz, ser professora era meu desejo desde de criança, trabalhei dois anos na sede do município de Rorainópolis e no ano de 2015 foi pela primeira vez trabalhar nas escolas do campo...	No ano de 2013 fui convidado pela Secretaria de Educação do município de Rorainópolis para lecionar como professor de educação física na Escola Municipal Francisco de Assis na vicinal 1 mais conhecida como Rabo da Cobra. E essa primeira experiência profissional me proporcionou um vasto conhecimento da realidade da educação do campo. Pois nesse período tive a oportunidade de realizar varias capacitação voltado para essa área com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Hoje estou com turmas multisseriadas na vicinal 09.	Olha meu ingresso não foi dos melhores. Estava recém separada e com dois filhos pequenos, querendo muito trabalhar, mas ao mesmo tempo com muito medo de assumir turmas de escolas nas vicinais.	Quando terminei o Ensino Superior – PRONERA logo passei no seletivo para trabalhar na escola da vicinal 14 que já foi desativada. Hoje estou em outra vicinal trabalhando com turma multisseriada...

DIFICULDADES

Foi uma experiência um pouco sofrida no início porque de cara tive que assumir turma multisseriada e outras funções na escola para que as aulas acontecessem, porém pelo lado profissional, foi uma grande realização, porque foi uma	As maiores dificuldades encontradas, são as exigências que não estão de acordo com as diretrizes. Isso dificulta nosso trabalho. A secretaria	No início quando assumi a escola para atuar. A dificuldade era atender todos os níveis no mesmo tempo, com crianças de educação infantil até o 5º ano sozinho e sem	Dificuldade sempre temos seja qual for o contexto e trabalhar nas escolas da área rural apresenta várias dificuldades, a começar pelo acesso a tudo e o atendimento a	...confesso que no início tive um pouco de dificuldade porque quando cheguei na escola do campo vir que a realidade do campo era totalmente diferente das escolas	As dificuldades foram muitas: primeira experiência como docente, difícil acesso para chegar ate a escola, pois a secretaria não disponibilizava um	inicialmente enfrentei várias dificuldades, falta infraestrutura, recursos para meterias, turmas multisseriadas, estrada e transporte foi o maior problema	As maiores dificuldades era com relação a transporte porque morava numa vicinal e trabalhava em outra. Daí tinha que depender do transporte escolar dos alunos...
---	---	---	---	---	--	--	---

<p>oportunidade para ingressar na área.</p>	<p>cobra muitas coisas que não condiz com nossa realidade nem com que estudamos. No meu curso Normal Superior conheci e estudei muitos documentos que fala da valorização e reconhecimento do campo, mas isso não sai do papel.</p>	<p>preparação para tal. Fora que não tinha nenhum apoio para merenda e limpeza da escola.</p>	<p>diversidade apresentada em sala de aula. No entanto, vamos vencendo, principalmente quando profissionalismo deve ser maior em relação as dificuldades.</p>	<p>sede do município. Ainda não tinha me deparado com turma multisseriada e ai vi que eu precisava me qualificar para aquela nova realidade, então fiz a minha pós-graduação na educação do campo. Dificuldades eu acredito que temos em todos os setores públicos e no campo e da mesma forma, na vida profissional não fico apegada as dificuldades, mas em fazer meu aluno aprender</p>	<p>transporte para me locomover, a vicinal em época de sol tinha muita poeira e na chuva muita lama e alagamento que tinha vez que não conseguia chegar ate a escola, a falta de material para realizar as aulas, o espaço inadequado para desenvolve-las.</p>	<p>sabendo eu que tudo isso poderia ser diferente bastava as politicas publicas acontecerem que tudo se resolvia. Mas com tempo fui acostumando com a realidade do campo</p>
---	---	---	---	--	--	--

AFINIDADES

<p>Minhas afinidades foram com crianças de níveis menores, ou seja, pra mim a alfabetização de criança é minha afinidade...</p>	<p>Eu tenho mais segurança e me sinto mais realizada com turmas do campo, pois tive uma experiência dando aula um mês para um colega na escola da sede e não é a mesma coisa. Posso dizer que minha “praia” é o campo. nem sei se posso falar assim.</p>	<p>Tenho uma afinidade de lecionar aos trabalhadores do campo. A alfabetização com os adultos digo que foi uma das melhores experiências que já vivi na educação. Tinha uma turma muito dedicada que mesmo após um dia árduo de trabalho na roça durante o dia, no horário da aula estavam juntos a minha espera. Dona Maria uma senhora com certa idade se esforçava pra aprender a ler e escrever o próprio nome. Ate que conseguiu escrever seu nome e ler palavras e frases. meses antes dela aprender a escrever o nome ela foi submetida a fazer seu documento de identidade e como não</p>	<p>...posso afirmar eu tenho muita afinidade com o campo...</p>	<p>Gosto muito do meu trabalho e tenho orgulho em ser professora e meu maior prazer é ver minhas crianças aprender. Lembro-me quando estava com três turma e tinha criança que não sabia ler o alfabeto e procurei estratégia para conseguir que essa turma chegasse ao final do ano lendo.</p>	<p>Tenho afinidade de trabalhar projetos que envolvem vivencias no campo com aulas práticas porque aprendemos muito com a realidade dos alunos.</p>	<p>Minhas melhores experiências são os projetos elaborados e direcionados ao campo, rodas de conversas embaixo das arvores, etc. Hoje tenho tanto afinidade como professora do campo, todo trabalho é direcionado a realidade das nossas crianças que moram na zona rural...</p>	<p>Tenho afinidade com a realidade do campo...</p>
---	--	---	---	---	---	--	--

		<p>sabia escrever o nome usou o polegar para comprovar que era mesma dona Maria. Quanto soube que seu documento havia chegado, foi receber e na ocasião usou o polegar pra segurar a caneta e escrever seu nome pra surpresa da pessoa que estava trabalhando na entrega que chegou a questionar. Por que ela estava usando a escrita em vez de usar o polegar: pra alegria de todos ela explicou o antes e depois agradecendo o professor: Dai iniciou a paixão de ser professor, procurei em meios as dificuldades me qualificar cada vez mais sempre procurando fazer o melhor. Mas no inicio nada é fácil pode ter certeza.</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

C) PROCESSOS FORMATIVOS

PROFA 1	PROFA 2	PROF 3	PROF 4	PROFA 5	PROF 6	PROFA 7	PROF 8
FORMAÇÃO INICIAL AO CAMPO							
<p>Eu iniciei só com o magistério, já cursando o primeiro semestre de pedagogia, mas não tive formação específica para o campo.</p>	<p>Ah! Minha formação foi tudo de bom! [...] foi realizado um vestibular para colonos e filhos de colonos que tinham interesse de estudar. O curso foi o Normal Superior todo direcionado para a Educação do Campo. ...me preparou para atuar de acordo com a realidade do campo, atendendo suas especificidades. Mesmo sendo colona desde nascença nem sabia que tinha diretrizes para o campo que aprendi na formação. E fico muito triste porque não se cumpre praticamente nada do que tem no papel. Esse curso foi uma bênção, valeu a pena. Tive dificuldade, mas não podia perder essa oportunidade [...]foi um grande momento de crescimento em minha vida...</p>	<p>A formação inicial me deu suporte para o saber de alguns conhecimentos necessário, mas específico para a educação do campo não tive nada nessa formação. O que eu posso acrescentar... Conhecimentos que adquiri em tempos de formação foram muitos, mas garantias talvez seja uma palavra muito forte, mas acredito que; tenho uma bagagem e conhecimentos significativos que de certa forma me conduzirá a um trabalho próximo da excelência.</p>	<p>Minha formação inicial foi no magistério mesmo não sendo diretamente na área do campo mais me proporcionou grandes oportunidades e além disso procuro sempre manter-me atualizado com vários cursos voltado para zona rural.</p>	<p>Apesar da minha formação inicial não ser específica para o campo, mesmo assim me proporcionou a entrada na educação de forma mais qualificada para trabalhar. Tanto que no estágio tive experiências maravilhosas com a educação. É claro que mais específico foi a especialização que fiz.</p>	<p>A inicial não muito, mas a pós sim, pois a formação que realizei dentro dessa área me trouxe muitos conhecimentos e experiências a respeito de como ser um docente nas escolas do campo. E o que me garante ter essa concepção e que sempre fui docente no campo.</p>	<p>Não tenho nenhuma formação pelo campo fui ser professora do campo por necessidade e hoje não me imagino fora de uma escola do campo. Eu pretendo fazer algo específico, pois eu acho que o educador do campo.. é... ele tem um papel fundamental na cultura, na formação da criança que é preciso considerar a diversidade de cada localidade</p>	<p>Essa foi uma formação que me deu mais segurança para ingressar na docência sem me causar tantos impactos. O PRONERA proporcionou para mim e outros colegas conhecimentos de grande valor pra quem é professor do campo. Pena que foram poucos que puderam ter essa oportunidade. Porque nessa formação temos um norte do que seria um professor de escolas na área rural e também que desafios podemos estar enfrentando. Isso me preparou mais para lidar com a realidade.</p>

ESPAÇO ESCOLAR FORMATIVO							
... a escola pra mim é um espaço de aprendizagens, pois aprendo muito com os meus alunos e até mesmo seus familiares, sobre a realidade de suas vivências no campo.	A escola na comunidade é um poço de conhecimento. Nesse espaço aprendemos, ensinamos e aprendemos novamente. É na escola que aprendemos a colocar em prática e aperfeiçoar o que vimos de teoria na formação. Nesse espaço temos outras relações que são as realidades e essa condição nos ajuda a compreensão do todo e crescer em conhecimento e dar sentido a contextualização. Com nossos alunos, os colegas de trabalho, de apoio, os pais, a comunidade...	A escola é local de aprendizagem mútua, você repassa aos alunos teorias, experiências e conhecimentos teóricos, e na escola do campo você se depara muito mais com a prática, experiências vividas no dia a dia. Exemplos de quando os agricultores se juntam pra fazer um roçado e medir aquela área, usamos o metro pra medir e falamos em hectares e eles usam a braça utilizando o palmo da mão substituindo o metro. Além de aprendermos sabres específicos, trocamos experiências. A escola deve ser considerada mais como esse espaço formativo e deve se investir mais nisso.	O espaço escolar sempre vai ser algo bem formativo, justamente por essa troca de experiência entre os profissionais onde cada um contribui com sua experiência.	Eu penso que a escola é a nossa consolidação da formação. A escola é o meio de encontro de saberes, de trocas, onde ensinamos e aprendemos e muito. Com essa pandemia senti muito essa ausência que é necessária para o professor. O contato com a realidade que faz sentido a nossa formação. Alunos, comunidade, outros parceiros de trabalhos.	Sim, pois nós que atuamos na educação do campo, aprendemos mais do que ensinamos. Pois essa realidade do campo nos proporciona uma formação bastante ampla. Pois temos que sempre buscar algo que condiz com a realidade da comunidade onde estamos atuando. Como por exemplo; as produções que predomina naquela comunidade, as culturas, o credo religioso, a formação escolar da comunidade, os seus festejos e outros aspectos que venha ajudar na contribuição do crescimento.	Sim, porque individualmente ou coletivamente temos compromisso com ensino e a aprendizagem e também nós adquirimos novos conhecimentos sim nesses espaços de forma crítica, juntamente com crianças, jovens e comunidade.	O espaço escolar é a nossa segunda ou podemos dizer que paralela a primeira formação. É na escola que fazemos a conexão de teoria e prática. Com as experiências compartilhadas, aprendizagens diversas.
FORMAÇÃO CONTINUADA E OUTROS PROCESSOS FORMATIVOS							
...sempre que posso participo de cursos na área, e assim vou conseguindo mais conhecimentos.	Eu acredito que minhas vivências no campo marcam como: estudar nas escolas multisseriadas, as características da localidade o perfil dos alunos. Tudo isso são ingredientes para nossa formação. Quem é professor do campo e tem esse alicesse sofre menos. (Kkkk) Nossas raízes contam muito o interesse e dedicação também para exercer a profissão. Já vi professor chegar aqui num dia para ser meu colega de trabalho e depois não aparecer mais, outra passou uma semana ou mais	Então, desde o início em meios às dificuldades vencer, por vezes desacreditado por muitos, por ser de família humilde e a necessidade de vencer são elementos muitos fortes que contribuíram na minha formação. Os valores da família passados pela minha mãe e os ensinamentos da vida dura que fortaleceram atitudes de coletividade, humildade, persistência e acreditar em vidas melhores. Que levo hoje para minha profissão. Por isso que a minha	Além da minha formação algo muito importante nesse processo de contribuição profissional é a troca de experiência entre professores e outras pessoas que fazem parte de processo educativo. Sempre que somos convocados para capacitação, faço questão de participar.	Eu nasci no campo em meios às dificuldades e venci, sou de família humilde e o meu propósito sempre foi alcançar meu objetivo que era ser professora, mas não tenho dúvida que tudo que passei faz parte da minha formação. Eu sou persistente comigo mesmo e procuro dar o melhor, tento me capacitar o máximo que posso para fazer o melhor em sala. Além de cursos procurei fazer uma especialização	...sempre busquei me capacitar fazendo cursos, capacitações, buscando experiências com outros docentes, me especializando na área da educação do campo e o mais importe e que me identifico dentro dessa área. Procuro sempre algo para me capacitar. Então quando encontro algo nesse sentido participo. Esse momento de pandemia consegui participar de muitos momentos de conhecimento em laives	Para minha identidade profissional o que mais contribuiu foram as influências vivenciadas. Por exemplo, minha mãe trabalhou 25 anos na educação, com crianças de 4 a 7 anos, isso contribui para minha identidade profissional, minha madrinha era professora e amava educação infantil, mas todas as escolas eras na zona urbana. Quando surgem capacitações na área procuro me envolver o máximo. Digo, não fico ausente dos encontros que a SEMED nos oferece...	Além do PRONERA, outras capacitações foram muito importantes para minha construção de ser professor do campo.

	chorando com as condições. Mas como precisava de dinheiro permaneceu uns três meses..., aproveito o máximo que é oferecido de encontros, palestras, cursos para classe docente e faço minha parte de me capacitar com mais.	dedicação é estar buscando compreender e conhecer mais sobre minha docência, repercutindo na aprendizagem dos meus alunos. Já tenho vários cursos e mesmo online estou me capacitando.		específica do campo e pretendo fazer outras.			
FORMAÇÃO CONTINUADA – SEMED							
A SEMED, sempre que pode oferta cursos para os professores do campo, está sempre disposta a ajudar os professores mesmo não tendo muito recursos.	Na verdade, não acontece. A cada ano está ficando a desejar a formação contínua para o professor que é do campo e o que atua no campo_. Estão sempre propiciando momentos que seja de igual para campo e cidade, não tem diferença e o mais triste está tudo voltado para a cidade...	Começo usando aquela frase: nada se cria tudo se copia. Os momentos de formação oferecidos através da SEMED tende a se atentar pro campo experimental: deu certo no centro sul do Brasil aqui vai dar certo também. Diria que tem pouco a ver com a realidade dos camponeses ou comunidades campesinas.	Infelizmente ainda não temos algo bem específico em relação ao ensino no campo, sempre temos que fazer adaptações. Por tanto, necessita sim de uma proposta direcionada especificamente ao campo, principalmente em formação continuada.	As formações oferecidas através da SEMED, tem contribuído um pouco para educação do campo dando ao professor do campo novo direcionamento sobre o campo, mas precisamos focar no que estamos oferecendo para nossos alunos do campo. Eu penso que precisa implementar mais nos planejamentos específicos.	Antes a SEMED proporcionava algumas formações, mas no atual momento a mesma não está nos proporcionando nenhum tipo de formação que nos venha ajudar. As formações e encontros realizados atualmente não está tendo nenhum tipo de relação com a realidade para a Educação do Campo, pois é mais voltado para a Educação da zona Urbana. A SEMED precisa realizar formações específicas para a atuação na Educação do Campo, ainda mais nesse período Pandêmico que estamos vivendo.	Bem, na verdade a SEMED está devendo formação para nós. Temos encontros, planejamentos, palestras, oficinas, mas com foco no ensino e aprendizagem de maneira geral. O que oferece para as escolas da sede oferece para as do campo. Nós ganhamos muito com informações importante para nossa profissão porque enriquece né? Agora relação com a realidade do campo não tem. Precisamos né?	Já participei de formações continuada pela SEMED bem significativa para nossa prática em nossa realidade. Mas já tem alguns anos que não temos algo nesse sentido.

D) CONCEPÇÕES

PROFA 1	PROFA 2	PROF 3	PROF 4	PROFA 5	PROF 6	PROFA 7	PROF 8
EDUCAÇÃO DO CAMPO							
Na minha concepção é a educação que respeita as necessidades educacionais de quem mora no campo.	Pelo que compreendi na formação é muito mais do que estamos oferecendo a nossos alunos. Muito distante de nossa realidade porque entendi que educação do campo é construir com a realidade, contextualizando a cultura e identidade do campo no processo de ensino. É ter uma proposta específica de educação e no caso nós não temos não é verdade?	Um paradigma igual o da inclusão com respaldo legal reconhecendo a diversidade, a exigência de currículo próprio, formação específica, atendimento as especificidades do campo, mas sem realizações concretas. Temos muitas propagandas e discursos sobre a educação do campo e pouco fazer.	Educação voltada para todos que moram na área rural. É a educação adequada sem modelos fora de sua realidade.	Basta seguir o que tem nas Diretrizes da educação do campo que vemos que é respeitar a cultura e identidade de um povo com educação útil e significativa.	Focada na realidade do aluno, fazendo uma ponte com os conhecimentos mais abrangentes.	Pensar na educação do campo é pensar na valorização de todos que vivem no campo e oferecer algo que leve-os ao desenvolvimento de maneira geral.	Uma proposta que atenda ao campo com conteúdos contextualizados, preparação de recursos humanos e materiais para atender suas especificidades.
SER PROFESSOR DO CAMPO							
Ser professor do campo é enfrentar dificuldades, sabemos que nem sempre a trajetória até a escola é fácil para chegarmos, porém é muito gratificante. Moro na sede e são mais de 10 km até a escola. Falta uma boa estrutura escolar e mais material didático.	[...] é fazer parte do contexto, trabalhar as dificuldades e mostrar o caminho a seguir sem esquecer da raiz. [...] <i>estar sempre a par das situações que afetam o campo e participar dessa realidade...</i>	Ser professor é está apto a repassar e receber conhecimentos, e ser professor no campo ou zona rural é um privilégio de poucos. Na verdade é para quem tem afinidade e digo mais o campo é um espaço sem igual. Primeiro se aceitar professor do campo para compreender as lutas, os problemas <i>se incluir parte da realidade</i> e ter o compromisso de colaborar na aprendizagem dos alunos. Acreditar que a educação é importante para o crescimento da comunidade...	Ser professor do campo é conhecer a essência de cada criança, da turma, dá família e do meio eu vivem, mesmo com todas as dificuldades que enfrenta.	Ser professor do campo é saber que a responsabilidade é ainda maior que ensinar. Professor do campo é um profissional que luta por melhorias e influencia os alunos a ter novos olhares para a realidade que vive.	O professor da educação do campo está sempre posto a desafios é um profissional que busca sempre realizar uma educação de qualidade.	Eu vejo que ser professor do campo é aquele que enfrenta obstáculos, mas pensa na formação em benefício de todos, contemplando o valor da escola, da família e comunidade nesse processo.	É ter conhecimento da história de suas lutas e conquistas e respeitar sua diversidade e suas necessidades. conhecendo, ...analisando e transformando sempre com a realidade onde o mesmo está atuando...

IDENTIDADE DOCENTE							
...ter perfil de professor, ser comprometido e responsável pelo que assumiu.	Quando você possui as habilidades que a profissão docente exige e exerce com muita dedicação.	É se reinventar para uma demanda. Corresponder aos ofícios de ensinar e ao mesmo tempo aprender, aliás, aprender sempre. Se munir de elementos que caracterize você com tal profissional, com formação e experiências.	Quando o professor tem segurança em transmitir/ ensinar a matéria de estudo da melhor maneira possível e sempre buscando didáticas para contemplar as turmas multisseriadas, contextualizando sua vivencia.	Desenvolver característica da profissão com formação, capacitação e trocas de experiências. Acho que quando a gente faz aquilo que gosta, você sempre está dando o seu melhor. A identidade do professor se constrói a partir do momento que ele tem compromisso com seu trabalho...	O professor maduro em sua profissão que tem fundamentos teóricos e práticos.	Quando você já se construiu para exercer a função.	Quando o professor se identifica em afinidade com a profissão e o contexto, e busca se construir, por exemplo, para ser professor do campo.
ELEMENTOS QUE CARACTERIZA O PROFESSOR DO CAMPO							
Ser desafiador, ter persistência e acreditar no desenvolvimento de seus alunos.	Planejar levando em consideração a realidade do aluno, está estudando e se capacitando sobre educação do campo, está sempre a par das situações que afeta o campo e participar dessa realidade.	...primeiro se aceitar como professor do campo para compreender as lutas, os problemas, se incluir parte da realidade e ter o compromisso de colaborar na aprendizagem dos alunos do campo. Acreditar que a educação é importante para o crescimento da comunidade.	Está se superando a cada dia. Buscar capacitação, ser coletivo na busca de mais conhecimentos específicos e até mesmo para preparar aulas que façam a diferença.	Dedicado, pesquisador, respeita as características dos alunos, respeitando sempre suas características.	Aquele que está buscando se capacitar para entender e corresponder ao contexto. Dedicção e compromisso com os alunos do campo.	Ser dinâmico, solidário, comprometido e se permitir a desafios.	Ter conhecimento da realidade que atua, participar dessa realidade além do exercício de sala de aula

E) AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

PROFA 1	PROFA 2	PROF 3	PROF 4	PROFA 5	PROF 6	PROFA 7	PROF 8
(RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE							
Bom eu acho que estou reconstruindo minha identidade. Porque depois da minha graduação estou em busca conhecimentos mais específicos para me refazer e atender melhor meus alunos do campo. Me esforço para dar o melhor...	Como a identidade é um processo digo que estou sempre me construindo, analisando o que está faltando para incluir mais na minha formação e refletir na prática, uma vez que turmas multisseriadas exige muito de nós. Posso dizer que já consolidei conhecimentos sobre muita coisa a respeito do campo, mas falta sempre mais como consolidar propostas práticas para turmas multisseriadas.	Como já disse antes estamos sempre nos reinventando. Eu estou em fase de reconstruir o que achava que estava bom e consolidado. A verdade é que estamos em tempo de mudanças, com a pandemia nem se fala. Precisamos reconstruir tudo para atender o novo e respeitar o velho. A reflexão é a saída para mudança.	Apesar de ter umas formações eu penso que ainda estou em fase de construção da minha identidade para o campo. Falta muito para dizer que sou um exemplo de professor do campo, mas tou buscando, aprendendo coisas novas.	Estou passando pela fase de reconstrução. Ou seja, aprendendo algo novo, para repensar meu papel com esse novo tempo de desafios, principalmente com a pandemia e mais os desafios próprios do campo. Participando de live, palestras, cursos particulares.	Estou em formação e ainda construindo a identidade de professor do campo com pesquisa, estudos, trocas de experiência, sugestões que vou inserindo nas minhas concepções e atitudes.	Cada desafio é um aprendizado que a gente ganha. Então estou aprendendo constantemente, para dar sentido ao que faço na minha turma multisseriada vou me construindo a cada dia com mais experiências, leituras.	A formação inicial e mais alguns anos de prática me levaram a achar que já tinha construído a identidade docente para o campo. Mas percebi que circunstancias atuais me cobram a reconstruir minha prática, conceitos e até postura. Isso está em processo de trocas de experiências, encontros e reflexão.
SUA ATUAÇÃO							
...eu gosto muito de ser professora, tenho orgulho da minha profissão, embora sou professora de turmas multisseriadas, procuro trazer pra minha prática aprendizagens de metodologias para planejar melhor e atender o multisseriado.	Ressaltar mais vínculos e os valores do campo. Lutar mais para uma educação de sentido ao campo. Busco mais conhecimento para um ensino mais significativo, interdisciplinar para o multisseriado.	Faço da minha prática uma tentativa de dar o melhor. No entanto, numa auto avaliação verifico que preciso me posicionar mais frente ao que estar sendo imposto a escola do campo.	Sou esforçado e pretendo buscar mais ainda	Como tinha dito preciso adquirir mais conhecimento e assumir o desafio de lutar pelo campo.		Agrego valores de humildade e dinamismo nas aulas para tentar superar momentos difíceis. Vou investir sim para desenvolver mais habilidades ao contexto e colaborar mais com os colegas.	Respeito a turma e suas dificuldades, assim como tento passar da melhor forma possível as aulas e a compreensão do conteúdo. Com certeza precisamos pedir mais e lutar para isso.
PARTICIPAÇÃO/ENVOLVIMENTO NAS QUESTÕES DO CAMPO							
Além de atividades da escola participo pouco de outras situações que acontecem na vicinal porque moro longe, na sede do município. O que se oferece para as escolas tento fazer o meu melhor para atender os alunos.	Gosto de estar a par de todos os eventos que acontecem na vicinal porque sou moradora e participante desde que cheguei nesse município. Também gosto de incentivar a correr atrás de melhorias.	Como sou um morador da vicinal sempre me envolvi na comunidade de forma bem ativa. Fui presidente de associação, representante da igreja na vicinal, candidato a vereador, incentivador de lutas por melhorias de estrada, apoio ao	Quando é possível participo de todos os momentos que reúnem a comunidade em prol de garantias ou assistências. Eu sei que preciso me adentrar mais nas situações acho que ainda estou tímido nessa parte.	Pra ser sincera só participo das atividades que são organizadas pela escola por morar longe não consigo compartilhar momentos específicos que a comunidade realiza. Mas me informo das questões.	Sempre que possível faço de tudo para está presente em encontros e outras atividades que a comunidade organiza. Só assim fico mais inserido nas questões do campo. Mas a maioria das vezes participo mesmo das atividades escolares.	Moro na comunidade e quando acontece qualquer movimento que fico sabendo me integro logo. Somos todos conhecidos e nós sendo professores somos logo chamados. Discutimos nos encontros sobre os direcionamentos para as escolas do campo e participo dessas	Sou um professor que já brigou por direitos na vicinal. Trabalhei na escola mais antiga já desativada. Lá mobilizei a comunidade a se posicionar frente a ordem de fechamento de instituição, mas com o tempo muitas

	<p>Levo essa minha participação para sala de aula e tento despertar o senso crítico dos alunos a analisar sua realidade e querer melhoras para todos.</p> <p>Sobre o que temos de propostas para a educação do campo sou de pensamento contrário, já coloquei minha opinião sobre isso, mas precisamos de uma consciência de todos os colegas para brigar com relação a isso.</p>	<p>colono. Sou bem querido na comunidade porque em todos os eventos estou envolvido. Festas tradicionais, religiosas. Na escola faço de tudo para os pais e comunidade estarem presentes. Gosto de organizar projetos que envolve todos.</p> <p>Não vejo nenhuma intenção na proposta para o campo que atenda essa realidade. Sou contra, participo dos encontros de planejamento, mas sempre digo que não contempla a identidade do campo.</p>	<p>Planejo minhas aulas com esforço de atender minha turma.</p>	<p>É uma questão importante para o educador do campo.</p> <p>Sempre que sinto que algo está muito distante eu reclamo mesmo. Já passamos por proposta de IAB, Roteiro padronizado, banco pedagógico, todos com caráter urbano sem abertura para tratar da identidade do campo. Hoje trabalhamos com projetos, mas o foco é o conteúdo ainda longe de uma educação do campo. Tem momentos que você para de ser do contra e tenta dar o melhor na sua prática em sala de aula.</p>	<p>Não moro dentro da vicinal e isso complica. Com relação a proposta para o campo faço o possível para torná-la significativa na sala de aula para meus alunos.</p>	<p>discussão pensando com os colegas no melhor para nossa escola. Algumas situações nos deixa desanimada, mas a vida continua e vamos tocando os trabalhos para que tudo aconteça bem. O importante são nossos alunos.</p>	<p>situações nos desanima e acabamos nos silenciando em alguns casos.</p> <p>O que temos para educação dessas escolas são projetos e uma tentativa de se trabalhar de forma interdisciplinar com turmas multisseriadas, ainda sugestão e não um projeto pedagógico.</p>
PERSPECTIVAS SOBRE O CONTEXTO							
<p>A minha perspectiva é que tudo melhora em relação ao campo. Que as autoridades cumpram com suas responsabilidades com a educação do Campo com escolas adequadas para que todos sintam prazer em estar ali. Falta investimento.</p>	<p>...acredito que um dia as diretrizes do campo poderão ser executadas e a partir desse momento a educação do campo poderá ter mais qualidade.</p>	<p>Cabe aos nossos gestores seguindo todas as hierarquias, um olhar descende para de fato ser efetivada a revolução na educação do Brasil.</p> <p>Eu penso que ainda vamos ter melhoras e na educação do campo.</p>	<p>...minha perspectiva sempre será que um dia esse contexto possa ser mudado porque falta mais empenho por parte dos representantes políticos e até mesmo proposta voltadas as escolas do campo.</p>	<p>A própria secretaria de educação seguir a legislação do campo e ter um olhar específico para o campo. Que um dia a SEMED ou gestores tenha um olhar para esse povo do campo.</p> <p>A própria secretaria de educação seguir a legislação do campo e ter um olhar específico para o campo.</p>	<p>A minha perspectiva é que as autoridades venham dar mais atenção para essa área que atualmente está muito esquecida.</p> <p>O poder público valorizar e investir com mais seriedade: valorizando os profissionais que atuam nessa área, construindo escolas de qualidade, fornecendo materiais para os professores, transporte escolar acessivo e de boas condições, fornecer capacitações específicas para os professores, estradas e vicinais de boas condições de trafegabilidade.</p>	<p>Mais políticas públicas com outro olhar para o campo abrindo possibilidades para o futuro.</p> <p>Faltas políticas públicas e mais infraestruturas</p>	<p>Que as mudanças saiam dos discursos e do papel e a educação nas escolas do campo aconteçam como se defendem em documentos. Que as escolas do campo em Rorainópolis tenham mais qualidades em infraestrutura e propostas curriculares. Falta compromisso.</p>

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A construção identitária do/a professor/a do campo no município de Rorainópolis-RR na atual conjuntura política e social**” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Suziane da Silva Oliveira e o orientador Prof.º Dr. Sérgio Luiz Lopes e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador.

1. **O objetivo deste estudo é:** Entender como ocorre o processo de construção identitária do/a professor do campo de escolas de vicinais do Município de Rorainópolis/RR.
2. **Sua participação nesta pesquisa será:** Voluntária, espontânea e contribuinte da pesquisa, respondendo uma entrevista conforme critérios acordados.
3. **O principal benefício relacionado com a sua participação será:** Possibilitar elementos reflexivos quanto a processos formativos e constituição do professor, visando vínculos significativos ao fazer pedagógico na perspectiva de educação do campo.
4. **O principal risco relacionado com a sua participação será:** Apenas algum desconforto ou constrangimento que possa ser provocado em alguma etapa da pesquisa. No entanto, o objetivo é de que os riscos sejam mínimos.
5. **Serão incluídos nesta pesquisa:** Professores/as efetivos/as de escolas multisseriadas do campo, filhos/as de moradores/as dessa realidade que já possuem uma licenciatura e tenham no mínimo cinco anos de experiência na área.

Vale ressaltar que será utilizado como instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada com utilização de gravação de áudio apenas para uso cultural e científico (artigos, papers, revistas, livros, dissertação, tese). Nesse sentido, solicita-se autorização para uso de som, voz e imagens capturados nesta pesquisa, ciente de que não serão violados os direitos de privacidade do cedente e que todas as informações prestadas serão devidamente respeitadas quanto à sua autoria.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone do pesquisador responsável, Suziane da Silva Oliveira, número (95) 99167-3387, caso tenha alguma dúvida.

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da Pesquisa

Endereço do (a) pesquisador (a): Suziane da Silva Oliveira
Rua Pedro Daniel da Silva, Nº 192, Cidade Nova, Rorainópolis

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR
E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 Ramal 26

Boa Vista, ____ de ____ de 2021.

ANEXO A- PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RORAINÓPOLIS-RR NA ATUAL CONJUNTURA POLÍTICA E SOCIAL

Pesquisador: SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 42563421.0.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.642.778

Apresentação do Projeto:

A temática identidade do professor do campo surge tendo em vista experiências na Secretaria de Educação do Município de Rorainópolis/RR-SEMED com trabalhos de colaboração voltados para feira de ciências nas escolas de vicinais do município. Com o objetivo de entender como ocorre o processo de construção identitária do/a professor do campo de escolas multisseriadas nas vicinais do Município de Rorainópolis/RR se propõe o desenvolvimento desta pesquisa com enfoque qualitativo e de característica estudo de caso, com aplicabilidade de entrevista semiestruturada e

observação direta a 08 professores de três escolas multisseriadas com uso de aparelho de gravação, seguindo orientação de cuidados e respeitando critérios acordados com cada participante. Valer-se-á da análise do conteúdo que partirá da exploração do material, da categorização das respostas obtidas nas entrevistas, que permitirá estabelecer as unidades de significação e, para tratamento dos resultados serão realizadas as interpretações a partir das inferências. Espera-se com resultado desta, trazer elementos à reflexão sobre processos formativos e constituição do professor do campo, visando vínculos significativos ao fazer pedagógico tanto por parte da Secretaria de Educação do Município de Rorainópolis como das pessoas que atuam nas escolas do campo e produzir um trabalho que poderá servir de referência acadêmica no estado de Roraima e no restante do país.

Critério de Inclusão:

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto

CEP: 69.310-000

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112

Fax: (95)3621-3112

E-mail: coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 4.642.778

Os critérios de inclusão dos/as participantes na pesquisa são: professores/as efetivos/as de escolas multisseriadas do campo, filhos/as de moradores/as dessa realidade, já possuem uma licenciatura, tendo esses professores o mínimo de cinco anos de experiência na área.

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão são opostos aos da inclusão como professores que não sejam de escolas multisseriadas do campo, mas não será trabalhado com comunidade indígena, que não sejam efetivos da rede municipal, sem licenciatura e com menos de cinco anos de experiência na área.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Entender como ocorre o processo de construção identitária do/a professor do campo de escolas multisseriadas nas vicinias do Município de Rorainópolis/RR.

Objetivo Secundário:

Compreender o sentido de identidade profissional para o/a professor/a do campo e sua relação com sentidos de aprender e fazer na sociedade atual; Saber como o/a professor/a se percebe enquanto docente do campo, ponderando sobre concepções de educação do campo, formação, intenções e perspectivas para esse contexto; Identificar e descrever os principais elementos que contribuem para o processo de construção

identitária do/a professor/a da educação do campo do município de Rorainópolis/RR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ciente de riscos emocionais ou desconfortos, o objetivo é de que os riscos sejam mínimos. Contudo a pesquisa não tem a intenção de penetrar nas questões íntimas de cada professor participante, apenas instigá-lo quanto a questões ligadas à sua profissão e sua atuação, mas é possível que ao falar sobre situações que delineiam sua identidade, possa trazer à tona emoções ou algum sentimento que cause desconforto. Apenas o pesquisador e orientador envolvidos no projeto terão acesso às informações cedidas. Em caso de publicação, o conteúdo das entrevistas (total ou parcial) será utilizado apenas para uso cultural e científico, todas as informações prestadas serão devidamente respeitadas quanto à sua autoria. Cada etapa do trabalho será informada e esclarecida à instituição escolar e ao sujeito investigado.

Benefícios:

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR**



Continuação do Parecer: 4.642.778

Os benefícios são relevantes pelo fato de possibilitar reflexão aos tipos de formações que se busque na constituição da identidade profissional do professor do campo, reflexão a cerca da realidade em que o professor atua que conseqüentemente venha refletir no fazer pedagógico significativo ao contexto de escolas multisseriadas do município.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa a ser desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram submetidos adequadamente.

Recomendações:

Considerando a Pandemia de COVID-19, aconselhamos aos pesquisadores a realizarem coleta de dados de forma virtual, entretanto caso não seja possível, solicitamos que durante a coleta de dados os pesquisadores adotem todas as normas de biossegurança preconizadas pela OMS e pelo Ministério da Saúde, de forma a garantir a integridade do participante e do próprio pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas na avaliação anterior, referentes ao TCLE e ao Cronograma nos PROJETOS BÁSICO e DETALHADO, foram sanadas. Portanto, não foram mais evidenciados óbices éticos. Desta forma, recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1682452.pdf	16/03/2021 11:55:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/03/2021 11:54:17	SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	16/03/2021 11:53:44	SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_PARECER_CONSUBSTANCIADO.pdf	16/03/2021 11:52:58	SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	21/01/2021 20:38:17	SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 4.642.778

Declaração de concordância	Carta_de_anuencia.pdf	21/01/2021 20:34:16	SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/01/2021 20:30:38	SUZIANE DA SILVA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 11 de Abril de 2021

Assinado por:
Bianca Jorge Sequeira Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br