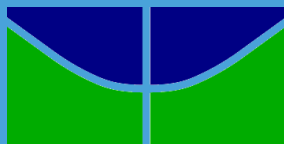


TAPAÍGA

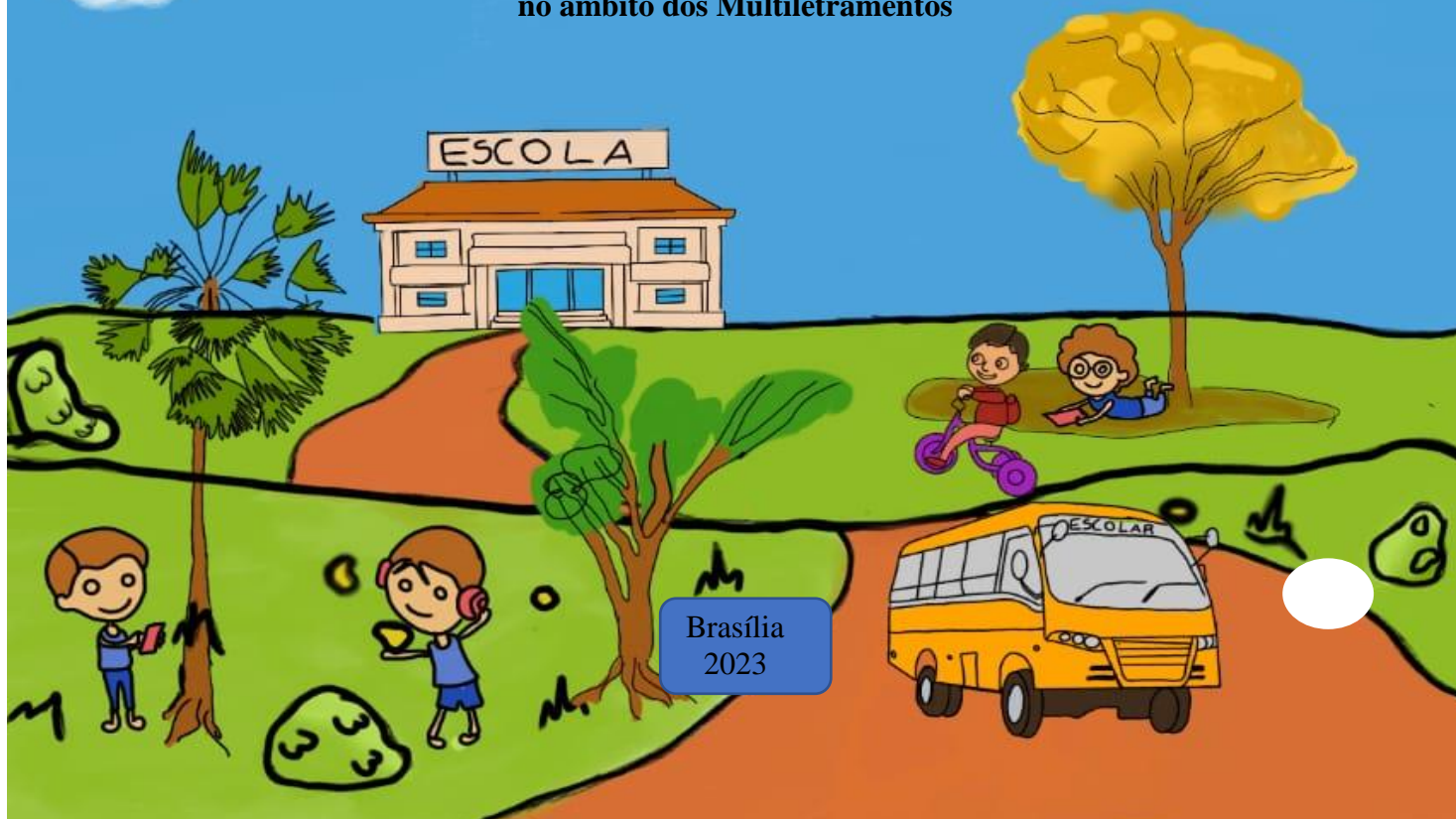


Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL



Lucinete Maria da Silva

**“É de laço e de nó”
O itinerário de formação identitária de professores da Educação do Campo: um estudo
no âmbito dos Multiletramentos**



Lucinete Maria da Silva

“É de laço e de nó”

**O ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NO ÂMBITO DOS
MULTILETRAMENTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luísa Ortíz Alvarez

Brasília
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586"

Silva, Lucinete Maria da
"É de laço e de nó" - O itinerário de formação
identitária de professores da educação do campo: um estudo
no âmbito dos multiletramentos / Lucinete Maria da Silva;
orientador Maria Luiza Ortíz Alvarez. -- Brasília, 2023.
330 p.

Tese(Doutorado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Linguística . 2. Educação do Campo. 3. Formação
docente . 4. Investimento . 5. Multiletramentos camponeses.
I. Alvarez, Maria Luiza Ortíz, orient. II. Título.

Lucinete Maria da Silva

“É de laço e de nó”

**O ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO NO ÂMBITO DOS
MULTILETRAMENTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção de grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Defendida e aprovada em: Brasília, DF, 05 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Maria Luísa Ortíz Alvarez - Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira- Membro Interno
Universidade de Brasília

Profª. Dra. Ana Adelina Lôpo Ramos – Membro Interno
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento - Membro Externo
Universidade Federal do Piauí

Profª. Dra. Marli Clementino – Membro Externo
Universidade Federal do Piauí

Profª. Dra. Mariney Pereira Conceição - Suplente
Universidade de Brasília

Aos meus queridos pais, Antônio Félix e Antônia Pires.
Às minhas irmãs, Lucilene, Conceição e Cristiane.
Aos meus amados filhos, Benjamim Neto
e João Lucas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* pela vida e por me presentear com a fé, com a capacidade de sempre acreditar em um futuro melhor.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos pelo apoio, pelo carinho e pelo cuidado comigo e com os meus filhos.

Aos amigos Gerardo, Roxelândia, Solange, Fábio, Fátima Silva, Francinete, Célia, Regina, Elizete, Girlene, Susse Marry e Francisco Vieira pela parceria.

Aos meus filhos, *Benjamim Neto e João Lucas*, razão da minha existência, cujo amor que nos une é o elemento que me fortalece e me encoraja a seguir, sempre. Meus amores, perdão, vocês sofreram e sorriram comigo em cada etapa, foi árduo, mas nós conseguimos. Grata a Deus, pela missão que a mim foi confiada e a vocês, que me inspiram e me sustentam, pela força e pelo incentivo, amo vocês incondicionalmente.

Obrigada, Roseane e Marcos, amigos do curso de doutorado, pelos diálogos e pela companhia até o final do curso.

Aos meus professores do meu percurso escolar e acadêmico, da alfabetização ao doutorado, vocês foram luz para que eu ampliasse a minha visão e meus desejos de mudanças, vocês foram pontes que permitiram que eu alcançasse novos espaços, foram vocês que nutriram a minha fé no poder transformador da educação.

Gratidão às colaboradoras da pesquisa, que aceitaram participar desta investigação e me proporcionaram, por meio de suas narrativas, de suas histórias de vida, a geração de dados ricos para análises e muitos conhecimentos, para além do campo acadêmico, verdadeiras lições de vida.

Gratidão a todas as pessoas que direto ou indiretamente contribuíram com este estudo, especialmente, à Profa. Ma. Tâmara Morais, que contribui com as primeiras informações sobre a SEMED e o campo de pesquisa às professoras Socorro Alves e Jesus Alves – Supervisoras da Educação do Campo, que intermediaram o meu encontro com as colaboradoras, e à Sônia Lira – Secretária de Educação do Município de Altos-PI – que viabilizou o meu acesso ao campo de pesquisa, às formações docentes e aos documentos pedagógicos.

Ao Instituto Federal do Piauí e à Universidade de Brasília, instituições que me acolheram e forneceram as condições para que eu trilhasse essa importante viagem (o doutorado) de muito aprendizado e de muita resiliência.

Agradeço aos professores do Programa pelos conhecimentos adquiridos durante a etapa de aquisição dos créditos nas disciplinas cursadas, pois me ajudaram a desenhar o projeto de pesquisa e enriquecer o meu repertório sociocultural.

À professora Profa. Dra. Mariney por ter me mostrado qual era o tema que deveria escolher, pois era um campo em que eu mesma estava inserida.

À professora Profa. Dra. Maria Luiza Ortiz, minha orientadora, pelo acolhimento, pelos ensinamentos acadêmicos e pelas lições de vida, pela amizade, pela força e pela leveza que conduziu esse processo, tornando-o possível.

Obrigada ao diretor do IFPI, Raimundo Nonato, que representa todos os servidores dessa instituição, pelo apoio e pela forma humanizada de conduzir a gestão do nosso IFPI-Campus Pedro II.

Gratidão à Profa. Dra. Iveuta, minha querida orientadora do mestrado, pelos ensinamentos, pelo incentivo e por sua amizade.

Obrigada aos professores: Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque, Profa. Dra. Ana Adelina Lôpo, Prof. Dr. Juscelino Francisco, Profa. Dra. Marli Clementino, Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição, que participaram da minha banca de defesa de doutorado, com suas contribuições valiosas para o engrandecimento deste estudo.

Gratidão às professoras, Profa. Dra. Clarice Santos e Profa. Dra. Maiana Mastrella, que participaram da minha banca de qualificação e contribuíram muito com esta pesquisa.

Obrigada, especialmente, aos amigos, Márcia Mororó, Marineide Amorim, Gerardo Pereira e Henrique Esdra, pelo apoio, pelo carinho, pela amizade e por conduzir a organização técnica da minha apresentação na defesa de doutorado.

Obrigada, José Luzia, Carlos Machado, Fátima Simões e Prof. Dr. Pedro Neto (*in memoriam*), pessoas especiais que marcaram a minha história com amor, incentivo e sabedoria.

Agradeço a todos e, de modo especial, a mim, que apesar de tantos obstáculos, eu não desisti.

Maria, Maria
Milton Nascimento

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida

Compositores: Fernando Brant,
Milton Silva Campos Nascimento.

RESUMO

A presente tese objetiva investigar a construção de perfis identitários e o *investimento* em sua *práxis* de três professoras de Língua Portuguesa que atuam na Educação do Campo, em escolas públicas da zona rural do município de Altos-PI, sob a perspectiva dos Multiletramentos. Para isso, o aporte teórico que fundamenta esta investigação baseia-se nos construtos: (a) identidades (Giddens, 2000; Hall, 2006; Mastrella-de-Andrade, 2013; Norton, 2000, 2011; Silva 2014; Woodward, 2000), (b) Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2009; Garcia; Luke; Seglem, 2018; Rojo, 2012) e (c) Educação do Campo: (Arroyo; Molina, 2004; Damasceno, 2004; Molina, 2006; Souza, 2006, 2008). O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (Moita Lopes, 2014), cujos instrumentos de geração de dados constituem-se de: entrevistas narrativas; autobiografia; grupo focal, questionários e diário de campo. Aliados ao aporte teórico, os procedimentos de análise de dados são realizados com base nos fundamentos dos estudos das narrativas (Clandinin; Conelly, 2000; Minayo, 2011), com enfoque no processo de construção de identidades; com a finalidade de analisar questões de ordem discursivas e social que envolvem as identidades e suas implicações na *práxis* (Pennycook, 2004) dos docentes, no âmbito da Educação do Campo. Os dados mostram que o processo de **construção identitária** de professores, que atuam no campo, envolve muitas questões sociais que compõem o quadro das desigualdades presente no Brasil; ficou claro que as **narrativas docentes** são instrumentos importantes para formação de professores, uma vez que possibilitam repensar sua *práxis* e (re)posicionar-se; revelaram ainda que as experiências de ser moradora do campo e ter cursado os primeiros anos de escolarização em escolas da zona rural foi importante para a formação da *práxis* das docentes, cujo *investimento* em suas carreiras profissionais é guiado pela tentativa de atender às necessidades apresentadas no contexto escolar campesino. Ademais, como contribuição social desta pesquisa, apresento, no bojo dos **Multiletramentos**, corrente que reconhece a diversidade cultural e de semiose presentes na sociedade contemporânea, buscando valorizar no ambiente escolar práticas sociais populares e até marginalizadas, lanço as bases do conceito de **multiletramentos campesinos**, uma importante reflexão que pode fortalecer o elo entre Linguística, Educação do Campo e formação de professores de língua materna, em prol de um ensino que atenda às peculiaridades contextuais e promova, ainda mais, a valorização da Educação do Campo, da identidade dos camponeses e do ensino pautado entre o local e o global.

Palavras-chave: identidades; multiletramentos; educação do campo; investimento na *práxis* docente; narrativas docentes.

ABSTRACT

The present thesis aims to investigate the construction of identity profiles and the investment in their praxis of three Portuguese language teachers working in rural public schools in the Altos-PI municipality, within the perspective of Multiliteracies. To achieve this, the theoretical framework underpinning this investigation is based on the constructs of: (a) identities (Giddens 2000; Hall, 2006; Mastrella-de-Andrade, 2013; Norton, 2000, 2011; Silva 2014; Woodward, 2000), (b) Multiliteracies (Cope; Kalantzis, 2009; Garcia; Luke; Seglem, 2018; Rojo, 2012), and (c) Education of the Countryside: (Arroyo; Molina, 2004; Damasceno, 2004; Molina, 2006; Souza, 2006, 2008). The study is characterized as qualitative research (Moita Lopes, 2014), and the data generation instruments consist of: narrative interviews, autobiography, focus group, questionnaires, and field diary. Alongside the theoretical framework, data analysis procedures will be carried out based on the fundamentals of narrative studies (Clandinin; Conelly, 2000; Minayo, 2011), focusing on the process of identity construction, in order to analyze discursive and social issues that involve identities and their implications in the teachers' praxis (Pennycook, 2004), within the scope of Education of the Countryside. The data shows that the process of identity construction of teachers working in rural areas involves many social issues that constitute part of the inequalities present in Brazil. It became clear that teachers' narratives are important instruments for their professional development, as they enable them to reconsider their praxis and (re)position themselves. Furthermore, it was revealed that the experiences of being a resident of rural areas and having attended the early years of schooling in rural schools were significant for shaping the teachers' praxis. Their investment in their professional careers is guided by the attempt to meet the needs presented in the rural school context. As a social contribution of this research, I propose, within the context of Multiliteracies, a current that recognizes the cultural and semiotic diversity present in contemporary society, seeking to value popular and even marginalized social practices in the school environment. I lay the groundwork for the concept of "rural multiliteracy," an important reflection that can strengthen the connection between Linguistics, Education of the Countryside, and the training of native language teachers, in favor of an education that addresses contextual peculiarities and further promotes the valorization of Education of the Countryside, the identity of rural communities, and education based on the local and global perspectives.

Keywords: identities; multiliteracies; education of the countryside; investment in teacher praxis; teacher narratives.

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo investigar la construcción de perfiles identitarios y la inversión en su praxis de tres profesoras de Lengua Portuguesa que trabajan en escuelas públicas rurales en el municipio de Altos-PI, desde la perspectiva de los Multiletramientos. Para lograr esto, el marco teórico que sustenta esta investigación se basa en los constructos de: (a) identidades (Giddens 2000, Hall, 2006; Mastrella-de-Andrade, 2013; Norton, 2000, 2011; Silva 2014; Woodward, 2000), (b) Multiletramientos (Cope; Kalantzis, 2009; Garcia; Luke; Seglem, 2018; Rojo, 2012) y (c) Educación del Campo: (Arroyo; Molina, 2004; Damasceno, 2004; Molina, 2006; Souza, 2006, 2008). El estudio se caracteriza como investigación cualitativa (Moita Lopes, 2014), y los instrumentos de generación de datos consisten en: entrevistas narrativas, autobiografía, grupo focal, cuestionarios y diario de campo. Junto con el marco teórico, los procedimientos de análisis de datos se llevarán a cabo basándose en los fundamentos de los estudios narrativos (Clandinin; Connelly, 2000; Minayo, 2011), enfocándose en el proceso de construcción de identidades, con el fin de analizar cuestiones discursivas y sociales que involucran a las identidades y sus implicaciones en la praxis de las docentes (Pennycook, 2004), en el ámbito de la Educación del Campo. Los datos muestran que el proceso de construcción identitaria de las docentes que trabajan en áreas rurales involucra muchas cuestiones sociales que forman parte de las desigualdades presentes en Brasil. Quedó claro que las narrativas de las docentes son instrumentos importantes para su desarrollo profesional, ya que les permiten reconsiderar su praxis y (re)posicionarse. Además, se reveló que las experiencias de ser residentes en áreas rurales y haber asistido a los primeros años de escolarización en escuelas rurales fueron significativas para moldear la praxis de las docentes. Su inversión en sus carreras profesionales está guiada por el intento de satisfacer las necesidades presentadas en el contexto escolar rural. Como contribución social de esta investigación, propongo, dentro del contexto de los Multiletramientos, una corriente que reconozca la diversidad cultural y semiótica presente en la sociedad contemporánea, buscando valorar prácticas sociales populares e incluso marginadas en el entorno escolar. Establezco las bases para el concepto de "Multialfabetizaciones campesinos", una reflexión importante que puede fortalecer la conexión entre la Lingüística, la Educación del Campo y la formación de profesores de lengua materna, a favor de una educación que aborde peculiaridades contextuales y promueva aún más la valoración de la Educación del Campo, la identidad de las comunidades rurales y la educación basada en perspectivas locales y globales.

Palabras clave: identidades; multiletramientos; educación del campo; inversión en la praxis docente; narrativas de los profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MOSAICO

Mosaico 1 - Caracterização científico-metodológica da pesquisa.....	35
Mosaico 2 - Caracterização do contexto de pesquisa (atividades econômicas e relações culturais)	45
Mosaico 3 - Caracterização do contexto da pesquisa (lazer – atividades culturais locais)	49
Mosaico 4 - Caracterização do contexto da pesquisa (patrimônios ambientais e culturais locais)	50
Mosaico 5 - Contexto urbano	51
Mosaico 6 - Unidade Escolar Prado Júnior	53
Mosaico 7 - Unidade Escolar Mundico da Paz.....	58
Mosaico 8 - Unidade Escolar Vicente Delmiro.....	60
Mosaico 9 - Multiletramentos em foco.....	239

IMAGEM

Imagem 1 - Representação da localização geográfica do município de Altos-PI.	42
Imagem 2 - Representação da cultura local, a religiosidade	43
Imagem 3 - Instrumentos de geração de dados.....	72
Imagem 4 - O patrono da educação no Brasil	93

VÍDEO

Vídeo 1 - Altos, tua história vou contar.....	42
Vídeo 2 - Festejos de São José – 2023	43
Vídeo 3 - Caracterização do contexto da pesquisa – agropecuária Feira Semanal	47

DIÁRIO DOCENTE

Diário docente 1 - colaboradora Angico.....	82
Diário docente 2 - colaboradora Carnaúba	82
Diário docente 3 - colaboradora Ipê Amarelo	83

GRÁFICO

Gráfico 1 - O êxodo da população rural	105
Gráfico 2 - Aumento da população urbana.....	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise do Discurso Crítica
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CUT	Central única dos Trabalhadores
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Piauí
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDICS	Tecnologias da Informação e da comunicação
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional das Nações Unidas para as Crianças e Adolescentes

SUMÁRIO

PREPARANDO O SOLO: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	17
CAPÍTULO I	22
1 A SEMENTE QUE BROTA: <i>CAPÍTULO INTRODUTÓRIO</i>	22
1.1 Motivação do Estudo: o desejo de colher	25
1.2 Justificativa e relevância da pesquisa: as razões para colher	26
1.3 Os objetivos e perguntas de pesquisa: as sementes	28
1.3.1 Objetivo Geral	28
1.3.2 Objetivos Específicos	29
1.3.3 Perguntas de Pesquisa	29
CAPÍTULO II	31
2 DO HÚMUS QUE PREPARA E DESENVOLVE: <i>OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</i>	31
2.1 Pressupostos metodológicos: primeiros passos	33
2.2 Os caminhos da pesquisa	34
2.2.1 Pesquisa qualitativa	35
2.2.2 Abordagem Interpretativista	36
2.2.3 Natureza da pesquisa – aplicada	38
2.2.4 O método narrativo	39
2.2.5 A metodologia: autobiografia e história de vida	40
2.3 Um solo com muitas histórias: o contexto geográfico da pesquisa	41
2.3.1 Comunidade Montanhas	53
2.3.2 Comunidade Prata	58
2.3.3 Comunidade Quilombo	60
2.3.4 A subjetividade das relações sociais: a seiva que nutre o contexto de pesquisa	63
2.4 Os semeadores do saber: conhecendo as colaboradoras da pesquisa	67
2.5 Considerações éticas, limitações e contribuições do estudo	70
2.6 Do plantio da semente: o processo de geração de dados	72
2.6.1 Primeira Fase	72
2.6.1.1 Entrevista narrativa	73
2.6.2 Segunda Fase da Pesquisa	74
2.6.2.1 Grupo focal	74
2.6.2.2 Questionário	76
2.6.2.3 Diário de campo reflexivo	77

2.7	O labor no campo de pesquisa: debulhando o processo de coleta de dados	78
2.8	A seiva que nutre: análise de dados à luz da ADC	85
CAPÍTULO III		93
3	A SEMENTE NASCEU E A RAIZ SE ESPALHOU.....	93
3.1	Educação do campo e resistência: uma história em construção.....	95
3.1.1	Educação do Campo: uma trajetória de luta, uma conquista diária.....	95
3.1.2	Educação do Campo e identidades docentes	107
3.2	O construto teórico identidades.....	123
3.2.1	O construto identidade na perspectiva dos Estudos Socioculturais.....	123
3.2.2	Conhecendo a construção de perfis identitários de docentes que atuam na Educação do Campo	128
3.3	Do solo fértil da memória brotam novos saberes: reflexões analíticas.....	165
CAPÍTULO IV.....		175
4	O CAULE QUE SUSTENTA E A SEIVA QUE NUTRE: <i>INVESTIMENTO</i> E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	175
4.1	O construto <i>investimento</i> na formação docente	177
4.1.1	“A narrativização do eu”: marcas de investimento na constituição identitária da professora Angico	181
4.1.1.1	A formação pessoal.....	181
4.1.1.2	A formação profissional.....	190
4.1.1.3	Investimento na formação práxis	193
4.1.2	“A narrativização do eu”: marcas de investimento na constituição identitária da professora Carnaúba	198
4.1.2.1	A formação pessoal.....	198
4.1.2.2	A formação profissional.....	206
4.1.2.3	A formação na práxis	208
4.2	“A narrativização do eu”: marcas de <i>investimento</i> na constituição identitária da professora Ipê Amarelo	219
4.2.1	A formação pessoal	219
4.2.2	A formação profissional	228
4.2.3	A formação nas práxis	232
CAPÍTULO V		239
5	MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CAMPESINO	239
5.1	Letramentos sociais: da teoria à <i>práxis</i> docente.....	241
5.1.1	Letramentos: a gênese da teoria	242
5.1.2	Os Multiletramentos: o campo fértil dos diversos letramentos culturais e as semioses	245

5.1.3	Do local para o global: os Multiletramentos campestinos – a semente que caiu em solo fértil	248
5.1.4	Bonito pra chover: os Multiletramentos e os letramentos campestinos como cenário da Educação do Campo	251
5.1.4.1	Os multiletramentos na práxis: reconfigurando as identidades docentes	253
5.1.4.2	Dos multiletramentos brota os letramentos campestino: sistematizando a prática educativa do campo, no âmbito da Linguística	258
5.2	Um pouco mais de discussões sobre os dados	264
A FARTA COLHEITA: CONSIDERAÇÕES FRUTÍFERAS		266
	A formação orgânica: professores de Língua Portuguesa atuando em ambiente campestino	266
	O investimento na constituição de suas identidades profissionais	267
	Os multiletramentos na <i>práxis</i> docente	268
	As características da <i>práxis</i> e da identidade professor de Língua Portuguesa	269
REFERÊNCIAS		271
APÊNDICES		283
APÊNDICE A - A FLOR DE MANDACARU: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA		284
APÊNDICE B - DO NÓ AOS LAÇOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE		296
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA		315
APÊNDICE D - AUTOAVALIAÇÃO		321
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM		322
APÊNDICE F – ACEITE INSTITUCIONAL		323
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO		324
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO		328

PREPARANDO O SOLO: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A construção de um trabalho científico em nível de doutorado requer do pesquisador a compreensão do processo desafiador, que terá nos anos que se seguem, bem como a disponibilidade de vivenciar cada uma das etapas e a responsabilidade de apresentar, ao final do processo, um resultado ou explicação que responda à proposta com que ele se comprometeu investigar.

Eis que chega o momento de apresentar os resultados desta pesquisa, porém, para que essa amostra seja feita, é necessário que eu apresente as fases que constituem o labor científico que percorri, para que você, meu leitor, compreenda que os resultados expostos nesta tese são a soma de um trabalho árduo, realizado num período de quatro anos e que, apesar de carregar o meu nome como autora primeira, sua construção só foi possível porque tive a colaboração de muitos, a quem agradeço e dedico este estudo.

A caminhada inicia-se com a elaboração do projeto de pesquisa intitulado “Ciranda do saber: a formação letrada do professor e a aprendizagem do aluno”, com o objetivo de participar da seleção de doutorado; segue com a minha aprovação em todas as etapas do processo seletivo; progride com o cumprimento dos créditos, cujas disciplinas foram cursadas, presencialmente e *online* (em virtude da pandemia), na Universidade de Brasília (UnB).

Esse foi o percurso que segui para chegar ao tema de estudo que defendo. A preparação do solo acadêmico iniciou-se ainda em uma das primeiras reuniões com a minha orientadora, Profa. Dra. Mariney Pereira da Conceição, quando solicitou que eu produzisse o meu memorial docente, que eu escrevesse minha história de vida e, a partir disso, conversamos sobre como ampliar meu tema de pesquisa. Em uma dessas conversas, identificamos, por meio do olhar da professora, que a minha história de vida, formação pessoal e profissional tinha, de certa forma, relação com o contexto rural e, então, ela sugeriu que eu desenvolvesse meu estudo no âmbito da Educação do Campo.

A princípio, apesar de considerar a ideia interessante, porque me identifico com o contexto camponês, as minhas raízes são desse meio, trabalhei em escolas localizadas na zona rural e sempre tenho alunos do campo nas salas de aulas em que atuo. Mas, fiquei preocupada, uma vez que teria que me apropriar de uma vasta teoria sobre a Educação do Campo para, então, adentrar e contribuir com a essa modalidade de ensino. Esse foi o desafio e, conseqüentemente, o encantamento que me impulsionou nas etapas seguintes.

Dessa forma, passei a trilhar nas veredas da Educação do Campo; para isso, tive que escrever um outro projeto de pesquisa intitulado “Entre textos e contextos: o perfil identitário de professores que atuam na Educação do campo, um estudo à luz dos letramentos sociais”. Segui com esse tema de estudo. No meio da caminhada, por razões pessoais, motivadas pela pandemia, a Profa. Dra. Mariney não pôde seguir com a minha orientação e, a partir do segundo ano de curso, passei a ser orientada pela Profa. Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez. A sabedoria dessas duas grandes docentes dá a esta tese um caráter especial.

Seguindo com o processo de preparo do solo, a Profa. Dra. Maria Luísa analisou o meu projeto e deu-me alguns encaminhamentos para avançarmos com os estudos, dentre eles, indicações de livros, *sites* e outros materiais científicos para leitura e produção dos capítulos teóricos e metodológicos, além de presentear-me com uma reunião de orientação com a Profa. Dra. Clarice Santos, do departamento de Educação da UnB, para que eu esclarecesse algumas dúvidas sobre a construção da Educação do campo. O encontro com essa professora foi enriquecedor para os meus estudos e contribuiu para que eu me certificasse da importância de difundirmos a política educacional Educação do Campo, e para reafirmar a minha filiação a essa perspectiva de estudo.

É válido mencionar que, com um ano e meio de curso, adoeci, fui acometida por uma depressão avassaladora, que tirou o meu prazer de seguir com os estudos. Desse modo, foi um esforço grandioso seguir nessa caminhada, mas as reuniões com a minha orientadora, o encontro com a professora Clarice e o apoio dos amigos Marcos, Juscelino e Roseane foram fundamentais para que eu não desistisse do curso e, essencialmente, minha fé em Deus, o tratamento terapêutico, minha família e amigos próximos, especialmente meus filhos, foram o sustentáculo para que eu continuasse nesse percurso.

Em consequência disso, ainda não acreditando totalmente no potencial do meu trabalho, fui para qualificação em junho de 2022 – essa etapa tão importante do curso foi um divisor de águas na minha vida, compreendo esse dia como um significativo passo para o meu processo de cura, pois foi um momento transformador. A forma como a banca avaliou positivamente o tema e o desenvolvimento da pesquisa, pontuando a importância científica do trabalho, além de outras valiosas contribuições, foi engrandecedor, foi revigorante, eu voltei a me sentir capaz, eu renasci não só para os meus estudos, mas para a vida. A partir daquele dia eu decidi parar de sofrer e voltar a crescer em todas as áreas: pessoal, acadêmica e profissional.

Esses entrelaços das minhas histórias pessoal, acadêmica e profissional tornam-se parte do estudo e alinham o meu olhar, enquanto pesquisadoraêmica, com o contexto investigado, principalmente com a história de vida das colaboradoras da pesquisa. Fui para coleta de dados

motivada a cumprir a segunda parte do estudo, o trabalho de campo. Assim, participei de formações de professores, realizei entrevistas, coletei narrativas, propus aos docentes a produção de um memorial docente, coordenei rodas de conversa, visitei escolas, enfim, desenvolvi a parte prática da pesquisa.

Com os dados coletados, realizei a leitura do material produzido e iniciei as análises; nesse momento, identifiquei que o título poderia expressar melhor o fio condutor da pesquisa, além disso, como alertou a banca de qualificação, havia no título anterior alguns termos que deveriam ser revistos. Desse modo, visando enfatizar as diversas relações estabelecidas entre as identidades do professor e os inúmeros desafios que se apresentam na sua trajetória de vida e, portanto, de sua formação docente; além de imprimir um tom mais poético e representativo das histórias, “que eu vou contar”, o título foi redefinido: *“É de laço e de nó” – o itinerário de formação identitária de professores da Educação do Campo, um estudo no âmbito dos Multiletramentos*.

Com o solo preparado, segui com as demais etapas do processo de expansão dos estudos no latifúndio da Educação do Campo e da Linguística. Da terra fértil, e agora plantada, brotou a semente do saber científico, subsidiada pelo húmus do conhecimento empírico daqueles que, de forma prática, colocam a mão no arado, movem e removem o terreno, fertilizam-no e fazem com que, na floresta do conhecimento, o nascimento de outras plantas aconteçam, renovando o ciclo de esperança de que não nos falem flores, frutos, sementes, enfim, *refloredução*.

Nessa dinamicidade, é válido esclarecer que, para elaboração desta tese, optei por assumir a primeira pessoa na redação do texto. Essa escolha não é por acaso. Primeiro, não é por uma noção de propriedade, de modo que enfatizo que o trabalho não é de autoria única, desta pesquisadora. De forma alguma, reconheço e reforço que esta tese é uma construção coletiva, sendo os colaboradores, direto e indiretos, os elementos fundamentais para que essa produção fosse possível.

No entanto, por uma questão de posicionamento, ideológico e acadêmico, acredito que devo marcar o meu lugar no estudo desenvolvido, de pesquisadora e mais; uma vez que, ao longo do texto, manifesto minhas observações, reflexões ou críticas, as quais expressam a minha particularidade, especialmente, o meu lugar de fala. Ademais, considerando que estou trabalhando com o construto identidades e com memórias de formação, cujo caráter plural e singular coadunam-se, de modo que, para que saibamos viver as diferentes identidades e relacioná-las, é preciso reconhecê-las.

Assim, neste trabalho científico, as minhas identidades, especialmente de pesquisadora, somam-se as demais identidades: dos colaboradores, das orientadoras, dos estudiosos e, até

mesmo, do leitor, que, no processo de leitura, constrói seus significados, dando o caráter colaborativo, marcando, assim, a pluralidade desta produção. Para atender a tal fim, encaminho esta investigação para as próximas páginas que constituem, de fato o capítulo introdutório deste estudo.

Capítulo 1- A ideia que brota: capítulo introdutório

Nesse capítulo, apresento os elementos introdutórios que constituem a pesquisa, componentes importantes para dar cientificidade ao estudo e para guiar a leitura do meu receptor, possibilitando visualizar os encaminhamentos desta investigação. Esse capítulo é constituído por: 1 Introdução; 1.1 Motivação do estudo; 1.2 Definição do problema de pesquisa; 1.3 Justificativa e a relevância da pesquisa e 1.4 Os objetivos e as perguntas de pesquisa.

Capítulo 2- Do húmus que nutre e desenvolve: os pressupostos metodológicos

Nesse capítulo, apresento como foi pensada e como foi realizada a pesquisa. Esse capítulo foi organizado da seguinte rota: 2.1 Os caminhos da pesquisa; 2.2 Um solo de muitas histórias: o contexto de pesquisa; 2.3 Os semeadores do saber: os colaboradores da pesquisa; 2.4 Do plantio da semente: o processo de geração de dados; 2.5 O labor no campo de pesquisa: debulhando a coleta de dados, 2.4 Considerações éticas, limitações e contribuição do estudo e 2.5 A seiva que nutre: análise dos dados à luz da Análise do Discurso Crítica.

Capítulo 3- A semente nasceu e a raiz se espalhou: o projeto político Educação do Campo e os Estudos de Identidades em suas interfaces - teóricas e práticas

Nesse capítulo, apresento inicialmente o cenário educacional em que as professoras colaboradoras da pesquisa atuam, abordo a construção do projeto político Educação do Campo. Logo em seguida, apresento a constituição, ao longo dos anos, dos estudos sobre Identidades, especialmente, na pós-modernidade. As discussões teóricas e os dados coletados dialogam, nesse capítulo, permitindo, por meio das análises, seguir no processo de conhecer a construção do perfil identitário das colaboradoras da pesquisa.

Capítulo 4- O caule que sustenta e a seiva que nutre: formação de professores e investimento – as autobiografias docentes e a práxis como elementos de formação docente

Nesse capítulo discuto a temática formação de professores e **investimentos**, ambiciono compreender por meio da teoria consolidada sobre esses construtos e, da análise dos memoriais docentes produzidos pelas colaboradoras, como se deu ou se dá o processo de formação docente, os laços ou as relações estabelecidas ao longo do percurso, será evidenciada ainda, questões relacionadas à política de formação de professores da Educação do Campo, como essa formação dos professores é pensada na teoria e como ela acontece na prática. Com efeito, parto do conceito de investimento de Norton (2013), ampliando-o para o contexto desta pesquisa: a

relação social e historicamente construída entre o aluno, o professor de Língua Portuguesa e o seu desejo de aprender constantemente para potencializar sua *práxis*, em que a valorização das suas experiências de vida, priorizam a formação humana, convertendo os seus conhecimentos em ações que podem reverberar no ensino emancipatório dos discentes e até mesmo de outros profissionais.

Capítulo 5 - “Do ramo nasceu a flor”: Multiletramentos e Multiletramentos camponeses na formação de professores de Língua Portuguesa

Nesse capítulo, volto meu olhar para a configuração da *práxis* das professoras de Língua Portuguesa, no âmbito dos Multiletramentos. As discussões empreendidas nesse capítulo, a partir dos dados gerados apontam para as questões contextuais e de formação que enfrentam os docentes que atuam nesse meio. Em virtude disso, com a finalidade de contribuir com a teoria em estudo e com ações práticas, apresento o conceito de **Multiletramentos camponeses**: processo em que há uma articulação do conhecimento científico com os saberes vividos e experienciados pelos alunos em sua vida diária no contexto do campo em que diversas linguagens, tecnologias e inovações tecnológicas se convergem para que a identidade camponesa seja reconhecida e valorizada, bem como permite o acesso a outras culturas e formas de vida.

Para iniciar o desenvolvimento das etapas de pesquisa, apresento o primeiro capítulo.

CAPÍTULO I

1 A SEMENTE QUE BROTA: *CAPÍTULO INTRODUTÓRIO*



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&cci>

[...] sendo a Educação uma prática pedagógica ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que ela conhece (Soares *et al.*, 1998, p. 50).

Os estudos acerca da Educação do Campo¹ no Brasil revelam que o percurso histórico dessa modalidade de ensino encontra-se marcado por desafios que envolvem, em grande parte, lutas constantes de afirmação identitária por parte de docentes da Educação Básica (Arroyo; Molina, 2011; Caldart, 1997, 2009; Molina, 2004; Souza, 2010). As implicações da tensão gerada por esse contexto me motivam a investigar, no estudo aqui proposto, a constituição identitária desses profissionais, com vistas a suscitar reflexões que possam, de alguma forma, promover mudanças sociais em seu *status quo*.

Sendo assim, no estado da arte referente à Educação do Campo, observo registros de pesquisas que abordam temas correlatos ao da minha proposta de investigação, tais como: Formadores de professor e identidade docente de licenciados, no estado do Mato Grosso (Correia, 2012); Práticas docentes e identidade em escolas rurais, no estado de São Paulo (Koti, 2013); Profissão docente - laços de pertencimento e identidades, realizada em Brasília (Bomfim, 2015); Políticas linguísticas para Educação do Campo, no estado do Piauí (Nascimento, 2019)². No entanto, não encontrei, até o presente momento, trabalhos acadêmicos que abordem a temática da formação identitária de docentes que atuam no campo, na perspectiva dos Letramentos Sociais, realizados em contextos internacional e nacional, especialmente no meu estado natal, Piauí, conjuntura geográfica em que pretendo empreender esta investigação.

Dessa forma, acredito que a proposta de estudo que apresento vem a contribuir para preencher a lacuna identificada nessa área do conhecimento, no ensejo de abrir caminhos para uma melhor compreensão do processo de conformação identitária do professor que atua no campo, especialmente os professores de Língua Portuguesa, e de suas implicações para a *práxis* desse profissional, noção entendida como a integração reflexiva entre teoria e prática, com vistas a desenvolver um ensino crítico (Pennycook, 2004).

Dessa forma, neste estudo intitulado “*É de laço e de nó*” *O itinerário de formação identitária de professores da Educação do Campo: um estudo no âmbito dos Multiletramentos*, que se inscreve na perspectiva da Grande Área da Linguagem (Almeida Filho, 2021), tem como objetivo geral:

¹ A expressão Educação do Campo será grafada com inicial maiúscula para destacar a modalidade de ensino que é foco deste estudo.

² Pesquisa realizada no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://www.bdttd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+%22identidade+docente%22+nordeste&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 14 jan. 2021.

Analisar a construção de perfis identitários dos professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação do Campo em escolas públicas da zona rural do município de Altos-PI, no âmbito dos Multiletramentos, com a finalidade de observar o investimento na formação docente.

Para fundamentar esta investigação, apoio-me no arcabouço teórico que versa sobre os seguintes construtos: (a) identidades (Giddens, 2002; Hall, 2003; Norton, 2000, 2011; Silva 2014; Woodward, 2000), por ser um dos pilares deste estudo; (b) investimento (Norton, 2013; Norton; Early, 2011), por permitir compreender marcas e/ou implicações do processo de formação identitária na *práxis* docente; (c) Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2009; Garcia; Luke; Seglem, 2018; Rojo, 2012; Street, 2014), pela abordagem social e pelas reflexões críticas atribuídas às questões educacionais e por permitir o diálogo entre teoria e prática docente e (d) Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Chouliraki; Fairclough, 1999; Batista Jr et al., 2018; Resende; Ramalho, 2011; Thompson, 2011) utilizada como método de análise das práticas discursivas.

Os pressupostos metodológicos desta pesquisa apresentam-se como de abordagem qualitativa (Minayo, 2001), natureza interpretativista (Moita Lopes, 1994), em que utilizo as narrativas como método e instrumento de geração de dados (Paiva, 2019). Quanto à metodologia, utilizo a autobiografia (Nóvoa, 1992; 2009) e a história de vida (Souza, 2006), pois acredito que por meio delas posso adentrar na subjetividade, nas memórias de formação acadêmica e profissional dos docentes, colaboradores desta pesquisa.

Como professora-pesquisadora, assumo uma postura êmica (Duranti, 1997; Rosa; Orey, 2012). Conforme Rosa e Orey (2012, p.05), “os pesquisadores, investigadores e educadores que assumem uma abordagem êmica acreditam que fatores como a origem cultural e linguística, os valores sociais, a moral e os estilos de vida influenciam o desenvolvimento do conhecimento [...]”, por compreender a relevância do pesquisador como partícipe do processo investigativo.

Ademais, a pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira dedica-se à produção dos dados primários, obtidos por meio de questionário e entrevista narrativa docente (Abrahão, 2011; Paiva, 2019), com o objetivo de traçar o perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa e levá-los a refletir sobre o seu processo de formação acadêmico/profissional e suas implicações na *práxis*.

Para complementar essa fonte de dados primários, a segunda etapa foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: grupo focal (Barbosa, 2008), com a finalidade de promover

reflexões acerca da formação identitária desses profissionais e das marcas de **investimento**³ na sua formação; e memorial autobiográfico (Freire, 1987) com a finalidade de refletir sobre sua formação, sua *práxis* e suas implicações no presente e para o futuro.

Ademais, utilizo questionários (Gil, 1999), a fim de esclarecer possíveis dúvidas presentes nas narrativas escritas ou nos relatos do grupo focal e o diário de campo (Angrosino, 2009), com o intuito de complementar as informações geradas pelos três instrumentos de pesquisa citados, uma vez que os registros de informações extras, captadas pelo olhar atento do pesquisador no campo, agregam significado às interpretações dos dados, contribuindo para o enriquecimento da análise dos dados.

No anseio de prosseguir com esta investigação, e por entender que uma tese deve trazer contribuições sociais, apresento como produto deste estudo o desenvolvimento do construto “Multiletramentos Campesinos” e “*Investimento* na formação de professores de Língua Portuguesa”, bem como contribuo com a elaboração de propostas de intervenção no ensino das escolas localizadas em contexto campesino.

Além disso, acredito que esta tese pode ser uma referência para reflexões críticas, no que se refere à formação continuada de professores do campo e ou para elaboração de propostas de oficinas, de jornadas pedagógicas, Projeto Político Pedagógico (PPP) e outras atividades ou documentos destinados à formação docente e ao fazer pedagógico, em comunidades campesinas.

Esta investigação pode, ainda, contribuir com a literatura da área por meio do seu desdobramento em publicações de artigos, ensaios e apresentações em eventos científicos, promovendo a disseminação do conhecimento e endossando as discussões sobre a formação de professores do campo, as marcas de **investimentos** linguísticos e suas implicações na *práxis* docente.

Finalizando essa seara, dou prosseguimento à exposição do estudo, encaminhando esta investigação para as próximas páginas em que relato as motivações que me levaram a escolher esse ramo investigativo.

1.1 Motivação do Estudo: o desejo de colher

Empreender um estudo sobre identidades exigiu um mergulho nas minhas memórias, revelando as marcas que constituem o meu perfil identitário, a relação existente entre a minha

³ Construto desenvolvido por Norton (2000) e, sempre que utilizado nesse sentido, será destacado em negrito.

formação pessoal e profissional e o meu engajamento em investigar temas que versam sobre questões sociais no âmbito educacional.

Em decorrência disso, minhas reflexões possibilitaram reconhecer as seguintes marcas que caracterizam, de forma geral, o meu perfil identitário: uma mulher negra; nordestina; filha de trabalhadores rurais; estudante de escola pública e professora da educação básica em uma instituição federal, situada no interior do Piauí. Em todas essas expressões identitárias que me constituem, vejo-me engajada em histórias de luta e de resistência próprias dos grupos sociais aos quais pertenço.

Essas temáticas constituem os pilares que sustentam e revelam a minha posição de sujeito nesse cenário social, marcada por identidades que se inter cruzam e evidenciam as interfaces da minha formação como ser individual, que se concebe em uma coletividade, constituída por fatores socioculturais históricos de segregação e de resistência.

Sendo assim, posso afirmar que, não por casualidade, os caminhos dos estudos acadêmicos me levaram a querer investigar, tal como proponho nesta tese, questões que envolvem a Educação do Campo, as identidades docentes e o investimento na sua *práxis*, isto é, os recursos materiais, simbólicos e humanos empregados ao longo da sua formação acadêmica profissional e na relação entre teoria e prática no seu fazer pedagógico.

Ao evocar minhas experiências profissionais, recordo-me de que a minha trajetória docente sempre estabeleceu vínculo com estudantes oriundos do meio rural, de forma que acredito conhecer a realidade dessa modalidade de ensino, suas potencialidades e seus desafios.

No período em que lecionei no campo, como professora do Ensino Fundamental, observei certa carência no que se refere à formação docente, visto que não era convidada a participar de reuniões pedagógicas, de cursos de aperfeiçoamento ou recebia quaisquer outras orientações que me informassem acerca das especificidades da educação campesina.

Diante do exposto, motivei-me a investigar, no Programa de Doutorado, a temática da constituição de perfis identitários de professores do campo, bem como as marcas de *investimento* em sua formação e suas implicações na *práxis*, temática que problematizo e defino na próxima subseção.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa: as razões para colher

Para compreender como se configuram as identidades na pós-modernidade (Hall, 2006), é preciso revelar a essência da aparente objetividade e concretude das ações dos indivíduos, das organizações institucionais e/ou da coletividade; é preciso mergulhar na subjetividade das inter-

relações sociais que constituem o substrato da sociedade vigente, diversa e complexa, que se caracteriza mais pela força do poder simbólico do que do poder material (Bourdieu, 1989; Hall, 2006).

Nesse sentido, os estudos sobre identidades têm ganhado relevância, espaço temporal, como uma possibilidade de explicar o percurso histórico, cultural e discursivo que foi se alterando com o passar do tempo e eclodiu na pós-modernidade, carregada de significações e de transformações que reconfiguram as relações sociais e, portanto, as sociedades contemporâneas, instaurando uma verdadeira crise de identidade (Woodward, 2000), tanto do ponto de vista individual, quanto do ponto de vista social.

Diante dessa breve caracterização do panorama social em que se inserem os estudos a respeito do construto *identidades* (Hall, 2006; Norton, 2000, 2011; Silva 2014), justifico a relevância de desenvolver esta tese, que busca lançar um olhar sobre a constituição identitária de docentes que atuam na Educação do Campo e do *investimento* em sua *práxis*, à luz dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Rocha, 2010; Cope; Kalantzis, 2009; Garcia; Luke; Seglem, 2018), uma corrente teórica que evidencia o uso das tecnologias na atual conjuntura social, especialmente na sala de aula, buscando explicar suas implicações educacionais.

Acredito que este estudo se configura como relevante no bojo das temáticas que se situam no período que compreende a modernidade tardia (Hall, 2006), devido à sua natureza social, crítica e discursiva (Fairclough, 2001, 2003) e porque tem sua origem e construção pautada na observância dos movimentos sociais que fundamentam a Educação do Campo (Arroyo; Molina, 2011; Caldart, 1997, 2009).

Além disso, após realizar um breve estudo da literatura que fundamenta os construtos aqui propostos – identidades, *investimento* e Educação do Campo –, constatei que, dado o caráter dinâmico e abrangente desses temas, cresce a necessidade de ampliar as discussões em torno de suas implicações em relação ao contexto educacional, mais especificamente, em relação ao investimento na formação de professores de Língua Portuguesa que atuam no campo.

Nesse entendimento, é possível formular a seguinte antítese de tese: o professor de Língua Portuguesa que atua na Educação do Campo, muitas vezes, não possui uma formação acadêmica ou continuada que possibilite compreender os fundamentos dessa modalidade de ensino, de modo que possa contribuir para sua prática e para a formação identitária docente.

Diante disso, defendo a seguinte tese:

O investimento na formação identitária do professor de Língua Portuguesa que atua em contexto campesino pode contribuir para a apropriação da epistemologia da Educação do Campo, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que interseccionam tal modalidade e os Multiletramentos a fim de favorecer a promoção do ensino do campo no campo

Esta tese é o ponto de partida desta investigação que tem como *corpus* de pesquisa os memórias docentes de três professoras efetivas, que atuam em escolas localizadas no campo, nas séries finais do Ensino Fundamental, da Secretária Municipal de Educação (SEMED), do município de Altos-PI.

Considerando essas informações contextuais, que situa geograficamente o campo de pesquisa, é válido enfatizar que esta investigação se configura como original e relevante para o citado contexto, uma vez que ao realizar o estado da arte acerca dos estudos acadêmicos que versam sobre “identidades e investimento na *práxis* de professores de Língua Portuguesa que atuam no campo” não encontrei, até o momento, produções científicas que contemplem essa temática no município mencionado.

Com essas primeiras explicações, sigo com a exposição deste estudo, apresentando os objetivos e perguntas de pesquisa.

1.3 Os objetivos e perguntas de pesquisa: as sementes

Em face à exposição dos motivos pelos quais decidi empreender esta pesquisa, bem como da justificativa e da relevância social do objeto de estudo, apresento a seguir o objetivo geral e os específicos desta tese.

1.3.1 *Objetivo Geral*

Para este estudo, elegi como *locus* de investigação o contexto campesino, buscando evidenciar as peculiaridades socioculturais que permeiam a Educação do Campo na modernidade tardia, pesquisando a constituição de perfis identitários de professores do campo e o **investimento** em sua *práxis*, sob a ótica dos Multiletramentos.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar a construção de perfis identitários dos professores de Língua Portuguesa que

atuam na Educação do Campo em escolas públicas da zona rural do município de Altos-PI, no âmbito dos Multiletramentos, com a finalidade de observar o investimento na formação docente.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

A fim de auxiliar o desenvolvimento da pesquisa aqui proposta e alcançar seu objetivo geral, estabeleço quatro objetivos específicos:

- Investigar o processo de formação identitária, acadêmico - profissional das três professoras colaboradoras da pesquisa;
- Identificar a existência de marcas linguísticas de **investimento** na formação profissional das docentes e, em existindo, caracterizá-las.
- Investigar a configuração da *práxis* das professoras colaboradoras, no âmbito dos Multiletramentos;
- Caracterizar criticamente as relações entre a *práxis*, configuradas no contexto pesquisado, com a formação identitária profissional das professoras colaboradoras.

1.3.3 *Perguntas de Pesquisa*

Com o intuito de atingir os objetivos específicos, o estudo será guiado pelas seguintes perguntas norteadoras:

- Como se constitui o processo de formação identitária, acadêmico-profissional das três professoras colaboradoras da pesquisa?
- Quais seriam as possíveis marcas de *investimento* na formação profissional das docentes? Em existindo, é possível caracterizá-las?
- Como se configura a *práxis* das professoras colaboradoras, no âmbito dos Multiletramentos?
- Como se caracterizam criticamente as relações entre a *práxis*, configuradas no contexto pesquisado, com a formação identitária profissional das professoras colaboradoras?

Os objetivos e as perguntas de pesquisa revelam a arquitetura de uma investigação crítica, cujas bases estão fundadas em teorias linguísticas que se propõem a pesquisar, a partir da modalidade de ensino Educação do Campo, a constituição de perfis identitários docentes. Com a finalidade de atingir tal propósito, na seção seguinte, apresento as discussões teórico-

metodológicas que fundamentam esta investigação. O capítulo metodológico, apresentado logo no início do estudo, configura-se como farol que guia os capítulos seguintes.

CAPÍTULO II

2 DO HÚMUS QUE PREPARA E DESENVOLVE: OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS



[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (Minayo, 2001, p. 3).

O solo arenoso, muito comum na região nordeste do Brasil, necessita de práticas de conservação para torná-lo próprio para o cultivo; na agricultura, técnicas como adubação verde e rotação de cultura, por exemplo, auxiliam nesse processo, bem como evitam a erosão (Marques, 2022).

Proponho essa breve explicação, junto ao título que abre este capítulo “Do húmus que prepara e desenvolve: pressupostos metodológicos”, como uma metáfora para o Sistema Educacional Brasileiro que, em sentido macro, é considerado, nesta tese, como sendo esse solo arenoso que precisa ser adubado, com políticas que favoreçam ao plantio e a colheita de bons frutos, além de outras características de ambos que você pode resgatar; e, no sentido micro, neste capítulo metodológico, é solo onde são plantadas e expostas as bases do conhecimento desenvolvido e disseminado neste estudo.

No ensejo de iniciar essa caminhada, saliento o viés crítico e social desta tese, partindo da observação do quadro que abre este capítulo, um cartum – “Desenho humorístico ou caricatural, espécie de anedota gráfica que satiriza comportamentos humanos [...] veiculado em geral por jornais e revistas” (Houaiss, 2001) –, aqui utilizado com o objetivo de refletir criticamente sobre a realidade social, retratando os contrastantes e os desafios em que se tem desenvolvido a educação no Brasil, especialmente a Educação do Campo.

As mensagens expressas pela linguagem verbal e não verbal opõem-se ao contexto educacional ilustrado, assim como o modelo de educação desenvolvido no nosso país, um sistema que demonstra uma preocupação exacerbada com os índices, ainda que, em muitos casos, não correspondam à realidade apresentada. É preciso conhecer outras questões que conservam os resultados numéricos, oriundos de pesquisas quantitativas, para desvelar as questões sociais que os envolvem. Para isso, é de suma importância a pesquisa qualitativa.

Em seguida, apresento uma citação de Minayo (2001), que aborda a importância do labor científico, pontuando os caminhos percorridos pela pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, o papel do pesquisador, os critérios utilizados e a atuação dos colaboradores como elemento fundamental na construção do conhecimento, cujo caráter empírico aproxima ciência e realidade, de modo que pode revelar informações e outras questões que a exatidão dos números, em pesquisa quantitativa, não é capaz de captar.

A fim de preparar o solo da pesquisa, fiz essa pequena introdução, com o intuito de evidenciar as questões abordadas nesta tese, relacionadas ao sistema educacional brasileiro, fazendo um recorte e dedicando-me a investigar, especialmente, nos domínios da modalidade de ensino Educação do Campo, a construção de perfis identitários docentes; em uma perspectiva linguística, por meio das teorias: das Identidades, Educação do campo e Multiletramentos.

Recorro a esses pressupostos teóricos para estudar o tema em voga, como assim fez o cartunista, bem como junto o meu pensamento ao de Minayo (2001) quanto ao labor científico e, a partir da realidade social que se apresenta no contexto rural de Altos, cidade do Estado do Piauí, situado na região Nordeste do Brasil, início a exposição do percurso investigativo trilhado.

2.1 Pressupostos metodológicos: primeiros passos

Considerando que é de praxe seguir um modelo de organização de trabalhos científicos em que o capítulo metodológico segue a fundamentação teórica, devo explicar os motivos que me levaram a promover uma reestruturação de tal modelo, com vistas a favorecer o desenvolvimento deste estudo.

Primeiro, escolho apresentar o capítulo metodológico ainda no início do percurso investigativo para orientar o meu leitor sobre os caminhos seguidos, sobre as razões de situar a pesquisa no contexto geográfico piauiense, evidenciando as peculiaridades locais e de ensino no município de Altos-PI, bem como as relações que delas advêm, com a minha história de vida, com a história de vida das colaboradoras, com a escolha dos instrumentos de geração de dados e suas implicações na compreensão dos resultados alcançados.

Segundo, baseando-me nos estudos decoloniais (Mignolo, 2018; Quijano, 2005; Souza Santos, 2010), os quais propõem a decolonização epistemológica do saber e do ser, por meio de rupturas de modelos coloniais que controlam e universalizam o conhecimento. Acredito que o método das narrativas, as histórias de vida das docentes que representam, neste estudo, a voz do campo, tecendo importantes reflexões sobre a educação no campo para a comunidade escolar campesina, configuram-se como marcas decoloniais que devem ser explicitadas logo no início do processo, permitindo o entrelaçamento dos aspectos empíricos e científicos que caracterizam este estudo.

Com relação aos estudos sobre decolonialidade, eles são empreendidos pelos teóricos mencionados, como um importante projeto político e epistemológico, que visa promover rupturas com as estruturas de poder coloniais e eurocêntricas, assim como conclama a necessidade de ressignificar conhecimentos e práticas consideradas como universais, além de abrir caminhos para a valorização da diversidade, para o estudo de experiências que advêm dos grupos marginalizados e oprimidos. Dessa forma, essa concepção teórica aplica-se a este estudo, que, por meio da Educação do Campo e das narrativas docentes, junta-se às vozes de

outras investigações que retratam a situação desse grupo social historicamente marginalizados, o povo do campo, contribuindo para que sua história de luta seja ecoada e ressignificada.

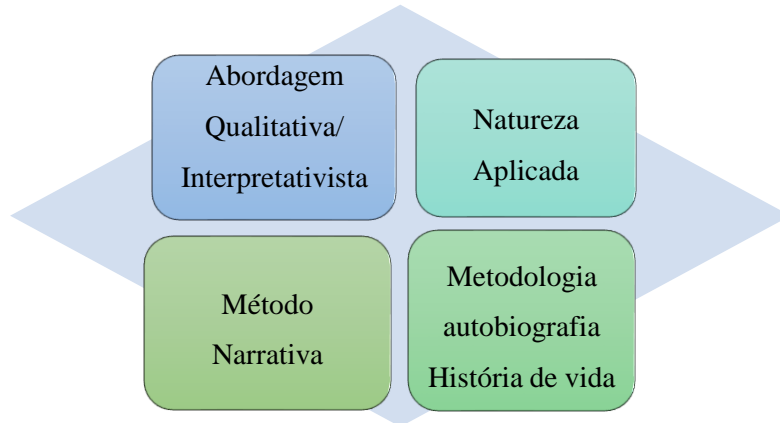
Nesse sentido, a dinamicidade presente nos dados colhidos influenciou na minha produção escrita, já que este capítulo contém informações importantes, como o desenho da pesquisa, a contextualização, os colaboradores, os instrumentos utilizados na investigação e outros; desse modo, faz com que este ocupe um lugar de farol, guiando os capítulos seguintes, por entender essas informações como relevantes para a compreensão das análises desenvolvidas *a posteriori*.

Essa organização deu fluidez no momento da produção escrita e espero que seja apreciada pelos leitores. Para fins de organização, subdivido este capítulo em cinco seções, a saber: 2.1) **Os caminhos da pesquisa**, em que descrevo os fundamentos metodológicos; 2.2) **Um solo com muitas histórias**, em que desenho o contexto geográfico e social da pesquisa; 2.3) **Semeadores da esperança**, no qual caracterizo os colaboradores; 2.4) **Ética na pesquisa**, nesta saliento os princípios éticos que norteiam a investigação; 4.5) **Limitações e contribuições do estudo**, na qual detalho os desafios e desdobramentos desta. Assim, segue a primeira seção.

2.2 Os caminhos da pesquisa

Sabendo que uma pesquisa científica segue parâmetros organizacionais, que têm como finalidade estruturar, caracterizar, classificar e/ou atestar a cientificidade do estudo produzido, e que esses parâmetros orientam o pesquisador na condução do processo investigativo, exponho na figura 04 a caracterização científico-metodológica desta tese, conforme as definições de Clandinin e Connelly (2000), Minayo (2001), Moita Lopes (1994), Paiva (2019) e Nóvoa (2009).

Mosaico 1 - Caracterização científico-metodológica da pesquisa⁴



Fonte: elaborada pela da pesquisadora (2021)

Esse mosaico representa os passos trilhados no desenvolvimento desta investigação. Considerando que cada um desses componentes é importante para assegurar a cientificidade do estudo e, principalmente, para iluminar as ações empreendidas na construção do trabalho investigativo, apresento nas subseções seguintes o detalhamento de cada um deles.

2.2.1 *Pesquisa qualitativa*

Na esteira das investigações em Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa trata de questões ou problemas muito particulares, não mensuráveis quantitativamente, uma vez que pertencem ao campo dos significados, das crenças, dos valores, da subjetividade que constituem as relações sociais. Ela ocupa-se de investigar elementos que são fios condutores do comportamento humano e, por isso, requerem uma atenção especial com a realidade apresentada, buscando, nas particularidades do objeto investigado, compreender as relações que circulam e movimentam a dinâmica dos signos sociais (Minayo, 2001).

Nessa mesma linha, Flick (2009, p. 8) afirma que:

Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes: analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais) que podem ser tratadas analisando-se conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia [...] (grifos do autor)

⁴ Nesta tese, nomeio de mosaico o conjunto de imagens que se referem ao capítulo em estudo.

As ideias transmitidas pelas expressões “lá fora” e “de dentro”, destacadas pelo autor, compreendidas aqui, respectivamente, como a vida em sociedade e a subjetividade dos colaboradores, acentuam o caráter multi e particular, próprios da abordagem de pesquisa qualitativa, pois, embora tenha como ponto de partida um objeto social concreto, almeja investigar um objeto individual, em alguns casos ligado à subjetividade dos colaboradores, como esta pesquisa, que por meio de narrativas autobiográficas busca acessar as informações sobre a constituição de identidades docentes.

Assim, esta investigação envereda-se em uma trilha desafiadora que, a partir das experiências e das relações sociais, vivenciadas e contadas pelas colaboradoras, buscou extrair informações que permitissem detalhar a história de vida das colaboradoras, garimpando dados para análises.

Desse modo, empreender uma pesquisa qualitativa, conforme os ideais citados pelos estudiosos Flick (2009) e Minayo (2001), promovendo um recorte dos problemas sociais para estudar os elementos que os constituem na sua temporalidade, no seu contexto de realização, pode permitir que se interprete, na teia dos significados sociais, particularidades que levem à explicação, à justificativa, à contestação e possam provocar mudanças importantes, tendo em vista que esse detalhamento motiva o desenvolvimento de uma pesquisa científica e permite a evolução do conhecimento humano.

As constantes indagações sobre os fenômenos que se apresentam na realidade social configuram-se como a mola propulsora da racionalização do comportamento humano e das transformações contextuais. Assim, considerando as explicações sobre a pesquisa qualitativa, suas características e objetivos, este estudo enquadra-se na abordagem qualitativa, nos termos de (Flick, 2009; Minayo, 2001), por investigar um problema social, no âmbito da Linguística, envolvendo questões subjetivas, cuja análise científica pode revelar dados importantes a respeito do objeto estudado.

2.2.2 *Abordagem Interpretativista*

Este estudo caracteriza-se, ainda, como interpretativista, porque foge dos princípios da natureza positivista, tradicionalmente praticada nas Ciências Naturais, assim como afugenta a visão de verdade científica, que defende a existência do mundo social e do conhecimento independente do homem (Moita Lopes, 1994).

Conforme o supracitado autor (1994), essas ideias foram, por muito tempo, consideradas como a maneira correta de se fazer ciência, desvinculando-a da construção social do significado.

No entanto, nas Ciências Sociais, a primazia das reflexões e análises investigativas estão fundadas nas experiências humanas, porquanto são os comportamentos, as atitudes e a maneira de desenvolver as práticas cotidianas dos cidadãos, que podem revelar a essência das relações sociais, geralmente envolta de uma camada que encobre os reais interesses das classes hegemônicas. Essa última, quando descoberta, pode apresentar informações importantes contribuindo para ressignificar antigas práticas e colaborar para a reestruturação da sociedade.

Esse trecho pode ser aplicado à história de construção da Educação do Campo no Brasil, melhor explicada no capítulo 3. Essa modalidade de ensino, fruto do engajamento dos trabalhadores rurais, antes Educação Rural, em que o ensino oferecido aos camponeses cultivava uma situação excludente e discriminatória; com as conquistas da Educação do campo, essa história passou a mudar o cenário.

Quando os movimentos sociais passam a questionar, descobrir e reivindicar a quebra desse paradigma, promovem, com muitas lutas – e que isso seja enfatizado –, a reconfiguração do espaço rural, dos modos de vida de seus moradores, do sistema de educação; elevando a autoestima dos camponeses, a reafirmação de sua identidade, de sua cultura. Enfim, transformações que só é possível observar, atualmente, por meio do estudo da importância dos movimentos sociais (Cf. cap. 3) para a revolução ocorrida nas comunidades camponesas.

Em virtude disso, é válido enfatizar a importância de um olhar atento para as informações fornecidas pelas colaboradoras, são elas que vão fornecer as particularidades do problema investigado. Esses dados, quando interpretados sob as lentes da pesquisa qualitativa, podem levar ao reposicionamento, a transformações, à evolução social do conhecimento, podendo, sobretudo, provocar a ressignificação de antigas práticas, assim como resultou no contexto camponês (Moita Lopes, 1994, p. 331).

Reconhecendo a complexidade do fenômeno social analisado, sob o viés das Ciências Sociais, Moita Lopes (1994, p. 331) alerta que

Todavia, aqueles que defendem a posição interpretativista como a maneira mais adequada de produzir conhecimento nas C. Sociais argumentam que a natureza do objeto de investigação das Ciências Sociais é tão diversa das Ciências Naturais que não se justifica a utilização de meios e procedimentos das Ciências Naturais nas Ciências Sociais.

Desse modo, fazer pesquisa em Ciências Sociais exige que seja priorizado o caráter social do objeto sob análise e a gama de significados que ele pode representar e cuja interpretação deve ser resultado de uma ação cooperativa entre pesquisador e colaboradores.

Nesse entendimento, justifica-se a importância de utilizar outros meios de pesquisa, que atendam à complexidade dos problemas sociais e permita compreender as suas particularidades, por isso, vincular a percepção dos cidadãos sobre o problema investigado, por meio de entrevistas, narrativas, autoavaliação, por exemplo, bem como proceder com a observação e análise do contexto de pesquisa, são instrumentos utilizados nesta investigação que possibilitam uma visão ampliada do objeto de pesquisa.

Nesse sentido, os resultados podem expressar informações que os números, na pesquisa quantitativa, positivista, certamente não conseguem expressar, como salienta Moita Lopes (1994).

A natureza do mundo social é de tal ordem que é necessário que se descubram meios adequados à produção científica nas C. Sociais [...]. O que é específico no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (Moita Lopes, 1994, p. 331)

A constituição do conhecimento é um processo dinâmico, em que as experiências humanas são constantemente analisadas, interpretadas e, como resultado dessa observação dos fatos, há a construção de um mundo complexo, no qual os olhares múltiplos corroboram com a produção variada de significados, de maneira que haja diferentes formas de experienciar e desenvolver o conhecimento.

Sabendo que esse é o viés da abordagem interpretativista, posso afirmar que esta tese insere-se nela, buscando, conforme Angrosino (2009, p. 8), que este estudo qualitativo, interpretativista, seja capaz de “[...] esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta [...]” e, principalmente, como as professoras colaboradoras constroem suas identidades, ambicionando que, de posse do material coletado, a pesquisadora possa ser o elo que une a interpretação e análise epistemológica dos dados com as informações fornecidas pelas colaboradoras, florescendo, assim, os seus significados.

2.2.3 Natureza da pesquisa – aplicada

Nas Ciências Sociais, especialmente na Linguística Aplicada, devido à natureza investigativa das pesquisas realizadas, utilizam-se outros procedimentos investigativos, além da pesquisa básica. Essa área da Ciência da Linguagem é mais inclinada ao desenvolvimento de estudos de natureza aplicada, como sugere a sua nomenclatura.

Com isso, essa área da ciência ocupa-se em analisar fenômenos sociais, que demandam uma solução ou uma proposta de melhoria, com vistas a colaborar com o desenvolvimento de ações mais planejadas e eficientes no ensino de línguas/linguagem, bem como nas práticas sociais de linguagem.

No que se refere à pesquisa básica, esta tem como finalidade expandir o conhecimento científico, sem fins utilitários, fornecendo dados que serão utilizados, por exemplo, pela pesquisa aplicada. Assim, pesquisas sobre indicadores sociais, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), têm seus dados como fonte base para o desenvolvimento de outras investigações sociais, bem como são comumente utilizadas nos fundamentos de políticas públicas. De certa forma, a pesquisa básica lança as bases da pesquisa de natureza aplicada (Calvet, 2006; Pielke, 2012; Sotkes, 2005).

Contrária a essa característica da pesquisa básica, a pesquisa aplicada tem a sua origem voltada para fins aplicáveis, uma vez que ela parte de um problema concreto que demanda soluções. E, assim, o pesquisador vai a campo com o propósito de apresentar as variáveis da problemática e as possíveis soluções. Na tentativa de resolver problemas práticos, uma das mais valiosas qualidades da pesquisa aplicada é a de reduzir o grau de empirismo em uma atividade prática (Stokes, 2005, p. 24-25).

Nesse raciocínio, Riazuddin (2007) afirma que as diferentes naturezas de pesquisa, básica e aplicada, complementam-se na busca pelo conhecimento científico. O pesquisador que se dedica a empreender um estudo de natureza aplicada, como esta tese, necessita fundamentar cientificamente as bases do problema, suas demandas e, por fim, apresentar a análise dos resultados e possíveis aplicações. Nesse intento, investigo a construção de perfis identitários de professores que atuam na Educação do campo. No caminho percorrido, ladeiam vários subtemas, identificados, por exemplo, em pesquisas básicas de indicadores sociais.

2.2.4 O método narrativo

Para buscar explicações sobre o fenômeno investigado, elegi como método as narrativas, compreendidas como “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 18). Acredito que a produção de narrativas pode revelar a essência do problema investigado, como observa Diniz-Pereira (2009, p. 242): “As pesquisas narrativas e, particularmente, a metodologia de histórias de vida são métodos privilegiados para o estudo das vidas dos/as professores/as, de suas experiências e da forma como constroem suas identidades múltiplas”.

Sendo assim, apoio este estudo nas narrativas, como método e instrumento de geração de dados, objetivando, através do exercício de autorreflexão, que os colaboradores deixem emergir suas impressões sobre o universo linguístico-educacional sob investigação e as relações sociais nele existentes, elementos constitutivos das identidades individuais e coletivas de professor, pois, assim como Paiva (2019, p. 94), acredito que:

[...] as narrativas têm o mérito de dar voz ao participante e levar o pesquisador a entender determinados fenômenos por meio de experiências narradas. Por isso mesmo, ela é entendida como um trabalho colaborativo, pois é um trabalho conjunto entre pesquisado e pesquisador.

Esse trabalho colaborativo oportuniza aos envolvidos se expressarem por meio das suas reminiscências, um exercício de autorreflexão e análise crítica, podendo ser um importante aliado no processo de autoformação docente. Para isso, o estudo precisa ser conduzido de maneira orientada, porém fluída, para que os colaboradores se sintam livres para expressar suas memórias.

2.2.5 A metodologia: autobiografia e história de vida

O percurso metodológico que sigo para desenvolver este estudo insere-se nas narrativas autobiográficas e história de vida, com a finalidade de buscar os conhecimentos compartilhados pelas colaboradoras, matéria-prima desta pesquisa.

Assim, o mergulho na trajetória de formação docente, por meio do processo reflexivo de narração de histórias de vida, configura-se, segundo Bragança (2008, p. 81), “como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro”.

Com isso, as histórias de vida e as narrativas biográficas ou autobiográficas permitem adentrar no universo mais pessoal, nas memórias e reminiscências dos colaboradores, “conhecer a si mesmo” (Larrosa, 2004, p. 15). Neste estudo, as colaboradoras são motivadas a revisitar suas histórias e escrever sobre a construção de suas identidades, seus aprendizados, desafios, conquistas e aspirações.

Nesse processo investigativo, assumo, enquanto professora-pesquisadora, uma postura êmica (Duranti, 1997), em que sou partícipe do processo investigativo, colaborando com as discussões e fornecendo os elementos norteadores para auxiliar no processo de geração de dados das narrativas docentes. Além disso, compartilho minhas experiências e reflexões sobre o

estudo aqui empreendido, como parte do processo de geração e interpretação de dados, uma vez que, como afirma Flick (2009, p. 25):

A subjetividade do pesquisador bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimento etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. [...]

Para pesquisar essa temática, é necessário embrenhar-se na mata das memórias, para conhecer aspectos da subjetividade das colaboradoras, com esse fim. O primeiro exercício de reflexão foi feito por mim, enquanto pesquisadora, que, quando envolvida nesse processo, fui levada a rememorar minha história de vida e de formação acadêmica e profissional, para a construção do meu memorial docente, atividade requerida pela professora orientadora.

Esse processo de reviver, recontar e interpretar a minha história para, então, entender, propor e construir esta investigação foi um exercício de autoconhecimento, importante para o estudo, mas, especialmente, para a minha vida e para a minha práxis docente.

Desse modo, desde a formulação do objeto de estudo; as escolhas da fundamentação teórica; a organização metodológica; as notas do diário de campo reflexivo; as reuniões com a professora orientadora; o planejamento de cada etapa do estudo; os contatos com diversos profissionais que fazem parte da Educação do Campo no município, as contribuições almejadas pelo estudo. Diante do percurso de pesquisa, é inevitável a minha postura êmica, que somada a esses múltiplos olhares dos colaboradores, sobre a temática em estudo, constituíram-se como elementos essenciais para que eu pudesse compreender, analisar e apresentar os resultados desta tese.

Para fins de contextualização, nas próximas seções apresento, em 2.2 uma breve caracterização do contexto de pesquisa e em 2.3 – os colaboradores do estudo.

2.3 Um solo com muitas histórias: o contexto geográfico da pesquisa

Nesta seção, caracterizo o contexto de pesquisa iniciando com a representação da localização geográfica do município de Altos, ilustrada na imagem 1. A imagem 2, refere-se à representação da cultura local, a religiosidade, ambos são complementados pelos vídeos 1 e 2, os quais compõem um quadro da caracterização do município, facilmente acessados por meio do QR code disponibilizado.

Imagem 1 - Representação da localização geográfica do município de Altos-PI.



Fonte -Mapa do Piauí | Baixar Mapas (2021)

Vídeo 1 - Altos, tua história vou contar



Fonte: https://www.multimediaqr.com/ETBfm80/_/

Na Imagem 1, é possível observar a localização do município de Altos e sua proximidade da capital do Piauí, Teresina.

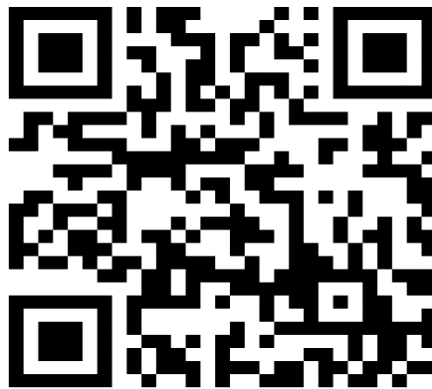
O Vídeo 1 é a introdução de um documentário sobre a formação histórica do município altoense. Essa produção midiática faz parte de um projeto organizado pela prefeitura municipal em comemoração ao centenário da cidade, no ano de 2022, que contou com muitos eventos de valorização da história, da identidade dos seus moradores e da cultura local.

Imagem 2 - Representação da cultura local, a religiosidade



Fonte – arquivo da pesquisadora (2022)

Vídeo 2 - Festejos de São José – 2023



Fonte –Portal da TV Clube (2023)

A Imagem 2 ilustra o contexto cultural local, a religiosidade. A população altoense, em sua maioria católica, segue com costumes e atividades culturais ligadas à religião católica. Um dos períodos em que tal característica se manifesta com maior expressividade é nos festejos de São José, o padroeiro da cidade. Mas é válido salientar que, assim como na constituição da cultura nacional, há, no município, uma diversidade de manifestações religiosas com muitas igrejas evangélicas, religiões de matrizes africanas e outros.

No Vídeo 2, apresento uma reportagem da TV Clube, canal afiliado à rede Globo, sobre os festejos de São José, do ano em curso. O vídeo demonstra a grandiosidade do evento, bem como complementa a caracterização do contexto desta pesquisa, mostrando elementos importantes da cultura local, como a figura típica do homem nordestino, a sua coragem e a sua resistência personificada na imagem do vaqueiro; a culinária, a dança, a organização social e geográfica do município, enfim, o modo de vida que impera nas cidades interioranas do Piauí.

Partindo dessa breve caracterização em imagens e vídeos, sigo com a contextualização desta tese, em seus aspectos geográficos e culturais.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas municipais situadas na zona rural do município de Altos - PI, cidade localizada a quarenta quilômetros da capital, Teresina. O município possui, em média, 38. 823 habitantes (IBGE, 2018), sendo 27.389, moradores da zona urbana e 11.433 (IBGE, 2010), moradores de zona rural. Atualmente, conforme dados do IBGE (2022), o número de habitantes é de 47.416, aumentou 22,14 comparando com o censo de 2010, porém ainda não foi atualizado o número de residentes na nas zonas rural e urbana..

A rede de educação da zona rural, alvo dessa pesquisa, é formada por 16 escolas que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e, em algumas escolas, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, em parceria com o governo do estado.

Para selecionar o contexto de pesquisa, levei em consideração alguns critérios de inclusão, como: 1) a escola deve estar situada na zona rural do município de Altos; 2) a escola deve oferecer Ensino Fundamental II; e 3) os professores de Língua Portuguesa devem ser efetivos e aceitar participar da investigação, conforme as indicações do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (doravante TCLE).

A pesquisa foi realizada em escolas públicas municipais situadas na zona rural do município de Altos - PI, cidade localizada a quarenta quilômetros da capital, Teresina. O município possui, em média, 38. 823 habitantes (IBGE, 2010), sendo 27.389, moradores da zona urbana e 11.433 (IBGE, 2010), moradores de zona rural. Atualmente, conforme dados do IBGE (2022), o número de habitantes é de 47.416, aumentou 22,14 comparando com o censo de 2010, porém ainda não foi atualizado o número de residentes nas zonas rural e urbana..

A relação entre o campo e a cidade é intensa, isso fica perceptível, principalmente, nas relações comerciais, historicamente concebidas como importante elemento de interação e organização social. Assim, o comércio local recebe produtos oriundos da agricultura de subsistência, do extrativismo vegetal e da pecuária de pequeno porte. Dentre os produtos, cito: macaxeira, milho, melancia, feijão, pequi e produtos derivados destes, goma, farinha de mandioca, fubá, além de legumes, frutas, hortaliças, azeite de coco babaçu, azeite de pequi, castanha de caju, mel e outros.

Embora essa relação entre as zonas rural e urbana seja historicamente cultivada, ela representa baixa expressividade no Produto Interno Bruto (PIB) do município, que soma uma quantidade *per capita* de R\$ 11,8 mil; mas apenas 2,8% desse valor provêm da agropecuária, sendo o primeiro lugar ocupado pela administração pública, com 46,7% (Caravela, 2023).

Nas imagens dispostas no Mosaico 3, apresento fotografias que representam essa relação entre o campo e a cidade.

Mosaico 2 - Caracterização do contexto de pesquisa (atividades econômicas e relações culturais)



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

www.facebook.com/people/Manoel-Severino/100063585487950/

Nas imagens 01, 02 e 03, mostro algumas atividades comerciais desenvolvidas no Mercado Municipal de Altos – Prefeito Pedro Arcaño da Silva. Na oportunidade, entrevistei alguns feirantes para conferir a relação de compra e venda entre cidadãos e camponeses. Perguntei se eles adquirem produtos da zona rural de Altos. Eles responderam que sim,

principalmente milho, melancia e feijão. No entanto, depende do período de safra, quando está em época de colheita, os feirantes vão até a comunidade comprar os produtos.

Um dos entrevistados, em tom de humor, mesmo eu explicando que estava fazendo uma pesquisa, fez a seguinte indagação: *Porque a pergunta, você tem milho lá pra vender pra nós? Nós vamos lá comprar.* Mostrando interesse em negociar o produto e, assim, ratificando que o contato entre as zonas é frequente.

O milho é muito cultivado na região, além do solo favorável ao seu desenvolvimento, ele é muito apreciado pela população nordestina e compõe muitos pratos típicos. Esses fatores motivam o trabalho dos pequenos agricultores, como mostra a imagem 05, em que o senhor Almir, um pequeno produtor rural de 63 anos, apresenta o cultivo do milho, feijão, melancia, abóboras e outros em suas terras. Ele declara seu amor pela vida no campo, por meio do trabalho diário na roça em meio ao sol quente e a esperança de chuvas, essencial para manter a plantação, porém tão incerta no nordeste brasileiro.

Diante dessa incerteza de inverno, tão esperado pelo homem do campo, nasceu a nossa expressão poética – está bonito pra chover –, talvez devido a essa escassez, geralmente, o nordestino, especialmente os camponeses, tem uma relação de amor e fé com a chuva, para eles ela é sinal de benção. Assim, culturalmente quando se realiza algo, por exemplo, e naquela ocasião chove, principalmente se for em um período improvável de chuva, diz-se, *por aqui*, que a pessoa ou aquela situação foi abençoada.

Além desses, o artesanato é uma importante atividade econômica que une as zonas rural e urbana do município, como mostra a imagem 04. Elas foram coletadas em um ponto de apoio aos artesãos, localizado no centro da cidade, em que o comerciante recebe as produções de jacá, abano, quibane, peneira, cestos, vassouras etc.; tendo como matéria-prima a taboca, a palha de coco-babaçu, a palha de carnaúba e outras. Esses produtos são vendidos para o comércio local, para as cidades vizinhas e, até mesmo, para outros estados.

Dentre as artes, com elementos da natureza é destaque, ainda, o trabalho do artista plástico altoense Manoel Severino, que produz peças para vestuário com um tingimento especial, como mostra a imagem 06, utilizando folhas e cascas de árvores da vegetação local.

No que se refere à pecuária, essa atividade contribui com o comércio local ao fornecer para os cidadãos animais para a criação ou para o abate, como galinha caipira, carneiro, bode e porco, os quais são comumente comercializados na tradicional “Feira dos bichos”, que acontece às sextas-feiras à noite, nas proximidades do mercado central.

Essa atividade é importante, ainda, para os mercadinhos dos bairros, que comercializam diversos tipos de peixes e carnes, como suína, bovina e caprina, oriundas do campo. O

movimento entre campo e cidade gera dependência mútua, visível, por exemplo, com o aumento de lojas de ração e produtos veterinários em geral, que nos últimos anos cresceu no município, tornando os camponeses seus potenciais compradores.

O Vídeo 3, produzido pelo jornalista altoense Tony Rodrigues, é referenciado como uma contribuição para a caracterização do contexto de pesquisa. Acessando a mídia citada, o leitor pode conhecer um pouco mais sobre a formação histórica, cultural e econômica da cidade, a partir da análise do jornalista sobre a feira de Altos.

No vídeo, fica explícita a relação entre as zonas rural e urbana, no que se refere às atividades comerciais, suas implicações, resgate memorialístico e evolução das tradicionais feiras do município.

Vídeo 3 - Caracterização do contexto da pesquisa – agropecuária Feira Semanal



Fonte: Canal de internet – Toni Rodrigues Além da Notícia

Fazendo um resgate dessa importante atividade comercial e cultural, é possível afirmar que a relação entre campo e cidade se intensifica nas sextas-feiras à noite, quando acontece a citada “Feira dos bichos”, e nas manhãs de sábado, com a “Feira da cidade de Altos”. A presença de ambulantes altoenses e das cidades vizinhas, com suas diversas bancas de roupas, calçados e produtos em gerais, faz dessa atividade comercial semanal um evento, em que é comum encontrar a população campesina em quantidade expressiva; nela, muitos trazem seus produtos para vender, outros vêm fazer as suas compras e há àqueles que aproveitam para passear e conferir as novidades. Sendo assim, é uma oportunidade de encontrar parentes e amigos que moram em comunidades distantes.

Essa atividade econômica já foi bem mais intensa na cidade, como registrou o jornalista altoense, no Vídeo 3. Na citada mídia, o jornalista faz um resgate histórico do desenvolvimento dessa importante atividade econômica e cultural, que foi modificando-se ao longo dos anos para acompanhar o desenvolvimento da cidade.

Hoje, o hábito de ir à feira no sábado ainda é apreciado pelas novas gerações que adquiriram esse costume com os pais, porém já foi bem mais apreciada. Além disso, alguns produtos como roupas e calçados, passaram a ser comercializado em pequenas lojas e, atualmente, há uma reinvenção na prática comercial com a chegada da internet e o fenômeno das compras *online*.

Assistindo ao vídeo, em um tom memorialístico, que foi apresentado pelo escritor e jornalista altoense, vieram as minhas reminiscências, lembranças da minha fase de infância e adolescência, em que eu vivenciava o evento da feira, junto com a minha família. Meu avô Zé Luzia era produtor rural, ele tinha uma grande plantação de bananas, principalmente, e outros; além de manter a criação de animais diversos.

Então, a casa de meus pais, na cidade de Altos, era o ponto de apoio para meu avô e os moradores de suas terras, que vinham na sexta-feira para a feira dos bichos e ficavam para a feira do sábado de manhã, para nós era, de fato, um evento, em que reencontrávamos os parentes e amigos. O hábito de ir à feira era tão arraigado, que às vezes não íamos comprar nada, apenas passear e ver as novidades da moda que os feirantes das outras cidades traziam.

Na verdade, o evento feira faz parte da nossa cultura nacional, presente também nos grandes centros urbanos, mesmo com o advento da internet, o hábito de ir à feira resiste. Ainda remexendo o baú das minhas memórias, quando morei em Brasília, no primeiro ano de doutorado, fui convidada para conhecer a feira dos importados, a feira do goiano e a feira do Guará, e ainda tive, em uma outra oportunidade, a curiosidade de conhecer a feira da 25 de março e do Brás, em São Paulo; e, como é de praxe, a maioria dos piauienses já foi à feira dos camelôs na capital do Piauí.

Há em comum nas feiras, independente da sua proporção, as relações humanas, o contato face a face, o diálogo, o sorriso, a descontração de perceber a vida em movimento e perceber a si e ao outro, em uma relação de troca de expectativas, em que a linguagem comercial carregada de elogios e poder verbal argumentativo é comum na comunicação entre vendedor e comprador, negociando os preços e os interesses, coincidindo com o desenvolvimento das relações sociais.

Seguindo essa linha de raciocínio, a relação entre campo e cidade pode ser percebida, ainda, com relação ao lazer. É comum os moradores de Altos buscarem lazer no campo, seja nos banhos de rios e açudes e o hábito de pescar; nos campeonatos de futebol, que movimentam os finais de semana das comunidades locais; as farinhadas; as festas de forró e, principalmente, os festejos religiosos, quermesses, leilões, dança de São Gonçalo e outros.

O feriado da semana santa é comum ser vivenciado no campo. Nesse período, a cidade é praticamente esvaziada, famílias inteiras vão para o campo; além desses, é muito forte no Piauí a cultura do vaqueiro e várias atividades relacionadas a esse símbolo cultural como vaquejada e pega de boi na moita, representado no Mosaico 4, imagem 12.

Mosaico 3 - Caracterização do contexto da pesquisa (lazer – atividades culturais locais)



Fonte: Arquivo pessoal e Facebook

Ainda sobre o lazer, outra atividade que vem crescendo nesse contexto é o turismo rural, em que sítios ou fazendas são dispostos para receber visitantes que buscam prazer em atividades como pescar, andar a cavalo, fazer trilhas e outras atividades do turismo ecológico, além da culinária do meio rural, que é um elemento muito importante, nessa composição.

No Mosaico 4, a imagem 09 refere-se a um parque ecológico, que oferece algumas dessas atividades, especialmente para crianças; além desse, fazendas e balneários – nas imagens 07, 08, 10 e 11 – são abertos aos finais de semana e feriados para receber o público em geral, e alguns são alugados durante a semana para outras atividades, como ensaios fotográficos, favorecendo ainda mais o fluxo de pessoas e o desenvolvimento do espaço rural.

Na zona rural do município contextualizado fica localizada, ainda, a Floresta de Palmares, uma unidade de conservação da flora brasileira, instituída em 2005. É uma área de transição dos biomas cerrado e caatinga, aberta para visitação e *locus* de estudos científicos de pesquisadores da área de meio ambiente e afins. No Mosaico 5, trago o Vídeo 4, que permite conhecer um pouco mais sobre a Floresta Nacional de Palmares e sua importância.

Mosaico 4 - Caracterização do contexto da pesquisa (patrimônios ambientais e culturais locais)

Floresta Nacional de Palmares



Fonte: <https://youtu.be/BD9ocg3rPgw>

Castelo do Ogiê

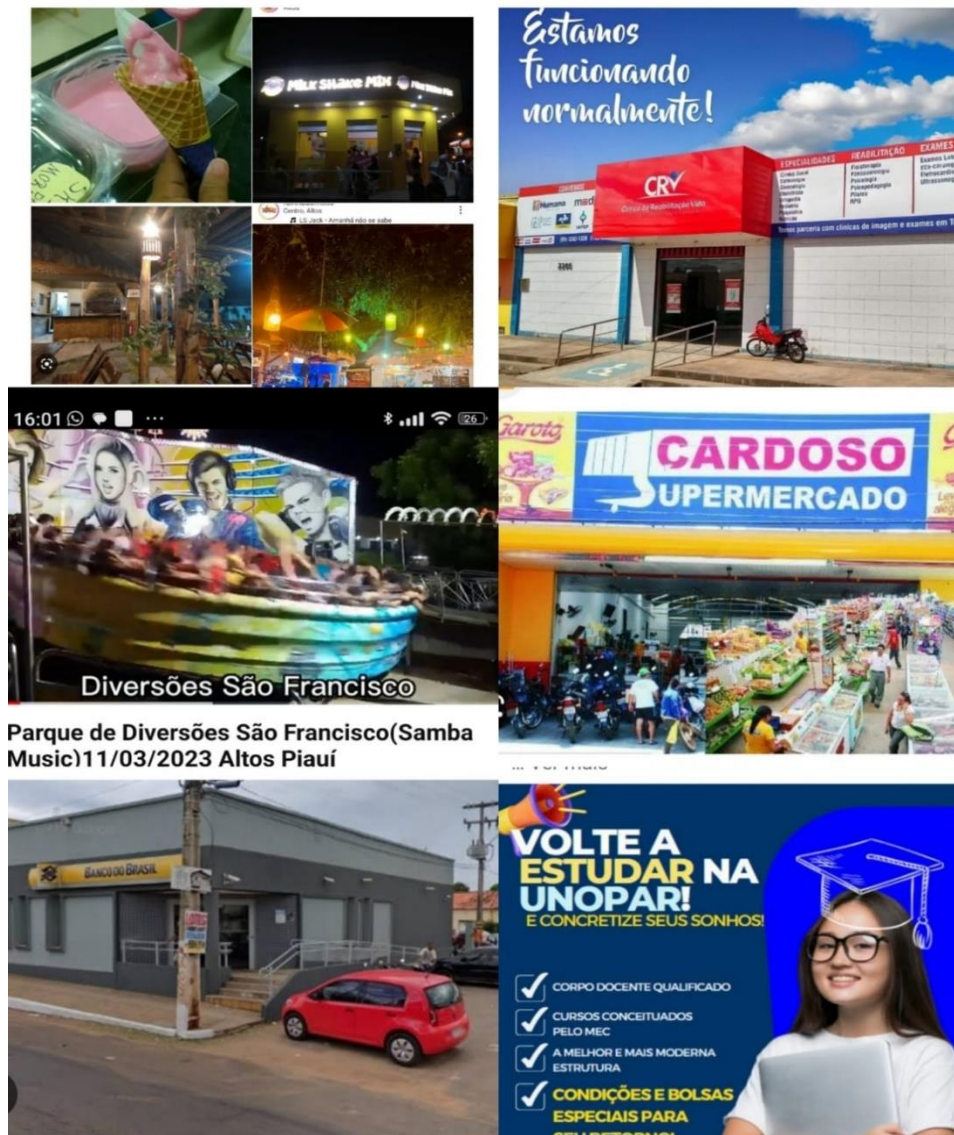


Fonte: <https://youtu.be/KLdEiYFkroE>

De cunho popular e fantástico, na zona rural foi construído o famigerado Castelo de Ogiê. Conforme Frota (2021), trata-se de uma obra faraônica inacabada, idealizada por um cearense visionário, sua existência ficou em sigilo por quatorze anos, sendo descoberto por trilheiros e, devido a sua vultuosidade e muitas obras de deuses pagãos, ficou conhecido como castelo do diabo. O lugar, embora de difícil acesso, é visitado por populares e guarda histórias de terror e curiosidades diversas – por meio do Vídeo 5, você pode conferir essa construção.

A movimentação entre as zonas rural e urbana acontece, também, no sentido contrário, em que os moradores do campo vêm à cidade em busca de lazer, desfrutando de diversões em sorveterias, restaurantes e bares, além de festas tradicionais, como a dos festejos do padroeiro da cidade. No entanto, a procura dos moradores do campo é maior por serviços que são próprios dos centros urbanos, como atendimento bancário, atendimento médico e exames, trabalho e educação, nos níveis médio e superior, atividades representadas no Mosaico 6, imagens de 13 a 18.

Mosaico 5 - Contexto urbano



Fonte: Arquivo pessoal, Facebook

Como pode ser observado há uma relação intensa entre as zonas do município, uma interdependência necessária para o desenvolvimento de ambas, com a troca ou a cooperação de bens e serviços essenciais para a existência humana e sua evolução pessoal e social.

Com relação ao trabalho, enquanto profissão, é comum a movimentação entre o espaço rural e urbano, uma vez que muitos moradores do campo trabalham no município de Altos e em Teresina, de modo que há um fluxo intenso nas estradas que ligam as comunidades ao município. É notória, ainda, a influência dessa relação nos modos de vida e na organização espacial das comunidades.

Observei, nas comunidades visitadas, que próximo às escolas formou-se uma espécie de centro, onde as casas são bem próximas, desconfigurando aquela imagem de terrenos grandes

e distantes entre si, comum nas áreas rurais. Algumas das ruas principais são pavimentadas e os serviços oferecidos naquele entorno configuram o ambiente rural como um bairro da cidade, com comércios, igrejas, em algumas há praça e posto de saúde. Esse desenvolvimento das comunidades rurais é uma conquista coletiva, fruto de muitas lutas empreendidas desde os primeiros movimentos dos trabalhadores rurais.

Essas condições refletem ainda na atenção dada a essas comunidades por parte dos gestores do município e do Estado, que ao longo dos anos vêm oferecendo melhor qualidade de vida aos camponeses. Vale salientar que a população campesina representa um número importante de votos nas eleições municipais, de modo que o seu posicionamento político e a sua postura reivindicatória por melhorias para as comunidades, principalmente, junto aos canais de comunicação, sobretudo nas estações de rádio, são elementos consideráveis para reconfiguração do espaço campesino, proporcionando qualidade de vida aos camponeses.

Nessa reconfiguração do contexto campesino, vale destacar as boas condições físicas das escolas do campo do município de Altos, que estão passando por um processo de reforma e ampliação; a construção de salas de aulas e refeitórios, acessibilidade, climatização, renovação dos móveis e investimento na segurança dos alunos, com a presença de monitores no ônibus escolares, além de uma equipe de professores qualificada, marca uma nova era para o ensino nesse contexto.

Essa atenção oferecida à Educação do Campo dá aos alunos, funcionários e a toda comunidade escolar mais dignidade e, certamente, motivação para o estudo e o trabalho; fatores que pude observar nas narrativas docentes e nas conversas empreendidas com funcionários e alunos, quando visitei as escolas.

Neste estudo, tomei como recorte uma amostra da relação entre a zona rural e zona urbana de Altos, enfatizando os modos de vida de seus moradores, sua diversidade cultural e a importância econômica de ambas para o desenvolvimento do município como um todo.

Essa exposição do contexto sociocultural tem como finalidade enfatizar a importância de observar e respeitar a relação entre campo e cidade para valorizar a diversidade cultural dos diferentes contextos, rural e urbano, e a relação entre eles, que quando reconhecidas podem propiciar o crescimento social de ambos e assegurar a qualidade da dependência e consequentemente a qualidade de vida de seus moradores.

Para que isso aconteça, é preciso cuidar da educação, pois, como declarou Freire (1999), a educação muda as pessoas e as pessoas mudam a realidade; desse modo, oferecer escolas bem estruturadas e ensino de qualidade, que valorizem as relações humanas, especialmente, as identidades e os modos de vida dos camponeses, potencialize a aprendizagem dos alunos da

escola do campo, os quais, em muitos casos, não conhecem a sua própria história no cenário social, participando como coadjuvantes.

Nesse ínterim, a Educação do Campo almeja que esses alunos sejam protagonistas da sua história e da história da sua comunidade, que se reconheça como um cidadão de direitos, deveres e potencialidades para desenvolver-se como pessoa crítica, participativa e próspera, em qualquer lugar, especialmente, no seu ambiente local. Para tanto, na subseção seguinte, situo as comunidades e apresento as escolas em que atuam as professoras colaboradoras deste estudo.

2.3.1 Comunidade Montanhas

Mosaico 6 - Unidade Escolar Prado Júnior



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A Escola Municipal Prado Júnior está localizada no Assentamento São Benedito, Comunidade Montanhas, zona rural do município de Altos-PI. Ela foi construída em 2003, com recursos do FUNDESCOLA, com o objetivo de acolher os alunos dessa localidade e do seu entorno, ofertando a educação infantil e o ensino fundamental.

Eu estive na comunidade Montanhas no dia 29 de novembro de 2022, a partir de 13h30, com o propósito de conhecer a unidade de ensino, seus funcionários e visitar as salas de aula de uma das professoras colaboradoras desta pesquisa. Na ocasião, observei as dependências da escola, a dinâmica de funcionamento e a história de formação desse importante núcleo do saber.

O prédio era antes um casarão com poucas dependências, mas hoje apresenta uma bela estrutura arquitetônica, como é possível observar no Mosaico 3, o pátio fica no centro e, em sua volta, os blocos de salas da gestão escolar, as salas de apoio, cantina, banheiros e as salas de aula, que são amplas, bem iluminadas e climatizadas.

Além de conversar com a professora colaboradora, entrevistei um professor que atua como vice-diretor da escola e que me forneceu algumas informações importantes. Nessa unidade escolar estavam matriculados 295 alunos, oriundos de cerca de 20 comunidades do entorno da escola, funcionando em dois turnos, manhã e tarde. No ano de 2023, a escola passou a integrar o projeto de Nucleação: “a nucleação consiste em construir uma escola de grande porte em um determinado espaço geográfico, de forma que fique centralizada e as demais do entorno seriam deslocadas para esta” (Carmo, 2010, p. 161).

O quadro de funcionários dessa unidade de ensino é composto por dezesseis professores, entre efetivos, celetistas e de apoio, além dos monitores, zeladoras e agentes de portaria. Considero importante evidenciar, nesta pesquisa, a função e formação dos monitores para atuarem no contexto campesino, pois auxiliam na segurança dos alunos.

Segundo o vice-diretor, eles organizam as crianças nos ônibus escolares e acompanham os alunos da educação infantil no intervalo, bem como apoiam os professores quando solicitado em algumas ações, tais como, conduzir os discentes até o bebedouro ou ao banheiro. Esses profissionais foram contratados após uma seleção, um teste, e participam de cursos de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), dentre eles, o curso de primeiros socorros.

Na visita que realizei à escola, observei a organização e o zelo de todos⁵ com aquele espaço público, inclusive estava sendo feita a limpeza externa, capina de matos. Recentemente, a escola foi pintada e as salas de aulas foram climatizadas e, de modo particular, observei o cuidado com a segurança e o bem-estar dos alunos, como descrito no parágrafo anterior, ofertando formação especializada aos monitores.

A biblioteca, enquanto espaço físico organizado para atividades de leituras, também está desativada. Em virtude de uma reforma na escola, a sala está funcionando como apoio aos trabalhadores, mas, segundo o funcionário, ao concluir a pintura do prédio, esse espaço será reativado. Embora a biblioteca esteja desativada, a professora e o coordenador afirmaram que é comum os docentes, em especial de Língua Portuguesa, desenvolverem atividades de leitura utilizando os livros do acervo escolar.

⁵ Por uma questão de fluidez textual, utilizarei o masculino genérico.

A escola tem acesso à internet, porém a sala de informática não está funcionando, devido à adaptação de salas para ofertar a Educação infantil. Segundo o vice-diretor, está em andamento o planejamento para a construção de mais um bloco de salas para acomodar melhor a Educação Infantil e, com essa ampliação, certamente, serão disponibilizadas salas para esses dois importantes espaços de apoio ao ensino: a biblioteca e a sala de informática.

No que alude à relação escola-comunidade, questionei se havia algum projeto que promovesse diretamente esse encontro. O professor pontuou que já aconteceu, sim, mas nesse ano de adaptação ao ensino presencial, e em virtude de várias demandas oriundas da pandemia e até mesmo da nucleação, não foi possível realizar ações mais efetivas para promover diretamente esse encontro.

Indaguei se a escola tinha alguma parceria com a comunidade, se recebia produtos agrícolas, por exemplo, o profissional afirmou que nos anos anteriores a escola recebia produtos de um programa; ele ficou na dúvida se o nome do programa era agricultura familiar, por meio do qual a prefeitura comprava produtos, como macaxeira, milho, melancia, para serem utilizados na merenda escolar, porém nesse ano atípico, pós-pandemia, não foi possível.

Ainda assim, o servidor enfatizou que a merenda escolar ofertada aos alunos é muito boa, não é aquele suco com bolacha, é refeição mesmo, tem um cardápio diversificado e a escola ainda tem a liberdade de incluir outros alimentos.

Outro ponto importante a ser abordado é o conhecimento da modalidade de ensino Educação do Campo, enquanto política educacional formulada há mais de vinte anos, sua história de construção, a legislação, os direitos conquistados em virtude da luta dos trabalhadores por uma educação de qualidade “no campo” e “do campo”.

Nesse sentido, ao conversar com o professor sobre os documentos da escola e se tinha algum material voltado para Educação do Campo. Ele afirmou que o documento que fundamenta a escola é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que está passando por uma reformulação; quanto à existência de algum documento ou material voltado para Educação do Campo na escola, ele não conhece, disse que não sabia afirmar, mas acredita que não tem.

Na oportunidade, questionei se o PPP teria sido produzido com base nos princípios da modalidade de ensino em estudo ou se trazia alguma referência a ela. O servidor afirmou que o PPP faz referência à Educação do Campo, se considerarmos que é fundamentado na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB); entretanto, se o PPP foi elaborado de acordo com o Currículo do Piauí, esse documento não traz diretamente a Educação do Campo, mas a sugestão de adaptar à realidade do aluno ao contexto de ensino.

Nesse ponto da entrevista, foi interessante o posicionamento do professor com relação à temática levantada e mostra o quanto seria significativo se o lugar de fala dos docentes fosse mais valorizado. Questionei ao servidor sobre deixar a cargo do professor essa adequação dos conteúdos à realidade ou ao contexto, sem o devido apoio, sem uma orientação ou encaminhamentos que auxiliem o docente, se não seria impreciso ou tendencioso aos professores seguirem prontamente o planejamento já formulado. Ele compartilhou comigo essa preocupação, esclarecendo que a maioria dos professores não residem na comunidade, portanto, o conhecimento sobre aquele contexto é limitado. Além disso, é preciso considerar as demandas próprias do trabalho docente e da burocracia que vêm se instaurando, com a presença de inúmeras fichas e relatórios. Concordo com o professor que essas atividades furtam o tempo de leitura e produção de material, por exemplo, o tempo que esse profissional poderia usar para buscar essa adequação. Esses fatores, que limitam a criatividade e a percepção de professores e alunos, podem impedir que eles busquem conhecimentos sobre a realidade na qual estão inseridos para complementar o ensino, desempenhando uma práxis envolvida com questões locais.

Convidado a pensar sobre a cultura local que poderia fazer parte do contexto escolar, citei a figura do vaqueiro, o quanto esse símbolo é forte no Piauí e não é explorado na escola do campo, ele ratificou minhas observações, trazendo outros exemplos da cultura campesina local que podem ser melhor exploradas, como os aboios⁶, as emboladas, os repentes e outros voltados para a cultural campesina.

Revisitando suas memórias, ele lembrou que, em uma outra escola, um aluno tinha ganhado um concurso de aboio, fora da escola. Além dessa, citamos diversos outros elementos de interação entre escola e comunidades com importante potencial de aprendizagem, tendo em vista que estes podem despertar o sentimento de pertencimento do aluno, valorizando a sua identidade, configurando-se como um elo importante para o desenvolvimento socioemocional e para o seu aprendizado. Essa temática será abordada no capítulo 03, que versa sobre o construto Identidades.

Nesse diálogo, ele ainda citou uma aluna que, ao estudar sobre profissões, mencionou que queria ser médica ou juíza, e ele, professor, validou sua escolha dizendo, que bom assim você vai poder ajudar a sua comunidade. Ela então afirmou: “e eu não quero sair daqui mesmo não”; ter o campo como possibilidade de crescimento e permanência é interessante, segundo ele, antes não havia esse pensamento.

⁶Canto típico dos vaqueiros da Região Nordeste. <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/aboio/>

Vale salientar que essa interação entre o local e o global a ser feita na escola é importante, também, para que o aluno possa perceber “o campo com um espaço de possibilidades” e a Educação do Campo como diretrizes para o desenvolvimento de relações sociais do homem com a história da sua existência, bem como para contribuir com a manutenção e a evolução das comunidades campesinas (Arroyo *et al.*, 2004, p. 15).

Nessa esteira, ao mergulhar em sua história, conhecer sua realidade e visualizar perspectivas de futuro em sua comunidade, o aluno pode escolher entre permanecer no campo ou partir para outros lugares. Antes não havia essa opção, a ideia culturalmente difundida é que para crescer era preciso ir embora, hoje é possível perceber o movimento contrário.

As escolas visitadas apresentam algumas características comuns, e essa apresentação detalhada da escola da comunidade Montanhas só foi possível pela disponibilidade do vice-diretor, que, de maneira receptiva ao estudo e às indagações desta pesquisadora, demonstrou compromisso e muita dedicação ao seu trabalho, além do desejo de dar maior visibilidade e de angariar melhorias para a Educação do Campo e, sobremaneira, para a comunidade em que trabalha. Na oportunidade, ele expressou o seu carinho por aquela unidade escolar, afirmando que já teve oportunidade de ir para outra escola, mas não quer, porque se sente muito bem onde está.

Adianto que farei as apresentações das demais escolas de maneira mais sucinta, porém buscando trazer informações que constituem o contexto geográfico, social e cultural das comunidades, em que os elementos imateriais são de suma importância para as Ciências Sociais, para a interpretação dos dados e para as transformações sociais.

2.3.2 Comunidade Prata

Mosaico 7 - Unidade Escolar Mundico da Paz



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A Unidade Escolar Mundico da Paz está localizada na comunidade Prata. Estive nessa escola no dia 30 de novembro de 2022, por volta das 13h20, a fim de visitar a escola e conhecer seus funcionários, sua história e a dinâmica de trabalho desenvolvida naquele espaço de aprendizagem.

Para a caracterização da escola, conversei com a vice-diretora e professores e, na oportunidade, coletei muitas informações importantes. A escola foi fundada no dia 4 de julho de 1971, há 52 anos, e no decorrer do tempo passou por algumas mudanças. No entanto, em 2022 foi a mais significativa, porque a reforma, ampliação e climatização da escola proporcionou à comunidade local, especialmente funcionários e alunos, mais conforto, qualidade no ensino e motivação para o trabalho, conforme foi apontado pelos servidores.

A unidade escolar atende 300 alunos, oriundos de aproximadamente 19 localidades do seu entorno, funciona da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II em dois turnos, manhã e tarde. O quadro de funcionários é constituído por 17 professores, entre efetivos e celetistas; monitores, merendeira, zeladora e agente de portaria. No ano de 2022, a escola passou a integrar o Projeto de Nucleação.

A escola é muito organizada, limpa, bem cuidada por aqueles que convivem naquele espaço, as salas de aula são grandes e arejadas. A biblioteca e a sala de informática ocupam o mesmo espaço, uma sala bem ampla, que também é utilizada pelos professores de apoio no atendimento a crianças com necessidades especiais.

Com relação à biblioteca, no ano de 2022, não foi possível desenvolver projetos de leitura nesse espaço, em virtude da readaptação ao ensino presencial e às inúmeras demandas geradas pela pandemia. Foi preciso desenvolver um projeto de reforço escolar de português e matemática, por exemplo, para ajudar os alunos que voltaram às aulas com muitas dificuldades de aprendizagem, em decorrência do ensino remoto e do processo de nucleação, já que muitos discentes vêm das classes multisseriadas e apresentam dificuldades de aprendizagem; eles precisam de mais atenção.

A escola tem acesso à internet e uma sala de informática ampla, porém não está funcionando devido a um problema nos computadores e por falta de um professor de informática já solicitado – “estamos esperando”, afirmou a vice-diretora. Ainda assim, há alguns professores que fazem pesquisa, principalmente a professora de Língua Portuguesa; quando ela propõe esse tipo de atividade, utiliza o computador da sala da direção escolar.

Conversando com a vice-diretora sobre a relação escola-comunidade, ela disse que mantém uma boa relação, os pais são bem participativos, atendem sempre que são solicitados e a escola busca atender a comunidade da melhor maneira possível. Indaguei se a escola realizou alguma atividade junto à comunidade, para além das atividades escolares, ela lembrou algumas atividades realizadas nos anos anteriores, mas no ano em curso não foi possível devido à readaptação ao contexto presencial e aos efeitos da COVID-19, dentre eles, evitar aglomeração.

Com relação aos documentos que fundamentam o desenvolvimento da escola, ela falou que a escola tem o PPP, mas esse está sendo reformulado, e quando questionei se a escola possui documentos relacionados à Educação do Campo, como as Diretrizes da Educação do Campo, ela disse que acredita que sim, mas não tem certeza. No entanto, a professora de Língua Portuguesa, colaboradora do estudo, afirmou que não teve contato com esse material, tampouco os viu na escola. Observei na biblioteca alguns importantes compêndios sobre Educação Inclusiva e Libras, no entanto, não identifiquei qualquer volume relacionado à Educação do Campo.

A visita a essa unidade de ensino permitiu-me visualizar algumas questões abordadas pela colaboradora do estudo em suas narrativas, que ressalta as melhorias significativas das condições de trabalho e a qualidade do ensino; por outro lado, pude observar marcas peculiares

à modalidade de ensino Educação do Campo, como o desconhecimento das bases legais e seus fundamentos teóricos sistematizados há mais de vinte anos; o uso da tecnologia como instrumento de aprendizagem favorecendo o Multiletramentos (Cf. capítulo 05), bem como a importância da escola na construção da identidade daquela comunidade.

2.3.3 Comunidade Quilombo

Mosaico 8 - Unidade Escolar Vicente Delmiro



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A Escola Municipal Vicente Delmiro fica localizada na Comunidade Quilombo, um assentamento situado há vinte quilômetros da cidade de Altos-PI. Fui visitar essa unidade de ensino no dia 01 de dezembro de 2022, com a finalidade de conhecer a escola, sua equipe de funcionários, as dependências da escola e sua dinâmica de organização e funcionamento. Para isso, além de observações, conversei com o diretor, funcionários e alunos.

Como fruto desse encontro, colhi informações importantes para caracterizar o contexto de trabalho de uma das professoras colaboradoras da pesquisa. Dessa forma, baseada na entrevista do diretor e no contato com os demais funcionários, descrevo essa unidade de ensino.

A escola citada atende 355 alunos matriculados nos diferentes turnos, manhã, tarde e noite; oriundos de diversas localidades do seu entorno, em séries da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno da noite, é ofertado o

Ensino Médio, com as turmas cedidas para a secretaria estadual de Educação e funcionam como anexo da Unidade Escolar Cazuza Barbosa.

A escola está passando por reforma, ampliação e climatização, são sete salas de aulas amplas, arejadas e climatizadas, observei que a escola é limpa e organizada. Ela faz parte do projeto de nucleação e apresenta um quadro de funcionários numeroso, formado por professores concursados e celetistas, equipe da gestão escolar, monitores, motorista, zeladores, merendeiras e agentes de portaria.

Conversando com o diretor, indaguei sobre o funcionamento da biblioteca e se na escola estava sendo desenvolvido algum projeto de leitura. Ele explicou que na sala dedicada à biblioteca está funcionando a diretoria, uma vez que ele precisava de uma sala ampla que acomodasse a direção e a secretaria e tivesse mais espaço para receber professores e alunos, portanto, não tem um espaço dedicado só à biblioteca.

O servidor justificou ainda que, nesse ano, devido às demandas do retorno ao ensino presencial e dos ajustes necessários à implementação do projeto de nucleação, além dos impactos da pandemia, não foi possível propor muitas atividades, desse modo, o projeto que está sendo desenvolvido na escola é uma proposta da SEMED, um reforço escolar de leitura e escrita para os alunos que apresentaram maior dificuldade nessas habilidades.

Quando questionei se a escola desenvolvia alguma atividade ou projeto que integrasse escola-comunidade, além do ensino, de modo mais efetivo, ele seguiu essa mesma explicação, pontuando que nos anos anteriores, sim, foram realizadas algumas atividades, principalmente palestras sobre drogas, sexualidade e outros temas, além de algumas festividades, como festa junina, contudo, devido às limitações contextuais e com as medidas de segurança adotadas pelo município em virtude da pandemia, que recomenda evitar aglomerações, não foi possível realizar eventos dessa natureza esse ano.

Ainda buscando entender os laços dessa relação, escola-comunidade, indaguei se a escola mantinha algum tipo de parceria com a comunidade, no que se refere à merenda escolar, se eles compravam produtos agrícolas para integrar o cardápio da escola. Ele afirmou que não, mas a merenda oferecida aos alunos é de qualidade, é servida refeição mesmo, enfatizou, e disse ainda que não sabe se a SEMED tem projetos para realizar essa parceria.

Com relação ao ensino e às tecnologias da informação, observei que a escola tem acesso à internet, porém não tem sala de informática, sobre isso o diretor relatou que, antes da sua gestão, houve um problema na rede elétrica e todos os computadores foram danificados. O servidor evidenciou que esse problema elétrico é muito sério na comunidade, que foi sanado agora com a climatização da escola, uma vez que as salas estavam equipadas, porém os

aparelhos não funcionavam, pois a rede elétrica não suportava e esse fato gerou muito transtorno, sendo necessário até suspender as aulas nos meses de calor excessivo; no entanto, segundo ele, a sala de informática será uma reivindicação da sua gestão.

No que se refere aos documentos que embasam o funcionamento da escola, ele falou que a unidade escolar é regida conforme o PPP, mas não teve acesso a ele, porque esse documento está passando por uma reformulação. Ele apresentou ainda um documento muito interessante, “Plano de Desenvolvimento Sustentável do Assentamento Quilombo”, que registra a história de formação da comunidade em suas diversas áreas, inclusive da educação.

As informações contidas naquele documento são importantes para a memória da escola e da comunidade e poderiam ser melhor exploradas por professores e alunos. O diretor usou esse documento no momento da entrevista para consultar alguns dados da comunidade, eu citarei algumas passagens neste estudo. O servidor comentou que o documento precisa ser atualizado, certamente, porém o seu valor histórico é imensurável.

Ainda nessa ótica, questionei se a escola dispõe de algum material relacionado à Educação do Campo e ele acredita que não, mas vai procurar saber. Indaguei se o PPP tinha sido construído em consonância com essa política de ensino, “acredito que não”, afirmou novamente o gestor.

No bojo da Educação do Campo, conversei sobre as peculiaridades do contexto campesino, ele expressou alguns pontos que marcam a diferença entre a escola da comunidade rural e urbana, ele afirmou que elas se diferenciam em tudo, principalmente no acesso de alunos e professores. O diretor mostrou preocupação com esse tema, ele mencionou que os ônibus quebram ou atrasam por vários motivos, havendo dias em que começar a aula no horário é difícil.

Outro ponto abordado foi sobre as marcas de identidade da comunidade local. Ele respondeu ao meu questionamento com um certo tom de desconforto, o que marca a identidade dessa comunidade é a criticidade, afirmou o gestor; eu cheguei a afirmar, “nossa, isso é muito bom, não é?” Ele validou com ressalvas, “isso é bom, mas me deixa explicar, a forma como isso é feito faz toda a diferença”. Ele argumentou que a forma como as pessoas se comunica é uma característica muito forte dessa comunidade, a crítica sem fundamento atrapalha o desenvolvimento do trabalho na escola e não é boa, mas essa característica pode ser ressignificada na escola, pontuei. Ele disse: “é o que estamos tentando fazer, mas é difícil”, porque é próprio da cultura deles, logo qualquer tipo de mudança no modo de ser de uma comunidade não é tarefa fácil.

Na fala do gestor, identifiquei que ele estava se referindo ao posicionamento político-partidário dos moradores – “eles são aficionados por política”, afirmou uma outra professora, em uma conversa informal quando retornávamos para casa no ônibus escolar. A docente expressou a mesma inquietação do diretor, ambos afirmaram que às vezes a comunidade apresenta algumas resistências em acatar as propostas da escola, porque confundem ação escolar com influência de ações políticas, mas, evidenciou a docente, “eu já sei lutar com eles, gosto de lá, já tive a oportunidade de trabalhar perto da minha casa, mas prefiro ficar lá, com eles”.

As visitas às escolas foram uma experiência extraordinária e ampliaram a minha visão para a análise dos dados. Resolvi realizá-las, embora não estivesse planejado inicialmente, porque ao receber quinzenalmente os memoriais docentes e, ao realizar a primeira roda de conversa, observei que as narrativas das professoras traziam elementos contextuais muito fortes e, para eu compreender melhor, seria necessário investigar *in loco*. No entanto, resolvi caracterizá-las pela ótica dos servidores que ali trabalham, a fim de confrontar essas informações com os dados apresentados pelas colaboradoras.

Considerando a importância do contexto e das relações estabelecidas entre os elementos culturais para compreender a dinâmica da vida em sociedade, senti a necessidade de delinear, neste estudo, alguns fatores que explicam pontos importantes das narrativas das colaboradoras como a pandemia da Covid-19, a implantação do Projeto de Nucleação das escolas do campo e outros, abordados na subseção seguinte.

2.3.4 A subjetividade das relações sociais: a seiva que nutre o contexto de pesquisa

Nesta subseção, apresento informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, o planejamento traçado no projeto e o que de fato ocorreu na prática, pontuando os fatores de mudanças e suas justificativas, acentuando a subjetividade expressa nas relações sociais e seus impactos na trajetória de vida dos colaboradores envolvidos neste estudo e, por conseguinte, no labor científico.

Para esta pesquisa, a minha pretensão inicial era realizar uma investigação com todos os professores de Língua Portuguesa que trabalham em escolas municipais localizadas em comunidades diferentes do município de Altos-PI: Quilombo, Prata, Vista Alegre, Montanhas e Bom Gosto. Assim, a investigação contemplaria todas as escolas da área rural, que ofertam o Ensino Fundamental II.

Com essa finalidade, o convite foi lançado a todos os professores: dos sete docentes, um não atendeu às ligações e não respondeu às mensagens enviadas via aplicativo *WhatsApp*; os seis restantes aceitaram conversar sobre a pesquisa, contudo, um deles não aceitou porque estava dedicando-se a um concurso público em outra área. Nessa etapa da pesquisa, eu estava com cinco colaboradores.

No decorrer do processo, um dos professores abandonou a investigação não respondendo às minhas tentativas de contato; e, posteriormente, outra professora desistiu alegando vários problemas pessoais e profissionais. Desse modo, conclui o processo de coleta de dados com a participação efetiva de três docentes das comunidades de Montanhas, Prata e Quilombo.

As professoras aceitaram participar do estudo, embora com receio de não conseguir concluir, eu entendo e fiquei preocupada. De fato, eu teria esse risco, visto que estávamos vivenciando um ano atípico, pós-pandemia, em que professores e alunos estavam readaptando-se ao ensino presencial e sofrendo os impactos da doença; em termos educacionais, muitos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem significativas; em termos psicológicos, professores e alunos declaravam e apresentavam sinais de abalo emocional considerável.

Ademais, as docentes ainda estavam sobrecarregadas de trabalho, especialmente as professoras de Língua Portuguesa, que sentiam a necessidade de desenvolver projetos de leitura e escrita, uma vez que os alunos apresentavam muitas dificuldades atribuídas aos anos de estudo remoto, essa modalidade de ensino na educação básica teve efeitos nocivos para muitos alunos que não tinham acesso à internet, tampouco tinham apoio em casa na condução, visto que alguns pais são analfabetos (no sentido dicionarizado do termo); além disso, as docentes e toda comunidade escolar demonstravam, ainda, certo pavor de um novo surto da COVID-19.

Nesse cenário, tive que modificar o planejamento da pesquisa muitas vezes, acompanhei o início do ano letivo através de visitas à secretaria de educação, por meio do grupo de professores no *WhatsApp* e participando de formações docentes, diante dos relatos e da angústia dos docentes com relação aos problemas encontrados, percebi que naquele momento (primeiro semestre do ano letivo), eu não teria condições de propor mais uma atividade aos professores – naquele cenário, certamente eles não aceitariam.

Com isso, tive que mudar o cronograma de estudo, comecei a pesquisa diretamente com as colaboradoras, no segundo semestre de 2022. Eu coletei as primeiras informações com as supervisoras da Educação do Campo, dentre elas nome e número de telefone, entrei em contato com os possíveis colaboradores, apresentei-me e expliquei o teor da pesquisa. Na formação de

professores, falei com duas das três professoras que seguiriam comigo no processo investigativo.

A partir desse encontro presencial, os demais seguiram de forma *online*, salvo alguns encontros nas formações de professores, que ocorreram de modo não combinado entre pesquisador e informante, mas em função do compromisso das professoras com o órgão que trabalham, e nas visitas às escolas. Dessa forma, a pandemia mudou completamente a rota que eu planejei para a pesquisa de campo.

Outra temática que constitui o pano de fundo do contexto pesquisado é o projeto de Nucleação⁷, que foi implantado no ano de 2022 nas escolas do campo. Segundo a vice-diretora da escola Prado Júnior, todos os que fazem parte da escola estão passando por um processo de adaptação a esse projeto, de modo especial, as comunidades, os pais, que inicialmente manifestaram-se contrários à proposta, alegando que iriam perder as suas escolas locais.

Contrária a esse pensamento, a professora pontuou que os pais já estavam começando a entender que “a nucleação seria o ideal para os filhos deles, que sairiam do multisseriado e, também, aqui é uma jornada ampliada”, em outras palavras, eles estudam um turno na escola núcleo e o outro na escola local, onde devem acontecer atividades de ensino e aprendizagem, reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática. Essa é a proposta do projeto de Nucleação no município, conforme a servidora. Ela enfatizou, ainda, que o objetivo não é fechar as escolas das localidades.

Considereei oportuno e importante fazer esses parênteses, porque as discussões em torno das temáticas Nucleação e Multisseriado⁸ são bastante difundidas e, até mesmo provocaram polêmica, em se tratando dos princípios da Educação do Campo e até os estudiosos manifestam opiniões divergentes.

Acompanhei essa discussão, enquanto parte da comunidade, ouvi relatos de pais que não compreendiam a proposta e não aceitavam o projeto de Nucleação, reclamavam, inclusive, na estação de rádio, importante veículo de comunicação popular no município.

A preocupação dos pais envolvia fatores práticos, desde, por exemplo, o deslocamento das crianças às escolas núcleos até fatores mais gerais, do ponto de vista histórico-social e

⁷ Projeto de reestruturação do ensino das comunidades da zona rural em escolas núcleos, essas recebem alunos das diversas localidades que ficam em seu entorno, ofertando o ensino fundamental completo, de acordo com o nível e a idade do aluno, abandonando, assim, as salas multisseriadas. Disponível em: https://www.campomaioemfoco.com.br/ver_coluna2/7007/Prefeito-Maxwell-da-Mariinha-realiza-coletiva-e-esclarece-sobre-a-nucleacao-escolar-em-Altos--PI-

⁸ Ensino, historicamente, desenvolvido nas escolas das comunidades rurais, em que o professor ministra aulas para alunos de diferentes idades e séries em uma mesma sala de aula. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>

afetivo, o receio de perder suas escolas locais, importante elo entre a comunidade do campo com a zona urbana. Fechar a escola é tirar uma parte importante da história local, é, de certa forma, isolar essa comunidade – essa foi a minha análise diante da postura dos camponeses.

No entanto, leituras e entrevistas realizadas nesta pesquisa e em outras fontes, ratificam a fala da vice-diretora, o objetivo da nucleação é oferecer uma educação de qualidade e, ao longo dos anos, corrigir a distorção idade-série, presente nas salas multisseriadas, porém com a escola local ativa, nessa ótica da jornada ampliada, como enfatizou a servidora entrevistada.

Encerro essa discussão com o convite para que os interessados acompanhem o desenvolvimento dessa proposta na prática, advoguem a favor de um ensino de qualidade, mas é inquestionável a importância das escolas funcionando em suas comunidades, por uma questão de identidade histórica e cultural, ela faz parte da história daquele povo; e, por uma questão política, a escola dentro da comunidade favorece a identificação de problemas sociais e o engajamento de todos para solucioná-los, por exemplo, promovendo o crescimento e a qualidade de vida dos camponeses.

Diante do exposto, vale enfatizar que a noção de contexto adotada neste estudo, abriga além da ideia de espaço físico ou geográfico, considerando a natureza qualitativa da pesquisa e do método das narrativas, que tem como finalidade compreender fatores que influenciam na construção das relações sociais do homem com o meio em que vive e os seus significados. Foi preciso adentrar, por meio das narrativas docentes, no território das memórias, realizando um processo reflexivo-analítico da trajetória de formação docente.

Assim, na subjetividade das narrativas produzidas pelas professoras colaboradoras, a imaterialidade das lembranças, da vivência e das perspectivas expressas por elas dão a este estudo uma dimensão de contexto, no âmbito sociocultural, em que a história de vida, de formação e de práxis docente foram a seiva condutora que permitiu, de certa forma, revelar elementos essenciais para a manutenção e desenvolvimento da educação enquanto prática eminentemente social e epistemológica.

Essas características são evidenciadas no florescer das relações sociais, as quais são nutridas e fortalecidas nas vivências e no compartilhamento dos frutos do saber, ainda que ventos, chuvas e tempestades tentem ou necessitem alterar o percurso de processos educacionais. Mas a árvore frondosa da educação se mantém na sociedade como um componente essencial de promoção e desenvolvimento das comunidades; para que ela se mantenha firme, é importante a atuação dos semeadores do conhecimento, os professores.

Na subseção seguinte, apresento as docentes colaboradoras deste estudo, identificando, caracterizando e delineando, ao longo da pesquisa, suas histórias de formação pessoal, somadas à sua *práxis* profissional, elementos que se coadunam para a construção de seu perfil identitário.

2.4 Os semeadores do saber: conhecendo as colaboradoras da pesquisa

O processo de ensino-aprendizagem pode ser descrito analogamente à atividade de plantação, parafraseando a parábola bíblica do semeador, em que os docentes, ao longo da sua trajetória, lançam suas sementes em diferentes tipos de solos. Em alguns, as sementes nascem e se desenvolvem; em outros, elas podem sofrer ações diversas do meio, que podem sufocá-las e impedir seu crescimento. Em outros, elas são por algum motivo impedidas de nascer, e há aquelas que rompem as barreiras das adversidades, nascem, crescem e se multiplicam. Portanto, não depende apenas da ação de seus semeadores, é preciso que o meio disponha das condições para abrigar e favorecer que a planta cresça.

O quadro desenhado é o ponto de partida para a caminhada em direção aos critérios científicos que constituem a frondosa árvore desta investigação, o que, primeiramente, nos leva à apresentação das nossas colaboradoras. Para realizar esta pesquisa, contei com a colaboração de três (03) professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de três (03) diferentes escolas públicas, situadas na zona rural do município de Altos-PI.

Para as colaboradoras foram estabelecidos alguns critérios de inclusão, quais sejam: a) ser professor efetivo da rede municipal de ensino; uma vez que meu interesse é na formação de professores do quadro municipal de educação altoense; b) estar atuando nas séries finais do Ensino Fundamental; c) pertencer à modalidade Educação do Campo, foco desta pesquisa, e d) aceitar as indicações do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente registrado e aprovado na Plataforma Brasil, conforme Parecer Consubstanciado, Nº 5.847.837 (cf. Anexo A, p. 329) atendendo as normativas do Conselho de Ética da UnB.

A participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária e todos os procedimentos de geração de dados foram planejados de acordo com a disponibilidade das colaboradoras. É importante enfatizar, ainda, a garantia de princípios éticos da pesquisa, obedecidos neste trabalho científico, que está foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília.

Conforme descritos os critérios científicos, esta tese desenvolve-se nos latifúndios dos estudos da Educação do Campo, em que tomo como recorte três lotes extensos, cultivados por três professoras de língua materna (Língua Portuguesa) que disseminam sementes de conhecimentos em escolas do campo, nas turmas do ensino fundamental.

O contato com as professoras foi intermediado pelas supervisoras da Educação do Campo, que, ainda nas nossas primeiras conversas, repassaram-me informações sobre as escolas do campo e os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, pretensos colaboradores da pesquisa, além de adicionarem o meu contato ao grupo de *WhatsApp* das escolas do campo para eu acompanhar o desenvolvimento das atividades, as datas de reuniões e outros eventos.

Guardei essas informações, mas preferi conversar pessoalmente com as docentes. Então, comecei as observações no primeiro semestre de 2022, discretamente, nas formações de professores e acompanhando as conversas do grupo de *WhatsApp*, as quais não foram utilizadas aqui, uma vez que a minha observação no grupo foi apenas para conhecer a dinâmica de trabalho e manter-me informada sobre as datas de reuniões.

Para atender ao critério do anonimato dos colaboradores, requerido pelo conselho de ética, sugeri que as docentes buscassem elementos da flora nordestina para lhes representar, em virtude do contexto de pesquisa, que apresenta vegetação com características marcantes e a investigação tem como um dos seus eixos a modalidade de ensino Educação do Campo. No entanto, foi apenas uma sugestão, elas poderiam optar por outro codinome, conforme o seu desejo, porém as colaboradoras tiveram a liberdade de optar por outros termos de diferentes campos semânticos.

Desse modo, reconhecendo a pertinência dessa indicação, as docentes escolheram seus pseudônimos: Angico, Carnaúba e Ipê Amarelo. Para fazer essa escolha, enviei às professoras um texto que caracterizava a vegetação do Nordeste, especialmente do Piauí, ao concluir a leitura as colaboradoras fizeram suas escolhas, segundo a sua identificação com traços característicos do tipo de vegetação. No capítulo referente ao construto *identidades*, as colaboradoras explicam detalhadamente o que lhes motivou a fazer tal escolha.

Ademais, passado o primeiro semestre letivo, participei da semana pedagógica, evento de abertura do segundo semestre letivo, e o considerei como o momento oportuno para conversar com as professoras. A primeira colaboradora com quem conversei foi a professora Angico. Após explicar o teor da pesquisa, ela considerou o trabalho interessante e aceitou participar. A professora Angico tem 47 anos de idade é graduada em Letras/Português, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com especialização em Língua Portuguesa, também na UESPI, leciona a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental, do 5º ao 9º ano.

Nessa mesma formação, conversei com a segunda informante que aceitou participar do estudo, a professora Carnaúba. Ela tem 49 anos de idade, cursou o antigo pedagógico na Escola Cazuza Barbosa, é graduada em Letras/Português, na UESPI, com segunda Licenciatura em

Artes Visuais na Universidade Federal do Piauí (UFPI), especialização em Gestão e Supervisão Escolar – UESPI. A professora enfatizou que sempre gostou de participar de formações continuadas, ela leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, 4º 5º e 6º anos, e Artes no 7º e 8º anos.

A professora Ipê amarelo foi a terceira docente a aceitar participar desta pesquisa. O meu contato com ela foi por meio de ligação telefônica, pois ela não pode participar da formação presencial. A docente tem 48 anos de idade, é graduada em Letras/Português, e segunda licenciatura em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia, ministra aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, nos seguintes anos: 5º, 6º, 7º, 8º e 9º.

Compondo o quadro de colaboradoras, insiro-me nesta pesquisa, ainda na condição de colaboradora, dessa forma em meio às autobiografias das docentes, que serão analisadas nesta, narro minha história de vida e de formação. Para atender aos critérios propostos, assumo o pseudônimo de Cacto.

A professora cacto tem 40 anos de idade, é graduada em Letras Português-UESPI, com especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa - UESPI, mestrado em Estudos de Linguagens - UFPI e é doutoranda do Programa de Linguística da UnB, atua no Ensino Médio, Técnico e Superior do IFPI, ministrando aulas de Língua Portuguesa e outras, além de possuir alguns anos de experiência na Educação a distância na UFPI.

É necessário ressaltar as razões que justificam a minha escolha pelas séries finais do Ensino Fundamental. Primeiramente, os professores das séries iniciais geralmente ministram aulas de várias disciplinas e, dessa forma, optando pelas referidas séries, foi possível delimitar um grupo mais específico de colaboradores, nesse caso, professores de língua materna.

Outro fator que motivou essa escolha foi o fato de que nas séries escolhidas não há uma preocupação exacerbada com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, de forma que a prática dos professores não segue apenas as diretrizes e metas com um fim preestabelecido. Além disso, de acordo com o portal do Ministério da Educação (2006, p. 16), o objetivo do ensino fundamental de nove anos é “Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender um ensino de qualidade [...]”.

Sendo assim, acredito que, nessa fase, os professores convivem mais com os alunos e, conforme as diretrizes de ensino, devem assumir e fomentar uma postura ativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem, no tratamento dado às questões sociais que permeiam o ambiente escolar, dentre elas, os Multiletramentos, exigindo uma práxis que promova a formação de cidadãos, visando a sua participação ativa e crítica na sociedade.

A participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária e todos os procedimentos de geração de dados foram planejados de acordo com a disponibilidade das colaboradoras, é importante enfatizar, ainda, a garantia de princípios éticos da pesquisa, assegurados neste trabalho científico, que está devidamente registrado no Comitê de Ética da Universidade de Brasília.

2.5 Considerações éticas, limitações e contribuições do estudo

Um estudo que se propõe a investigar e analisar identidades encerra em si o compromisso de assegurar aos seus colaboradores o mais absoluto rigor ético, de modo que a relação entre as partes envolvidas, pesquisador e colaboradores, deve ser pautada no respeito e na confiabilidade.

Sobre a ética na pesquisa em educação, deve-se levar em consideração, conforme Siquelli e Hayashi (2015, p. 79):

Sabe-se que cada povo possui valores e princípios de acordo com os significados de sua época, que diferem entre si em cada contexto, seja ele social, político, econômico ou de direitos de cidadania. Portanto, questionamentos de valores éticos em pesquisa são determinados de acordo com esses fatores.

Dessa forma, esta pesquisa cuidou para que fosse preservado o direito de expressar, de forma fidedigna, as características, os hábitos, os princípios e os valores singulares daquela comunidade escolar, evitando qualquer julgamento avaliativo. Por esse motivo, esta investigação seguiu as orientações do CNS 196/96, artigo III, que especifica as exigências que devem ser cumpridas pelo pesquisador, dentre elas, alerta para que se observe:

os princípios da pertinência da realização da pesquisa, a probabilidade existente de benefícios sobre riscos previsíveis, o uso do TCLE, as condições materiais e humanas para a execução dos passos metodológicos, a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem (1996, p. 3).

Com intuito de proceder em conformidade com a resolução ética, segui as citadas recomendações, de forma que o anonimato das identidades dos colaboradores foi preservado. Para tanto, adotei um codinome para representar os colaboradores; os dados coletados foram cuidadosamente arquivados e são acessados apenas pela pesquisadora, com fins acadêmicos.

Para formalizar o acordo entre os colaboradores, a pesquisadora e a universidade, no início do processo de geração de dados, os colaboradores assinaram um Termo de Conscientemente Livre Esclarecido (TCLE), que contém os critérios para participação no

estudo, o caráter voluntário da pesquisa, além de assegurar, dentre outros, o rigor ético e o uso dos dados gerados para fins acadêmicos. No percurso desta investigação, as colaboradoras receberam todas as informações sobre o desenvolvimento das etapas, bem como foram sempre sanadas as dúvidas requeridas.

A fim de enfatizar os entrelaços dos princípios éticos em pesquisas qualitativa e o compromisso do pesquisador com a comunidade investigada, alio meu pensamento à observação de Telles (2002, p. 93), a qual alerta sobre o comportamento de alguns pesquisadores que, ao final da pesquisa, “saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização”.

Contrariamente à postura descrita por Telles (2002), pretendo voltar ao campo de pesquisa e partilhar os resultados com os colaboradores, uma vez que considero importante fornecer o *feedback* do estudo para a comunidade, bem como disseminá-los por meio de publicações acadêmicas e eventos científicos, contribuindo para o fomento de reflexões, discussões sobre a modalidade de ensino Educação do Campo, identidades e práxis docente.

No que se refere às limitações do estudo, aponto como uma possível limitação o número reduzido de colaboradores que o compõe, haja vista que, se a pesquisa fosse realizada com um número maior de colaboradores, tornaria o estudo mais abrangente e contemplaria um número maior de professores.

No entanto, devido à abrangência dos eixos que sustentam este estudo, a saber, Educação do Campo, identidades e práxis docente, foi preciso realizar um recorte do contexto de pesquisa, da série, do número de escolas e dos colaboradores envolvidos, a fim de garantir a viabilidade dessa investigação e a profundidade das análises. Dessa forma, a suposta limitação será compensada com a profundidade das reflexões e análises empreendidas, explorando e construindo um estudo bem fundamentado que represente o perfil e as marcas de *investimento* na formação de docentes camponeses, além de abordar a teoria e a legislação que envolve a Educação do Campo.

Assim, este estudo envereda-se por discussões que, ao final, poderão guiar outras propostas, que envolvam identidades docentes e Educação do Campo, além de enfatizar a importância da formação contínua dos docentes em consonância com as peculiaridades do contexto em que atuam.

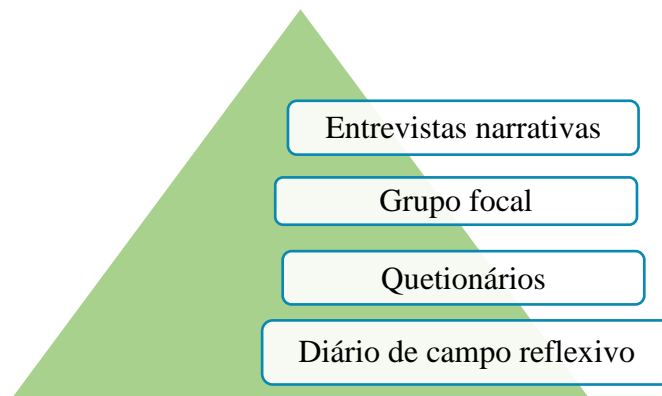
Desse modo, com a finalidade de arar o solo desta investigação, utilizei diversos instrumentos de pesquisa para resolver, na subjetividade da construção identitária de professores camponeses, os nutrientes que alimentam e fortalecem este estudo, as histórias de

vida docentes. Portanto, apresento, na etapa seguinte, os instrumentos que auxiliam no processo de geração de dados.

2.6 Do plantio da semente: o processo de geração de dados

O processo de geração de dados demanda uma escolha cuidadosa diante dos diversos instrumentos dispostos para proceder a uma investigação científica. Para esta pesquisa escolhi quatro instrumentos que acredito serem adequados ao estudo, haja vista complementarem a busca por conhecer a construção identitária de docentes campesinos. Apresento, na imagem 03, os instrumentos utilizados para geração e triangulação dos dados:

Imagem 3 - Instrumentos de geração de dados



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

Partindo desses instrumentos, os dados foram coletados em momentos diferentes, das etapas da pesquisa. Na subseção a seguir, detalho como desenvolvi cada etapa e os seus respectivos instrumentos de geração de dados.

2.6.1 Primeira Fase

Nessa fase inicial, utilizo como instrumento básico para a geração de dados a entrevista narrativa, que constitui a fonte de dados primários, pois esse instrumento oportuniza que os docentes façam uma imersão na sua trajetória de formação e expressem, a partir da sua subjetividade, suas concepções de Educação do Campo, professor do campo, formação docente e, por meio da interação dialógica, eles possam refletir e revelar seu perfil de professor.

Na seção que segue, caracterizo a entrevista narrativa.

2.6.1.1 Entrevista narrativa

Esse instrumento de geração de dados foi utilizado para atender às pretensões apontadas nos dois primeiros objetivos específicos, a saber: 1) Investigar o processo de formação identitária, acadêmico e profissional, de professores que atuam na Educação do Campo, na zona rural do município de Altos-PI; 2) Identificar a existência de marcas de investimento na formação desses docentes e, se existirem, caracterizá-las.

A entrevista narrativa é uma técnica muito utilizada em pesquisa biográfica, por permitir estimular a produção de narrativas de forma mais detalhada, como explica Flick (2009):

A entrevista narrativa é iniciada com a utilização de uma “pergunta gerativa de narrativa” (RIEMANN e SCHUTZE, 1987, p. 353) que se refere ao tópico de estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado. Esta última é seguida pelo estágio das investigações mais aprofundada da narrativa, no qual são completados os fragmentos de narrativas que antes não haviam sido exaustivamente detalhados. O último estágio da entrevista é a “fase de equilíbrio, no qual pode-se também fazer perguntas aos entrevistados que visem a relatos teóricos sobre o que aconteceu, bem como ao equilíbrio da história, reduzindo o ‘significado’ do todo a seu denominador comum” (HERMANS, 1995, p. 184). Nesse estágio, os entrevistados são considerados como os especialistas e teóricos de si mesmos (Flick, 2009, p. 164).

Dessa forma, seguirei os passos elencados pelo autor para desenvolver a presente pesquisa, porquanto, no material gerado por esse instrumento constitui o *corpus* desta investigação, as experiências pessoais e profissionais docentes, suas narrativas autobiográficas, evidenciam os detalhes da sua trajetória de formação, suas impressões e reflexões analíticas sobre a construção do seu perfil identitário docente no cenário educacional brasileiro e, particularmente, no contexto campesino.

As narrativas produzidas pelas colaboradoras seguem o formato de um *memorial autobiográfico*, compreendido como:

um gênero acadêmico [...], por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (Passeggi, 2008, p. 120).

Assim, este estudo é organizado com base no gênero descrito. O memorial produzido pelos professores da Educação do Campo configura-se como um instrumento rico para um estudo reflexivo analítico do perfil do professor campesino, além de ilustrar sua trajetória de

formação profissional, suas experiências, perspectivas individuais e coletivas; do mesmo modo, ele serve para buscar, na subjetividade das narrativas, as relações sociais que surgem no cenário educacional e provocam mudanças e ou (re)posicionamento desses profissionais, ao longo de sua formação, podendo resultar em mudanças no seu fazer pedagógico.

Ademais, conhecer a visão dos professores sobre temas relevantes do meio educacional, como discutir a formação de professores da Educação do Campo, seu perfil e sua práxis, em colaboração com eles, por meio do memorial autobiográfico, é a oportunidade de garantir o lugar de fala (Ribeiro, 2019) daqueles que efetivamente promovem a educação: os professores. Visando colaborar com o processo criativo de produção do memorial autobiográfico, foram realizadas reuniões no formato de grupo focal.

2.6.2 Segunda Fase da Pesquisa

Para esta etapa, elegi o grupo focal como instrumento base para a geração de dados secundários. Nesse evento investigativo, apresentei as bases legais que orientam a modalidade de ensino Educação do Campo, os princípios dessa modalidade e o processo de formação de professores, conforme as orientações legais.

Em seguida, realizei uma mostra de projetos e outras atividades docentes desenvolvidas seguindo as orientações dessa modalidade de ensino, para que os colaboradores, por meio dessa apreciação e imersão em um processo reflexivo, pudessem confrontar as concepções apresentadas na literatura e seu entendimento prático, construído ao longo da sua trajetória, sobre os conceitos de Educação do Campo, professor do campo, formação e práxis docente; além de refletir sobre o cenário que constitui a sua história de formação profissional docente, seu perfil e sua práxis. Na subseção seguinte, detalho a organização do grupo focal.

2.6.2.1 Grupo focal

Este instrumento de geração de dados foi utilizado para atender aos objetivos específicos três e quatro: 3) investigar, a partir dos dados, como se configuram as práxis dos professores colaboradores, no que se refere aos letramentos sociais; 4) identificar as possíveis contribuições das marcas de *investimento* docente em sua práxis e estabelecer a sua relação com a formação identitária profissional desses professores.

Para colaborar com o processo de geração de dados, realizei duas rodas de conversa com as colaboradoras, uma no início da pesquisa, com a finalidade de apresentar o estudo e orientar o processo de produção de narrativas escritas, e a segunda, no final do processo investigativo,

com o objetivo de estimular o processo de reflexão crítica das docentes quanto à Educação do Campo, à sua formação e à sua práxis.

As rodas de conversas seguiram o formato de um grupo focal, compreendido, neste estudo como:

[...] um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido (até 12 pessoas), com o propósito de obter informação qualitativa em profundidade. As pessoas são convidadas para participar da discussão sobre determinado assunto. Normalmente, os participantes possuem alguma característica em comum. Por exemplo: compartilham das mesmas características demográficas tais como nível de escolaridade, condição social, ou são todos funcionários do mesmo setor do serviço público (Barbosa, 2008, p. 3-4).

Nessa proposta, o grupo foi formado por três professoras que atuam na Educação do Campo, ministrando aulas de Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental e a pesquisadora. As reuniões foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*; optamos pelo formato *on-line* em virtude da pandemia da Covid-19⁹ e pela impossibilidade de reunir de forma presencial o grupo de professores que trabalham em escolas localizadas em comunidades diferentes e dispunham de tempo limitado para conciliar mais uma atividade nas suas rotinas diárias.

A primeira roda de conversa foi realizada no dia oito de setembro de 2022, com 2h30 de duração. Na oportunidade, apresentei a pesquisa, os objetivos e as primeiras orientações para a produção de narrativas autobiográficas escritas, além de considerações teóricas a respeito das narrativas e do gênero memorial autobiográfico, evidenciando suas características e a importância das “perguntas gerativas” (Abrahão, 2011) que guiam esse estudo para o resultado desta investigação.

Ao final desse encontro, as colaboradoras iniciaram o processo de produção de suas primeiras narrativas escritas e, para isso, receberam um guia de orientação contendo os dados gerais da pesquisa e as perguntas gerativas, as quais seguiram temas que remetem os colaboradores a uma verdadeira “viagem ao passado”, em que eles vão narrar o seu percurso escolar e rememorar a sua trajetória de formação. Essa atividade será detalhada na seção 4.3.

Na segunda roda de conversa, a minha proposta foi discutir dois textos relacionados à identidade profissional docente e à Educação do Campo, para contribuir com o processo de reflexão e análise crítica dos colaboradores, levando-os a refletirem sobre a sua realidade de

⁹ “[...] doença provocada pelo SARS-CoV-2 e que ficou conhecida como COVID-19, tornando-se um problema de saúde pública mundial. Espalhou-se rapidamente e atingiu todos os continentes ainda nos primeiros meses de 2020. No dia 11 de março, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS, como uma pandemia.” (Santos, 2020, p. 1).

professor de Educação do Campo, sobre as orientações oficiais destinadas a essa modalidade de ensino, sobre as ações e/ou atividades apresentadas, comparando-as com a sua realidade escolar, com a sua prática pedagógica.

Para complementar esse processo de geração de dados, os instrumentos base das duas fases da pesquisa serão subsidiados por questionários e diário de campo, apresentados nas subseções que seguem.

2.6.2.2 *Questionário*

Esse instrumento de pesquisa foi utilizado, nas duas fases do estudo, com a finalidade de subsidiar os outros instrumentos, a entrevista narrativa e o grupo focal, por permitir instigar os colaboradores, contribuindo para trazer suas memórias, seus pensamentos, possibilitando nos apropriar delas para detalhar informações relevantes, esclarecer dúvidas e, até mesmo, impulsionar a criação de novos questionamentos.

Inicialmente, os questionários foram utilizados para registrar os dados pessoais dos colaboradores, e auxiliar na condução das entrevistas, bem como para esclarecer eventuais dúvidas presentes nas narrativas. Ao final da pesquisa, o questionário foi utilizado na autoavaliação das colaboradoras, permitindo-lhes analisar sua participação no processo investigativo, a relevância do estudo e as possíveis contribuições para o seu investimento em formações futuras.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Os questionários representam uma das formas mais tradicionais de se fazer pesquisa.

De acordo com Gil (1999), dentre as vantagens do uso dos questionários está o fato de atingir um grande número de pessoas simultaneamente. Por isso, tal instrumento foi utilizado nesta investigação com a finalidade de complementar o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, foi elaborado previamente, com base nos objetivos e nas perguntas de pesquisa, buscando responder às questões relacionadas ao objeto estudado.

Os textos produzidos pelos docentes foram organizados em uma coletânea intitulada *Memorial docente: identidades e saberes trilhados e compartilhados*. As histórias de vida dos docentes pesquisados serão analisadas e discutidas na seção de análise dos dados.

Logo após a primeira roda de conversa, os colaboradores passaram a escrever as suas memórias e enviar para o meu e-mail ou via *WhatsApp*, a cada quinze dias. Nessa fase, cada professor escreveu cinco textos, intitulados “Caminheiros”. O conjunto desses textos constitui

o memorial docente de cada colaborador. Para isso, elaborei um material de pesquisa que tem como eixos motivadores os seguintes temas e/ou perguntas gerativas, pensadas com base em identidades, Educação do Campo, práxis e Multiletramentos – os pilares do estudo.

Diário de um estudante: das séries iniciais ao ensino médio, como foi sua trajetória escolar?

Nasce um professor: da escolha da profissão à formatura, quais suas memórias de formação profissional?

O professor no palco da sala de aula: das primeiras experiências profissionais aos desafios atuais.

O professor, um eterno aprendiz: do sonho à realidade.

De repente, ou não, professor da Educação do campo

Ao aguçar as memórias dos professores, buscando aflorar as lembranças de sua trajetória de construção do conhecimento pessoal, acadêmico e profissional, este estudo oportuniza a esses profissionais uma imersão na sua história. As reflexões críticas do seu percurso formativo podem permitir aos docentes, conforme Freire (1987, p. 73), reconhecerem-se como seres históricos, capazes de olhar para além de si mesmo: “[...] o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo feito, para melhor construir o futuro”.

Essa ideia corrobora a definição de identidade proposta por Norton (2013) (cf. seção 2.1), reforçando a importância de revisitar o passado e, dotado de uma percepção crítica, avaliando sua relação com o mundo, consigo mesmo e com o futuro, almejando ações vindouras bem-sucedidas.

2.6.2.3 *Diário de campo reflexivo*

Esse instrumento acompanha todas as fases da pesquisa, e os relatos neles registrados compõem o quadro de dados a ser analisado, em virtude do detalhamento das experiências vivenciadas no percurso investigativo, especialmente no campo de pesquisa.

A importância desse instrumento de geração de dados na pesquisa qualitativa pode ser compreendida considerando-se as distinções entre pesquisa qualitativa e quantitativa: a primeira ultrapassa a precisão dos dados numéricos e extrai da grande teia das relações sociais as emoções, os hábitos, as tensões, os conflitos e os desejos próprios do comportamento humano, algo que a exatidão dos números não consegue expressar.

Dessa forma, o diário de campo é imprescindível na pesquisa de campo e acompanha todas as etapas desta investigação, com a finalidade de documentar as atividades realizadas e garantindo a organização dos dados, como recomenda Angrosino (2009, p. 60): “cuide para que cada ficha de notas (ou qualquer outro formato de registro mais conveniente) tenha cabeçalho com data, lugar e hora de observação”, para viabilizar as análises futuramente.

Logo, utilizo as notas de campo ao longo desse processo investigativo com o objetivo de registrar as expressões não verbais dos colaboradores e as minhas próprias reflexões, como forma de complementar a análise e a interpretação dos dados gerados.

2.7 O labor no campo de pesquisa: debulhando o processo de coleta de dados

Com a finalidade de iniciar o processo de geração de dados, a primeira atividade prática realizada foi contatar uma professora efetiva do município de Altos para obter informações sobre a coordenação da Educação do Campo. De posse do contato das supervisoras, realizei uma primeira visita para conhecer as dependências daquela secretaria, as supervisoras e a dinâmica organizacional da Educação do Campo, no município.

Nas entrevistas, apresentei a proposta investigativa à Secretaria de Educação, e às referidas supervisoras de ensino do campo. Elas aceitaram o desenvolvimento do estudo com os docentes municipais e passaram a atuar como interlocutoras da pesquisa, intermediando a relação pesquisador-participante.

Após esse primeiro contato, definimos que a investigação compreenderia o primeiro semestre letivo do ano de 2022, abarcando os meses de fevereiro a julho. No entanto, não foi possível proceder de tal maneira, tendo em vista os inúmeros desafios que se somavam em consequência do retorno ao ensino presencial, assim como a iminência de um possível surto pandêmico e as adaptações ao primeiro ano do Projeto de Nucleação, como foi apresentado na subseção 2.2.4.

No entanto, é válido enfatizar que, para além das narrativas docentes, a matéria-prima desta tese, o trabalho de campo inicia bem antes do contato direto com as professoras colaboradoras, por isso apresento no quadro que segue os passos da pesquisa, detalhando o percurso que segui em direção à consolidação dos dados.

Para caracterizar esse percurso marcado por “laços” e “nós”, como é mencionado no título desse estudo, nomeio esse quadro dos procedimentos de pesquisa, de Flor de

Mandacaru¹⁰. O mandacaru é uma metáfora comumente utilizada no folclore brasileiro para o povo nordestino:

A identificação do mandacaru com o povo nordestino e sua cultura não está somente relacionada aos períodos de estiagem. Por apresentar características como durabilidade, adaptabilidade e beleza, [...] por sua resistência em áreas de difícil sobrevivência (Araújo, 2022, p.01).

Assim, a linda e rara flor que nasce entre espinhos marca o triunfo da vida, entre lutas resplandece em beleza e complacência, marcando “o fim da seca em períodos muito áridos”, o que se assemelha ao itinerário percorrido para realização desse estudo. O encontro com as professoras colaboradoras e suas narrativas marca a fase de um esvair-se da pandemia de COVID-19, período de maior aridez da história da humanidade. Desse modo, a flor do mandacaru é o símbolo do possível fim do período pandêmico, é a vida que floresce.

¹⁰ www.infoescola.com/planta/mandacaru.

A flor de mandacaru: procedimentos da pesquisa

(Confira o quadro na íntegra, no Apêndice)

Data	Atividade	Descrição
25/10/2021	Coleta de dados – primeiros passos	Entrei em contato com uma professora da rede municipal de educação de Altos-PI, a fim de obter algumas informações básicas para o início da pesquisa, como: a localização da secretaria de educação e o contato do(a) responsável pela Educação do Campo no município. Consegui o contato de uma das supervisoras da Educação do Campo. Além disso, a professora contatada adiantou-me informações importantes sobre o funcionamento do ensino campesino no município, uma vez que a docente (T.M.) estava cursando mestrado em Educação do Campo.
26/10/2021	Coleta de dados – primeiros passos	Visita à Secretaria de Educação para conhecer as supervisoras da Educação do Campo, apresentar-me e mostrar a proposta investigativa, esclarecendo algumas dúvidas e tentando definir o cronograma dos primeiros dados da pesquisa.
28/10/2021	Coleta de dados – primeiros passos	Visita à Secretaria de Educação para conhecer a secretária de Educação, apresentar-lhe a proposta investigativa e solicitar a autorização para realizar o estudo. A secretária foi muito receptiva, falou um pouco do desenvolvimento da Educação do Campo no município e adiantou que a modalidade de ensino estava passando por um processo de nucleação. Nesse encontro, a secretária assinou o “Aceite Institucional” para que eu pudesse submeter o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil.
28/10/2021	Plataforma Brasil	Registro do projeto de pesquisa no site de regulamentação de pesquisa - Plataforma Brasil - junto ao Comitê de Ética.
25/10/2021	Formação de professores SEMED	Participei do planejamento do último bimestre com as professoras de Língua Portuguesa.
11/02/2022	Contatos	Enviei mensagem para a Supervisora de Ensino da Educação do Campo para saber o novo endereço da secretaria de educação, a fim de começar a coleta de dados com as docentes.
18/03/2022	Formação de professores SEMED	Participei do encontro de docentes realizado na Biblioteca Municipal João Bastos, que marcou o início do ano letivo de 2022. O evento aconteceu nos dois turnos, sendo que o turno da tarde foi reservado para os professores, diretores e coordenadores do 5º ao 9º ano de todas as disciplinas. Observei alguns pontos importantes nessa formação, que contribuíram para iluminar as análises dos dados. Observei, ainda, a dinâmica organizacional

		da SEMED que, certamente, impacta diretamente na práxis docente.
04/04/2022	Início do período letivo	Essa data, em dissonância com o que tradicionalmente é proposto no calendário escolar, geralmente começa em fevereiro, deve-se à tentativa de ajustar as condições necessárias para receber a comunidade escolar com segurança, devido à pandemia e porque muitos colégios passaram por reformas em suas estruturas e as obras foram concluídas nesse decurso.
18/04/2022	Encontro com as supervisoras	Esse encontro foi breve em virtude das demandas do início do período letivo. Ainda assim, coletei informações sobre os professores da Educação do Campo, nome e número de telefone. Com esses contatos, liguei para alguns professores e, para outros enviei mensagem via <i>WhatsApp</i> .
18/04/2022	Contato com os colaboradores	Fiz as primeiras ligações telefônicas para a professora da escola localizada na comunidade Quilombo. As primeiras ligações foram recusadas, depois consegui conversar com a professora e expliquei sobre a pesquisa em linhas gerais. Seguimos conversando pelo <i>WhatsApp</i> . Ela aceitou participar da pesquisa. Um segundo professor de Língua Portuguesa dessa comunidade atendeu minhas ligações, mas não pode aceitar porque estava comprometido com outro projeto.

Com o quadro Flor de Mandacaru, exponho o percurso realizado no processo de coleta de dados, de modo geral. Logo em seguida, exibo três quadros nomeados - **Diários Docentes**, em que descrevo o processo de coleta dados por colaboradores. Para isso, utilizei informações do instrumento de pesquisa **diário de campo reflexivo**.

Esse detalhamento objetiva, dentre outros, evidenciar a construção da pesquisa no campo investigativo, mostrar a dinâmica organizacional do estudo, a incongruência das datas, em virtude de ações diversas, que não podem ser previstas, mas com probabilidade que ocorra, já que vivemos conforme demandas sociais; a importância da postura compreensiva e comprometida dos colaboradores e da pesquisadora, as peculiaridades, os desafios e as relações construídas em prol de uma atividade comum.

Diário docente 1 - colaboradora Angico¹¹

Data	Atividade	Descrição
01/08/2022	Primeiro Contato	Ligação telefônica.
01/08/2022	Carta convite	Envio da carta convite e da ficha de dados pessoais.
06/08/2022	Formação de professores	Formação de professores- Secretaria Municipal de Educação. Nessa reunião conheci a professora pessoalmente.
12/08/2022	Carta convite	Reenvio da carta convite, da ficha de dados pessoais e de um texto sobre a flora nordestina como sugestão para a colaboradora escolher seu pseudônimo.
13/08/2022	Carta convite	Devolução da carta convite com a ficha dos dados pessoais. Propus a entrevista narrativa. Recebi a devolutiva da carta convite com a ficha de dados pessoais, por parte da professora.
20/08/2022	Entrevista narrativa	Refiz o convite para a primeira entrevista. A professora respondeu que só poderia no dia 26/08.
26/08/2022	Entrevista Narrativa	Entrevista narrativa de 19h20 às 21h20.
01/09/2022	Envio de proposta de Memorial Docente	Enviei o material de pesquisa para a produção de Memorial docente. Fiz o convite para a primeira roda de conversa, combinamos para o dia 08/09.
02/09/2022	Roda de conversa 01	Ela confirmou participação na roda de conversa.
08/09/2022	Roda de Conversa 01	Primeira roda de conversa de 19h20 até 21h40

Diário docente 2 - colaboradora Carnaúba¹²

Data	Atividade	Descrição
01/08/2022	Primeiro contato	Ligação telefônica.
12/08/2022	Carta convite	Envio da carta convite e da ficha de dados pessoais.
12/08/2022	Formação de professores	Formação de professores- Secretaria Municipal de Educação.

¹¹ (Confira o quadro na íntegra, no Apêndice)

¹² (Confira o quadro na íntegra, no Apêndice)

16/08/2022	Carta convite	Reenvio da carta convite, da ficha de dados pessoais e de um texto sobre a flora nordestina como sugestão para a colaboradora escolher seu pseudônimo. Recebi a devolutiva da carta convite com a ficha dos dados pessoais. Combinamos a nossa entrevista narrativa.
20/08/2022	Entrevista narrativa	Reenviei convite da entrevista narrativa.
22/08/2022	Entrevista Narrativa	Reenviei mensagem para combinarmos o horário da entrevista. Ela respondeu a mensagem marcando a reunião para esse dia, às 14h. Entrevista Narrativa. Enviei mensagem de agradecimento.
01/09/2022	Entrevista Narrativa	Enviei o material de pesquisa para a produção de Memorial docente e fiz o convite para a primeira roda de conversa, combinamos para o dia 08/09. Ela respondeu que só poderia participar da roda de conversa no horário da noite.
08/09/2022	Roda de conversa	Enviei mensagem para confirmar a sua participação na nossa primeira roda de conversa. Ela confirmou participação. A roda de conversa começou às 19h pelo Google Meet e foi até às 21h20. Enviei mensagem de agradecimento.
13/09/2022	Cronograma	Enviei o cronograma de entrega do material docente. Foi acertado que as colaboradoras enviariam a cada duas semanas suas narrativas, tomando como referência a data da entrevista narrativa 08/09. Sendo assim, no dia 22/09 seria o prazo para o envio do Caminheiros 01. Ela respondeu concordando com a dinâmica do estudo.

Diário docente 3 - colaboradora Ipê Amarelo¹³

Data	Atividade	Descrição
01/08/2022	Primeiro contato	Ligação telefônica.
01/08/2022	Carta convite	Envio da carta convite e da ficha de dados pessoais.
05/08/2022	Contato	Confirmação com a professora do horário da reunião da SEMED. Ela enviou-me mensagem citando o horário.
06/08/2022	Formação de professores	Formação de professores- Secretaria Municipal de Educação.

¹³ Confira o quadro na íntegra, no Apêndice

10/08/2022	Carta convite	Reenvio da carta convite, da ficha de dados pessoais e de um texto sobre a flora nordestina como sugestão para as colaboradoras escolherem seu pseudônimo. Devolução da carta convite com a ficha dos dados pessoais por parte das professoras. Combinamos a nossa entrevista narrativa
20/08/2022	Entrevista narrativa	Reenviei convite da entrevista narrativa.
22/08/2022	Entrevista Narrativa	Enviei mensagem para combinarmos o horário da entrevista.
23/08/2022	Entrevista Narrativa	Enviei mensagem para combinarmos o horário da entrevista.
01/09/2022	Entrevista Narrativa	A professora enviou-me uma mensagem marcando a entrevista para aquela mesma data à noite. Aconteceu a nossa entrevista narrativa das 19h02 às 22h. Enviei os materiais de pesquisa, memorial docente. Enviei o material para a produção de memorial docente e fiz o convite para a primeira roda de conversa que combinamos para o dia 08/09.
02/09/2022	Pseudônimo	Enviei mensagem solicitando o pseudônimo da professora.
08/09/2022	Roda de conversa	Enviei mensagem para confirmar a sua participação na nossa primeira roda de conversa.
08/09/2022	Roda de Conversa 01	A professora confirmou participação. A roda de conversa começou às 19h pelo <i>Google Meet</i> e foi até 21h20. Enviei mensagem de agradecimento.
13/09/2022	Cronograma	Enviei o cronograma de entrega do material docente. Foi acertado que as colaboradoras enviariam a cada duas semanas suas narrativas, tomando como referência a data da entrevista narrativa 08/09. Sendo assim, no dia 22/09 seria o prazo para o envio do Caminheiros 01.

Esse estudo, além de promover a discussão e a promoção do conhecimento científico, é mais uma possibilidade de as colaboradoras pensarem sobre o seu fazer pedagógico, a sua identidade pessoal e profissional, colaborando para que *conheçam a si mesmas*. Logo, sua participação nesta pesquisa é, de certa forma, um processo de autoformação crítica, daí a importância de evidenciar as particularidades de história de vida de cada participante, fonte de análise *a posteriori*, em virtude, ainda, da interpretação dos resultados e, principalmente, da contribuição social que apresentada a comunidade educacional, a partir destes.

2.8 A seiva que nutre: análise de dados à luz da ADC

A Análise do Discurso Crítica (ADC) é uma área da ciência da linguagem que pode ser utilizada como teoria e como método. Nesta tese, utilizo-a como método para investigar as marcas linguísticas presentes no discurso das colaboradoras que demandam caráter ideológico, podendo revelar a construção identitária dos perfis docentes, a influência das relações sociais, a simbiose entre teoria e prática, os interdiscursos compartilhados e sua importância na formação e no posicionamento crítico das professoras.

Com esse intento, tomo como fundamento a análise discursiva proposta por Fairclough (2001). A escolha dessa teoria analítica se deu por entender que:

[...] questões de luta pela identidade são parcialmente questões de discurso e compõem parte da agenda da ADC. Uma das funções da ciência crítica é tentar desvelar aspectos negativos da “nova ordem mundial” hegemônica e mostrar que podem ser mudados pela agência humana, dado que não são naturais, mas são, pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares engendradas por meio de decisões políticas de acordo com interesses determinados (Resende; Ramalho, 2004, p. 201).

As estudiosas consideram o caráter intrínseco da relação estabelecida entre a formação identitária e o discurso, pois, por meio da linguagem, conforme Silva (2000), evidencia-se a manifestação das conformações identitárias. Sendo assim, os agentes sociais manifestam em sua prática discursiva essa construção, que pode ser flexível, dado o seu caráter dialógico e relacional, podendo sofrer variações no tempo e no espaço.

Diante disso, a ADC se apresenta como uma teoria analítica muito pertinente no contexto dessa pesquisa, pois ao se debruçar sobre o estudo das questões sociais que evidenciam as relações de poder e hegemonia em que grupos e/ou classes são submetidas, é possível realizar uma análise dos discursos circulantes dentro de práticas sociais e discursivas que embasam a práxis das professoras colaboradores da pesquisa.

Dessa forma, para a construção do significado discursivo embasado nos princípios da ADC, é necessário delinear o caráter interdisciplinar da ADC e os conceitos que fundamentam essa teoria, como discurso, poder, hegemonia, práticas sociais, atores sociais, ideologia e seus modos de operação, bem como as categorias de análise da ADC que se apresentam no material gerado para esta pesquisa.

No que refere à concepção de discurso, Fairclough (2001, p. 91) afirma que o discurso é “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...]”. Assim, o

discurso se caracteriza por ser um momento das práticas sociais, são essas que possibilitam determinados usos da linguagem. Nessa relação dialética, implica dizer também que o discurso molda e é moldado pelas práticas sociais.

Tão logo, é possível compreender o discurso por meio da atuação dos indivíduos nas práticas sociais cotidianas. Assim, quando eu falo, escrevo ou manifesto minhas ideias e/ou convicções de alguma outra forma, esse discurso está diretamente relacionado às práticas sociais. Isso pode ser exemplificado como as práticas sociais da política que exigem determinado estilo de uso da linguagem. Também pode-se falar das práticas sociais docentes, que determinam certas formas de uso da língua, comportamentos, vestimentas etc.

Bakhtin (1992) dizia sobre a dialogicidade do discurso, da mesma forma, para a ADC o discurso está, também, associado a uma rede de práticas sociais que estabelecem relações entre si e disponibilizam usos específicos da língua.

Portanto, o discurso não se realiza de maneira isolada, fatores como contexto, influências legais, convenções institucionais e outros mecanismos que colaboram para a manutenção do *status quo*, atuam com o interesse de manter o controle social e, com isso podem utilizar o poder que possuem para disseminar práticas excludentes e opressoras, que podem marginalizar ou contribuir para marginalização de grupos sociais. Desse modo, o discurso pode variar “[...] em diferentes épocas, lugares e localizações institucionais, certos enunciados se farão presentes em lugar de outros socialmente constitutivo e socialmente moldado” (Fairclough; Wodak, 1997, p. 258).

Diante disso, esta pesquisa investigou no interior das práticas discursivas dos Memoriais Docentes das colaboradoras, as conexões entre discurso, ideologias e práticas sociais presentes na trajetória de formação das docentes. Como afirmam os estudiosos da linguagem mencionados, o discurso é socialmente motivado e construído a partir do envolvimento dos indivíduos entre si e com a sociedade, podendo sofrer alterações contextuais, é resultado das relações e significados oriundos do convívio social, sendo as nossas experiências de vida resultado do entrecruzamento dessas relações que se retroalimentam.

Nesse ínterim, convém compreender o conceito de prática social e prática discursiva para ADC. Conforme, Chouliraki e Fairclough (1999, p. 21), a concepção de prática social está relacionada ao modo como agimos e interagimos no mundo, como as pessoas, entidades, instituições conduzem suas interações, como elas atuam, em que as relações são intermediadas por forças ideológicas que orientam as ações práticas, transformando as ideias, o pensamento abstrato em eventos concretos.

Essas práticas sociais constituem a nossa vida social, em que as ações cotidianas podem

sofrer influência de setores mais especializados, como a política e a economia, ou a situações rotineiras do próprio cotidiana, de forma que nossas escolhas e nossas ações práticas não são imparciais. De modo que, as noções de práticas sociais, práticas discursivas e texto é sintetizado por Fairclough (1992, p. 22), da seguinte forma, “qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”. Por tanto, adoto neste estudo esse entendimento teórico na análise dos eventos discursivos apresentados nos capítulos seguintes.

As trajetórias de formação docente guardadas nas memórias das colaboradoras são narradas e examinadas a partir das relações sociais que constituem suas práticas, bem como as conexões, os significados e os efeitos dessas interações na construção de seu perfil docente. Para compreender tais construções, são importantes os conceitos de poder e de hegemonia que permeiam as relações estabelecidas e sua influência nas conformações identitárias das colaboradoras.

O conceito de poder na ADC é desenvolvido em conformidade com a noção de dominação e hegemonia, uma vez que o poder:

não emana um sujeito, mas do conjunto de relações que permeiam o corpo social. Se a ADC se preocupa com assimetria de poder nas relações sociais e vice-versa, uma das perguntas que o analista do discurso faz é: como foi e como continuam sendo possíveis a resignificação e obediência quase ilimitada da maioria dos homens - sejam privilegiados, sejam colonizados - perante não apenas um poder determinado, mas perante os excessos de poder? (Batista Jr *et al*, 2018, p. 58)

Nesse pleito, pensando na assimetria de poder que marca a história das comunidades camponesas, bem como a resignificação das mesmas por meio dos movimentos sociais que promoveram uma ruptura com a situação de abandono do camponês, assim como é considerada paradigmática a Educação do Campo que instaurou um novo discurso educacional nesse meio, abrindo caminhos para práticas sociais mais inclusivas.

No entanto, ainda há uma limitação de acesso à direitos já instituídos, por exemplo, a ausência do ensino engajado e comprometido com a identidade do cidadão do campo, a sua cultura, a sua historicidade. Nesse sentido, as práticas sociais no contexto da educação do campo revelam uma dominação do ensino urbano sobre o ensino do campo, ao passo que permite que se questione a quem ou a que se deve os entraves na disseminação da Educação do Campo nas comunidades camponesas?

Para proceder com a análise crítica do discurso, Fairclough (2001) elaborou algumas categorias que auxiliam no processo de análise de dados, a saber: avaliação, coesão, estrutura

genérica, identificação relacional, intertextualidade, processo de transitividade, estruturas visuais e metáforas. Conforme Vieira e Ramalho (2011, p. 112), as categorias analíticas:

São formas e significados textuais associadas a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(se) em práticas sociais situadas. Por meio delas, podemos analisar texto buscando mapear conexões entre o discurso e o não discurso, tendo em vista seus efeitos sociais (grifo das autoras).

A explicação apresentada pelas pesquisadoras justifica a minha escolha em partir das categorias analíticas da ADC para analisar os Memoriais Docentes. Acredito que a simbiose, pessoal e social, presente na trajetória de formação dos professores colaboradores, é de caráter dialético, assim como o discurso e estrutura social, em que “um é resultado e ou condição para existência do outro” (Fairclough, 2001, p. 91). Logo, observando esse material linguístico sob a lente da ADC, pode ser possível extrair importantes reflexões sobre a formação de professores da Educação do Campo.

Para análise em ADC, o material linguístico não deve se reduzir a leitura e interpretação de texto, espera-se que o analista do discurso faça uma investigação detalhada do texto, com profundidade, desvendando, por exemplo, questões ideológicas e relações de poder (Thompson, 2011).

O compromisso do analista é de iluminar o significado do discurso, revelando as verdadeiras intenções comunicativas veiculadas em um texto, os subentendidos, os interdiscursos, o não dito; e os efeitos, os impactos, as influências, as consequências desses significados. Segundo Batista Jr *et al* (2018, p. 63), a ADC, “[...] atribui ao analista o papel de interventores sociais por meio de seu trabalho de análise, opondo-se as estratégias e aos discursos das elites”.

Sendo assim, levando em consideração o referencial teórico-analítico dessa pesquisa, o tratamento aplicado ao *corpus* terá como base categorias da ADC que permitem trazer à superfície do debate os discursos circulantes nas falas das colaboradoras. Em uma pesquisa com ADC, são os dados os responsáveis por determinar quais categorias são cabíveis ou não. Dessa forma, as possíveis categorias serão mais bem detalhadas no quadro que segue:

Quadro 1 - Categorias analíticas da ADC (Resende; Ramalho, 2006)

Categorias da ADC	Descrições das categorias analíticas da ADC
Coesão	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria acional, relacional. • Ligada a compreensão formal do texto. • Relação de realce, relações significativas - lógico da aparência, dissimula questões relevantes para a compreensão do problema. • Organiza o uso o texto de acordo com o modo pelos quais pretende agir no mundo. • Relações entre oração por conjunções – operadores argumentativos, referências, substituição e por coesão lexical.
Estrutura Genérica	<ul style="list-style-type: none"> • Macro análise social e textual. • Contribui para a legitimação, relação de dominação histórica normatizada. • Problematização e solução. • Materialização e organização de propósitos. • Movimentos retóricos. • Não há uma macro organização, organização retórica do gênero - elementos obrigatórios. • Escolhas pessoais ou falha do governo e da sociedade?
Identificação Relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria acional/relacional. • Ligada a aspectos discursivo de identidade. • Identificação de atores sociais no texto. • Análise da Constituição de identidades. • Modos particulares de representação • Significado representacional • As relações sociais têm feito no modo como nos identificamos, • Identificação de atores sociais representados no texto • Construção identificacional.

Intertextualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria analítica acional. • Traço de texto moldado por gêneros. • Se se alinha com a carga semântica. • Pressuposições - constitui um aspecto relevante da intertextualidade. • Análise intertextual abertura, questionamento ou fechamento da diferença. • Graus de dialogicidade com as vozes recontextualizadas. • Revela engajamento do locutor com o que anuncia. Conecta um texto com outros. • Práticas discursiva existentes na sociedade e a relação entre elas.
Processo de transitividade e Estruturas Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria representacional. • Permite investigar a maneira como o locutor representa aspectos do mundo. • Suas escolhas permitem analisar quem faz o quê, a quem, em que circunstância. • Construção de sentido ideológico deslocam a responsabilidade pública para o privado
Interdiscursividade	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria representacional. • Investiga discursos articulados em texto e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas. • Representa aspectos do mundo, instituições disciplinadoras como: igreja, polícia, escola... • Diferentes discursos, diferentes maneiras de lexicalizar aspectos do mundo. • Mesmo item lexical, significado diversos.
Metáfora	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria identificacional. • Nosso sistema conceitual é metafórico por natureza. • Estrutura o pensamento. Percepção, comportamento, relações, identidade pessoal e

	<p>social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite compreender aspectos particulares de mundo por nossas experiências física e naturais. • Todos os tipos de metáforas realçam ou encobrem certos aspectos que se apresentam. • Comparações ontológicas - maneira particular de identificar, dissimular relações de dominação, ocultando obscurecendo problemas sociais.
Representação de atores sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria representacional. • Relacionado ao significado representado e a discurso particulares. • A forma como eles são representados no texto traz implicações ideológicas. • Podem ser representados no texto de diferentes maneiras - escolha sócio-semântico. • Inclusão por funcionalidade.

Fonte: Elaboração própria (2023)

Partindo do entendimento que a ADC é uma ciência crítica, princípio teoricamente compartilhado, coadunam para a noção de que a Linguagem é socialmente constituída e dessa relação há efeitos “sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais” (Fairclough, 2003, p. 14), revelado por meio do viés ideológico “conhecimentos, crenças atitudes, valores, identidade. Isto é, sentidos a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, que sustentam a distribuição desigual de poder (Resende; Ramalho, 2004, p. 201).

Com o intento de desvelar essas informações nos dados gerados, busquei compreender também o conceito de ideologia, pois se faz presente nos discursos. Thompson (2011, p. 76) afirma que um estudo sobre ideologia deve investigar, na constituição do sentido, questões de poder e dominação, fenômenos que se processam na esfera dos símbolos, de forma que “[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação.”

De forma crítica, o autor formula um conceito de ideologia que evidencia a construção simbólica do sentido e como ela é utilizado pelas pessoas para atender aos seus interesses e, pelos grupos dominantes, para a manutenção do poder e/ou atender a interesses particulares.

Com a finalidade de desvelar nas espessas camadas textuais os sentidos ideológicos

empregados para além da superfície da linguagem verbal, Thompson (2011) apresenta cinco modos operacionais da ideologia, apresentados no quadro 02, organizado a partir de Batista Jr *et al* (2018, p.61):

Quadro 2 - *Modus Operandi* da ideologia (Thompson, 2011)

Modos gerais de operação da Ideologia	Descrição dos modos gerais de operação ideológicas
Legitimação	Relações de dominação representadas como legítimas.
Dissimulação	Relação de dominação ocultadas, negadas ou obscurecidas.
Unificação	Construção de identidades coletivas.
Fragmentação	Fragmentação de indivíduos e de grupos potencialmente ameaçadores ao grupo dominante.
Reificação	Retratção de uma situação que é transitória como permanente e natural.

Fonte: Elaboração própria (2023)

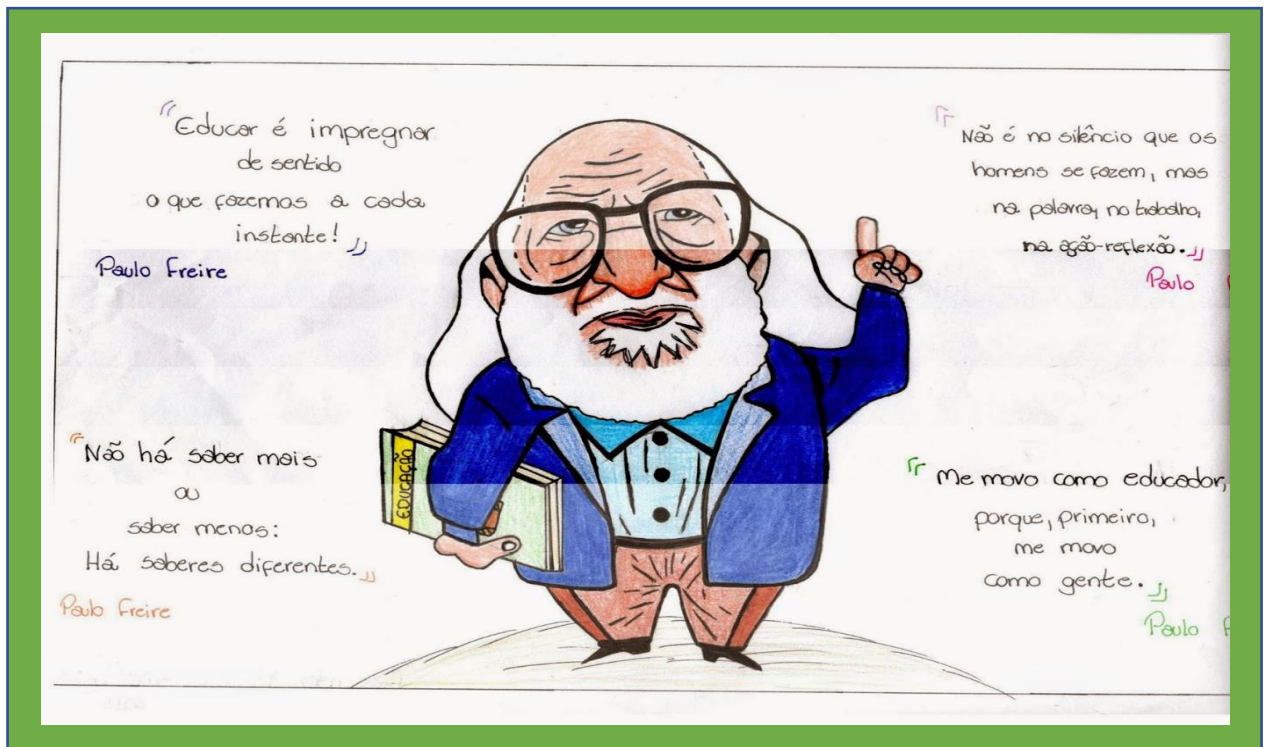
Conforme o estudioso, a ideologia é responsável pela organização da cadeia de significados sociais. Com efeito, a ADC visa, dentre outros, descortinar os interesses que envolvem as relações hegemônicas de poder, presente no discurso, revelando a alienação ou exploração dos indivíduos por meio da linguagem, porque, como enfatiza Fairclough (2001, p. 17): “As ideologias nas práticas discursivas são mais eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum”.

Desse modo, identificar no interior dos problemas sociais as verdades que lhe são encobertas, como os interesses e os interessados na naturalização desse problema social, pode ser o primeiro passo para romper com paradigmas sociais opressores historicamente plantados na sociedade brasileira, como as bandeiras ideológicas do MST, movimento social que deu força a mudança de configuração do espaço rural do Brasil, a partir da defesa da política da reforma agrária e que deu origem a luta pela Educação do campo, no campo.

CAPÍTULO III

3 A SEMENTE NASCEU E A RAIZ SE ESPALHOU

Imagem 4 - O patrono da educação no Brasil



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&c>

[...] a linguística aplicada é vista como uma espécie de "zona de embreagem" entre prática e teoria, e onde o linguista aplicado é visto como um mediador entre prática e uma variedade de possíveis fontes disciplinares, sem que a prioridade seja necessariamente dada à linguística (no caso do ensino de línguas, por exemplo, psicologia da aprendizagem, educação geral, sociologia, antropologia, estudos políticos e história, todas elas poderiam ser vistas como desempenhando um papel ao lado da linguística no processo de resolução de problemas) (Smith, 2000 *apud* Daher; Rocha, 2015).

A semente nasceu e a raiz se espalhou: o projeto político Educação do Campo e os Estudos de Identidades em suas interfaces - teóricas e práticas

Partindo da citação de Smith (2000), que define a Linguística Aplicada e sua importância na discussão de questões sociais práticas, atreladas às diversas áreas do conhecimento, como a educação em geral, representada pela figura do patrono da educação brasileira Paulo Freire; ressaltando, neste estudo, o entrelace das citadas raízes teóricas em favor do desenvolvimento de uma prática educativa, que contemple a diversidade da sociedade brasileira e os desafios de um ensino de qualidade e emancipatório.

A importância desse estudioso é notável no meio educacional, porque ele desenvolveu um método de alfabetização de adultos que vincula o ensino à realidade do aluno e, assim, possibilita que a educação “bancária”, que oprime e limita a criatividade do educador e do educando, evolua para uma educação libertadora (Freire, 2011), e seja conectada aos diferentes saberes da comunidade, com os modos de vida diversos, entendendo que reconhecer e considerar os fatores sociais e culturais pode contribuir para um ensino escolar mais significativo, aumentando as chances de aprendizado.

Com seus pensamentos expressos no livro *Pedagogia do oprimido*, ainda em 1987, Paulo Freire tanto salta os muros da escola – evidenciando que a educação escolarizada é para ser vivenciada lá fora, na vida em sociedade –, como abre as portas das instituições de ensino para que os diferentes saberes que integram o meio social façam parte do currículo escolar. Para isso, ele coloca-se no lugar de fala daqueles que precisam da educação para superar a opressão “o meu ponto de vista é o dos condenados da terra, dos excluídos” (Freire, 2011, p.16).

Com essa postura transgressora para o período e necessária para a revolução que a educação brasileira necessitava, esta tese junta-se à voz de Freire, abordando a Educação do Campo, cujas narrativas de docentes de língua materna, contando suas histórias de vida e de suas práxis docentes, revelam a opressão e a superação de uma parcela significativa da população brasileira excluída, desde os primórdios da colonização do Brasil, os camponeses.

Para tanto, neste capítulo discuto questões que envolvem Educação do Campo e Identidades, visando atender ao primeiro objetivo desta tese: **investigar o processo de formação identitária, acadêmico-profissional das três professoras colaboradoras da pesquisa.**

Tendo em vista que este trabalho foi realizado com professoras que atuam na Educação do Campo, de modo que essa modalidade de ensino é o cenário desta investigação, traço, nas primeiras páginas desse capítulo, a história de construção da Educação do Campo no Brasil e sua relação com o construto identidades, presente neste.

Para tal, com a finalidade de melhor ser compreendida, subdivido este capítulo em três seções que contemplam os seguintes construtos: na seção 3.1, apresento a Educação do Campo e, na seção 3.2, as análises dos dados à luz das discussões teóricas empreendidas.

3.1 Educação do campo e resistência: uma história em construção

Esse estudo apresenta uma conotação especial por reunir, coincidentemente, três professoras colaboradoras que têm as suas histórias de vida, da raiz aos frutos, ligadas ao contexto campestre. Sendo assim, encaminho as discussões teóricas para contar a história de construção da Educação do Campo e, na seção seguinte, a história de formação identitária das docentes.

3.1.1 Educação do Campo: uma trajetória de luta, uma conquista diária

A Educação do Campo no Brasil tem sua história de origem e formação ligada a movimentos sociais dos trabalhadores rurais, que reivindicavam, entre outros pleitos, o direito à terra, à educação, à valorização da identidade e ao respeito à diversidade cultural dos povos do campo (Caldart, 2009; Molina; Rocha-Antunes, 2014; Souza, 2008).

Nesse sentido, essa modalidade de ensino tem sua trajetória marcada por tensões e lutas. Inicialmente, os camponeses liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), grupo que tinha como objetivo primeiro reivindicar o direito à terra, reconhecem em suas discussões a situação social da educação escolar oferecida aos povos do campo, pautada em uma “visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado” (Souza, 2008, p. 2) e em um modelo de educação caracterizado pela má qualidade do ensino, pela péssima infraestrutura das escolas, pela ausência de formação dos professores e pela insuficiência de recursos (Torres; Simões, 2011).

Segundo as Diretrizes da Educação do Campo (2001), o direito à educação no Brasil é defendido e oficializado na legislação nacional desde o período colonial, sofrendo alterações importantes com o passar do tempo, a fim de atender às necessidades de um país em construção. Desse modo, a primeira Carta Magna do Brasil, datada de 25 de março de 1824, reconhece a importância da educação e assegura direitos básicos à população tais como: a garantia do ensino primário gratuito e a criação de instituições de ensino.

A Carta Magna de 24 de fevereiro de 1891, a primeira do período republicano, no que se refere aos direitos dos cidadãos e à educação, acrescenta particularidades em seu texto:

Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Nesse documento, o ensino leigo, como foi destacado, é oficializado. Essa condição, assegurada por lei, constituía-se como uma realidade da zona rural e da urbana. A falta de formação de professores em nível técnico fez com que, por muitos anos, o ensino fosse ministrado por profissionais leigos, então, compunham esse quadro os docentes que tinham formação até a antiga quarta série. Uma realidade, que perdurou por muito tempo, foi modificando-se primeiro na zona urbana, enquanto na zona rural esses profissionais permaneceram por um período superior.

Outra característica desse documento é o “Estabelecimento do voto universal masculino”. Além das mulheres, também não podiam votar menores de 21 anos, mendigos, padres, soldados e analfabetos (Ramos, 2019).

Considerando que a maioria da população campesina desse período era analfabeta, essa parcela da população não representava para os políticos um público a ser cuidado com fins eleitorais, já que o número de sujeitos votantes não era expressivo. Com seus direitos cerceados por lei, eles não recebiam um tratamento digno e, assim, ao longo dos anos, a atenção dada a essa população era num viés assistencialista e salvacionista, não como uma responsabilidade do poder público em garantir a sua existência, sua integridade, enquanto cidadão.

Ademais, ao longo da história, o Estado brasileiro, conforme Torres e Simões (2011), não tratava a educação rural como prioridade, embora defendesse a sua existência. Desse modo, ofereciam recursos ínfimos para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Para exemplificar tal fato, vale apresentar os recursos pecuniários destinados à educação rural nas duas constituições brasileiras, já superadas.

É determinado na Constituição Federal de 1934, em seu Artigo 156, parágrafo único:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (Brasil, 1934, Art. 156).

Embora o Brasil seja um país eminentemente agrário, o percentual de recursos destinado à educação dos camponeses é uma fração diminuta, como está registrado nesse documento histórico. Desse modo, fica evidente a pouca relevância dada à zona rural, e com isso os problemas relacionados à qualidade de ensino e expansão da cobertura escolarizada dessa população era cada vez mais comprometida.

Esse atendimento diferenciado, entre a educação rural e urbana, segue o viés ideológico da supremacia da cidade, que se desenvolve a cargo das atividades econômicas realizadas por camponeses não alfabetizados. Estes são compelidos por forças do capitalismo a acatar sua condição social, nesse período a escola não é capaz de promover a sua transformação.

No entanto, a promulgação desse documento oficial (1934) culmina com o período de muitas reivindicações na esfera educacional, como o movimento *os pioneiros pela educação*. Esse importante manifesto alerta e reclama as condições da educação nesse período e traz questões que nos tempos atuais ainda não foram superadas, como a reconstrução escolar por afinidade à determinada filiação teórica, que nem sempre atende às reais necessidades da comunidade escolar. A exemplo, temos as recentes discussões em torno da BNCC (2018) e do Novo Ensino Médio (2018), cujas críticas apontam falhas desde a organização estrutural, desse último, até o desenvolvimento de uma proposta de educação com fins utilitária e acrítica¹⁴.

A situação descrita na Constituição Federal de 1934 agrava-se com a promulgação da Constituição Federal de 1946, Artigo 168, inciso III e IV:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...] (Brasil, 1934, Art. 168).

Nos artigos, parágrafos e incisos apresentados, é possível avaliar a situação de descaso e de abandono do Estado para com o ensino rural, ao omitir-se da sua responsabilidade com essa modalidade de ensino. Com isso, os governantes contribuíram para acentuar a desigualdade social e o preconceito contra os camponeses, uma vez que com o acesso à escolarização negligenciado, limitavam-se às possibilidades de romper com o quadro social de exclusão no qual se encontravam (Souza, 2006).

¹⁴ Novo Ensino Médio: o que quer o MEC, afinal? Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2023/04/novo-ensino-me>

Seguindo a evolução econômica, com o nascimento da industrialização, ainda que de maneira tímida, a população urbana de classe média vê na educação a possibilidade de mudança social, no entanto os camponeses não são levados a ter essa mesma percepção, visto que:

Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (Santos, 2018, p. 12).

Como é possível observar, na legislação ora apresentada e na descrição feita pela estudiosa, o valor transformador da educação não era cultivado na zona rural, de modo que os camponeses não poderiam ter essa consciência de mobilidade social por meio dos estudos, por exemplo, a escassez da perspectiva impedia aquela população de sonhar com mudanças, havia uma espécie de determinismo que os levavam a aceitar a situação que lhes foi apresentada.

Desse modo, foi naturalizando-se a condição social de abandono que imperava nas comunidades rurais, seus moradores só conheciam aquela realidade e os diversos fatores impediam-lhes pensar diferente, agir diferente. Isso provocava, de certa forma, apatia social, baixa autoestima, que constituía as identidades dos camponeses. A falta de *investimento* escolarizado pode ser considerada como um dos fatores que impedia os camponeses de lutar para romper com esse ciclo violento de segregação.

Somam-se a esses fatores o projeto político educacional desenvolvido naquela época, cujos saberes escolarizados não estabeleciam vínculo com a história desses povos, negando sua cultura e suas potencialidades, impondo um ensino subordinado à lógica capitalista e desaparelhado pelo estado, guiado pela visão “urbanocêntrica”, que tem “[...] a cidade como ponto de referência central” (Torres; Simões, 2011, p. 5).

Diante disso, é mister afirmar que a situação descrita constitui a base para a polarização do ensino, que foi sendo definido a partir de uma relação dicotômica, rural *versus* urbano, em que esse último era considerado o modelo ideal a ser seguido.

Como resultado desses diferentes modelos educacionais, pode-se elencar o surgimento de inúmeros problemas educacionais, dentre eles, o abandono dos estudos, por parte dos camponeses que não se sentiam representados no currículo escolar, e o êxodo das escolas rurais para a escola da cidade, em que o ensino era mais assistido e, portanto, de melhor qualidade.

A limitação do atendimento aos alunos da zona rural até a antiga quarta série do primário acentuava a exclusão dos camponeses do ambiente escolar; além disso, formação docente e apoio pedagógico precários compunham a realidade de um verdadeiro desaparelhamento do

ensino no campo, naquela época, o que aumentava a mão de obra rápida e barata, pois os adolescentes, sem estudar, logo iam trabalhar na roça para ajudar as suas famílias, cuja situação financeira era, em geral, carente (Souza, 2006; Torres; Simões, 2011).

Diante do cenário apresentado, o MST e demais movimentos sociais que emergiram nos anos 1980, como Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), organizações que tinham relação com as “várias pastorais vinculadas à Teologia da Libertação” (Fachin, 2012, p. 5), manifestam seu desejo de romper com a condição degradante da população rural e passaram a conduzir a luta pelos direitos sociais desses cidadãos. Elas tomaram como uma de suas bandeiras o direito à educação de qualidade, por entender que esse era o caminho, a revolução estrutural demandada pela situação social dos povos oprimidos, aqui destaco a situação dos camponeses, para romper com a situação descrita (Fragoso, 2000, Freire, 1991; Rocha-Antunes; Molina, 2014).

Nesse intento, intensificam-se as lutas por um projeto de educação que visa superar a proposta pedagógica desenvolvida no ensino rural, propondo um novo projeto que tivesse como finalidade a promoção da formação humana, que incluísse em seu currículo saberes relacionados à historicidade dessa população, resgatando as suas origens, as suas identidades, as suas necessidades e desejos, sua cultura e sua relação com o meio ambiente; que promovesse o desenvolvimento da criticidade para questionar, por exemplo, as condições de trabalho às quais são submetidos, enfim, uma educação como prática libertadora, conforme defendia Freire (1991).

Nesse sentido, com a finalidade de escrever uma nova página dessa história, esses movimentos passaram a produzir materiais, cujos conteúdos sistematizavam os fundamentos da Educação do Campo, retratando sua trajetória de lutas e de desafios. Essa produção, denominada **orgânica**, tornou-se a base de uma proposta pedagógica que oportuniza educar sujeitos sociais do campo, reconhecendo-se historicamente no ambiente escolar (Floresta, 2006; Gramsci, 1991). Ela passa a ser um dos pilares dos movimentos sociais, pois, na concepção dos idealizadores desses movimentos, é preciso formar professores enquanto “intelectuais orgânicos”. Uma pessoa do campo para promover um ensino em consonância com a história e a diversidade da população do campo, nos termos de Gramsci (1991), com o intuito de que este profissional, enquanto pertencente e conhecedor dos problemas e características da comunidade em que atua, possa contribuir de forma contra hegemônica com a formação da população rural, considerando o global e o local; valorizando a sua história, a sua cultura, enfim, a sua identidade (Hall, 2006; Molina, 2014).

Dessa forma, esses registros “produção orgânica”, que diz respeito à formação histórica, cultural e política dos povos e dos movimentos sociais, constituíram-se como aporte pedagógico que fundamenta os cursos de formação de professores, por exemplo, a fim de garantir que os princípios da Educação do Campo, construídos nesse viés político, histórico e social, sejam compreendidos e consolidados na prática pedagógica, de forma que o movimento Educação do Campo não venha a sucumbir em meio às demandas do capitalismo.

Nesse ínterim, é possível observar que os eventos que surgiram como desdobramento dos movimentos sociais, como conferências, seminários e encontros estaduais, foram importantes alicerces para a construção do projeto Educação do Campo, fazendo ecoar em todo país as discussões em torno de temas sociais, como a terra e a educação. Essas reivindicações somaram-se aos debates acerca das políticas de governo desfavoráveis à resolução dos problemas dos camponeses (Torres; Simões, 2009).

Dessa forma, os movimentos sociais foram essenciais para a conquista da Educação do Campo. Ainda com base em Torres e Simões (2009), destaco dois dos principais eventos que lançaram e concretizaram a expressão Educação do Campo e o seu caráter crítico-social.

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) foi promovido pelo MST, em 1997, cuja luta recebeu apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo Internacional das Nações Unidas para as Crianças e Adolescentes (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). Com esse apoio, o movimento se fortaleceu, sendo intensificadas as reivindicações, junto ao Estado, por um novo projeto educacional que superasse a educação rural no campo, construído “sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica” (Torres; Simões, 2009, p. 2).

Já a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, em Luziânia-GO. Esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo, e a conferência teve como objetivo “defender o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação com respeito às suas especificidades [...] apontando ações coerentes para a escola e para a formação de professores” (Torres; Simões, 2009, p. 2).

A luta se intensificou com o passar dos anos e, nesse cenário desafiador, a Educação do Campo foi conquistada e inserida oficialmente no sistema educacional brasileiro com a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 211, responsabiliza a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, os quais, em regime de colaboração, devem garantir a todos um ensino de qualidade.

No entanto, segundo Souza (2008, p. 4), “o marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96”, que preconiza, em seu artigo 28, o cerne das reivindicações dos movimentos sociais:

Art. 28. 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, Art. 28).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo suscita questões primeiras, como o reconhecimento efetivo dos camponeses como cidadãos, cujos direitos sociais devem ser garantidos, desfrutando de sua cidadania, por meio de um modo de viver de forma digna, em que suas questões sejam vistas e ouvidas, e, conforme Arroyo (2011, p. 45), “com a união de diversos órgãos [...] se fizeram notar e ouvir e a partir daí as políticas educacionais passaram a ser repensadas e readequadas à realidade dessas comunidades”. Portanto, os movimentos sociais, por meio dessa modalidade de ensino, advogam pela valorização da identidade, da história e da diversidade cultural da população campesina para que seja reconhecida e respeitada nacionalmente (Arroyo, 2011; Torres; Simões, 2011).

Diante do exposto, acredito que a inserção da Educação do Campo na agenda de políticas educacionais nacional contribui para o desenvolvimento social da população campesina, ampliando as possibilidades de acesso a bens culturais e ao desenvolvimento pessoal e coletivo dos camponeses, rompendo ou amenizando a má qualidade do ensino e as condições degradantes de vida impostas aos cidadãos do campo.

Partindo do breve panorama apresentado, evidencia-se a necessidade de adotar uma outra nomenclatura para designar a modalidade de ensino, antes **Educação rural** para **Educação do Campo**. Essa troca de expressão representa, além de uma mudança terminológica, o viés ideológico atribuído à modalidade de ensino pensada pelo MST, com o propósito de transformar a realidade social dos povos originários do meio rural (Caldart, 2009; Souza, 2006; Torres; Simões, 2011).

Dessa forma, a Educação do Campo, que se insere no sistema educacional brasileiro a partir de uma trajetória de luta e resistência, oriunda dos movimentos sociais, consolidou-se como um projeto educacional, que fundamenta hoje o currículo da educação destinada aos aprendizes do campo e aos cursos de graduação e formação continuada de professores

campeiros. Sendo assim, essa modalidade de ensino é definida em documentos oficiais de educação como:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (SECAD/MEC, 2001, p. 1).

Nessa designação, reconhecem-se os diferentes grupos que compõem/habitam o espaço campesino. Esse registro é relevante por deixar subentendido que esses diferentes povos apresentam características e necessidades específicas, de forma que não se pode formular um currículo único para educação básica, como alerta Arroyo (2012), pois os povos originários do campo carecem de um ensino que atenda às suas peculiaridades, mas também lhes proporcione enriquecimento cultural com a confluência de outros saberes, portanto uma prática educacional na perspectiva dos estudos socioculturais, relacionando o local e o global (Hall, 2006; Rocha-Antunes; Molina, 2014).

Além disso, a concepção de Educação do Campo se constrói, conforme Caldart (2009, p. 40), como uma “crítica da educação em uma realidade historicamente determinada, já que ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)”. Dessa forma, para atender uma nova proposta de ensino, é importante que se repense e ressignifique criticamente a estrutura teórica e prática que lhe alicerça. Nesse viés, o conceito de campo, espaço geográfico rural, também foi redefinido, conforme o citado documento:

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (SECAD/MEC, 2007, p. 1).

Frente a isso, evidencia-se, nessa definição, uma ideia ampliada de campo, que abriga em seu bojo os cidadãos, independente da demarcação territorial, “sociedade humana”, remetendo, ainda, à ideia de inclusão social requerida pelos movimentos sociais e oficializada por meio da Constituição Federal de 1988 e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Nesses documentos, é enfatizado o direito de educação de qualidade para todos.

Dessa forma, preferencialmente, usa-se a nomenclatura “campo” para designar o espaço rural nos postulados da educação campesina. Essa escolha representa posicionamento político, uma vez que as denominações rural e comunidades rurais carregam marcas históricas de um passado assinalado pelo estigma do atraso, do fracasso e do preconceito social; além disso, de

certa forma, propõe romper com a dicotomia rural *versus* urbano e a valorização da diversidade brasileira, evitando a exclusão social dos grupos, fato ocorrido nos modelos de educação rural, até meados dos anos 1990 (Souza, 2008).

Nesse viés, a ressignificação terminológica e conceitual do espaço geográfico do campo, configurado neste documento como “um campo de possibilidades”, revela o caráter crítico e político atribuído a essa expressão. Esse teor é fruto dos movimentos sociais que se negaram a aceitar a ideia de território rural como defasado, concepção historicamente chancelada pelo Estado e pelos empresários que dominavam o meio rural e, de certa forma, oprimia os povos do campo (Torres; Simões, 2011).

Posto isso, a ênfase dada à expressão “do campo”, na nomenclatura que define essa modalidade de ensino, indica o protagonismo dos cidadãos camponeses no seu contexto geográfico, intensificando o sentido de pertencimento, evidenciando a identidade daqueles que vivem no campo e o seu direito a uma proposta de educação que respeite suas especificidades, tal como afirma Caldart (2009, p. 41):

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, Educação do Campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (Caldart, 2009, p. 41).

Diante do exposto, evidencia-se o significado social, histórico, político e crítico engendrado na expressão **do campo**, como enfatiza a autora. Seu significado representa a materialização de um ideal que foi requerido, por meio de enfrentamentos sociais, buscando a ressignificação e a permanência da população camponesa no seu lugar de origem, se assim desejarem, assegurando seus direitos sociais como educação de qualidade.

Nesse sentido, a citada autora destaca, ainda, a relevância dos professores do campo, outro termo que, conforme Ghedin, Nascimento e Santos (2012), é imbuído de significação político-social, uma vez que esse profissional deve receber uma formação de qualidade, de forma que possa se envolver com a dinâmica social do contexto geográfico em que trabalha e desenvolver uma prática que respeite, valorize e fortaleça a história e a cultura camponesa; esses comportamentos, ações e/ou atitudes coadunam-se para que o professor seja um dos

protagonistas do processo de construção e/ou fortalecimento da Educação do Campo, diariamente (Arroyo, 2012; Molina, 2014; Souza, 2008).

Sendo assim, filio-me às ideias apresentadas pelos autores, concebendo que a expressão **do campo** carrega a ideia de pertencimento, de engajamento político e social e de emancipação das comunidades campesinas. Dessa forma, nesta investigação, ao utilizar a nomenclatura Educação do Campo, estou considerando o viés político e social presente na relação de identidades docentes e seu **investimento** (Norton, 2013) na práxis, recorte teórico que me proponho a estudar, por considerar a relevância desse profissional para a construção diária dessa modalidade de ensino.

No entanto, os desafios continuam, o espaço do campo ao longo dos anos vem reconfigurando-se, a expansão do agronegócio está tirando desse contexto um de seus elementos principais, o camponês. O Brasil tem hoje extensas áreas de terras desapropriadas para o desenvolvimento de práticas agrícolas com fins de exportação que, de certa forma, expulsaram o trabalhador rural daquela região, visto que pouco necessitam da mão de obra destes. A base tecnológica dessas verdadeiras indústrias agrárias redefiniu as antigas concepções de trabalhador do campo, antes era aquela pessoa que não necessitava de formação, sinônimo de analfabetos ou com baixa escolaridade. Esse tipo de profissional permanece na agricultura de subsistência, comum em grande parte do Piauí, porém é eximido no modelo agrário atual, que utiliza a tecnologia na produção de larga escala, nesse cenário exige-se **investimento** educacional e formação, especialmente em áreas de tecnologias da informação.

Nesse contexto, quando os empresários não assumem um compromisso social com a comunidade em que exploram/atuam, e, em vez de conviver harmoniosamente com os moradores, eles tiram as condições de sobrevivência daquela população, como trabalho escolar de seus filhos, impedem sua permanência em seus lugares de origem, retiram deles os meios de sobrevivência naquela região, um dos fatos que explica o grande número de escolas do campo fechadas.

Nesse estudo, entende-se por agronegócios, conforme Fernandes (2011, p. 1):

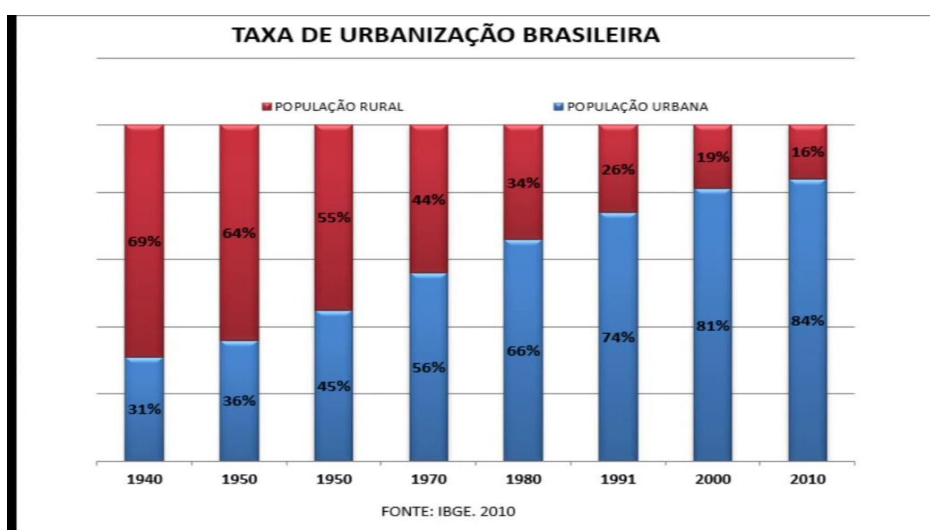
Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem.

Ao contrário, os camponeses e sua cultura, em alguns casos, são dragados pelo capitalismo que, usando de um poder tecnológico, dispensa o trabalho humano, especialmente

daqueles que não têm formação, que não sabem lidar com os recursos tecnológicos. O anseio pelo desenvolvimento tecnológico das empresas rurais configura-se hoje, no nosso país, como um problema para a população campesina. Não raro são noticiadas informações sobre posseiros, que tentam apropriar-se de terras indígenas, quilombolas e outras para fins comerciais, demonstrando ausência de respeito para com essas populações e o lado vil do capitalismo.

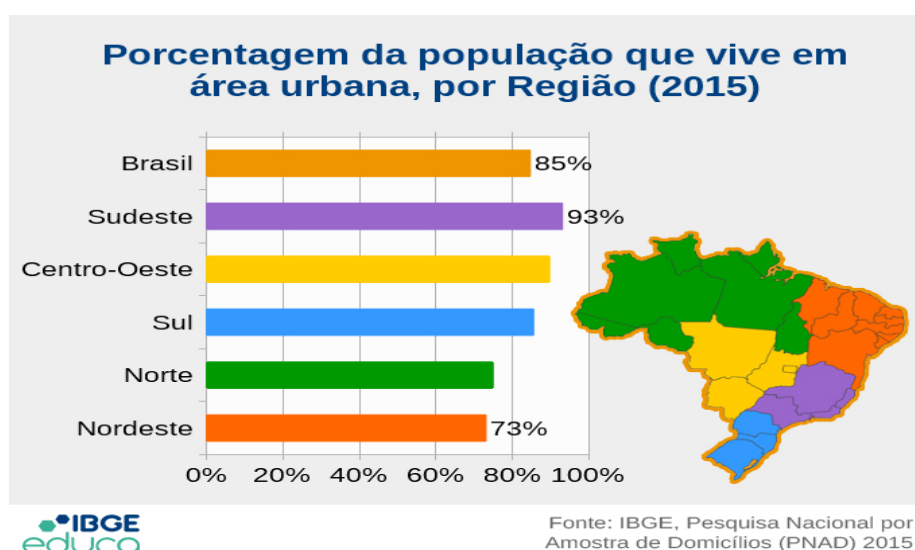
Os reflexos da situação descrita são comprovados pelas pesquisas sociais, como pode ser verificado nos gráficos abaixo:

Gráfico 1 - O êxodo da população rural



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=FwNKsEcl&id=>

Gráfico 2 - Aumento da população urbana



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=FwNKsEcl&id=>

Os gráficos apontam para o crescimento da população urbana, resulta em parte do êxodo rural, haja vista os camponeses migrarem para as cidades em busca de melhores condições de vida, emprego, atendimento médico, educação e assistência social. Em consequência disso, na atual configuração do contexto campesino, muitas escolas foram fechadas por falta de alunos. No gráfico 02, é posto em destaque as regiões sudestes, com o maior percentual no que se refere à população urbana, e a região Nordeste, com maior percentual de habitantes nas áreas rurais.

No município de Altos, contexto desta pesquisa, não há grandes áreas agrícolas, essa característica, no entanto, já é uma realidade no sul do estado do Piauí, em cidades como Uruçuí e Baixa Grande do Ribeiro. No entanto, a educação do camponês no contexto pesquisado vem passando por muitas transformações.

No ano em curso, 2023, por exemplo, a modalidade estudada está passando por uma mudança estrutural significativa: a implantação do sistema de nucleação nas escolas. Com isso, o ensino no campo deixa de se organizar em salas multisseriadas e passa a ofertar, em escolas núcleo, a educação infantil e o ensino fundamental I e II, seguindo a organização de cada ano escolar em sua respectiva sala de aula.

Sobre a organização do ensino, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo quinto, recomenda que:

Art. 5º: As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2001).

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Nesse ínterim, é possível observar que a organização proposta pelo município se insere nas recomendações das Diretrizes, assim como os projetos ou eventos, que venham a surgir como desdobramento.

Considerando a importância de reconhecer o valor histórico e político do projeto Educação do Campo, faz-se necessário que os professores, especialmente em serviço e enquanto um dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, conheçam a construção social dessa modalidade de ensino, a fim de cultivar a essência dos movimentos sociais que

constitui parte importante para a identidade dessa modalidade de ensino e, especialmente, dos camponeses.

Vale enfatizar que a evolução da Educação do Campo é um processo paradigmático, que envolve mudanças significativas na forma como a educação é pensada e praticada nesse contexto, a ruptura dessa modalidade de ensino com a Educação Rural, marca a emergência de um novo olhar sobre as questões vinculadas ao campo e aos camponeses.

A evolução da Educação do Campo tem se baseado em outras contribuições teóricas, as quais têm apontado para a necessidade de uma educação contextualizada, que considere as especificidades, histórias e identidades dos sujeitos do campo. Além disso, busca-se uma educação que dialogue com as demandas sociais e promova a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar suas realidades.

Essa modalidade de ensino é considerada um processo paradigmático, na medida em que vai além da mera reprodução de métodos e conteúdo, porque questiona as bases epistemológicas, políticas e pedagógicas que fundamentam a educação tradicional. Com isso, sua evolução tem gerado novos paradigmas educacionais, pautados na valorização do conhecimento local, no engajamento dos sujeitos do campo, que devem organizar suas lutas por uma educação emancipatória e transformadora.

No entanto, é preciso destacar que esse processo epistemológico de construção da Educação do Campo, enquanto legislação e materiais teóricos, ainda está enraizando-se, visto que essa modalidade de ensino é considerada recente, apresenta-se em torno de vinte e cinco anos de lutas, porém tem suas bases consolidadas e segue com ações legais e com o desenvolvimento de estudos teóricos (Molina, 2015; Fernandes, 2006; Caldart, 2012), que especificamente abordam a importância da ruptura entre Educação Rural e Educação do Campo. Outros estudiosos prestam grandes contribuições para o fortalecimento e para a evolução da Educação do Campo no Brasil, no intuito de implementar o projeto político educação do campo, de maneira que ele alcance o público e a finalidade a que se destina.

A subseção seguinte é dedicada à discussão de dados, reflexões analíticas em torno da construção da Educação do Campo e de identidades docentes.

3.1.2 Educação do Campo e identidades docentes

Nesta pesquisa, identifiquei nas narrativas das colaboradoras a construção histórica da Educação do Campo, no seu interior, por meio da visão das docentes que atuam nas

comunidades camponesas, uma delas desde 1998, ano de nascimento da Educação do Campo. Nesse sentido, a história da colaboradora Carnáuba e da Educação do campo se confundem.

Ilustra esse quadro o início de carreira da professora Carnáuba. A colaboradora começou sua trajetória docente no ano de 1998, momento de rebento da Educação do Campo no cenário de lutas sociais. Ela descreve as condições de trabalho e o modo como o ensino era realizado na comunidade rural em que ela iniciou sua trajetória docente:

Prosa 01 ¹⁵
Profª. Carnáuba: E aí eu cheguei na comunidade onde eu ia trabalhar, eu ia ficar na casa da zeladora, mas botaram na cabeça da mulher que ela ia perder o emprego dela, já tinham falado que eu ia ficar na casa dela, pois eu tinha que passar a semana inteira lá...
P: Nossa! Morava na comunidade, praticamente.
Profª. Carnáuba: Sim. Saía de casa segunda-feira e só voltava na sexta, mas só que, na época, como foi no início, ela (secretaria de educação) disse que ia ser só esse semestre. Foi uma coisa assim bem combinado, né?! Me chamaram, perguntaram se eu aceitava, que era só enquanto organizavam a mudança. Depois ele (prefeito) teve que transportar os professores.
P: Para todas as localidades do município?
Profª. Carnáuba: Sim. E tinha localidade que era bem longe, no caso da minha era longe, mas não tem problema não. O combinado era que eu ia ficar na casa da zeladora, mas aí botaram na cabeça da mulher que eu ia tomar o lugar dela. Ela disse, pois eu não vou querer ninguém lá na minha casa não, já que eu não vou mais trabalhar, então eu não quero ninguém lá em casa não. E aí eu já fiquei foi triste que eu não tinha mais para onde ir.
E aí, conversando com meu irmão mais velho, eu disse que tinha passado no concurso, mas não tinha onde ficar aí ele me perguntou onde era, disse que era na Barrinha, pois amanhã de manhã arrume suas coisas que você não tinha onde ficar, agora você já tem.
Meu irmão era muito envolvido com negócio de vaquejada, ele tinha muito conhecidos, então ele falou com um amigo dele e eu fiquei lá. Passava a semana lá.
P: Nossa! E ficou realmente só seis meses?
Profª. Carnáuba: Foi. Quando a gente voltou no segundo semestre eu ia de manhã, voltava à tarde.
P: Tinha um transporte da prefeitura para levar vocês? Era só você a professora da escola?
Profª. Carnáuba: Era só eu a professora. Eu trabalhei esse ano todo sozinha. Menina, eram muitas disciplinas, porque era multisseriado, né?
P: Sim.
Profª. Carnáuba: Aí eu disse, meu Deus do céu que confusão! Quer saber de uma coisa... eu abandonei, eu não tinha experiência, né? Abandonei, disse menina eu vou é alfabetizar esses meninos bem aqui e não vou usar esse negócio de livro tal fulano, livro tal...não, eu vou é alfabetizar e também chamei esse pessoal da secretaria aí umas duas vezes. Gente, vamos lá, para vocês ver a situação, eu preciso de um suporte e aí ninguém apareceu.
Eu disse tudo bem, eu vou é alfabetizar mesmo, vamos lá trabalhar. No final eu lembro muito bem que eu disse assim: eu fui dizendo, agora chegou a hora, vamos ver quem vai passar e quem não vai. Meu Deus, tem aluno que não dá pra ir, e aí eu fui combinando. Eu chamava um por um dos alunos e dizia, olha esse ano você se desenvolveu, mas você precisa se desenvolver mais ainda, então você

¹⁵ Nomeio os trechos da Entrevista Narrativa e dos memoriais de “prosa”. Entenda-o como sinônimo de conversa. Prosa é como os camponeses referem-se a conversas, por exemplo, vou ter uma prosa com fulano; ele é bom de prosa, que prosa mais agradável...Nos trechos, retirados dos materiais de pesquisa, utilizarei as letras P: para representar a fala da pesquisadora e os pseudônimos que representam a fala das colaboradoras.

vai continuar nessa série e no próximo ano você vai passar para outra, e dizia quem tinha passado, assim, conversando.

Eles (pais) gostaram da mudança, mas é claro que tem uma pessoa ou outra que não gostou.

Professora, quando eu cheguei lá, em cima da mesa, tinha uma palmatória.

P: Nossal Sérió?

Profª. Carnaúba: Era desse jeito, tinha uma palmatória. Meu Deus, do céu, uma palmatória em cima da mesa, eu dei para dona Maria, a zeladora da escola. Não sei o que foi feito dela. Depois, eu pensei, poderia ter colocado era no museu, mas eu nem tive essa ideia na hora, eu queria era tirar a palmatória aqui da minha frente, eu não vou trabalhar com isso. Pois é, professora, pois foi assim um ano muito difícil porque eu estava iniciando.

Foi assim, mas as famílias aprovaram.

P: Sei.

Profª. Carnaúba: Eles aprovaram muito. Foi o início de uma nova realidade na educação, quando eu falei, assim, para você, esse aluno aqui vai esse aqui não vai, não era parar prejudicar, era para dar oportunidade também, porque eu vi que tinha aluno na quarta série, um aluno que não sabia ler, não era alfabetizado. Na escola, não tinha a quinta série, ele não ia mais continuar lá na escola novamente. Naquele tempo ainda não tinha transporte para levar o aluno da quinta séries para a zona urbana, aí eu disse, vamos fazer o seguinte, você fica aqui, era pouquinho aluno, eram dois alunos, dois ou três; era assim aquela sala, aquela salada, né? E aí como eles não vinham, no ano seguinte eles ficariam fora da sala de aula, teria que fazer alguma coisa.

Conversei com eles, vocês ficam aqui reprovados, naquele tempo era reprovado mesmo, no próximo ano você continua e assim nós fizemos.

P: Eu sei. Dessa forma, você ajudou muito os seus alunos, que no caso teriam dois problemas, ficariam não alfabetizados e fora da escola.

Profª. Carnaúba: Ele ia continuar com problema, porque assim eu vi aqui que se eu fosse levar aquele nível que era pra levar, no caso do aluno da quarta série, se fosse levar aquele livro da quarta série, não tinha condição, ele não sabia ler. Ele ia acabar desistindo, pensei o que vou fazer aqui, bati, bati, nunca deu certo. Então eu tirei o livro, fui alfabetizar, já que não tive suporte. Assim, esse aluno não estava preparado para quinta série na zona urbana.

Naquele tempo era só a secretária com algumas pessoas, que fazia ali a coordenação. Mas, assim, eu sentia, né? Eu vi aquela distância, eles lá e aqui o profissional sozinho.

P: Sei.

Profª. Carnaúba: Aí com o passar do tempo é que foi mudando, mas, assim, o primeiro momento mesmo, o primeiro ano foi difícil, faltou muito a questão do apoio do suporte, da orientação. Foi difícil, mas levo como aprendizado. Por isso, o meu querer de ficar na zona rural até hoje. É porque, assim, eu já tive momentos tão difíceis, hoje, que eu tenho mais espaço, porque eu vou sair.

Professora Carnaúba, 49 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

Tomando ADC como método de análise discursiva, Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam alguns passos para tal fim, como a identificação do problema, a identificação do obstáculo, a função do problema, a identificação dos meios possíveis de superação dos obstáculos e as reflexões acerca das análises. Parto dessa orientação para investigar nos memoriais docentes os discursos, as ideologias e as relações de hegemônicos de poder que constituem a construção de perfis docentes e sua *práxis*.

A prática social narrada pela professora Carnaúba demonstra os interdiscursos e as relações hegemônicas de poder que estruturavam o ensino realizado na zona rural naquela comunidade, no ano de 1998. Nesta, é possível identificar as marcas de **investimento** da professora na tentativa de ressignificar o ensino, pois, por meio de uma atitude responsiva, ela observa a realidade macro e identifica problemas, como a baixa qualidade do ensino e a metodologia em desacordo com a realidade dos alunos, sendo as principais razões para as dificuldades de aprendizagem dos discentes.

A partir disso, a colaboradora ampara-se em suas experiências empíricas, já que ela não possui a formação técnica em Educação do Campo, que se encontrava em fase embrionária de desenvolvimento, para tentar mudar aquela realidade.

Em suas observações, ela aponta como obstáculos de superação do problema a ausência de apoio pedagógico, o método multisseriado, os conteúdos conforme o livro didático e em desacordo com a realidade dos alunos, o baixo nível de alfabetização dos discentes, além da ausência de apoio material e humano naquela escola.

Diante dos obstáculos, ela busca soluções para ultrapassá-los e, assim, promove algumas ações práticas visando superar as questões apontadas. Dentre elas, busca alinhar sua prática conforme a realidade local, busca parceria – discurso de autorização com comunidade, muda a metodologia – abandona os livros didáticos de diferente séries para priorizar atividades de alfabetização, aboliu métodos disciplinadores baseado em castigos físicos, como o uso da palmatória, definiu um método próprio de avaliação, adotou novas práticas de aprovação/reprovação dos alunos fora do modelo desenvolvidos na Secretaria de educação, com vistas a proporcionar mais anos de estudo e mais oportunidade de aprendizagem aos alunos.

Com relação à reflexão sobre as análises, é possível observar que a colaboradora avalia suas ações como positivas dadas as condições em que os alunos se encontravam, e valida sua afirmação ao proferir que os pais gostaram, embora enfatize que a aceitação não foi unânime, porque alguns alunos iam concluir a quarta série e ficaram reprovados.

No interior da prática docente narrada, são notáveis os interdiscursos, em que as diferentes vozes mostram as ideologias (Thompson, 2011) que estruturavam a educação daquele período. Esses pais que não aprovaram o critério de aprovação no final do ano letivo, suas atitudes podem ser explicadas, por exemplo, pelo fato de que os alunos ao concluir o antigo primário, geralmente, já começavam a trabalhar na lavoura; logo, aqueles cidadãos que estavam subordinados a dominação ideológica, aceitando tal condição e reproduzindo o sistema excludente em que estão inseridos. Enquanto a professora e os demais genitores, que se preocupavam e buscavam uma aprendizagem efetiva dos alunos, aceitavam a reprovação como

mecanismo de contrariar o Estado e seu sistema ideológico de uma educação elementar para os camponeses.

Essa estrutura analítica ilumina questões a serem observadas no decorrer desta investigação, com a finalidade de comparar, discutir e desarticular questões de ordem social, política e cultural que constituem a Educação do Campo e a educação no campo.

Na prosa 01, o operador argumentativo de oposição “mas”, que constitui vários períodos do discurso da professora pode ser compreendido como uma marca linguística que mostra a fase de transição que estava acontecendo naquele contexto, as modificações oriundas das primeiras mudanças ocorridas naquela Secretaria de Educação, que inicia a reestruturação do ensino no campo, por meio do primeiro concurso público e suas implicações.

Ademais, por meio da narrativa docente, é possível identificar diferentes vozes dos atores sociais que configuram as relações manifestas ao perceber as modificações instauradas com a entrada daquela professora na comunidade descrita. A zeladora, por exemplo, representa parte da estrutura organizacional da instituição educacional que demonstra um posicionamento contrário à mudança social que se estabelecia naquela escola, como a mudança de professora leiga da comunidade para uma professora formada da cidade.

A voz dos pais representa a comunidade e a sua divisão, pois uma parte concordava com os métodos e com a metodologia da nova professora, outra parte, não. A ausência de unanimidade pode caracterizar as diferentes ideologias que permeia a sociedade, que orienta diferentes posicionamentos e atitudes, de dominação ou de resistência. A presença da Secretaria de Educação é marcada pelos diálogos e acordos com a docente, bem como marca a sua ausência, quando a colaboradora afirma que não havia suporte desse órgão.

Diante disso fica reflexão a quem interessava o quadro de abandono no qual estava inserida a educação rural? O questionamento é respondido no decorrer das discussões e análises.

Do ponto de vista teórico, o relato da professora **Carnaúba** revela o quadro desolador da educação rural nas comunidades camponesas do Brasil, no ano de 1998. Ainda assim, é uma trajetória que já traz sinais de evolução, uma vez que essa professora, em uma outra oportunidade, narra suas memórias de formação no ensino primário, na zona rural onde ela morava com a sua família, em que as condições eram ainda mais desafiadoras para docentes e discentes.

Na escrevivência¹⁶ dessa professora, apontam-se os elementos (destacados no texto) que compunham o quadro de marginalização social que era imposto à educação rural, marcado pela

¹⁶ Termo cunhado por Conceição Evaristo para designar uma escrita fundada nas experiências de vida pessoal e coletiva, dos laços e entrelaços que estabelecemos cotidianamente ao construir a nossa história.

ausência: de formação docente; de apoio pedagógico, de materiais didáticos, de estrutura adequada para acolher professores e alunos, de qualidade na educação oferecida, de transporte escolar e, principalmente, ausência de perspectiva.

Em sua narrativa, é possível perceber a preocupação com o aprendizado dos alunos. Os discentes, em fase de conclusão do ensino primário, não tinham adquirido as competências e habilidades básicas do processo de escolarização como, ler e escrever.

Com isso, a professora, inexperiente, enfatiza em vários trechos que ela não tinha orientação pedagógica, encontrava-se só, em uma situação que lhe exigia atitude e, assim, ela desenvolveu seu próprio método: abandonou os livros destinados às diferentes séries do ensino multisseriado e passou a desenvolver atividades de alfabetização para todos, a fim de promover a aprendizagem de leitura e escrita.

Nesse contexto, conhecendo a realidade dos seus alunos, a docente define, ainda, seu próprio critério de aprovação/reprovação, no final do ano letivo, baseando-se mais em fatores sociais do que somente em competências educacionais adquiridas na escola. De maneira dialógica, a professora analisa caso a caso os discentes, levando-os a refletirem sobre sua evolução na escola e, até mesmo, sobre a necessidade de permanecer mais um ano naquela série, ou seja, ficar reprovado para aprimorar os conhecimentos que ainda não estavam consolidados.

Nesse processo de avaliação final, a decisão era mais cuidadosa com os alunos concludentes do ensino primário, a partir desse momento eles passariam a estudar na cidade. No entanto, os alunos não tinham condições de acompanhar o ensino da zona urbana, já que ainda estavam sendo alfabetizados e tampouco havia transporte escolar para levá-los até a cidade.

Além das dificuldades para acompanhar o ensino urbano que poderiam fazê-los desistir, era provável que nem tentassem estudar, porque os pais não tinham condições de garantir esse acesso. Esse é um dos motivos da maioria dos moradores da zona rural cursar somente até a quarta série, como a professora leiga que antecedeu a professora Carnaúba naquela comunidade.

Diante dessa realidade, ao propor a reprovação de alguns alunos da quarta série, a professora estava não só atestando que eles ainda não estavam aptos a avançar, como também era uma forma de proporcionar mais uma oportunidade para os discentes continuarem estudando e se alfabetizarem, favorecendo o seu crescimento escolar.

Em suas memórias, a docente evidencia sinais de mudanças quanto à formação de professores para atuar nas comunidades rurais, uma vez que ela participou do primeiro concurso público com vagas específicas para professor da zona rural.

Em um outro momento, ela relatou que, nesse concurso público, havia trinta vagas para o cargo de professor da zona rural e o mesmo número para cadastro reserva. Na época, todos os candidatos aprovados e classificados foram convocados devido à necessidade desses profissionais para atender as diferentes localidades.

A partir de então, muda o paradigma de formação docente no contexto rural, antes do concurso para professores leigos, agora professores formados. Com o concurso, é exigida uma formação mínima para atuar em sala de aula de primeira à quarta série, que era o ensino médio com habilitação no magistério, o antigo pedagógico. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, essa exigência foi ampliada:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Considerando o tempo de dez anos para que se cumpram as definições legais, o concurso exigiu para investidura no cargo o antigo pedagógico, mas, conforme a lei, a prefeitura deveria habilitar o corpo docente para exercer sua função, como alerta o citado artigo em seu inciso quarto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Dos mecanismos facilitadores recomendados pela LDB, a professora Carnaúba, sendo docente efetiva do município, cursou Licenciatura em Letras - Português, curso de férias, vestibular com um número maior de vagas reservadas para professores efetivos, a fim de atender à exigência de formação docente requerida na lei e, anos depois, ela cursou uma segunda licenciatura em Artes pelo PARFOR¹⁷, programa destinado à formação docente.

A professora conclui a prosa 01 dizendo, “por isso, o meu querer de ficar na zona rural até hoje. É porque, assim, eu já tive momentos tão difíceis, hoje, que eu tenho mais espaço, por

¹⁷ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>

que eu vou sair?” Com essa fala, a docente sintetiza sua trajetória de desafios e superações na Educação do Campo, tendo em vista que ela iniciou sua profissão na zona rural, ela acompanhou de 1998 a 2023, ano em curso, todas as mudanças que reconfiguraram o espaço, a sociedade, a profissão, a educação campesina, os métodos de ensino. Ela tem um laço afetivo com essa modalidade de ensino, com o campo e, especialmente, com os camponeses.

Desse modo, enquanto enraizavam-se os fundamentos, a regulamentação da Educação do Campo na teoria, a professora estava imersa, buscando com o seu bom senso e sua experiência de vida tornar o ensino dos camponeses mais humanizado, além de uma exigência técnica, olhar as necessidades sociais, reais dos alunos e da comunidade.

Nesse sentido, ao considerar o contexto, ela promoveu ao longo da sua trajetória um ensino que coaduna com a pedagogia do oprimido de Freire (1996). Apesar das condições insólitas em seus primeiros anos de profissão, especialmente, é possível observar a busca por uma alfabetização para a libertação, para a docente não era importante apenas aprovar o aluno para a série seguinte, ele tinha/tem que evoluir em competências para a escolarização, mas havia também uma preocupação com a promoção pessoal dos discentes, a professora tinha como compromisso de educadora fazer a leitura das condições contextuais daquele aluno, suas possibilidades de prosseguir.

É possível traçar um paralelo entre a caminhada da professora **Carnaúba** – 24 anos de profissão docente, uma carreira longa que acumula desafios e conquistas – e a Educação do Campo – que ao longo desses anos vem crescendo e ramificando suas diretrizes e princípios: evidencia-se que a história de práxis docente da colaboradora se confunde com a história de modalidade de ensino abordada nesta tese; o processo de construção de ambas pode ser observado, por exemplo, ao analisar as conquistas da categoria docente e as mudanças na educação das escolas rurais.

Essas conquistas são frutos de ações iniciadas por um grupo de trabalhadores que lutou por mudanças, tanto de cenário, requerendo melhor condição de vida, por meio da reivindicação primeira do direito à terra, como em prol da transformação social dos camponeses, requerendo uma educação que promovesse o resgate da dignidade desse povo.

A caminhada rumo à garantia de uma educação de qualidade para os camponeses no Brasil passou por várias fases, desde períodos de abandono pelo Estado, municípios e empresários do meio rural, até a promulgação de leis que obrigaram a legitimar o acesso e a permanência de todos à educação de qualidade, como preconiza a Constituição Federal (1988).

Nesse sentido, partindo da história de vida da professora **Carnaúba**, é possível conhecer o pano de fundo de construção da Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino, que

foi se delineando, bem antes de a professora Carnaúba e outras começarem a semear em seu campo de atuação uma nova forma de ensinar e aprender na zona rural.

Ao analisar a trajetória das colaboradoras, é possível perceber traços comuns em suas histórias, por exemplo, as três têm suas origens e suas memórias afetivas intensas com relação à vida e à cultura campesina, até mesmo aquelas que estão morando na zona urbana há muito tempo; elas se identificam muito com a Educação do Campo e nutrem um sentimento materno, um cuidado especial com seus alunos camponeses, como demonstra a professora **Ipê Amarelo**, quando indagada sobre sua relação com os alunos e com a Educação do Campo:

Prosa 02
P: Você pretende continuar atuando na Educação do Campo
Profª. Ipê Amarelo : sim.
P: Por quê?
Profª. Ipê Amarelo : Estou sem graça de responder. Porque eu gosto.
P: Pronto. Porque você gosta. É onde você se sente bem. É isso?
Profª. Ipê Amarelo : Sim, me sinto bem. Você já trabalhou na Educação do Campo?
P: Sim. Já fui professora da Educação do campo.
Profª. Ipê Amarelo : Então, você concorda comigo, o aluno não é diferente daqui(cidade)?
P: É diferente.
Profª. Ipê Amarelo : Eu não deixo meus alunos, já disse que eu não deixo meus alunos de jeito nenhum, nem adianta.
Prosa 03
Profª. Ipê Amarelo : Eu já tive em uma supervisão, mas não aguentei. Só aguentei seis meses. Você acredita?
P: Você gosta mesmo da sala de aula?
P: Sim. Seis meses depois, eu cheguei pra secretaria e disse pelo amor de Deus me tira disso aqui que eu não quero não, me põe na minha sala de aula. Ela olhou para mim, você vai voltar pra sala de aula? Eu disse, e quero lá na zona rural pelo amor de Deus!
Prosa 04
P: Você trabalha na zona urbana e na zona rural isso é muito importante para essa pesquisa, você tem essa visão geral. Agora mesmo você falou desse comportamento das crianças e da família, você se identifica mais com a modalidade de ensino Educação do campo? Você já até respondeu isso com sua história de vida. Você sente que pode contribuir mais no campo do que na cidade?
Profª. Ipê Amarelo : Sim.
P: Em que sentido?
Profª. Ipê Amarelo : É difícil responder, mas assim eu não sei se vou conseguir colocar isso em palavras, não sei se eu sinto ou se eu quero contribuir mais ou eu não sei se é o certo, eu não sei, eu não sei explicar o porquê do amor de trabalhar no campo. Eu não sei. Eu gosto, me perguntam todo dia aqui, todo mundo me faz essa pergunta, não sei porque a senhora vai trabalhar... pelo amor de Deus, gente.

aí eu digo para ela, minha filha, porque eles são diferentes, são bons é a linguagem, eu gosto da linguagem, da população adulta, das crianças, elas me recebem tão bem. As crianças são receptivas, são amorosas, são mais abertas ao diálogo é muito bom, gente. Eu não sei, eu sou apaixonada por eles.
P: Você se identifica com eles.
Profa. Ipê Amarelo : Eu acho que sim, pode ser, acho que sim.
P: Está certo, então. Você prefere trabalhar no campo do que na cidade, você que trabalha nos dois?
Profa. Ipê Amarelo : Prefiro sim. Quando eu levanto pela manhã, eu trabalho aqui (na cidade), quando eu levanto pelo amanhã eu estava triste, porque são duas realidades. Quando chego ao meio-dia, estou cansada, eu engulo (almoça) aqui, mas corro, que tenho que correr para pegar o ônibus, eu vou com a maior felicidade do mundo. Aí perguntam, a senhora sai correndo por quê?
Mas é porque, é outra coisa. Eu vou dar aula para os meus meninos lá do interior, é diferente, é uma sensação que eu tenho dentro de mim, não é incrível?
P: É incrível. Eu acredito, pelo que você falou, dessa relação, desse seu carinho com os alunos camponeses pode ser compreendido, porque há uma reciprocidade. Você recebe carinho. Você sabe que eles estão lhe esperando, você sabe que para eles a sua presença faz a diferença. Então, isso faz com que você se comprometa. Como você disse, eu não posso faltar, eles estão me esperando, eles vêm de longe, eles dão um jeito...
Profa. Ipê Amarelo : Eu não posso não, eu não posso faltar, eu sou caxias.
Profa. Ipê Amarelo, 48 anos.
Fonte: Entrevista narrativa

Das categorias da ADC, a metáfora explica que a “nossa organização conceitual é por natureza metafórica” (Resende; Ramalho, 2011). Assim, nas prosas 02 e 03, discursos da professora Ipê Amarelo, é possível notar a identificação da colaboradora com o ensino nas comunidades camponesas, demonstrando uma relação afetiva com os docentes que ultrapassa os cuidados e os objetivos técnicos da profissão, confundindo sua identidade de mãe e de professora. Tais demonstrações ficam registradas pela escolha dos vocábulos para se referir aos alunos (“meus alunos”, “meus meninos”); nesse caso, o pronome possessivo não revela uma relação de posse, é uma relação de proximidade, de afetividade.

Na prosa 05, a professora mostra o quanto essa predileção pelas escolas localizadas no campo interferiu na evolução da sua carreira, uma vez que ela deixou o cargo de coordenadora por não conseguir se adequar à mudança de posição profissional. Logo na prosa 04, a fala da professora revela que as características daquela comunidade e dos alunos, que são mais calmos e mais obedientes, diferentes dos alunos da escola urbana, são motivações importantes para sua escolha pela comunidade camponesa, o que leva a entender, ainda, que há uma identificação e uma certa acomodação. A escola localizada no campo pode ser compreendida como sua zona de conforto, visto que esses alunos demandam menos esforço do ponto de vista da indisciplina, porém, às vezes, demanda mais esforço do ponto de vista da aprendizagem, pois há muitos problemas sociais envolvidos no ensino desse aluno.

De acordo com Fairclough (2012), todo tipo de metáfora realça ou encobre uma situação. A metáfora de mãe explicitada, ainda, por meio das expressões “eu vou com a maior felicidade do mundo”, “eu não posso faltar”, “eu sou apaixonada por eles” (Prosa 05), guarda um viés ontológico da função própria do ser mãe, o amor incondicional. Portanto, é preciso observar até que ponto esse nível de envolvimento é benéfico para a relação de ensino e o que guarda na subjetividade docente esse entrelaçamento, sendo válido questionar, por exemplo, se a ausência de investimento na formação de docentes de Língua Portuguesa no que se refere à Educação do Campo pode gerar esse comportamento, já que o aluno descrito pela professora como “eles são diferentes, são bons” (prosa 04) pode ser compreendido, conforme a concepção discursiva crítica como aquele que é mais fácil de trabalhar, de controlar, que futuramente pode ser o cidadão com tendência ao conformismo, à aceitação de situações excludentes, às marginalizações.

Essas são ideias contrárias à identidade do cidadão do campo que se pretende construir por meio de um ensino que mostre a história de luta, de resistência e de conquistas de seus ancestrais, que os alunos devem conhecer e cultivar, para que os camponeses possam de fato crescer e transformar seu espaço geográfico e social. Dessa maneira, não necessitaram abandonar sua comunidade para conseguir melhores condições de vida, rompendo com a ideologia ultrapassada, pelo menos em tese, de que o indivíduo do campo é fácil de dominar, concepção típica de um ensino que não se compromete com a criticidade da população para assim controlá-la.

Do ponto de vista da teoria epistêmica da Educação do Campo, nas prosas 03, 04 e 05, a colaboradora deixa evidente a importância de o profissional conhecer a realidade social, histórica e cultural do povo camponês. Dessa forma, esses registros “produção orgânica”, referentes à formação do povo do campo e dos movimentos sociais, constituíram-se como aporte pedagógico que fundamenta os cursos de formação de professores, a fim de garantir que os princípios da Educação do Campo, construídos nesse viés político, histórico e social, sejam compreendidos e consolidados na prática pedagógica, levando o movimento Educação do Campo a não sucumbir em meio às demandas do capitalismo, como acontece em inúmeras comunidades.

No entanto, com a ausência de uma formação docente que aborde esses caracteres históricos, propiciando aos docentes o conhecimento desses importantes saberes, e, para crescer o viés político-social no qual foi/deve ser embasado o ensino nessa modalidade, as professoras colaboradoras da pesquisa revelaram que não conhecem a história de luta que envolve a

construção da Educação do Campo, como expressou a professora Angico, colaboradora do estudo, na nossa segunda roda de conversa.

Prosa 05	
Nossa! professora, eu não sabia que a Educação do Campo estava ligada ao Movimento Sem Terra. Eu preciso conhecer mais sobre a história da Educação do Campo. Peço até desculpas, porque eu também poderia ter procurado conhecer isso, mas é tanta correria. Mas agora eu estou motivada a conhecer mais sobre isso. Depois que comecei a participar da pesquisa, passei a questionar vários pontos e senti vontade de ler sobre esse tema.	
Professora Angico, 48 anos	
Roda de Conversas 02	

Do ponto de vista da ADC, o discurso da colaboradora representa a voz de atores sociais camponeses que tendo sua origem no contexto camponês, convivem com práticas próprias das lutas dos movimentos sociais, no caso da colaboradora que reside e trabalha em escolas de Assentamentos, desconhece seu passado histórico e as conquistas que advêm possivelmente de seus ancestrais. No entanto, esse desconhecimento não é acidental.

A categoria discursiva estrutura genérica alerta para a legitimação das relações de dominação institucionalmente normatizadas. A colaboradora com mais de vinte anos de atuação na educação, em escolas localizadas no campo, certamente recebeu uma formação que atendesse a esse fim.

Em sua formação continuada, a ausência de cursos ou capacitações em Educação do campo, que poderiam ser oferecidas pelo órgão educacional a que ela está vinculada, acentua o entendimento de que a Educação do Campo é silenciada nas camadas sociais a que se destina por uma questão ideológica, intencional, pois, embora seja considerada uma ciência recente, entorno de vinte e cinco anos, seu eco ainda é abafado por outras questões que disfarçam sua existência e importância.

A interjeição “Nossa!” presente no discurso da colaboradora pode ser compreendida como uma expressão de perplexidade tanto pela descoberta do elo existente entre a Educação do campo e o MST, como também se aplica pela ruptura de fronteiras do conhecimento que demanda uma nova postura, enquanto docente da educação, no campo, sendo morador do campo, ela sente a necessidade de conhecer a própria história. Isso é marcado pelos modos e tempos verbais, como “Eu não sabia”, pretérito imperfeito do modo indicativo, que designa um fato do passado, mas não terminado, dando uma ideia de processo.

Assim, concebendo a necessidade de mudança, instaura-se, primeiramente, em seu discurso expresso pelo uso dos verbos nas orações, “eu quero conhecer”, “eu estou motivada”,

presente do modo indicativo, tempo e modo utilizado para se referir a uma ação que vai acontecer no presente ou em um futuro próximo. Nesses termos, há o entendimento por parte da colaboradora de que existem obstáculos apontados como impeditivos para seu *investimento* nessa formação específica, mas também há a força de vontade, a autocrítica, e esta só pode nascer a partir de uma provocação, sendo importante para isso as formações reflexivas críticas.

Do ponto de vista da epistemologia da educação, a fala da professora representa uma parcela significativa de docentes que atuam no campo, mas que não conhecem os fundamentos dessa modalidade de ensino, uma vez que não participaram de formações que apresentem, mesmo em linhas gerais, as diretrizes da Educação do Campo, o valor histórico, social, cultural, enfim o processo de conquista do Projeto Político de Educação e a sua importância enquanto instrumento de valorização do ensino e das características das comunidades camponesas.

Compõem esse percentual as duas outras docentes colaboradoras do estudo e, quando atuei no ensino fundamental em comunidades rurais, eu também fazia parte desse grupo de professores que não tinha embasamento teórico para atuar nesse meio e, guiada pela nossa história de vida e pela percepção das necessidades daquelas comunidades, buscávamos meios de tornar o ensino-aprendizado mais acessível, considerando as condições contextuais.

No entanto, com o conhecimento adquirido nos últimos anos, posso afirmar que com apoio teórico é mais fácil identificar as peculiaridades da população rural e suas características culturais, que devem ser valorizadas e potencializadas no ambiente escolar; por isso, as formações continuadas seriam/são instrumentos necessários para tornar o ensino no campo e do campo, ainda mais atrativo e significativo para os camponeses.

A perplexidade na fala da professora, moradora de comunidade rural, professora com mais de vinte anos de experiência, que tem toda sua história de vida ligada ao campo e, ainda assim, não conhecia a relação entre a Educação do Campo e os Movimentos Sociais revela o tipo de ensino mantido no Brasil. É possível perceber que, não por acaso, há uma cultura que se sobrepõe a outras.

Nesse caso, a organização do sistema escolar está disposta, conforme objetivos que estão atrelados à manutenção de valores sociais perpetuados por um determinado grupo que exerce sua supremacia e a utiliza como controle social, a fim de manter tal poder. Desse modo, mesmo com a oficialização do projeto político Educação do Campo, é desenvolvido em algumas regiões do país, mas em outras não. Pode-se dizer que, no Brasil, há educação *do* campo e educação *no* campo.

A dinâmica como é apresentada essa organização só pode ser modificada, primeiramente, com a reflexão crítica. Assim como fez a professora Angico, as demais

colaboradoras da pesquisa e eu, quando iniciei os estudos sobre a Educação do Campo, cheguei a fazer essa mesma reflexão “eu poderia ter procurado conhecer sobre isso”, mas a professora, assim como eu e as demais, justifica “mas é tanta correria”.

A professora **Ipê Amarelo** e a professora **Carnaúba** também tomam para si a falsa culpa de não ter esse conhecimento, “desculpa, professora, eu sei que eu poderia ter lido, ter buscado entender mais sobre o assunto” (Professora Ipê Amarelo); “eu confesso, professora, eu nunca vi na escola, eu nunca li nada sobre Educação do campo, tenho até vergonha de falar (Professora Carnaúba).

Ainda que as professoras tomem a minha pessoa como referência para pedir desculpas, mostrando a relação de poder imposta na sociedade brasileira, em que a autoridade, o sistema, é quem decide, aponta erros e cobra acertos; enquanto o subordinado, em grande parte vítima, é quem assume a posição de culpado diante da situação sofrida. Afirmo-lhes que eu não posso desculpá-las, primeiro porque a culpa não é sua e não é minha; segundo, porque sou uma professora como elas, e um dia tive vergonha por não ter buscado, como se fosse uma falha minha; também não peço mais desculpas, tampouco sinto-me culpada.

Reconheço que falharam com o tipo de educação que nos ofereceram, pois não tivemos uma disciplina que abordasse esse conteúdo na graduação, por exemplo, não nos convidaram a participar de uma formação quando assumimos a vaga de professora *no campo* e, além disso, as formações continuadas oferecidas pelas secretarias de educação estão direcionadas aos planejamentos bimestrais e questões gerais, não para um ensino pautado na Educação do Campo, como afirmam as professoras colaboradoras:

Prosa 06
Professora, traz até o nome Educação do Campo, mas é mais só o nome mesmo, porque é voltada mesmo para os planejamentos e tem, também, claro a parte de falar, por exemplo, sobre leitura, as competências, as habilidades os projetos, os problemas...
Professora Carnaúba, 49 anos
Roda de Conversas 02
Prosa 07
Na realidade, nós temos aqui a nossa formação, ela é separada por supervisão, mas nós não temos aquela diretamente, totalmente relacionada ao campo. Eu como sou professora do campo há algum tempo eu adequo o conteúdo, eu já tenho uma certa experiência. Então, assim eu já faço aquela adequação, já levo a realidade do aluno para a sala de aula, mas uma formação direcionada ao campo, não, não temos.
Professora Ipê Amarelo, 48 anos
Roda de Conversas 02

Do ponto de vista da ADC, os discursos das colaboradoras revelam a voz da instituição, que reconhece a modalidade de ensino Educação do Campo e utiliza a nomenclatura para se referir ao ensino nas escolas localizadas em contexto campesino, embora não se aproprie de elementos peculiares dessa modalidade de ensino como o currículo e metodologia diferenciada para, de fato, tornar-se uma escola nos moldes da Educação do Campo.

Na prosa 06, quando a professora revela que “traz até o nome Educação do Campo, mas é só o nome mesmo...” Nesse caso, “até”, é um advérbio com sentido de inclusão, de maneira que a colaboradora enfatiza que há uma tentativa de adesão a essa modalidade no ensino. No entanto, a conjunção adversativa, “mas” une as orações marcando a relação de oposição entre elas, ficando explícita a afirmação da colaboradora que, de fato, não há um ensino na perspectiva da modalidade em estudo.

Diante disso, é possível questionar as razões de aderir a nomenclatura se oficialmente reconhecida sem efetivamente propiciar um ensino nos moldes da Educação do Campo. Com relação ao uso da modalidade de ensino evidenciada em encontros pedagógicos, cargos de supervisão e documentos educacionais, é possível analisar pelo viés da categoria da intertextualidade a tentativa de buscar criar uma identidade para a prática social ensino do campo daquele município, amparando-se em textos ou expressões específicas dessa modalidade. Apesar de fazer uso dessas expressões linguísticas, não há uma correspondência do ponto de vista semântico, configurando-se um erro conceitual, porque a Educação do Campo é uma política com princípios e diretrizes definidos, com legislação e arcabouço teórico construídos, a escola que adere a essa política educacional deve seguir seus fundamentos.

Assim, é oportuno esclarecer que, no contexto pesquisado, a expressão que convém aplicar é educação no campo, uma vez que o ensino nas escolas investigadas se configura como uma extensão do ensino realizado no contexto urbano como enfatizam as colaboradoras no decorrer desta pesquisa.

Do ponto de vista da educação, as professoras reconhecem que é compreensivo ser assim, porque são os mesmos conteúdos, zona urbana e campo, os professores são cobrados do mesmo jeito, os alunos têm que estar preparados para fazer a prova do IDEB. Com essa interpretação das colaboradoras, elas, de certa forma, aderem ao discurso ideológico da esfera dominante, conforme a categoria discursiva da intertextualidade, as vozes se articulam e seu discurso revela seu posicionamento.

As docentes enfatizam que não querem formações separadas, porque já tiveram essa experiência há muitos anos, mas é preciso um momento para abordar as necessidades

específicas do contexto campesino, dando assim visibilidade sobre o que acontece e o que deve ser feito na escola do campo.

Considerando que existe uma política de formação inicial para professores do campo, que vem sendo nacionalmente desenvolvida por meio da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o relato das colaboradoras da pesquisa evidencia que o mesmo não acontece para os professores em serviço, especialmente da comunidade pesquisada. As professoras citam apenas uma capacitação realizada por meio de uma parceria entre o município de Altos e a Universidade Federal do Piauí, há mais de dez anos, a Escola Ativa e, ainda assim, as professoras não puderam participar na época.

De pronto, sabendo que a formação de professores é fundamental para o real desenvolvimento do projeto político Educação do Campo, em que os educadores são protagonistas da modalidade de ensino, juntamente com os discentes e a riqueza cultural da comunidade local em conexão com o global, é necessário buscar a efetivação dos saberes docentes em torno da modalidade de ensino em que estão atuando, para poder contemplar na sua prática pedagógica as peculiaridades do ambiente em que se faz esse tipo de ensino.

Ademais, diante dos dados em que as colaboradoras pontuam a ausência de formação no âmbito da Educação do Campo e vinculam sua prática de sala de aula ao currículo, aos planejamentos e aos modelos de ensino realizado no contexto urbano, fica evidente que a educação promovida nas três escolas em estudo não se configuram como Educação do Campo, pois não atende aos elementos considerados fundamentais para um ensino do campo, no campo.

Dentre esses elementos, é oportuno citar o currículo e os demais documentos pedagógicos que, fundamentados nas diretrizes da Educação do Campo, tem a finalidade de potencializar a formação emancipatória dos discentes, por meio de um ensino pautado na história, na cultura e na identidade dos camponeses. Além destes, deve ser oferecida uma formação de docentes na perspectiva da Educação do campo, para que esses profissionais apropriem-se de suas concepções legais e teóricas, conhecendo a construção história de luta, e o viés político-social dessa modalidade de ensino, para que a perspectiva crítica e a noção de justiça social, que marca a formação dessa população não se dissipe.

Desse modo, para amenizar tal lacuna e contribuir para a formação dos professores da Educação do Campo que estão atuando nessa modalidade de ensino, mas não tiveram a oportunidade de conhecer a história de construção, de lutas e conquistas dessa política de educação e, ainda, contribuir com o desempenho metodológico dos profissionais, o importante

apoio para contextualizar o ensino e valorizar a identidade e a cultura das diferentes comunidades campesinas, é oportuno lançar a seguinte proposta:

Proposta de intervenção na educação realizada em contexto campesino

Direcionamento 01¹⁸

- Ofertar curso de formação, curso de curta duração ou curso de especialização, aos professores em serviço da Educação do Campo, a fim de orientar teórica e metodologicamente a prática docente conforme as diretrizes operacionais de ensino do campo.

3.2 O construto teórico identidades

Para compreender como se configura a identidade na pós-modernidade, é preciso desvelar a essência da aparente objetividade e concretude das ações dos indivíduos (professores), das organizações institucionais e da coletividade (escola/sociedade), é preciso mergulhar na subjetividade das inter-relações sociais que constituem o substrato da sociedade vigente, que se caracteriza mais pela força do poder simbólico do que do poder material, aparentemente evidenciado de forma simples e concreta. No entanto, sua constituição é notadamente marcada pelo intercruzamento de forças antagônicas ou pelas diferenças (Bourdieu, 1989; Hall, 2006; Silva, 2014).

Nesta investigação, proponho estudar, com base nos postulados dos Estudos Socioculturais e da corrente teórica da Linguística Aplicada, as relações que envolvem a constituição de perfis identitários docentes e seus **investimentos** na práxis do professor da Educação do Campo. Para isso, apoio-me no construto teórico de identidades e na noção de investimento, desenvolvida por Norton (1995, 2013) à luz da teoria dos Multiletramentos, sendo estes os pilares que fundamentam esta pesquisa.

Para guiar meu leitor na compreensão deste trabalho, subdivido esta seção em duas subseções: o construto identidades na perspectiva dos estudos socioculturais, seguida da análise de dados. Depois, apresento uma seção dedicada ao resgate histórico da construção identitária da profissão docente, analisando as transformações contextuais na formação das colaboradoras.

3.2.1 O construto identidade na perspectiva dos Estudos Socioculturais

O construto identidades, na perspectiva dos estudos socioculturais, tem como base reflexões e análises teóricas de filósofos (Bourdieu, 1989; Foucault, 2000) e sociólogos

¹⁸ O box no final de algumas sessões traz propostas exequíveis, apontando caminhos que possam contribuir com possíveis soluções para os problemas detectados no decorrer da pesquisa de campo.

(Bauman, 2001; Hall, 2006), que buscam compreender, no contexto da pós-modernidade, como se comportam os indivíduos em um cenário marcado de instabilidades e, conseqüentemente, por constantes mudanças sociais.

Embasados nos pensamentos desses grandes teóricos, crescem os estudos que se propõem a investigar os impactos das relações sociais na (re)constituição de identidades. Nesta investigação, a proposta é lançar um olhar mais acurado sobre a construção de identidades e o investimento na práxis docente, no âmbito da modalidade de ensino Educação do Campo.

Nesse intento, passo a discorrer a respeito dos estudos socioculturais, partindo da teoria de Hall (2006), que concebe identidade em um viés histórico, delineando-a desde o Iluminismo até o período pós-moderno, denominado por ele de modernidade tardia. O autor concebe identidade como um fenômeno que se constrói com o passar do tempo e provoca transformações no indivíduo, oriundas de mudanças estruturais que transformam as sociedades e, com isso, apresenta, a partir do citado período, três concepções de identidade que ilustram o seu processo de deslocamento sob influência do contexto.

No período do Iluminismo, identidade era revertida de uma concepção individualista, “o centro essencial do Eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2006, p. 11). Assim, o sujeito era compreendido como indivíduo unificado, dotado de razão e consciência, mantinha-se da mesma forma continuamente ao longo de sua vida, perpassando a ideia de linearidade e de coerência identitária, que pode ser resumida em uma concepção biológica que organiza a existência humana em fases ou etapas da vida, como: infância, adultez e velhice.

A segunda concepção é a do sujeito sociológico, uma ideia interativa de identidade, em que “o sujeito não é autônomo ou autossuficiente, mas é formado na relação entre o Eu e a sociedade” (Hall, 2006, p. 11). Nessa concepção, o sujeito é reflexo das relações sociais do mundo moderno complexo, de forma que guarda marcas da sua identidade, no entanto esta é modificada pelos discursos estabelecidos com o mundo exterior, apresentando dependência com essas estruturas sociais, o que resulta em um caráter unificado e previsível. Dessa maneira, o sujeito do Iluminismo e o sujeito sociológico, conforme Hall (2006, p. 11), apresentam sua formação identitária como uma substância que lhe é inerente, não como uma construção social.

A terceira concepção compreende o sujeito pós-moderno, cuja identidade é uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Com isso, o sujeito pode assumir diferentes identidades em diferentes momentos, tal possibilidade existe porque os sistemas de significações e representações culturais se multiplicaram, assim, “há uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (Hall, 2006, p. 13).

Essa última concepção é marcada pela existência de “padrões e diferenças” (Silva, 2000). Segundo este autor, as identidades são formadas relativamente a outras identidades. Dessa maneira, quando afirmo que sou brasileira, professora e negra, nego outras nacionalidades, outras profissões e outras raças, evidenciando minha representatividade. Em suma, como enfatiza o autor, quando afirmamos o que somos, negamos o que não somos.

Nesse processo, há um deslocamento identitário que desestabiliza antigos padrões e marcam, conforme Foucault (2000), a atualidade, podendo se referir tanto ao porvir como ao presente que se delinea em um contexto histórico de rupturas. As identidades não evoluem de forma linear e são substituídas por outras, elas multiplicam-se e não se solidificam, os discursos identitários são modificados antes de se tornar costumes ou hábitos, há uma fluidez na contemporaneidade que reflete a relação não durável entre discurso, identidades, poder e controle social, por exemplo. Segundo Foucault (2000), a desestabilização e a liquidez constituem traços do espaço da ordem, que possibilitam o surgimento de certos discursos identitários, em determinados períodos históricos.

Nesse sentido, os estudos socioculturais propõem uma reflexão crítica sobre a constituição ou a condição do **ser** no contexto da contemporaneidade, marcada por questionamento e/ou quebra de padrões sociais sólidos, provocando mudanças e tensões nas relações, instabilidades sociais e emocionais, fazendo necessário um novo olhar sobre antigas questões.

Diante disso, acredito que esta proposta se insere nessa última concepção de identidade e de sujeito pós-moderno, em virtude de conceber o professor da Educação do Campo como um aprendiz permanente, cuja identidade é construída no processo de formação pessoal, acadêmica e profissional ou *práxis*. Essas experiências oriundas de relações sociais podem transformar e (re)posicionar esses atores sociais (Goffman, 1997), continuamente, por meio de inter-relações discursivas do seu Eu com o mundo exterior.

Nessa linha, Bauman (2005) alerta a respeito da relação de dependência entre identidade e pertencimento. Segundo o autor, a preocupação com a identidade só passa a configurar-se como um problema ou ocorrer as denominadas crises de identidade, quando o pertencimento é abalado, o Eu é deslocado. O autor explica historicamente que, da modernidade para a pós-modernidade, as modificações sociais foram acentuadas em virtude, principalmente, da globalização e gerando inúmeras consequências como refugiados, migrantes e “a liquefação das estruturas e instituições sociais. Estamos passando da fase sólida para a fase fluida.” (Bauman, 2004, p. 57).

No período contemporâneo, segundo Bauman (2004, p. 7), “as identidades flutuam no ar”, apontando as incertezas e imprevisibilidades de uma sociedade volátil que exige dos sujeitos um comportamento autêntico, exigindo que se adaptem, se transformem, continuamente, para assim desempenhar suas funções, construir suas histórias, reinventar-se ou desenvolver identidades múltiplas.

Nesse pensamento, endossam os estudos socioculturais, pesquisadores na área de linguagem (Guiddens, 2002; Norton, 2015, 2016; Silva, 2000) que acrescentam contribuições a esse tema com suas reflexões e análises sobre a relação entre linguagem, identidade e contexto social, uma vez que, conforme Giddens (2002), a identidade é construída linguisticamente, considerando a língua como a primeira matriz de identidade do sujeito.

Seguindo esse viés, esta investigação alia-se ao pensamento dos citados teóricos e adota como definição do construto identidade, enquanto processo de constituição ou de significação do ser, conceito desenvolvido por Norton (2013, p. 4): “Identidade é a maneira como uma pessoa compreende a sua inter-relação com o mundo, como esse indivíduo estrutura essa inter-relação ao longo do tempo e do espaço, e como ele entende as possibilidades para o futuro.”

Em estudos posteriores, a autora expande essa ideia de identidade, compreendendo-a como múltipla, tendo em vista que as diferentes relações sociais exercem influência na formação do indivíduo, de forma que sua constituição identitária envolve e reflete diversos sujeitos sociais, ou seja, um Eu fragmentado, flexível, suscetível a mudanças de concepções, de atitudes, de comportamento, que implica em (re)posicionamento. Dessa forma, identidades configuram-se como local de mudança e de luta, visto que as inovações e as transformações sociais podem gerar ou exigir a aquisição de novos conhecimentos e de outras posturas no cenário em que se apresentam.

A aceitação de diferentes modos de perceber o mundo, e até mesmo o abandono de ideias antigas, geralmente, pautadas em preconceitos, discriminações e estigmas, como a marginalização das comunidades rurais apontadas nesta tese, o racismo, a homofobia, enfim, questões sociais historicamente perpetuadas sob a égide de concepções desvirtuadas, provocam mudanças que, conseqüentemente, implicam em tensões. Portanto, é oportuno ressaltar que na modernidade tardia é notável esse caráter conflituoso, certa tensão nas relações sociais, que pode ser fruto, por exemplo, da globalização e dos seus impactos nas identidades culturais, provocando o deslocamento do Eu, com isso instaurando um período marcado por uma verdadeira crise identitária (Bauman, 2005; Hall, 2006).

Nesse cenário, torna-se mais coerente a pluralização do termo, de identidade para identidades,¹⁹ como defende Norton (2013), é uma maneira de reconhecer a dimensão social, marcar a multiplicidade de papéis, funções, aspirações, enfim a complexidade de um Eu em processo de construção contínua e que reflete muitos outros que contribuem para a constituição do seu perfil identitário, para sua biografia.

Em virtude disso, pode-se reconhecer, conforme a autora (Norton, 2013), que os indivíduos são constituídos por “identidades múltiplas”. Essa diversidade é fruto de transformações sociais que provocaram o descolamento das estruturas de referências “as velhas identidades que estabilizavam o mundo estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (Hall, 2006, p. 7). Nesse sentido, a concepção de identidade unificada não corresponde às características dos modelos impostos pela sociedade contemporânea, marcados pela fragmentação e desarticulação dos modelos sociais vigentes.

Sendo assim, é válido enfatizar que a concepção de identidades proposta por Norton (2013), trata da relação social do indivíduo com o mundo, situando-a na subjetividade temporal, passado e futuro; sendo estas representações de memórias e perspectivas, seguindo a lógica de desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Dessa forma, um estudo como este, que tem como finalidade conhecer a relação entre perfis identitários e o **investimento** na práxis docente, encaminha-se para desvelar a formação de identidades e as relações que os sujeitos estabelecem na sua coletividade, observando, por exemplo, as influências que eles exercem e sofrem; os traços de suas características preservadas e os que foram redefinidos, atualizados, a partir de forças sociais e/ou relações assimétricas de poder (Fairclough, 2001, p. 94), advindas de mudanças sociais: “as posições sociais que assumimos e com as quais nos identificamos constituem a nossa identidade. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do Eu, o que implica a existência de contradições” (Woodward, 2000, p. 55).

Considerando esses conflitos que caracterizam a modernidade tardia, período marcado pelo surgimento e desenvolvimento de diversos movimentos sociais, como o feminismo²⁰ e o MST²¹, crescem os estudos em torno do construto identidades, que em seu bojo oportunizam discutir questões de ordem social, pautadas nas relações de poder, porque, conforme Foucault

¹⁹ Nesse estudo utilizo o termo identidades enfatizando a minha filiação aos estudos socioculturais de Hall (2006) e Norton (2013).

²⁰ Movimento social que surgiu nos anos 1970, cujo *slogan* “o social é político”, é um dos grandes marcos da modernidade tardia, politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (Hall, 2006).

²¹ Movimento que eclodiu em meados dos anos 80 reivindicando os direitos sociais dos trabalhadores rurais, como a posse de terras e educação de qualidade.

(1998), “a identidade é uma das primeiras produções de poder [...] que conhecemos em nossa sociedade”.

De maneira complementar, Fairclough (2001) afirma que o discurso crítico marca e define posições sociais, assim como reivindica o direito de fala dos sujeitos na sociedade, isso pode provocar, no contexto desta pesquisa, (re)posicionamento social dos docentes como advoga Kleiman (2006), cuja função social mantém estreita relação com as das mudanças na sociedade.

Portanto, reflexões acerca do fenômeno identidades, no meio educacional, especialmente, na área da Linguística, analisando a constituição de identidades de docentes de língua materna, alvo deste estudo, pode contribuir para iluminar o processo de constituição desses perfis, bem como revelar questões sociais relacionadas ao seu desenvolvimento e sua práxis, permitindo visualizar suas origens, buscar alternativas ou apontar estratégias de soluções práticas, enfim, particularidades dos estudos tratadas na subseção seguinte.

3.2.2 Conhecendo a construção de perfis identitários de docentes que atuam na Educação do Campo

Nesta subseção, apresento dados da pesquisa referente às identidades das colaboradoras, estabelecendo um diálogo destes com a teoria apresentada, com questões contextuais e com as relações estabelecidas ao longo de seus percursos formativos, elementos constitutivos do desenvolvimento de perfis identitários pessoais e profissionais.

Participaram da pesquisa três professoras que são as protagonistas desta tese. Seus enredos são contados por meio de suas autobiografias, cuja produção é uma verdadeira obra prima de histórias reais, que demonstram quão desafiadora é a missão de manter-se motivada em *investir* em um sonho profissional e acadêmico, diante das adversidades contextuais do campo. Mas, especialmente, quanto é valiosa a conquista de seus objetivos e ainda assim, poder trabalhar na profissão que gosta e se sentir realizada no ofício escolhido e cultivado diariamente, configurando-se como um projeto de vida.

As colaboradoras receberam como sugestão de pseudônimo a flora nordestina, seguindo a metáfora da composição campesina que foi adotada nesse estudo, mas elas ficaram livres para buscar outras motivações. No entanto, a sugestão foi acatada prontamente, por motivos diversos. No caso desta professora, seu pseudônimo guarda marcas de sua história de vida.

É válido mencionar que, do ponto de vista da ADC, as metáforas é uma categoria analítica identificacional que interagem com a identidade pessoal e social. Assim, o processo de escolha dos pseudônimos pode revelar traços característicos dessas identidades presentes na

subjetividade das docentes, cujos significados podem ser importantes para a compreensão das relações construídas ao longo da construção do perfil docente.

Início com a apresentação das docentes por meio da imagem do vegetal que elas escolheram para representar, suas autodescrições identitárias e logo após uma breve discussão sobre os perfis descritos. Seguindo a ordem alfabética dos pseudônimos, temos a apresentação das colaboradoras: Angico, Carnaúba e Ipê Amarelo.

Professora Angico



Angico (*Anadenanthera colubrina*)

Angico é uma árvore famosa por suas flores brancas que costumam atrair abelhas produtoras de mel. Muito comum em diferentes biomas brasileiros, especialmente na Caatinga, Cerrado e Mata Atlântica, Angico se caracteriza por apresentar um rápido crescimento. É uma árvore com tronco robusto que produz uma alta quantidade de tanino, uma substância que evita o ataque de microrganismos que podem causar doenças. A casca do tronco do angico também apresenta propriedades medicinais, sendo indicada para reduzir sangramento, combater diarreia e ajudar na cicatrização da pele.

Essa professora escolheu o pseudônimo Angico para lhe representar, porque, segundo ela, há relação entre sua história de vida com esse vegetal. No quadro 02, apresento os dados pessoais da colaboradora:

Perfil da colaboradora

Angico tem 48 anos, é oriunda da zona rural, casada, uma filha, professora de escola de pública, mais de vinte anos de atuação na Educação do Campo.

Professora Angico, 48anos

Fonte: Questionário 01

²² Fonte da descrição dos três vegetais: <http://www.adelmariocoelho.com.br/blog/meu-nordeste/natureza-do-nordeste-7-plantas-exclusivas-da-regiao-910.html>. Acesso em: 21 jul. 2022

A colaboradora tem uma relação genuína com o campo. A sua origem e a sua atuação profissional evidenciam esse elo com o citado contexto. Foi neste cenário que ela desenvolveu toda sua trajetória de vida e permanece habitando no campo. No quadro 03, ela explica as razões de escolher o pseudônimo Angico:

Pseudônimo

Eu escolhi devido ao angico lembrar muito a minha infância, cresci em meio a muitas árvores dessa espécie. Lembro que quando ia para a escola durante o trajeto ficava procurando as resinas do angico, eram deliciosas!

Professora Angico, 48anos
Fonte: Entrevista Narrativa

Com a fala dessa colaboradora, assim como das demais colaboradoras, pude observar que o processo de escolha do pseudônimo começou com a rememoração, com o despertar de memórias que o tempo não conseguiu apagar, os entrelaces de sua história de vida com o elemento da natureza mencionado, conduziu essa participante para a terna idade, a infância, imergindo lembranças que constituem fases de sua construção identitária.

Do ponto de vista de ADC, o processo de escolha identificacional não é neutro. Dessa forma, os dados que constituem as primeiras informações concretas sobre o perfil da colaboradora dispostos no quadro 01, 02 e 03, marcam sua posição, a sua representação social enfatizada.

No processo de contar histórias, nas autobiografias docentes, a memória tem papel importante, ela é acessada para fornecer as informações experienciadas, como afirma Delgado (2022, p. 21-22):

As narrativas, tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo. Possuem natureza dinâmica e, como gênero específico do discurso, integram a cultura de diferentes comunidades. São peculiares, incorporam dimensões matérias, sociais, simbólicas e imaginárias.

Partindo dessa afirmação e estabelecendo um paralelo com o nosso estudo, a narrativa das colaboradoras integram informações importantes sobre a trajetória de formação das docentes, que revelam a identidade do camponês, sua cultura e a reconfiguração do contexto campesino e da profissão docente ocorridos com o passar do tempo.

Os registros da vivência, da prática pedagógica, da interação entre professor, comunidade e contexto presente nas autobiografias docentes, fornecem os dados para que se conheçam as tradições, as inovações, as lutas e as conquistas que povoam a formação docente, a escola do campo e suas influências na comunidade local, ou vice-versa.

As lembranças narradas podem apresentar um tom saudosista, terno e explicativo como é possível observar nas falas da colaboradora Angico, mas pode ainda apresentar revolta ou indignação, como percebi em outros relatos.

Tais variações são fruto de um olhar analítico, neste estudo, pois as docentes têm a oportunidade de mexer no baú das memórias e deixar fluir suas emoções, bem como emitir discursos, por vezes, nunca proferidos, ressignificar situações dolorosas, compreender e perdoar-se pelas ideias de fracasso, por exemplo, e reconhecer pequenas vitórias como grandes passos na construção da sua identidade pessoal e profissional, como as narrativas da professora Angico tem expressado até aqui.

Seguindo com as análises interpretativistas dos dados, ousou dizer que as características do vegetal angico, no quadro 01, e a forma como a colaboradora autodefine sua identidade pessoal, no quadro 03, emergem da subjetividade com indícios de que há uma relação ainda mais profunda entre o vegetal escolhido com a história de vida da participante, como mostra o fragmento 03:

Identidade Pessoal

P: E a pessoa, a cidadã Angico, quem é? Como você se descreve?

Profa. Angico: Eu sou uma pessoa muito família, sou muito dedicada à família. Só tenho uma filha, mas quando eu falo família eu envolvo irmãos, pais, sempre... são todas essas pessoas que, praticamente, eu carrego nos ombros, né? Qualquer problema sempre vem para eu tentar remediar, tentar resolver.

P: Eu entendo.

Profa. Angico: Muito simples, me considero batalhadora, né... porque quando eu quero uma coisa eu vou à luta mesmo.

P: Determinada, então.

Profa. Angico: Sim. Determinada, quando eu quero mesmo eu vou atrás.

Professora Angico, 48anos

Fonte: Entrevista Narrativa

A colaboradora, que se define como muito familiar, atrai e cuida de todos, assim como a árvore cresceu rápido e logo se destacou na sua família, na sua profissão, na sua comunidade, como mostram os fragmentos 02 e 03.

No fragmento 02, a colaboradora refere-se ao percurso escolar que ela realizou até chegar ao magistério, uma caminhada marcada por muitas dificuldades e persistência dela e de

sua família que a apoiou, que buscou meios para que ela não encerrasse os estudos ainda na terceira série do antigo primário (Cf. Apêndice 03).

Para isso, ela teve que se mudar com dez anos de idade para a cidade, já que na comunidade em que ela morava não havia condições para ela continuar estudando. Com muita bravura, a menina conseguiu chegar até o magistério. Nesse período, sua mãe ficou sabendo da necessidade de professor na escola da comunidade e foi buscar a vaga para sua filha.

Assim, no fragmento 02, a colaboradora expressa sua emoção com o seu primeiro emprego de professora, primeiro passo rumo à carreira docente, rumo à realização de seu sonho:

E comecei a estudar o primeiro ano do magistério à noite, eu trabalhava pela manhã. Aquilo ali para mim era o sonho o primeiro ano, eu tinha muita vontade de aprender, eu tinha anseios mesmo pelo conhecimento e voltar para minha escola, como professora, para mim foi um sonho, né... para mim uma meta um objetivo. Que ficou marcado na minha mente.

Professora Angico, 48 anos
Fonte: Caminheiros 01

A oportunidade de trabalhar naquele contexto escolar, como estudante e profissional, já que a formação acadêmica e a formação da práxis da colaboradora confundem-se, a sensação de vitória, a resposta para o seu *investimento* escolar e para o cumprimento de uma meta, tendo em vista que nem bem aprendeu a ler, decidiu que seria professora.

A identificação e o amor à profissão cresceram com o passar do tempo, de modo que a identidade pessoal e a profissional integram a sua personalidade, especialmente, em virtude de ela sempre morou/morar na comunidade em que trabalha, sendo assim, no fragmento 03, ela fala sobre sua relação com a comunidade:

Em relação ao meu trabalho junto à comunidade, acredito ser de grande importância, pois sou professora não somente em sala, uso os meus conhecimentos para orientar os meus alunos que não estudam mais na escola onde trabalho, oriento sempre sobre trabalhos, tiro dúvidas, sempre estou à disposição e vi os meus esforços tendo êxito, vários desses alunos já concluíram o ensino superior e outros estão cursando.

Professora Angico, 48 anos
Fonte: Caminheiros 03

A colaboradora demonstra seu envolvimento no meio social, sendo referência para os moradores, é alguém com quem eles podem contar para esclarecer sobre assuntos relacionados à educação e outros, quando ela cita tirar dúvidas, por exemplo. Em outro momento, ela explicou que tanto os alunos como os pais a procuram para conversar sobre diversos assuntos, dentre eles, como agir diante do comportamento dos filhos adolescentes, sobre questões

emocionais e psicológicas dos jovens, além das orientações sobre cursos e profissões, e outras questões sociais da comunidade.

Enfim, há um envolvimento da docente com o meio em que atua, ela é alguém em quem eles sentem confiança para conversar, já que ela é moradora e foi professora de diferentes gerações que ali se formaram. Com esse relato, é possível destacar a importância da ideia de Gramsci (2004), que aborda a relevância do professor orgânico, aquele profissional inerente ao contexto camponês, que conhece a realidade do contexto, vivencia a cultura local, os problemas e projeta expectativas comuns para aquele meio social.

No transcorrer desta tese, as narrativas dessa docente mostram o quanto seu percurso de formação foi desafiador, mas também foi de muitas conquistas, suas ações na comunidade reforçam, ainda, a afirmação de Sousa (2008), em que se reconhece o professor do campo como um agente cultural que estimula o desenvolvimento dos cidadãos e, *grosso modo*, pode ser uma ponte que interliga as zonas rural e urbana, os diferentes saberes entre elas, por meio de um ensino que mostre a relação entre o local e o global.

Ainda, observando as características similares da colaboradora com o vegetal que a representa, o angico, percebi semelhança entre eles quando a colaboradora apresenta sua definição de identidade docente, no fragmento 04:

Identidade docente

P: Quando você fala assim, eu sou a professora Angico. Quem é essa professora? Como você descreve essa profissional?

Profª. Angico: Eu sou... não sei falar de mim. É meio difícil, né? Eu posso falar pelas características que me dão.

P: Sei.

Profª. Angico: Dizem que eu sou uma professora paciente. Eu me considero uma pessoa dedicada no que eu faço, eu procuro sempre dar o máximo de mim. Sou compreensível, também, com os meus alunos, procuro conhecer, se ele chegar na sala e dizer “professora, eu não trouxe atividade”, eu não vou julgar por isso, eu vou procurar saber o que foi que houve.

P: Sim.

Profª. Angico: Que problema ele teve para não trazer atividade. Então, me considero uma pessoa compreensiva.

P: Certo. Dedicada, compreensiva, pelos seus relatos vejo que você é muito estudiosa, fala muito em formação, em fazer mestrado.

Profª. Angico: Ah, é. Hoje não sou mais, porque hoje a idade, os problemas né, impedem de fazer isso, mas eu gostava de estudar, sempre gostei.

Professora Angico, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

Do ponto de vista da ADC, por meio da categoria - identificação relacional - é possível observar aspectos discursivos da identidade. Nesse caso, a professora Angico sente dificuldade

de descrever sobre sua identidade profissional, uma vez que essa avaliação traz aspectos bem específicos sobre sua prática docente, que, segundo ela, seria melhor identificada pelo olhar do outro. Desse modo, ela se apoia na expressão discursiva “dizem que eu sou” e segue apontando as características que qualificam e legitimam sua atuação docente, por meio do discurso de pessoas que lhe direcionam elogios, pessoas que representam seus alunos e a comunidade.

Na sua lembrança, emergiram traços de uma identidade docente afetuosa e sensível à condição dos seus alunos, porém sem perder a autonomia e a disciplina deles, como ela expressou em outro momento. Ela cita fatos de sala de aula que validam a sua identidade docente descrita, reafirmando que, de fato, é uma professora dedicada, compreensiva e muito comprometida com seu trabalho.

Essas características se manifestam, ainda, em vários momentos de sua narrativa, além destas, detectei na análise dos dados que ela é muito prestativa. Angico foi a primeira que aceitou participar deste estudo e durante o processo de pesquisa mostrou-se empenhada em aprender sobre os temas abordados e em colaborar com o desenvolvimento da investigação.

Ao concluir essas primeiras páginas dedicadas a observação da construção do perfil identitário da colaboradora Angico que segue nos capítulos seguintes de forma mais detalhada, e só no final da tese é que será possível traçar esse perfil.

Adianto que as narrativas da Profa. Angico revelam que suas identidades foram construídas em meio a uma trajetória desafiadora que tem a educação como elemento transformador de sua história.

Ela assume, ainda na tenra idade, a identidade de mulher forte e determinada, embora resida na zona rural, ela deixa claro em sua narrativa que não gostava do trabalho na roça, somando isso aos objetivos de seus pais, eles desejavam que ela estudasse mais, a colaboradora tomou esse ideal para si e trilhou um caminho espinhoso até a sua formação na universidade.

No fragmento 05, apresento um episódio que ocorreu quando a colaboradora voltou a estudar para concluir o magistério, pois ela havia passado no concurso para professor do município de Altos, porém não tinha o pedagógico completo.

Aí veio a época do concurso público, prestei o concurso, fiquei numa boa colocação, mas não podia assumir porque não tinha terminado o terceiro ano do magistério. Então, resolvi voltar a estudar, aí nesse momento é que veio a dificuldade maior, porque eu já estava casada com uma filha de 3 anos, como eu precisava terminar mais rápido possível, para que eu pudesse assumir minha vaga no concurso eu tinha que ir para Teresina.

Então, nessa época eu tive coragem para trabalhar e estudar. Eu andava cerca de 8 km de bicicleta. Até a BR para pegar o ônibus, lá pegava o ônibus lotado. E na época era o ônibus da prefeitura que era de graça, eu não tinha dinheiro para pagar a passagem todos os dias.

Meu primeiro dia foi assim inesquecível ao mesmo tempo triste, eu não sabia onde era a escola que eu ia estudar, fui para Teresina, chegando lá, fui me informando até que encontrei a escola, quando a aula terminou era tarde, eu retornei para parada de ônibus, fui perguntando até chegar na parada de ônibus, lá disseram que o ônibus da prefeitura já tinha passado, que só ia ter agora sete horas da noite.

Então, eu não tinha dinheiro, resolvi esperar e nem sabia sequer qual era o ônibus, eu fiquei aguardando, o ônibus chegou lotado, cheguei na BR, oito horas da noite. Nesse dia meu esposo tinha ido me deixar de bicicleta e o combinado é que ele iria me esperar às 5 horas da tarde, quando eu cheguei lá não encontrei ninguém.

Então, eu pensei não posso ficar aqui, não conheço ninguém, terei que retornar para casa. Então nesse momento eu busquei coragem tinha que ir sozinha, caminhando, 8 horas da noite, no meio do mato, pela estrada.

Passei pelos cachorros que latiam muito, até que cheguei em um pedaço que tinha uma casa com uns cachorro muito valente, um homem saiu fora e perguntou para onde eu ia nessa estrada, tinha uma tia do meu marido nesse percurso até chegar na minha casa, eu pedi para ele me deixar até pelo menos a casa da tia do meu esposo, para que lá alguém pudesse me deixar em casa, ele foi me deixar.

Cheguei em casa por volta de 9 horas da noite, meu marido estava com minha filha, achando que já tinha acontecido o pior comigo

Então, meu primeiro dia de aula, no 3º ano foi um dia que ficou marcado, não de coisas boas. Mas mesmo assim, continuei.

A minha trajetória foi assim de muita superação, eu sempre fui à escola com muita vontade de aprender, os conhecimentos que eu aprendi, que eu busquei, foram suficientes para que eu pudesse ter certeza de que eu queria ser professora, né?

Então eu vi que todas as dificuldades pelas quais eu estava passando eram apenas degraus, suportes, para que eu pudesse alcançar meus objetivos; eram motivações, para que eu não desistisse. Então, os seis meses estudando lá, tive professores marcantes, professores importantes na minha trajetória, professores que gostavam de fazer aquilo estavam fazendo, que sabiam repassar o conhecimento e sempre com muita vontade.

Professora Angico, 48anos

Fonte: Caminheiros 01

Esse episódio sintetiza o percurso de vida e de formação da colaboradora Angico, em que suas histórias de formação pessoal e profissional se desenvolvem conjuntamente, ela tem o desejo de ser professora, o que se configurou como o seu projeto de vida, levando-a a não medir esforços para realizá-lo.

Nos dois últimos parágrafos, ela reconhece o quanto foi desafiadora a sua trajetória até à docência, porém assumindo o protagonismo desse enredo, ela reconhece os percalços enfrentados como parte do processo de constituição de sua história. Sua identidade pessoal – que ela definiu como determinada – apresenta-se neste relato de forma veemente e a identidade docente – que ela definiu como compreensiva – revela a sensibilidade de alguém que vivenciou a dura realidade da vida no campo, embora tenha acontecido mudanças, ainda há muitos

desafios entorno do sonho profissional no contexto campesino. Assim, é preciso contar com o apoio de alguém que tenha sensibilidade e empatia para motivar as novas gerações, esse é o papel que ela desempenha junto aos alunos na comunidade que trabalha.

Do ponto de vista da ADC, os interdiscursos presentes na narrativa salientam o *Modus Operandi* da ideologia, conforme Thompson (2001). Ele se apresenta no interior da prática vivenciada e é possível identificar as vozes de diferentes atores sociais e as relações exercidas por eles no percurso da docente.

Mapeando a narrativa da colaboradora, é possível identificar a relação de dominação representada como legítima no trecho: “A minha trajetória foi assim de muita superação, eu sempre fui à escola com muita vontade de aprender, os conhecimentos que eu aprendi, que eu busquei, foram suficientes para que eu pudesse ter certeza de que eu queria ser professora, né?”

O discurso da professora, constituído por interdiscursos que legitimam a ideia comumente disseminada nas classes mais vulneráveis que, para a pessoa conseguir seus objetivos, tem que sofrer, levando a aceitar, impondo um certo conformismo em que, no caso da professora Angico, transformou os problemas sociais em estímulo para vencer os desafios. Contudo, em muitos casos, as pessoas não conseguem vencer a pressão social, que são formas de manifestação da ideologia dominante que controla e encaminha os indivíduos para a marginalização social.

Além desses, é possível observar as vozes de representação de diferentes atores sociais que se apresentam no enredo narrado, como em “Então eu vi que todas as dificuldades pelas quais eu estava passando eram apenas degraus, suportes, para que eu pudesse alcançar meus objetivos; eram motivações, para que eu não desistisse.”

No discurso da colaboradora, representa as ideologias da classe dominante, cujas condições impostas aos povos do campo são assimiladas como algo comum natural, influenciando na formação identitária da pessoa que passa a incorporar situações desrespeitosas, do ponto de vista dos direitos sociais, por exemplo, em uma relação de merecimento. Assim, quando ela profere “todas essas dificuldades”, nesse bojo estão inseridos problemas, como falta de transporte, trabalho mal remunerado, ausência de níveis mais avançados de educação no campo ou suporte para garantir o acesso e permanência dos alunos estudando, enfim condições de vida digna que não podem ser romantizadas como estímulo para lutar, conforme o critério da transitividade e estrutura verbais.

O sintagma “todas essas dificuldades serviram como estímulo [...]” é uma construção ideológica que transfere a responsabilidade do público para o privado, que quando naturalizada impede que os cidadãos reivindiquem seus direitos de forma crítica e contribui com a

perpetuando as relações assimétricas de poder.

Atualmente, melhorou em muitos aspectos as condições de vida, assim como a educação oferecida no campo, mas ainda há muito pontos que podem melhorar. Com esse fim, é preciso conhecer a história de luta dos atores sociais, como os camponeses e os professores, evidenciados neste estudo. Com relação aos docentes, são profissionais importantes para a formação da sociedade, cuja história pessoal representa a história de luta de uma grande maioria de outros profissionais dessa classe e até mesmo da sociedade.

Professora Carnaúba



Quadro 01- Caracterização da Carnaúba

Carnaúba (*Copernicia prunifera*)

A carnaúba é uma palmeira muito comum na região Nordeste, que apresenta como principal característica sua altura, que pode chegar até 15 m. O caule é reto e cilíndrico, com diâmetro que pode variar entre 10 e 20 cm e apresenta espinhos na parte inferior. Suas folhas são verdes e, por conta da cera que produzem, podem apresentar tons azulados. A cera produzida na folha é uma proteção para evitar a perda de água, além de ser utilizada na indústria de diversos produtos e cosméticos, como sabonetes e batons. A palmeira tem infinitas utilidades, como na construção de casas por suas madeiras serem fortes, pesadas, resistentes e com alta durabilidade.

A colaboradora tem a sua origem na zona rural do município de Beneditinos, porém o contato de sua família com a zona urbana dá-se no município de Altos. Ela viveu na comunidade campesina até os onze anos de idade, a partir dessa foi morar com parentes na cidade para continuar os estudos.

Ainda assim, seu elo com o campo perdura, por ter sido na comunidade campesina que ela viveu sua infância com a família e os amigos. Segundo ela, aquela comunidade era

praticamente formada por parentes, assim ela carrega as lembranças desse período que foi sua base de construção identitária pessoal e a base do seu processo de escolarização. Além destes, a relação com as comunidades campesinas continua com o desenvolvimento de sua carreira profissional, como mostra as informações no fragmento 01:

Perfil da colaboradora

Carnaúba, tem 50 anos, é oriunda da zona rural, casada, dois filhos, professora de escola pública, vinte e cinco anos de atuação na Educação do Campo.

Professora Carnaúba, 49 anos

Fonte: Questionário 01

Com a sua origem e trajetória profissional desenvolvida no campo, a colaboradora se identifica muito com esse contexto, com a cultura e com os camponeses, e a sua relação com o campo permanece, já que ela passa boa parte do seu tempo nesse meio social, exercendo sua profissão.

Essa colaboradora, assim como **Angico**, escolheu um pseudônimo relacionado à flora nordestina, a Carnaúba, e a partir disso ela deixou aflorar suas memórias lembranças que demonstram o seu envolvimento afetoso com o ambiente citado. No quadro 03, ela declara a sua identificação com o vegetal Carnaúba, uma metáfora ontológica (Lakoff; Johnson, 2002), visto que ela associa suas características identitárias a características desse vegetal.

Explicando as razões de tê-lo escolhido para a representar, neste estudo:

Quadro 03 – Pseudônimo

Carnaúba é a minha raiz. Como filha de agricultor, morei na zona rural e estudei na zona rural. Na nossa região tem muita carnaúba. A minha família trabalhava [...] com a colheita da carnaúba, que é tirar palha, bater, tirar o pó, fazer todo aquele processo da carnaúba até a vassoura... Eu vou colocar aqui a carnaúba para me representar. (risos)

A carnaúba é frondosa, é forte, é firme, tem muita resistência.

Professora Carnaúba, 49 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

Ao refletir sobre o vegetal, a colaboradora Carnaúba inicia seu processo de reminiscências, ela volta a sua infância, acessando o contexto da época, descrevendo o modo de vida de seus familiares, principalmente no que se refere ao trabalho em um tom saudosista, deixando transbordar as suas emoções. Fica claro que ela opta pela Carnaúba como seu pseudônimo por fazer parte de sua história de vida.

A colaboradora cita algumas características desse vegetal, expressa no quadro 01 e no quadro 03, que analogamente pode ser comparado as suas características pessoais e profissionais como forte e resistente, visto que a participante tem seu percurso de vida marcado por fatos que lhe exigiram também essas peculiaridades do vegetal escolhido.

Do ponto de vista da ADC, conforme a categoria identificacional, a colaboradora apresenta um modo particular de identificação, de maneira a marcar seu posicionamento, sua formação social, sua atuação profissional. Nesse sentido, no fragmento 04, ela apresenta uma breve reflexão sobre a sua identidade pessoal e profissional:

Identidade Pessoal e Profissional

Fragmento 4.1

P: Quem é a professora Carnaúba? Como você se descreve?

Profª. Carnaúba: Eu... a professora Carnaúba, sou simples, né... como eu vim, também, da zona rural, eu não sou aquela pessoa cheia de desejos, não...eu sou simples, a minha vida vai acontecendo de acordo com a minha realidade, não quero nada além do que não for a minha realidade. Eu me defino como simples.

[...]

Fragmento 4.2

Eu coloco simples, não é diminuindo a questão dessas qualidades... que eu sempre batalhei... até porque já é uma vida, um tempo que eu sou professora. Sempre corri atrás de novos desafios, na época quando eu fui convidada, né...porque na verdade eu já participei duas vezes como gestora, a primeira vez foi através do voto...teve um período na rede municipal que a gestão da escola era concorrida através do voto da família.

Então, eu fui lá formei chapa com quatro pessoas. Eram duas pessoas em cada chapa e levamos a vitória. Passamos 4 anos. Trabalhei quatro anos através do voto e depois voltei novamente à sala de aula e depois fui convidada pelo gestor do município pra ser gestora novamente da escola onde eu trabalho.

Professora Carnaúba, 49 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

No primeiro fragmento, quando a colaboradora se define como simples, é possível observar a sua descrição de simplicidade pessoal vinculada às características contextuais, à vida simples do campo. A sua fala é baseada na concretude de seus dias, cujas motivações ou projeções futuras iam acontecendo de forma gradativa, à mercê do tempo e das condições que lhes eram/ são oferecidas.

Tal qual a vida no campo, especialmente no que se refere às atividades de plantio e colheita, cujo resultado é fruto de fatores imprevisíveis como o inverno bom que garante uma boa produção ou a escassez dos períodos de estiagem, de modo que é preciso esperar.

Nesse sentido, a colaboradora vai construindo a sua identidade conforme as condições que lhes são apresentadas, tanto a sua identidade pessoal como a sua identidade profissional. É possível perceber a ausência de grandes sonhos, de grandes expectativas, algo mais subjetivo, idealizado. Sua identidade está vinculada à materialidade da vida, isso não significa que ela tenha uma identidade fixa, ao contrário, sua identidade é fluida e sofre constantes mudanças (Norton, 2012), mas, para isso, ela apega-se a fatos palpáveis; por exemplo, a docência passou a ser uma opção na sua trajetória de vida em razão de suas necessidades de sobrevivência, ter um emprego, não foi algo planejado, um sonho de criança ou um projeto de vida antes traçado, o encanto e o amor profissional foi construído na práxis.

No fragmento 02, a colaboradora justifica a sua resposta e destaca a sua identidade docente, mostrando que ambas apresentam as mesmas características quanto à simplicidade, evidenciando, porém, que ela é muito comprometida em relação a sua identidade profissional e atenta às oportunidades de crescimento na carreira que se apresentam no seu caminho. No citado trecho, ela refere-se à oportunidade que teve de fazer parte da gestão escolar, como diretora.

No período da infância da colaboradora, as comunidades campesinas, em sua maioria, tinham um estilo de vida muito simples, com limitações de bens materiais e pouco ou nenhum acesso a produtos culturais valorizados socialmente. Desse modo, por falta de referências ou de conhecimento de outras realidades, já que os meios de comunicação em massa ainda não tinham chegado até lá, tão pouco a internet, fenômeno contemporâneo. A tendência era reproduzir o mesmo estilo de vida dos pais, como declara a colaboradora no quadro 05, quando é convidada a refletir sobre a sua identidade pessoal:

Quadro 05 – Identidade Pessoal

P: E a Carnaúba, a cidadã, enquanto pessoa? Como você se descreve?

Profa. Carnaúba: (silêncio) A Carnaúba pessoa é também batalhadora, né. Aqui na minha casa é só eu mesmo, quando eu coloquei uma pessoa para me ajudar eu não tive sucesso, fui decepcionada em um primeiro momento e aí... eu disse menino, quer saber de uma coisa, cuidar de uma casa, eu aprendi. Eu aprendi isso aí com a minha mãe. Eu faço de tudo: comida, lavo, passo...eu sou uma dona de casa, além da profissão também, sou dona de casa. Tenho dois filhos, né...um casal, hoje a mais velha já é casada.

Professora Carnaúba, 49 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

Observei no discurso da colaboradora uma descrição do que seria a identidade da mulher do campo, o comportamento comumente esperado de uma camponesa adulta, casar, ter filhos, cuidar das atividades do lar, do esposo, enfim uma prática comum do patriarcado²³, em que os homens exercem o poder e a mulher assume uma postura de submissão, dedicando-se a servi-lo e acatar as suas decisões.

Essa ideia é reforçada quando a colaboradora deixa subentendido que essa era a identidade de sua mãe, esposa dedicada à casa, marido e filhos, foi ela quem a ensinou a ser prendada nessas atividades. Ao refletir sobre sua identidade pessoal, ela afirma: “eu sou uma dona de casa, além de profissional”; à carreira docente agrega-se sua identidade pessoal, caracterizada nesses fragmentos por meio de um quadro de ações concretas, aquela que lava, passa, limpa a casa.

Embora não seja objeto de estudo desta investigação, vale mencionar a influência do sistema patriarcal nas comunidades agrícolas, visto que na construção identitária dessa colaboradora, o poder exercido pelo seu pai merece reflexão, pois foi a partir das decisões dele que a colaboradora mudou sua rota, trilhou outro percurso identitário.

Nesse interim, ela apresenta, no fragmento 06, a decisão de seu pai em colocar os filhos para estudar na cidade, visto por ela como um incentivo de seu genitor para que tivessem mais oportunidades:

Do campo para cidade

P: Alguém da sua família lhe inspirou, lhe incentivou, na sua carreira profissional?

Profa. Carnáúba: Na minha família, nem tanto assim, porque na época em que a gente morava no interior, meu pai foi quem decidiu assim. Vocês têm que ir morar na cidade porque aqui já não tem mais estudo pra vocês. Então, vocês agora vão morar na cidade. Foi um incentivo dele. Foi um pensamento positivo dele, quando ele pensou assim, aqui não dá mais para vocês, porque se vocês ficarem aqui, vocês vão trabalhar de roça.

P: Sei.

Profa. Carnáúba: Porque não tinha mais o que estudar lá.

P: Lá só tinha até a quarta série?

Profa. Carnáúba: Só, era até a quarta série. E você sabe que, para você ter uma profissão, você tem que ter estudo, tem que continuar os estudos. Então, foi essa a decisão dele, muito louvável. E aí ele espalhou os filhos na casa dos parentes.

P: Sério?

²³ O termo foi utilizado por muito tempo para descrever um tipo de "família dominada por homens". Isso ocorria principalmente em sociedades agrícolas que levavam em consideração o gênero [...]. O movimento feminista caracteriza a maior parte da sociedade humana como patriarcal. Sua luta, portanto, é extinguir a perpetuação do patriarcado, considerando-o opressivo para mulheres e pessoas de gêneros não binários (indivíduos que não determinam a sua identidade de gênero em inteiramente feminina ou masculina). O que é o Patriarcado: conceito, sociedade e características - Significados

Profa. Carnaúba: Sim, foi assim. Ele espalhou os filhos e aí quem quis continuar estudando, foi estudar, quem não quis, porque já estavam todos grandes, né? Aí já foi direto, trabalhar. Foi o que aconteceu com meus irmãos mais velhos?

P: Sei.

Profa. Carnaúba: Quando ele (pai) abriu as portas, né? Quando ele disse assim - Ó, vocês, se vocês quiserem continuar aqui, vocês vão trabalhar na roça. Se vocês quiserem continuar os estudos, então tem que sair, né? Tem que procurar um lugar.

Professora Carnaúba, 49 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

O episódio relatado pela colaboradora reflete o comportamento de uma sociedade construída a partir das desigualdades. O pai de Carnaúba propõe aos filhos a quebra de um padrão identitário disposto naquela época, quem nascia no campo tinha como destino certo continuar ali, desempenhando a mesma profissão dos pais, trabalhador rural; contudo, para conseguir algo diferente, era necessário deixar a comunidade, ir estudar na cidade, morar em casa de parentes ou, no caso das meninas, podiam trabalhar de empregada doméstica, como aconteceu com a colaboradora Angico, descrito na seção anterior.

A maneira submissa em que viviam os camponeses em relação à verticalização do poder hegemônico, oferecendo a esses povos o mínimo para sobreviver e reduzidas condições de desenvolvimento cultural, intelectual e humano, pois ofertava o ensino só até a quarta série, revela a força motriz que delineia a organização social, determinando que diferentes grupos tenham diferentes oportunidades, intencionando que se mantenham as condições daqueles que detêm o poder e impossibilitem o acesso da grande massa.

Diante do cenário apresentado, algumas famílias insatisfeitas com a situação vivenciada e na tentativa de romper a barreira de miséria em que viviam, tentam não atender à imposição do sistema, cujo objetivo é capturar esses jovens para o mercado de trabalho, manter a mão de obra barata nas comunidades campesinas. No desejo de oferecer aos filhos mais oportunidades, o pai da colaboradora propõe aos filhos a possibilidade de mudança, na sua concepção ela só aconteceria por meio da educação.

Então, como diz a colaboradora, seu pai “espalhou os filhos” na casa de parentes e amigos para que eles pudessem estudar. De oito filhos, somente as duas mais novas concluíram o curso superior – Carnaúba cursou licenciatura em Letras e sua irmã, Pedagogia –, porém todos continuaram morando na cidade, seguiram outras profissões, não foram trabalhar na roça.

Esse dado traz informações importantes, ele mostra como o meio social influencia na formação identitária do indivíduo e, principalmente, na sua (re)configuração, a mudança de ambiente, do campo para a cidade, superou não somente a falta de escolarização, mas a falta de

perspectiva, cada um seguiu um caminho diferente de trabalho, como recomendou o seu pai, mas, para isso, eles passaram por muitas dificuldades.

A colaboradora relata, no fragmento 07, como foi a sua saída do campo para a cidade:

Estudar na cidade

Chegando à quarta série, que não tinha mais como frequentar a escola da comunidade... eu lembro que chegou um irmão dele (de seu pai) que morava fora, em uma cidade distante, mas ainda aqui no Piauí, na cidade Valença do Piauí, que era da polícia federal, compadre, né? Chegou e disse que ia me levar para eu morar com ele, para eu estudar, já que ali eu não tinha mais como estudar, porque eu já tinha concluído a quarta série.

E assim eu fui, mas, na época, eles eram jovens, tanto ele como a mulher, tinham um filho pequeno. Eu não me identifiquei, não gostei. Eu sei que eu fiquei pouco tempo, não sei quanto... nem lembro se eu cheguei a ir para alguma escola lá, não gostei, não me identifiquei. Aí eu vim embora.

Então, tive que voltar para onde? Para o campo, né? Para a zona rural. Chegando lá...

_E agora? Então, não ficou lá para estudar. Menino... Aí ele (pai) disse:

_Pois você vai novamente para a escola da Chichica. Vai ficar lá...

_Ah, mas lá não tem mais a série...

_Mas vai ficar acompanhando os colegas.

Eu sei que eu passei mais um ano nessa escola, sem matrícula, só mesmo tipo... na época chamavam de ouvinte, eu era uma aluna ouvinte, porque eu já tinha concluído a quarta série.

Eu sei que eu ia para escola por três motivos, para não ficar em casa, para não ter que morar na casa de outra família e para me aperfeiçoar um pouco mais, acompanhando os colegas, os parentes.

Quando terminava a gente brincava, meu Deus, lá na frente tinha um terreiro, como é chamado no interior, grande... E ali, quando a gente, ia embora já estava escurecendo, porque a gente morava, tudo pertinho, né? Era aquela confiança dos pais e a gente ficava lá até a hora que a gente queria, era muita diversão e assim fiquei mais um ano.

Professora Carnaúba, 49 anos

Fonte: Caminheiros 02

No episódio narrado, é possível perceber que, de certa forma, a colaboradora resistiu à mudança, apresentando dificuldades de conviver com a família moradora de Valença-PI. Assim, a primeira experiência de deixar a comunidade em que vivia junto aos familiares, amigos e aos parentes para morar em uma outra cidade, com pessoas alheias à sua realidade, foi recusada pela menina, ela não se adequou àquele novo contexto, certamente a dor da saudade deve ter sido insuportável, ela confirma isso com sua alegria ao retornar ao seu convívio com os parentes e amigos no último parágrafo.

No entanto, quando ela voltou para casa de seus pais, seu genitor, alertou que ela tinha perdido uma oportunidade de seguir com os estudos e, diante daquela situação, ele pensou em

uma outra maneira para que sua filha voltasse a estudar, ele não tinha desistido do sonho de que os filhos concluíssem o processo de escolarização.

Sem muitas opções, ele coloca a filha para repetir a quarta série como aluna ouvinte até surgir uma nova oportunidade. Ela, então, aproveita da melhor forma, o relato expressa o seu comportamento de criança e a sua relação com a escola da comunidade, como sendo o espaço em que ela tem oportunidade de sair um pouco de casa, de encontrar os amigos, a parte destacada é a hora da diversão, no final da aula, junto aos amigos.

Pela narrativa da colaboradora, é possível entender as razões de seu pai acreditar na educação como elemento de (trans)formação de identidades. Esse seu compadre é agente da Polícia Federal, certamente uma de suas referências de mudança social pela educação, porque para ele conquistar essa profissão, certamente foi necessário *investir* em muitas atividades de aprendizagem, muitos anos de estudos. Enquanto isso, a falta de oportunidades e, provavelmente, a ausência dessa consciência sobre a educação antes impediram que o pai da participante pudesse estudar.

Então, ele transfere para os filhos o desejo de uma formação escolarizada, ele não mede esforços para contribuir com a mudança identitária de seus filhos, para isso ele expressa categoricamente, no quadro 06: “Vocês têm que ir morar na cidade porque aqui já não tem mais estudo pra vocês. Então, vocês agora vão morar na cidade”, já que na comunidade não tinha outros níveis de ensino, então, esse seria o primeiro passo para romper com a realidade vivenciada, no desejo de promover a mudança preterida.

Diante do comportamento patriarcal do pai, que conduz, decide o que é melhor para família, isso nos leva a refletir sobre a relação de obediência entre pais e filhos e, especialmente, na esteira dos estudos de identidades, é possível constatar nas narrativas das três colaboradoras como essa relação influenciou no deslocamento de identidades.

No caso da colaboradora Carnaúba, ela seguiu o percurso sob a égide de seu pai. A primeira tentativa foi a descrita, morar na casa do compadre em Valença-PI, mas ela não se adaptou e logo voltou para casa de seus pais; depois, ela foi morar na casa de uma tia em Teresina e um ano depois voltou para a casa de seus pais; foi morar em Altos. Seu pai alugou uma casa para juntar nela todos os filhos que estavam morando com diferentes famílias; tempos depois o pai ficou doente, não teve como manter as duas casas, os irmãos mais velhos voltaram para casa dos tios e a colaboradora retornou para a comunidade do campo; com a recuperação do patriarca, ele alugou uma casa novamente e juntou todos os filhos. No fragmento 08, Carnaúba narra o final dessa odisseia em busca dos estudos:

Estudar em Altos

Daí pra cá, ele segurou mesmo a peteca como diz a história, né? Aí, meus irmãos mais velhos já começaram a trabalhar, né... teve alguns que não se identificaram com o colégio, com a questão mesmo da educação, e já foram trabalhar. E aí, teve a ajuda do meu irmão mais velho, né... no sustento da casa, então já aliviou mais um pouco para meu pai. Então, dessa época para cá ele não teve mais esse atropelo de estar tirando a gente da escola, né...

Professora Carnáuba, 49 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

A trajetória da colaboradora revela sua resistência, característica que ela mesma lhe atribui, tal qual seu pseudônimo. Ela é resistente, porque em meio a tantas mudanças de cidade, de escola e de estado emocional, ela manteve-se forte, ainda que essas mudanças sejam permeadas por situações conflituosas como a saudade de seus familiares e da comunidade em que vivia. Ela ficou reprovada em uma dessas escolas, o medo de perder seu pai quando ele adoeceu, as amizades que ia deixando pelo caminho a cada endereço novo, questões físicas e psicológicas, que, para as crianças e adolescentes da atualidade, poderiam ser fator de doenças ou traumas irreparáveis.

Em meio às adversidades, ela seguiu conforme a sua concepção de identidade, definida no quadro 02: “a minha vida (formação identitária) vai acontecendo de acordo com a minha realidade, não quero nada além do que não for a minha realidade”.

Logo após estabelecer a sua localização de moradia, em Altos, ela seguiu seus estudos no colégio Pio XII e quando estava cursando a sétima ou oitava série (ela ficou com dúvidas), hoje oitavo e nono ano, ela engravidou. Outro desafio que ainda teve mais um agravante, ela ia casar com o namorado, mas ele faleceu quando a filha do casal tinha seis meses de vida.

A sua realidade, o seu percurso identitário pessoal foi marcado por fatos significativos e, ainda mais, por essa tragédia que exigiu da colaboradora a (re)configuração de sua identidade diante do cenário que se apresentava.

Dessa forma, com esses últimos acontecimentos, nasce uma mulher muito determinada, a vida lhe exigiu coragem para, assim, responder as suas múltiplas identidades. Ela não era mais apenas a filha, a estudante lutando por sua formação, a identidade de mãe faz com que ela repensasse a sua relação com o futuro, vendo a vida por um outro prisma, com outras responsabilidades e situações que exigiam dela fazer escolhas, como ela declara no fragmento 09:

Identities múltiplas

Profa. Carnáuba: [...] Com seis meses, o pai dela morreu. Nessa época eu ainda não tinha terminado a oitava série e aí eu tinha duas opções, eu cuidava dela, né? Que eu estava sozinha ou eu estudava. E aí eu não tinha como optar pelos dois. Na época, eu pensei no estudo, porque eu tinha com quem ela ficar, eu tinha uma pessoa me oferecendo ajuda. Aí eu disse... não...eu vou... eu vou... para o estudo, porque com estudo eu posso ter depois a minha vida profissional, que graças a Deus eu tive, né? Eu passei a guarda dela para a avó, a mãe do pai dela. Foi ela quem cuidou, quem criou e quem cria até hoje.

P: Nossa, que história!

Profa. Carnáuba: Sim. Então, a partir desses seis meses, ela começou a tomar conta dela até hoje. Eu continuei estudando. Foi assim. Pra mim, ela é uma mãe, a avó da minha menina, ela é a minha segunda mãe. Ela me deu todo o suporte.

Professora Carnáuba, 49 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

Nesse relato, permeado de emoções, Carnáuba acessa lembranças dolorosas, porém é o seu momento de catarse, identifiquei nesses dados a (trans)formação identitária da colaboradora, pois o episódio narrado mostra a seriedade da vida adulta que, de maneira abrupta, a impulsiona a (re)posicionar-se. Na sua fala, é importante observar a relevância da rede de apoio para mães solo, ela conseguiu realinhar sua caminhada, estudar e trabalhar, porque tinha o auxílio de alguém que lhe garantia segurança e amor incondicional a sua filha, bem como permitia seu livre acesso a sua menina.

E, assim, ela decidiu cursar o pedagógico e trabalhar. Logo que terminou o magistério, surgiu o concurso para professora do município de Altos, ela fez a prova, passou, tempos depois casou-se e teve mais um filho.

Nessa linha, constrói-se a identidade pessoal que se entrelaça com a identidade profissional da colaboradora. No decorrer desta pesquisa, os dados revelaram que as experiências de vida de Carnáuba se fazem presente na construção de sua práxis, haja vista que sua formação na zona rural foi a sua referência no início de sua carreira docente, adaptando-a de acordo com a realidade vivenciada.

Conforme os dados, o que mais marca a identidade da colaboradora é a forma como Carnáuba trata seus alunos, “a minha identidade tanto profissional como pessoal é de ser aquela pessoa carinhosa, de dar atenção”. Dessa forma, ela desenvolve o seu trabalho, prezando pelo diálogo e pelo zelo com questões que envolvem a formação humana e social.

No quadro 10, Carnáuba revela a essência de sua identidade e seus reflexos na docência, e reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre superar as falhas do período em que ela estudava no campo. Ela busca proporcionar aos discentes experiências de aprendizagem

significativas para além do ler e escrever, a colaboradora é muito preocupada com a formação social, já que ela conhece bem as adversidades da vida no campo.

Identidades e docência

Fragmento 10

Foi uma opção de escolha num momento difícil, mas foi uma bela escolha para mim. Eu sou muito satisfeita de, no momento, eu escolher me inscrever para fazer o concurso para a zona rural e foi, assim, uma escolha bem acertada, uma escolha muito produtiva, muito positiva para mim.

Fragmento 11

Eu gosto muito, assim, de conversar com eles também, porque como eles moram na zona rural, aquela comunidade que ele só vê aquela coisa ali, né? Na comunidade é aquela cultura de começar a namorar cedo, de ter aquela vida livre... aí nós temos aquela mãe que não está nem aí, mas temos aquelas que estão preocupadas.

Fragmento 12

Às vezes eu o tiro daquela atividade que eu sei que ele não vai conseguir. Digo, venha cá que eu vou lhe dar uma outra. Vamos trabalhar aqui a leitura.

P: Aí entra professora do multisseriado,

Exatamente. Tem um aluno no quinto ano que eu estou trabalhando as letras, que letra é essa? Vogais, eu li o -o circula pra gente, que letra é essa? Mostrando? Mostrando a diferença. O próprio livro que eu vou fazer [...] eu vou circulando, ele vai lendo até formar uma palavra.

Professora Carnáuba, 49 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

Assim, eu não sou de estar reclamando, eu chego e faço o que eu tenho para fazer, eu procuro dar o meu melhor.

Eu não gosto de estar reclamando, ah, porque eu sou professora! Ah...! eu não gosto não. Eu faço com amor, essa minha identidade. Eu levo essa minha profissão com todo respeito. Não estou aqui porque não deu certo em outra coisa. A partir do momento que eu entrei, eu levei minha profissão com orgulho.

No fragmento 10, a colaboradora reflete sobre a sua escolha de fazer o concurso para professora da zona rural, que ocorreu de forma não planejada, porém ela revelou não ter se arrependido de tal escolha; ao contrário, foi uma decisão acertada e positiva, porque foi abraçada pela comunidade do campo e, considerando sua origem camponesa, Carnáuba tem a oportunidade de contribuir com o ensino de camponeses, fazendo com que a sua experiência de vida favoreça a uma prática pedagógica baseada no acolhimento dos discentes, por entender os percalços e as necessidades de uma atenção especial a aprendizagem dos aprendizes, que precisam de motivação para seguir, como é destacado nos fragmentos seguintes.

No fragmento 11, a colaboradora demonstra uma de suas características, ela gosta de dialogar com os alunos, criando uma relação que se estende para além da sala de aula e, com isso, consegue auxiliá-los em outras questões, para além da escolarização.

No fragmento 12, ela reflete sobre a heterogeneidade da sala de aula, os diversos níveis de aprendizagem dos alunos e o seu comprometimento em atendê-los na sua individualidade, possibilitando a aprendizagem de todos.

Os fragmentos trazem marcas que caracterizam o perfil identitário profissional da colaboradora, que vem se delineando ao longo desses vinte anos de profissão, pelos dados da pesquisa é possível identificar que essas marcas são frutos do entrelace de suas identidades pessoais e profissionais.

Conforme as investigações, o contexto geográfico da colaboradora era carente de referência profissional feminina, de modo que a inspiração de Carnaúba é a sua mãe, como ela cita no quadro dois, quando a colaboradora é questionada sobre sua identidade pessoal, ela se identifica com todo o trabalho do lar desenvolvido por sua genitora.

Ao longo dos anos, em seu percurso de vida, agrega-se à sua identidade pessoal a identidade profissional docente. Segundo Carnaúba, ela decidiu fazer o curso pedagógico, visando um emprego mais rápido, pois não era seu sonho, seu projeto de vida, ser professora. Por isso, para construir seu perfil profissional, inspirou-se em algumas professoras do curso do magistério, destacando os seguintes nomes: professora Ivanilda Frazão, professora Helena Bonfim e professora Maria Costa, ela disse que essas docentes são muito importantes para o seu processo de formação docente.

Foi no magistério que ela construiu as bases da sua formação profissional, seguido da Licenciatura em Letras - Português, Especialização em Gestão e Supervisão e uma segunda licenciatura em Artes Visuais.

A professora Carnaúba diz que a sua identidade é dinâmica, ela adquiriu essas formações quando já era professora concursada da prefeitura. A cada oportunidade de formação, ela aderiu e, assim, além da docência participou da gestão, atuando como diretora. Ela se identificou muito com essa função, mas agora ela diz que não pretende mais *investir* na sua profissão, seu desejo é se aposentar e curtir o neto.

Do ponto de vista da ADC, destaco no discurso da colaboradora o uso do vocábulo “simples” com sentido diverso. Na concepção da colaboradora, ela atribui a um estilo de vida, próprio dos camponeses; no entanto, ela chama a atenção de que não se trata de inferiorizar seu valor, reconhece sua importância e narra suas lutas e conquistas como forma de validar sua auto definição. A colaboradora não se isenta de definir sua identidade e o faz baseando-se em sua

história de vida. Conforme a categoria “identificação relacional”, ela realça sua identidade analisando as relações estabelecidas ao longo de sua história, que lhe permite defini-la dessa forma. Então, ao proferir “eu sou simples, minha vida vai acontecendo de acordo com a minha realidade” (fragmento 4.1), ela marca por meio do verbo no presente do indicativo a certeza de sua característica identitária, de origem campesina e, conforme sua trajetória de dificuldades e enfrentamentos, fez dessa colaboradora uma mulher firme, precisa, que valoriza a sua realidade. Essa ideia é reforçada pelo pronome demonstrativo “minha”, que traz a ideia de propriedade.

Em “minha realidade”, ela reconhece as limitações do seu meio social, revelando ter um senso prático muito desenvolvido, como mostra o fragmento “eu não sou aquela pessoa cheia de desejos (...) não quero nada além do que não for a minha realidade” (Fragmento 4.2). Conforme a categoria identificacional, as relações sociais têm efeito no modo como nos identificamos. Assim, a colaboradora tem um processo de construção identitária pessoal marcada por muitas adversidades, assinalando que sua realidade influenciou na sua representação social, exigindo-lhe força e objetividade.

Com relação à identidade profissional, essas características se manifestam em suas ações e decisões, sendo muito consciente e comprometida com cada fase que estava vivendo. Isso acontece, por exemplo, na escolha da profissão: “Foi uma opção de escolha num momento difícil, mas foi uma bela escolha para mim. Eu sou muito satisfeita (...)”; em outra passagem, diz que ela não tinha o sonho de ser professora. Assim, a conjunção adversativa “mas” que une os períodos revela essa contrariedade: ser professora foi algo que aconteceu, não foi um objetivo traçado e alcançado, as relações sociais exerceram muito influência nessa escolha.

Professora Ipê Amarelo



Dados do vegetal

Ipê Amarelo (*Handroanthus albus*)

Lindo e imponente, o ipê amarelo é uma planta que floresce perto de rios temporários no clima semiárido. Essa árvore belíssima pode chegar a 20 metros de altura e sua madeira, por ser muito resistente, pode ser usada na construção civil. Vale ressaltar que essa planta floresce de agosto a setembro.

A construção identitárias da colaboradora tem seu início na zona rural do município de Altos - PI, na comunidade Cruzeiro, que hoje pertence ao município de Coivaras - PI. Ela nasceu e residiu nessa comunidade até os oito anos de idade, porém sua relação com o ambiente campesino perdura, como mostra o fragmento 02:

Perfil biográfico

Ipê Amarelo tem 48 anos, é oriunda da zona rural, casada, mãe duas filhas, é professora de escola pública, atua há dezesseis anos na Educação do Campo.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Questionário 01

Nesse quadro do perfil biográfico, ela sintetiza sua linha de construção identitária, cujas informações ilustram o percurso realizado pela colaboradora, a qual transita entre o campo e a cidade. Sua identidade pessoal está muito voltada para a dedicação à família e à profissão docente, ofício que exerce no ambiente campesino até a presente data.

Nesta pesquisa, a colaboradora é convidada a refletir e narrar sobre o seu processo de construção identitária, aceitando tal tarefa. Para cumprir o critério do anonimato, recomendei que ela escolhesse um pseudônimo que a representasse, baseado em questões peculiares à sua história de vida e ela escolheu o ipê amarelo. No quadro 02, a colaboradora apresenta as razões de tal escolha:

Quadro 03- Pseudônimo

Eu escolhi o ipê amarelo pela sua beleza e pela sua superação, porque o Ipê floresce justamente no tempo mais quente, seco e árido. E aí, nesse tempo é que ele floresce. Então, eu fiz uma analogia a minha vida, que eu mesmo nas adversidades da vida, encontradas no decorrer da minha vida, eu floresci, eu me superei. Então, foi por isso que eu escolhi o Ipê Amarelo pela resistência dele. Ele é uma planta resistente, ele mostra o seu esplendor justamente no tempo mais difícil, mais árido, mais seco. Nesse tempo que ele mostra o seu esplendor e sua beleza e aí foi por isso que eu escolhi.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Questionário 01

Partindo dessa descrição, Ipê Amarelo inicia seu processo de reminiscência, buscando em suas memórias elementos que justifiquem a relação entre o pseudônimo adotado, descrito no quadro 01, e sua história de vida, as características que atribui à sua identidade, que se manifestam no transcorrer deste estudo. Todavia, com base nos dados coletados, ficou evidente que essa colaboradora é uma mulher forte, batalhadora e sincera, como ela afirma no quadro 03.

Quadro 03 – Identidade Pessoal

P: E a cidadã, a mulher, quem é Ipê Amarelo?

Profa. Ipê Amarelo: Ah! Eu tento fazer o meu melhor, agora somos cheios de erros, acertos e qualidades. Faço a minha parte, o que eu tenho que fazer, eu faço.

P: Sei. Com as suas narrativas, vi que você é muito batalhadora, persistente. Você se vê assim?

Profa. Ipê Amarelo: Sim. Sempre... assim, porque eu acho que uma pessoa que já estava que nem eu, casada, com filhos... então eu acho que eu sou uma pessoa persistente, porque eu não desisti de um sonho, né? Deixei por um tempo adormecido e depois corri atrás. Não foi fácil para mim conseguir conciliar casa, filho, eu passei na universidade, meu marido trabalhava de caminhão, eu tinha que cuidar de um comércio, cuidava da casa, cuidava dos filhos e ainda estudava. Mas é tudo assim, fazer tudo ao mesmo tempo.

Até quando eu entrei na universidade, eu fazia tudo ao mesmo tempo. No quarto período, comecei a trabalhar. Eu nunca desisti, nunca desisti e eu sempre dizia, um dia eu vou me efetivar, um dia vou me efetivar. Eu lutei, lutei e consegui me efetivar.

Então, assim, eu sempre acho que quando eu quero uma coisa, faço de tudo para conseguir. Eu tenho um grande defeito, a sinceridade, o que eu quero, o que eu tenho para

dizer, eu digo e acabou.

[...]

Com a sinceridade e a verdade, você entra em qualquer lugar. Se você estiver com sua verdade... você entra em qualquer lugar.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista narrativa

A fala da colaboradora expressa suas identidades – mulher, esposa, mãe, estudante e professora. Ela pontua o desafio de administrar tantas funções, porém ela tem a necessidade de mantê-las, já que é a matriarca da família e tais atribuições são fruto de sua escolha e da necessidade de contribuir com o desenvolvimento de todos, nas diversas áreas. Para isso, Ipê Amarelo usa da determinação e da persistência para não desanimar e conseguir alcançar seus objetivos.

Com relação à formação docente, que é o sonho adormecido ao qual ela se refere, teve que esperar um pouco para se concretizar, uma vez que, após seu casamento, desistiu de estudar para se dedicar à família, mas não desistiu de seu sonho. Quando surgiu a oportunidade, ela abriu um espaço na sua rotina e passou a batalhar pela sua conquista, assim realizou o desejo de passar em um concurso público.

Somam-se às características apresentadas da colaboradora a sinceridade e a honestidade, especialmente nas relações, sejam em casa ou no trabalho. Ela expressa-se de maneira muito clara e objetiva, posiciona-se e mantém-se coerente com as suas convicções como é possível observar nos fatos narrados pela colaboradora.

Para melhor entendimento do percurso que Ipê Amarelo seguiu narrando, subdividi suas reflexões em três fases. A primeira fase corresponde ao período em ela morava no campo com a sua família e amigos, em que ela descreve cenas de uma infância simples e feliz, um modo de vida ligado à natureza e o início de seu processo de escolarização nesse contexto, como ela demonstra no fragmento 4.

Escola da zona rural

No período que eu estava na escola do campo lá tinha a professora, que era a professora Marica, assim ela me marcou, mas não foi por uma experiência boa, porque lá na escola do campo, nós tínhamos ainda a palmatória, né... e eu por ser a aluna menor, das séries iniciais, naquele tempo... eu não sei nem dizer, qual seria a série, se era primeiro ano ou educação infantil, naquele tempo não existe aquela educação infantil... eu não sei, eu sei que eu ia para a escola, mas eu não sei nem, realmente, qual era o ano e a série que eu estava matriculada... na realidade, nós tínhamos era aquele medo, aquele temor, né?

Porque nós tínhamos medo da palmatória [...] então, assim, na realidade, aquela questão

de que a professora me marcou, mas não foi aquela coisa de marcar para o bem, sabe? Porque eu lembro que eu ia para escola, mas eu não gostava de ir para escola e a parte que gostava de ir para escola, era aquela questão de tá brincando no pátio, brincando com meus irmãos, porque eu sou de uma família que somos quatorze irmãos, então, naquele tempo eu estudava com cinco irmãs minhas, né?

Então, assim, nós íamos juntas, aquela questão do caminho que nós íamos brincando... tirando aquelas brincadeiras na escola, nós éramos todos parentes, primos, primas, então nós brincávamos, mas aquela questão da educação em si, dentro da sala de aula, aquela professora que lhe motivou, aquela professora lhe trouxe uma experiência boa, aquela professora que me inspirou, que lhe deu uma inspiração, não, na realidade, não, pelo contrário eu tinha era um temor, quando começava a aula, eu já ficava assim com temor e receio de que eu não fosse acertar e que eu ia levar uma palmatória e, ainda, tinha aquela questão de que eu ia ficar de joelhos...

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Questionário 01

Os relatos de Ipê Amarelo trazem informações relevantes quanto à organização escolar daquela época, o desenvolvimento metodológico, o método e, principalmente, os castigos físicos que, de certa forma, a traumatizaram. Foi este um dos motivos apontado por ela de não ter conseguido aprender, de não despertar seu desejo, seu interesse pela escola, pelos estudos. Ela demonstra medo de tentar responder às questões, por exemplo, e não conseguir, conseqüentemente, ser castigada com a palmatória, ficar de joelhos ou outros.

Desse modo, ela conta que a professora marcou a sua vida de uma forma negativa: “A professora simplesmente não se importava, eu estava ali por estar, só para sair de casa, entendeu?” O tratamento recebido nos primeiros anos escolares prejudicou o seu desenvolvimento de aprendizagem, sendo que habilidades básicas esperadas para o início da escolarização ela não adquiriu: “nem sequer colocar meu nome, eu aprendi”, lamenta Ipê Amarelo.

Desse período, foram boas as lembranças dos momentos com seus irmãos e com os amigos, quando eles brincavam no finalzinho da aula e, por isso, ela não conseguia deixar de ir para a escola, mas pelo processo escolar em si, ela não se sentia atraída.

Passado algum tempo, embora ela não especifique em seus relatos os motivos, mas toda sua família foi morar na cidade de Altos, onde ela começou a estudar na escola Afonso Mafrense. Ela repetiu a primeira série, pois, conforme a colaboradora, a educação na zona rural daquela época era de baixa qualidade, levando-a a não adequar-se à série seguinte, ela não tinha adquirido os conhecimentos suficientes na escola no campo. Desses primeiros anos, ela salta a sua história de vida para a segunda fase.

A segunda fase compreende o período da vida adulta, quando ela relata que casou cedo, com dezessete anos de idade, e para dedicar-se à família, ela abandonou os estudos. Sua rotina era dedicada à casa, aos cuidados do marido e das duas filhas, além de trabalhar como empreendedora, ajudando o marido em um comércio, na sua residência.

Passaram-se os anos e Ipê Amarelo estava na sua zona de conforto, mas um fato inusitado começou a incomodar, ela estava sentindo dificuldade para ajudar suas filhas nas atividades escolares, conversando com a sua primogênita a respeito, a menina já adolescente passou a incentivar a mãe para voltar a estudar, como ela expressa no fragmento 05:

Por mim, por elas...

Que elementos da sua história de vida ou alguém você considera ter sido importante para sua escolha profissional? Alguém que lhe motivou a escolher essa profissão.

Profa. Ipê Amarelo: A minha filha mais velha.

P: Sua filha que lhe motivou.

Profa. Ipê Amarelo: Sim. É porque, meu amor (o sonho de ser professora), ele ficou um pouco adormecido, mas assim, porque eu sempre quis, sempre quis... Na verdade, quando eu ia ensinar para elas (filhas) alguma coisa, eu já, não tinha... eu não sabia, já tinha passado muito tempo, eu estava quinze anos sem estudar. Ela (primogênita) sempre dizia, mas por que você não volta a estudar?

Aí, às vezes, eu dizia assim, será que eu consigo?

Consegue, mãe. A senhora, consegue, sim.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

A fala da colaboradora é carregada de emoção e orgulho ao compartilhar a relação de amizade e confiança construída com sua menina, que a encoraja, fazendo com que o seu desejo de crescimento pessoal, imerso nas ocupações de casa cedesse lugar para o sonho e, especialmente, para a busca de realização. Ipê Amarelo, no entanto, revela sua insegurança, visto que já tinha se passado muitos anos sem frequentar a escola, mas o apoio, bem como a atitude da filha mais velha de querer participar ativamente do processo escolar da mãe, foi fundamental para que ela retomasse esse sonho e renascesse, fazendo surgir novas identidades.

Tal atitude reconfigurou o estilo de vida da colaboradora. Ela, que já tinha muitas tarefas próprias das suas identidades múltiplas, agora agrega a identidade de estudante, cujo medo de não conseguir é trocado pela motivação de fazer e dar certo. Assim, determinada a não olhar para trás, ela cursou o ensino médio e seguiu a carreira acadêmica, incentivada pela sua filha e por outras questões contextuais que serão detalhadas no capítulo seguinte, ela motivou-se a fazer um curso superior.

Desse modo, almejando entrar em uma universidade, ela passa a *investir* na sua preparação, participa de cursinhos, de comentários de obras literárias, fez leituras individuais assim como outras atividades que a ajudaram a conseguir passar no vestibular da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no curso de Letras - Português, no campus Torquato Neto. Sua escolha pela citada licenciatura é explicada no fragmento 06:

Licenciatura

Profª. Ipê Amarelo: E foi ela que me ajudou a escolher o curso. Por incrível que pareça, porque eu queria muito história, mas assim, eu gostava muito de literatura, ela conversou comigo e aí chegamos a um acordo, escolhemos letras.

P: Coisa linda, parabéns! Que ótimo! Uma bela parceria, não é? Então, quando você escreve hoje sobre sua identidade pessoal, já como mãe de filhas adultas, com vários anos de experiência profissional, como você se considera, como você se descreve? Realizada.

P: E sua identidade profissional?

Profª. Ipê Amarelo: Realizada, também. Fiz o curso que eu escolhi, estou atuando onde eu queria

Profª. Ipê Amarelo: Realizada em todos os sentidos, profissional, mãe (emocionada)

P: Que bom.

Profª. Ipê Amarelo: Realizada. Minhas filhas estão formadas.

P: na sua área.

Profª. Ipê Amarelo: Sim. Faço o que eu gosto. Estou realizada.

P: Ótimo! Que bom. Quais os motivos ou motivações a estimulam a seguir na profissão docente? Em algum momento você pensou em desistir?

Profª. Ipê Amarelo: Na realidade, eu nunca pensei nisso, nunca passou pela minha cabeça desistir, olha que eu já encontrei muita coisa pela frente, viu?

P: Imagino....

Profª. Ipê Amarelo: Trabalhar com adolescente não é fácil. Mas nunca vai vencer o meu desejo de ensinar. Às vezes eu digo. Não quero mais. Não, estou cansada, vou me aposentar.

P: Mas não consegue ficar parada, não é?

Profª. Ipê Amarelo: O que me estimula a continuar, é o contato com os meus alunos, é chegar na minha sala de aula e dar a minha aula, dar aquele bom dia, boa tarde e ver que eles estão todos sorrindo.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

Considerando que a sua volta a estudar já foi um grande passo para a sua transformação identitária, os impactos de sua entrada na universidade promoveram uma transformação ainda maior na vida e na relação da colaboradora consigo mesma, visto que a educação despertou um desejo de crescimento que ela já considerava impossível. Ela expressa seus sentimentos e uma perspectiva de futuro que agora já é, a seu ver, possível, e a colaboradora passa a projetar-se em outras comunidades imaginadas, como ela declara no fragmento 07:

Universidade

A entrada na Universidade mudou a minha vida, na realidade. Hoje a minha vida é outra totalmente... Hoje, eu posso dizer que eu tenho duas vidas uma antes da universidade e uma vida depois da Universidade, porque hoje eu adquiri várias coisas, depois que eu entrei na universidade. Antes de entrar na Universidade, eu era uma simples dona de casa, depois que eu entrei na Universidade, eu posso dizer que eu sou uma mulher totalmente, profissionalmente realizada hoje, eu sou uma mulher que eu deixei de ser uma dona de casa para ser uma mulher... hoje, que tenho um trabalho, sou uma pessoa que tenho uma profissão, sou uma pessoa hoje, que sou uma profissional estável, tenho um trabalho estável.

Hoje em dia eu... pra você, como ser humano, saber que tem um trabalho estável, uma carreira estável, para uma pessoa que era simplesmente uma dona de casa é algo assim, muito diferente... é uma conquista muito grande pra você, que vem de uma simples dona de casa para ser hoje em dia uma... olha o quanto sua vida mudou.

Você era uma dona de casa, você volta a fazer o ensino médio, você passa num vestibular, você faz uma universidade, você passa num concurso, você torna-se uma profissional estável, você tem uma estabilidade, você sabe que você vai ter aquela estabilidade.

Então, você é... é totalmente diferente, é uma vida diferente, é um sentimento diferente. Então, minha vida é totalmente diferente hoje, até economicamente, eu posso adquirir o que eu quero. Então, hoje em dia a minha vida é diferente.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

A fala da colaboradora descortina valores culturais ligados à mulher e ao seu papel na sociedade, uma vez que a colaboradora deixa evidente o seu sentimento, sua percepção de como a mulher enquanto dona de casa não tem o seu valor reconhecido, como se a função de cuidar da formação dos filhos, do trabalho de casa, das atividades do lar fosse uma função banal, com importância menor diante de outras profissões exercidas em outros setores, como na educação (professora), lugar que ela batalhou para adentrar.

No entanto, há muitas discussões em torno da construção dos papéis do gênero na sociedade ou da divisão sexual do trabalho²⁴, haja vista que a mulher que trabalha em casa, historicamente considerada como a mulher que não trabalha, geralmente, incorpora esse discurso das classes de poder que prezam por atividades que geram rendas, lucros.

Como o trabalho do lar não tem, à primeira vista, essa finalidade, é desprestigiado, desvalorizado e, conseqüentemente, a mulher considera a sua identidade de dona de casa, também desprestigiada, como enfatiza a colaboradora: “Antes de entrar na Universidade eu era

²⁴ Reforçar o papel social de “rainha do lar” sobrecarrega apenas a mulher. Disponível em: [Reforçar o papel social de “rainha do lar” sobrecarrega apenas a mulher – Jornal da USP](#). Essa indicação é um convite a refletir sobre o quanto é subjugado, historicamente, como uma atividade de valor inferior, o trabalho da mulher que se dedica ao lar e a formação dos filhos.

uma simples dona de casa, depois que eu entrei na Universidade, eu posso dizer que eu sou uma mulher totalmente, profissionalmente realizada”.

Do ponto de vista da ADC, por meio da categoria estrutura genérica, o discurso da colaboradora expressa a legitimação de relações de dominação histórica normatizada, uma vez que sua voz representa uma ideia socialmente difundido de que o trabalho da dona de casa não é trabalho. A visibilização do trabalho doméstico é um exemplo de como as estruturas de poder colonial e patriarcal contribuíram para a perpetuação de desigualdades de gênero, raça e classe.

A fala da colaboradora é a reprodução, infelizmente, do discurso culturalmente difundido, é de certa forma, mais um dos temas que compõem, assim como tantos outros dispostos na sociedade brasileira, o famigerado preconceito estrutural, que, para ser desconstruído, é preciso garantir espaço de voz para o oprimido²⁵, no caso a mulher. Mas como esse tema merece uma discussão robusta, dada sua importância, fica como sugestão de agenda para outros estudos para uma outra ocasião.

No fragmento 07, a alegria da colaboradora em realizar o sonho de ser professora superou as dificuldades de realizar uma rotina dupla ou mais, após um dia de trabalho em casa e no comércio, descrito por ela, à noite ela viajava à capital para estudar.

Os desafios só aumentavam, com a chegada do estágio ela teve que inserir na sua rotina o tempo para cumpri-lo. Parece que as horas do dia se multiplicavam para ela conseguir atender todas as suas demandas, as suas responsabilidades, como expressa, no fragmento 08:

Professores da UESPI

Profa. Ipê Amarelo: Não foi fácil para mim conseguir conciliar casa, filho. Na realidade, quando eu passei na universidade, meu marido trabalhava de caminhão, então, eu cuidava de um comércio, cuidava da casa, cuidava dos filhos e ainda estudava. Fazia tudo ao mesmo tempo.

P: Muito batalhadora.

Profa. Ipê Amarelo: Aí quando eu passei na universidade, eu fazia tudo do mesmo jeito. Aí no quarto período comecei a trabalhar. Aí, eu já fazia. Cuidava da casa, cuidava dos filhos, ajudava no comércio, trabalhava fora e estudava. Assim, eu nunca desisti... eu nunca desisti. E aí eu sempre dizia, um dia eu vou me efetivar... um dia eu vou me efetivar. Eu lutei, lutei, lutei. Consegui me efetivar. Então, assim, eu sempre acho que eu, quando eu quero, eu faço de tudo

²⁵ Profissão: Do Lar A (Des)Valorização Do Trabalho Doméstico Como Desdobramento Da (In)Visibilidade Do Feminino. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-137394/profissao--do-lar---a-desvalorizacao-do-trabalho-domestico-como-desdobra>.

Ser dona de casa é um trabalho. [Ser dona de casa é um trabalho - Andrezza \(superandrezza.com.br\)](http://superandrezza.com.br). Essas sugestões de leitura contribuem para sua reflexão sobre a importância do papel da mulher que trabalha em casa, que forma as futuras gerações. Do lar – é reconhecida pela previdência social como profissão, garantindo direitos de proteção à saúde e outros benéficos às donas de casa contribuintes, porém a complexidade da temática não se limita a isso.

para conseguir.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Questionário 01

Nesse quadro, a colaboradora retrata a situação da mulher no cenário do capitalismo, que impõe a necessidade de que todos busquem o capital para suprir as necessidades de sobrevivência, impelindo a mulher para o trabalho além do lar, para contribuir com as despesas. Porém, sobre ela recai toda a responsabilidade das atividades domésticas. Confrontando tal situação, Vieira (2022, p.02), baseando-se nos estudos feministas, explica que, historicamente, “as mulheres são tidas como cuidadoras, como se naturalmente estivessem predispostas ao espaço privado, à manutenção da casa e à criação dos filhos”.

Dessa forma, a mulher que se dispõe a trabalhar em outra função ou estudar deve ter a noção de que, certamente, precisará de muita disposição para “dar conta”, como ressalta a colaboradora. Ainda assim, Ipê Amarelo *investe* na sua identidade acadêmica, anseia crescer cada vez mais, mantendo uma intensa relação com o futuro, sua comunidade imaginada (Norton, 2013), a partir desse momento é a de professores efetivos, para isso ela continua estudando. Sua motivação para seguir na carreira docente ascendeu ainda mais ao cursar a graduação na UESPI. Ela relata, no quadro 09, sua admiração pelos professores dessa instituição:

Quadro 09 - Professores da UESPI

Já na minha graduação, eu realmente tive professores maravilhosos, porque quem tem o privilégio de estudar na UESPI, no curso de Língua Portuguesa e ser aluno da Celestina, da Iveuta, do Pedro Neto, de quem mais, meu Deus... de tantos outros mestres, doutores, não pode, de forma alguma reclamar, porque lá na UESPI eu acho que tem a excelência da excelência, não sei se você estudou lá. Então, assim, não pode reclamar porque eu realmente eu tive os melhores. Então, assim a minha graduação foi perfeita, porque eu tive os mestres dos mestres.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Caminheiros 03

Esses professores passaram a ser a sua referência, a sua inspiração para continuar investindo na carreira docente. Dando início à procura de emprego na área, ela decidiu então concorrer no teste seletivo para professora de língua portuguesa do Estado e obteve êxito. A partir de então, ela não parou mais de trabalhar.

Segundo a colaboradora, não foi ela quem escolheu onde queria trabalhar, ela foi para o campo porque foi lotada lá, era onde tinha vaga, mas gostou muito daquela experiência, tanto

que, quando surgiu o concurso para professor do município de Altos, ela escolheu fazer para a zona rural, mas continua trabalhando na zona urbana também.

No fragmento 11, ela declara sua preferência pelo trabalho no campo, explicando o motivo dessa escolha:

Preferência por trabalhar no Campo

Olha, hoje eu prefiro ser professora do campo. Até porque o alunado do campo é melhor do que o da cidade. Então, na realidade eu vivo as duas realidades, eu sou professora do campo, eu sou professora da cidade. Então, assim, como eu vivo as duas realidades se você me perguntar o que eu prefiro, eu prefiro ser professora do campo pelo alunado. Os alunos do campo hoje são melhores do que os alunos da cidade, a experiência de trabalho é melhor do que trabalhar na cidade. Então, a minha preferência é trabalhar no campo.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Memorial docente 02

Ipê amarelo constrói a sua identidade docente entrelaçada com a sua identidade pessoal. Em suas narrativas, identifiquei traços de sua práxis que são oriundos de suas experiências de vida, especialmente no que se refere ao processo de escolarização, em que ela narra três situações que são fundamentais para construir sua identidade pessoal.

A primeira refere-se à metodologia da professora da educação do campo, no início do seu processo de escolarização, em que ela considera a educação no campo de baixa qualidade e demonstra que não teve uma boa relação com a professora que trabalhava com os alunos das séries maiores e ela ficava sem aprender nada, além dos castigos físicos daquele período, causando-lhe pavor e, de certa forma, interferindo na sua aprendizagem.

A segunda situação foi quando ela voltou a estudar, depois de quinze anos afastada da escola, pois estudava no turno da noite. Nos dois primeiros anos, ela não tinha aulas de língua portuguesa, porque não havia professor, mas ainda assim, ela não desistiu. Ainda nesse período, já no terceiro ano, ela ficou revoltada com o professor de língua portuguesa que subestimou a capacidade dos alunos de sua sala.

A terceira situação foi a sua admiração pelo corpo docente da graduação que conduziu o seu processo de formação, demonstrando muita sabedoria, acolhimento e motivação, como ela narra no fragmento 11.

UESPI -Acolhimento

A minha orientadora foi a Professora Doutora Raimunda Celestina, que foi uma mãe para mim, eu achava que eu não ia conseguir fazer o meu TCC, mas foi assim... ela foi perfeita e eu consegui, tirei a nota máxima. Então, assim, a minha graduação, eu passei toda a minha

graduação sempre tirando notas boas, eu chorei algumas vezes, achava que não ia conseguir, mas como eu disse pra você, sempre algo ruim, sempre que acontecer algo ruim, eu sempre levanto a cabeça e aquilo sempre me motivava a melhorar e, assim, deu tudo certo.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Memorial docente 02

A identidade docente da colaboradora é construída, portanto, em meio a tensões e desejos, oriundos de seu contexto e das relações estabelecidas com a família e com as diversas comunidades escolares das quais participou, como estudante e como professora. Essas experiências contribuíram para a formação de sua identidade docente, expressa no fragmento 12:

Perfil identitário

P: Se você pudesse descrever um pouquinho quem é a professora Ipê Amarelo?

Profª. Ipê Amarelo: Não sei né? Difícil. Assim.

P: A nossa pesquisa vai ser o momento em que você vai olhar para você.

Profª. Ipê Amarelo: A única coisa que eu sei... é que a professora Ipê Amarelo é... às vezes eu brinco e digo assim, ah estou cansada, quero me aposentar, mas é que nem minhas meninas e meu marido sempre falam, não se aquieta, não. Está sempre procurando serviço. Nunca vi isso na minha vida porque não sabe ficar quieta, não. Está livre de manhã, corre atrás pra preencher de manhã. Está livre de tarde, corre atrás.

Sabe por quê? É porque é meu maior prazer. Eu vou com prazer, porque hoje eu poderia estar trabalhando na zona urbana.

P: Sei...

Profª. Ipê Amarelo: Já me ofereceram, já me trouxeram e eu pedi pra eu voltar. Mas assim, meu maior prazer é trabalhar, dar aula para os meus alunos. É eu levantar [...] e ir pra sala de aula. Pra mim, passa que eu não vejo. Então eu... pra mim é isso.

Você sabe o que que eu não gosto? É o que todo professor não gosta. É aquela questão burocrática sabe?

P: Sim.

Profª. Ipê Amarelo: Botando tanta nota... Isso eu não gosto. Gosta do fazer mesmo, né?

P: Você gosta mesmo é do palco da sala de aula

Profª. Ipê Amarelo: Da do palco, da sala de aula, botando esses meninos para trabalhar, eu adoro. Ahh. Então, assim, é um pensamento meu, agora se eu faço isso de uma forma efetiva, como é que eu vou dizer, eficiente, isso aí só meus alunos poderiam dar essa opinião, mas eu faço com amor, com certeza.

P: Então você é uma professora por formação, por vocação e por escolha.

Profª. Ipê Amarelo: Era meu sonho. Meu sonho lá do interior, lá quando eu morava, lá no Cruzeiro desde pequenininha era o meu sonho. Tive que interromper por um tempo porque fiz outras escolhas. Outras escolhas. Sim. Mas assim, quando eu vi que eu poderia continuar ir lá e corri atrás.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Questionário 01

A fala da professora demonstra seu amor pela comunidade camponesa e pelos camponeses, bem como revela suas características pontuadas no início dessa seção, quando ela descreveu sua identidade pessoal. No quadro 12, é possível conceber as identidades da colaboradora, pessoal e docente, como dinâmicas, já que como ela enfatiza em alguns relatos, ela faz tudo de uma vez, porém busca dar atenção e fazer o melhor possível em suas funções.

Nesse quadro, ela fala da sua realização profissional, afirmando que é professora por vocação e declara a sua preferência pelo campo, citando alguns dos motivos dessa preferência, nos fragmentos 13 e 14, ela reflete sobre sua prática docente:

Eu prefiro o campo

Fragmento 13

O que eu posso dizer é que na minha prática docente eu sempre procuro fazer o melhor e buscar meios de ajudar os meus alunos a alcançar os seus objetivos de aprendizagem, porque o foco de toda minha prática docente, todo foco está direcionado à aprendizagem do meu aluno.

Fragmento 14

Já faz muito tempo que eu trabalho nas escolas do campo. Então, assim, a minha prática docente sempre foi, para mim, prazerosa, certo? E eu sempre tô tentando adequar a minha prática docente ao campo, sempre na sala de aula, eu sempre estou trazendo a questão do campo, adequando essas práticas docentes ao campo ao campo, até porque meus alunos... eles moram no campo, a vivência deles é o campo, então não adianta eu trazer uma prática docente urbana e trazer para a sala de aula do campo.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Questionário 01

Sendo assim, a identidade da professora Ipê Amarelo pode ser compreendida como construída a partir de um tripé formativo que envolve sonho, família e referência (o contexto do campo). Sonho e família podem andar lado a lado. O sonho adormecido, como ela se refere ao desejo de se formar, ressurgiu quando volta a estudar, incentivada pela sua filha, no momento em que ela sente a possibilidade de se realizar.

No percurso de formação suas experiências, enquanto aluna, de certa forma, ampliam sua visão de educação, de ensino e de aprendizagem, bem como as formas como você pode conduzir sua prática docente. As situações relatadas que envolvem o contexto da sala de aula

evidencia o quanto os impactos da intervenção docente podem colaborar para a formação ou deformação do aluno.

Sobre esse assunto, Ortiz (2023) chama atenção para os tipos de professores que podemos encontrar no percurso de formação. Segundo a autora, há dois tipos de docente: os professores deformadores, que desenvolvem sua profissão demonstrando pouco ou nenhum comprometimento com a formação escolar e tão pouco com a formação humana do discente, como fez a professora dos primeiros anos escolares da colaboradora, que, segundo a docente, “ela nem ligava para mim”. Assim como fez o professor do terceiro ano, que desacreditou os alunos, desmotivando-os a seguir com os estudos.

O outro tipo seria os professores-educadores, cujas características que os definem são a vocação e a humanização. Eles não querem ser estrelas, pois sabendo que são uma estrela abrem espaço para outras estrelas despontarem, porque uma constelação ilumina muito mais, como assim o fizeram os professores da graduação, que a colaboradora admira e toma como referência para a sua prática.

Sendo assim, a formação humana, a empatia e o encorajamento dos futuros discentes constroem identidades docentes comprometidas com a educação, com o ensino e com a transformação social de outras identidades pelo poder da educação.

A professora Ipê Amarelo desenvolve uma identidade docente muito ligada a questões sociais e emocionais, pelo fato de ter sua origem no campo e conhecer as adversidades daquele contexto, que não difere muito do que ela um dia vivenciou. A empatia faz parte de sua práxis, de modo que ela reconfigura a sua rota de formação docente para atender às necessidades dos alunos.

Ao perceber um número significativo de crianças com problemas psicológicos ou necessidades especiais, a colaboradora ao invés de fazer uma pós-graduação na área de Letras-Português, seguindo sua área, ela faz especialização em Psicopedagogia, pois, segundo ela, precisava estudar sobre temas que pudessem instrumentalizar a sua prática de forma mais elaborada, com embasamento científico, ela precisava aprender para ajudar os seus alunos. Além desta, fez uma segunda licenciatura em Pedagogia, já que trabalha com alunos do multisseriado que trazem muitas dificuldades próprias da alfabetização.

Diante do exposto, é possível observar que as narrativas de construção da identidade da professora Ipê Amarelo, assim como das demais colaboradoras, traz reflexões importantes sobre questões sociais relacionadas, especialmente, ao universo feminino, que é marcado por conflitos internos, em que a mulher tenta superar estigmas sociais, como sexo frágil, por exemplo; e externos, os desafios de conciliar maternidade e carreira profissional; por meio de

um esforço quase desumano de conquistas e realizações, que perpassa o limiar da dor e da glória; na verdade, são campos antagônicos impostos, quase de maneira incondicional, para que a mulher obtenha o sucesso, ratificando a etimologia da palavra vencedor (vencer a dor).

Em sua (trans)formação identitária, Ipê Amarelo alegra-se em poder contribuir não só com a formação de suas filhas, mas de outras crianças, em um contexto que a abraça. Por meio do seu trabalho com a língua materna, ela buscar fazer dos seus conhecimentos uma ponte para acessar e contribuir para a transformação de outras identidades.

A construção identitária das docentes continua nos capítulos seguintes, *investimento* e **Multiletramentos**. No entanto, na subseção seguinte delinheio algumas considerações analíticas sobre esse capítulo.

3.3 Do solo fértil da memória brotam novos saberes: reflexões analíticas

Nesta subseção, proponho-me a refletir sobre as perguntas de pesquisa que conduziram este estudo, a saber: 1. Como se constitui o processo de formação identitária, acadêmico e profissional, de três docentes que atuam na Educação do Campo, na zona rural do município de Altos-PI? 1.1. Quais as marcam de *investimento*, acadêmico e profissional, presentes na formação desses professores? 1.2. Qual a relação entre o perfil identitário e as marcas de *investimento*, na práxis dos professores?

A análise dos dados dispostos, nos capítulos três e quatro, revelou informações importantes, que mostram o quanto o diálogo entre as experiências de vida e a práxis estão imbricados. Posso afirmar que a constituição identitária das professoras colaboradoras desta pesquisa que atuam no campo, é similar ao solo que deve ser preparado com porções equilibradas de adubos para desenvolver novas plantas; a formação das docentes tem uma composição que reúne formação empírica, formação teórica e formação na prática.

Assim, os dados respondem ao primeiro questionamento, pois as narrativas das colaboradoras mostram o quanto o seu percurso formativo pessoal agregou ao seu desenvolvimento profissional, seja para seguir um modelo metodológico, como fez a colaboradora Carnaúba, quando iniciou sua carreira e resgatou as memórias de como atuava sua professora da primeira à quarta série; seja para inspirar-se e seguir motivando e oferecendo aos alunos apoio para construir seus sonhos, atitude da professora Angico. Seja, ainda, para revoltar-se com a educação escolarizada, criticar problemas sociais e acolher os discentes, fortalecendo a sua caminhada em direção ao crescimento pessoal e escolarizado, comportamento apresentado pela professora Ipê Amarelo.

Nessa investigação da constituição da identidade docente, as narrativas mostraram, ainda, a incompletude identitária dessas profissionais, visto que elas foram buscando novos conhecimentos, (re)descobrimo-se e (re)posicionando-se no decorrer do seu percurso de vida e de formação. Até o presente momento da pesquisa, período em que elas já estão se preparando para a aposentadoria, ainda sentem a necessidade de continuar buscando outros aprendizados formais, salvo a professora Carnaúba que decidiu se aposentar.

Essa incompletude é uma característica da identidade profissional docente, que o professor deve conceber sobre a sua prática (Freire, 2000), tal sentimento guarda relação direta com a função social do professor. Como a sociedade muda constantemente, esse fato provoca também mudança de comportamento entre as gerações, isso exige do profissional docente que ele esteja conectado com a realidade, que ele se (re)invente, que ele busque atualizar os seus conhecimentos e a sua práxis para atender aos anseios do cenário que se delinea.

Nesse sentido, ilustro o processo de formação docente e a sua práxis como o ato semear, para isso é necessário que o semeador conheça as características do solo, escolha o tipo de semente, observe o seu desenvolvimento, empregue algumas técnicas para garantir que todas se desenvolvam, dedique-se àquela atividade tendo os devidos cuidados para que fatores internos e externos não interfiram no seu crescimento. Então, na combinação de conhecimento técnicos e empíricos – ou seja, na prática de semear –, os saberes se agregam, se ampliam, se transformam.

Desse modo, os dados revelaram que a constituição do perfil identitário docente é resultado da combinação entre os saberes formais e experienciais, a sua articulação no contexto de ensino é responsável por alimentar o desejo do docente manter-se empenhado em buscar novos saberes para atender as características de novos tempos, de gerações que se renovam e necessitam que os conhecimentos docentes sejam renovados. Portanto, concebo a incompletude identitária docente como um processo constante de (re)criação de suas práxis (Freire, 1996; Pennycook, 2004), como as narrativas das docentes mostraram.

Dessa forma, a construção identitária das docentes foi delineada do ponto de vista da formação técnica: as professoras Angico e Carnaúba fizeram o curso pedagógico e, depois de concursadas, ingressaram no curso superior em Letras. A professora Ipê Amarelo fez o ensino médio noturno e a graduação em Letras, passando a atuar na área a partir dos estágios. Embora a formação inicial delas seja em Letras Português, somente a professora Angico seguiu na área, justificando que gosta muito desse campo do saber e pretende manter o foco, aprofundar-se nele.

As demais colaboradoras escolheram sua pós-graduação, conforme as suas necessidades de aperfeiçoamento de aprendizagem, decidindo estudar questões identificadas no seu contexto de trabalho. Assim, a professora Carnaúba optou por cursar especialização em Gestão e Supervisão escolar e a Professora Ipê Amarelo decidiu cursar Psicopedagogia. Suas escolhas revelam traços marcantes da sua identidade docente. A primeira tem afinidade com gestão escolar, porque ela pode dividir sua atenção e cuidado com toda a comunidade escolar, alunos, pais, professores e demais profissionais da educação, enquanto a segunda tem uma predisposição para observar as emoções dos discentes, bem como demonstra preocupação com os alunos especiais. Portanto, para tornar o seu fazer pedagógico mais técnico e para compreender tais problemas do ponto de vista teórico, elas buscaram formações específicas.

As colaboradoras apresentam em comum traços que entendo ser uma metodologia decolonial. Vale observar que a professora Carnaúba, por exemplo, iniciou sua trajetória em um contexto no qual imperavam as regras de uma educação tradicional, isto é, pautada na rigidez das normas, autoritarismo do professor (Saviani, 2007), a referida docente, a título de informação, ela cita o uso da palmatória como instrumento disciplinar, prática abolida pela docente.

Ainda, assim, ela reconfigurou o modelo de ensino multisseriado, a metodologia e até as regras de reprovação nas suas primeiras turmas do campo, baseando-se em critérios mais condizentes com a realidade, sensível aos modos de vida de seus alunos, deixando de atender apenas aos critérios formais da escola.

As professoras têm sua práxis mais flexível, visto que elas não se limitam ao cumprimento de um planejamento elaborado previamente, cuja prática pode ser definida na execução de um plano. As professoras mostram-se atentas ao contexto e à identidade de seus alunos, moradores do campo, tentando inserir questões desse universo, da sua cultura nas práticas de sala de aula, embora nem sempre essa tentativa seja fácil ou mesmo possível de fazer.

Em suas narrativas, elas afirmam que é um desafio trabalhar conectada às necessidades do aluno, visto que o ensino tenta padronizar a educação urbana e a do campo, se preocupa com a formação, mas, principalmente, em preparar os alunos para as provas externas, limitando cada vez mais o desenvolvimento de práticas coerentes com a realidade do aluno, assim como limita a criatividade do professor, que deve atender a inúmeras exigências didáticas e burocráticas, como afirmam as docentes.

Ainda assim, as colaboradoras dizem não ser conteudistas, revelando que, por vezes, diminuem os conteúdos para inserir, por exemplo, um projeto de leitura, que é uma necessidade

real dos alunos, principalmente nesse período pós-pandemia; preparam atividades extras, utilizam estratégias que contemplem as peculiaridades da região, com vistas a estabelecer uma relação entre o global e o local, uma das exigências do currículo único.

No entanto, as colaboradoras manifestam que sentem dificuldade em atender à recomendação dos documentos oficiais de “adaptar o ensino à realidade do aluno”, considerando a diversidade cultural do contexto campestre, bem como a diversidade das características de formação desse alunado. Por exemplo, uma sala de sétimo ano pode ser constituída por alunos que sabem ler e produzir textos, outros silabando e uns que não sabem ler, somado a vários desafios contextuais como, frequência escolar inconstante, em que atrasos ou faltas dos discentes, ocorre devido a fatores relacionados ao transporte escolar. As professoras demonstram preocupação com o ensino e com as dúvidas de como atender à indicação de cumprir o planejamento e trabalhar a realidade do aluno em um tempo tão reduzido e com problemas reais de aprendizagem que exigem solução.

Tal situação mostra que a lacuna que me estimulou a pesquisar a temática da Educação do Campo continua aberta: como adaptar o ensino à realidade do campo? Eu senti muito essas inquietações que as professoras relataram, quando eu atuei diretamente nessa modalidade de ensino, o profissional deseja cumprir o planejamento, porém é impossível manter-se inerte à realidade de sala de aula. Dessa forma, deixar a cargo do professor para fazer essa adaptação, sem um apoio, sem uma indicação de estratégias possíveis que podem ser utilizadas para trabalhar determinados conteúdos, por exemplo, torna esse processo mais difícil.

Para refletir sobre essa questão e principalmente contribuir com a mudança desse cenário, a análise dos dados gerados nesta pesquisa sinalizam soluções possíveis. As colaboradoras afirmam que não desejam a divisão entre as formações, uma para educação do campo e outra para educação urbana. A professora Carnaúba declara que essa foi uma experiência já superada, porque não dá certo e, realmente, considerando o currículo único não convém tal prática, porém é preciso um momento para troca de experiências, para o diálogo entre os pares, como defendem estudiosos. Nóvoa (1998, p. 168-169), por exemplo, alerta que:

A racionalização do ensino coloca entre parênteses os saberes, as subjetividades, as experiências, em uma única palavra, as histórias pessoais e coletivas dos professores. Constrói-se, assim, uma lógica profissional que faz tabula rasa das dimensões subjetivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o próprio trabalho, dos momentos de troca e cooperação.

Com a experiência desta pesquisa, cujo instrumento principal são as narrativas, os dados demonstram a importância do conhecimento oriundo de uma investigação autobiográfica.

Nesse estudo, as professoras contam a história de constituição da Educação do Campo do ponto de vista docente, enquanto os movimentos sociais iam à luta buscando a reconfiguração dessa modalidade de ensino. As colaboradoras apresentam os fatos na prática, sendo possível acompanhar as mudanças contextuais e sua influência na organização educacional do país.

As formações docentes estruturadas a partir de narrativas propiciam, conforme foi apresentado em pesquisas citadas por Earley Norton (2012), que quando as identidades marginalizadas encontram outras vozes em espaços que possam compartilhar com seus pares desafios e desejos, enfim trocar experiências, o crescimento nesse tipo de formação é significativo.

As rodas de conversas realizadas nesta pesquisa, bem como a produção de narrativas autobiográficas, ratificam essa afirmação. Cito aqui a fala da professora Ipê Amarelo, quando questionada sobre esse tema em sua autoavaliação, ela declara:

P: Você acha que refletir sobre sua própria história de formação pode contribuir para a transformação da sua prática?

Profa. Ipê Amarelo: Com certeza, essa reflexão, que nem eu acabei de falar para você, eu nunca tinha parado para refletir realmente sobre a minha prática docente lá no campo. Durante essa reflexão, em alguns momentos, eu até pude observar onde eu estava errando, onde eu estava acertando. Nessas rodas de conversa... isso foi muito importante para mim, porque eu pude refletir e isso trouxe aprendizado e ao mesmo tempo eu pude pegar novas ideias, porque teve essa interação entre as minhas colegas, que também passam por essa experiência e isso pode me ajudar... até transformar, melhorar a minha prática docente.

Professora Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Roda de conversa 02

Esse relato demonstra o quanto pode ser valiosa a constância dessa prática, pois dividir o fardo pode deixá-lo mais leve e contribuir para o crescimento profissional docente, que, reconhecendo a sua situação experienciada por outros profissionais, bem como o modo que eles agiram para solucionar um problema, pode cooperar para o bom desempenho do grupo, o qual se solidariza e aprende junto.

Na esteira da investigação sobre a constituição da identidade profissional docente, os dados revelaram, ainda, que as colaboradoras não participaram de formações continuadas que tenham como foco a Educação do Campo, a fim de conhecer a história dessa modalidade de ensino, seus parâmetros e diretrizes operacionais, seu embasamento teórico, nem mesmo tiveram leituras ou conhecimento desse material por vídeos. Logo, seus conhecimentos com relação a essa modalidade de ensino foi a partir de suas experiências práticas, ou através de leituras diluídas em outras matérias de formação, mas de forma genérica.

De modo que nos diálogos sobre a temática as docentes demonstraram interesse numa formação continuada em Educação do Campo. Algumas pediram até desculpa por não terem procurado esse conhecimento antes, porém não cabe a mim tal papel, pois eu sou tão aprendiz quanto as colaboradoras e, assim como elas, foi por meio do olhar de uma outra pessoa que percebi a relação entre a minha história de vida com a Educação do Campo. Compartilho tal sentimento com as docentes, mas vejo que a dinâmica na qual nós professoras vivemos, as nossas múltiplas identidades, isso, às vezes, nos impede que façamos outros voos. Assim, mantemo-nos numa certa zona de conforto, daí a importância de direcionamentos por parte dos órgãos competentes, a fim de que desperte a atenção dos docentes para temas latentes no contexto escolar, como a Educação do Campo e os Multiletramentos.

Com relação aos demais questionamentos: 1.1. Quais as marcas de **investimento**, acadêmico e profissional, presentes na formação desses professores? 1.2. Qual a relação entre o perfil identitário e as marcas de **investimento**, na práxis dos professores? Para responder a esses questionamentos, adianto que, de certa forma, o item 1.2 está claramente discutido nas páginas anteriores. A história de vida das professoras é semeada por porções consideráveis de **investimento** na sua formação,

Para abordar o **investimento** realizado pelos colaboradores ao longo da carreira profissional, os dados mostraram que por três razões, distintas e convergentes, as professoras aliaram a formação pessoal e a profissional, separadas aqui apenas para fins, didáticos, uma vez que o Ser é constituído por uma unidade. Conforme os estudos socioculturais, a identidade é múltipla flexível e influenciada por fatores contextuais (Hall, 2016; Norton, 1995), por essas razões destaco três fatores que estimularam o **investimento** das docentes em suas respectivas carreiras: fatores afetivos, fatores intelectuais e fatores econômicos.

Dos fatores afetivos, os dados revelaram que as três professoras são encaminhadas ao processo de escolarização pelos cuidados de seus pais e atuando como agentes sociais de **investimento**, seguindo o padrão cultural da sociedade brasileira, mas principalmente com o intuito de realizar seu desejo de oferecer às filhas outras oportunidades de escolha profissional futuramente, zelaram pela trajetória educacional das aprendizes.

Desse modo, as colaboradoras têm um percurso formativo similar em alguns pontos como: as três são oriundas do campo e cursaram seus primeiros anos de escolarização nas comunidades em que residiam, apresentam-se cercadas de limitações, próprias daquele período que tratava o ensino nas comunidades campestres de forma subalterna. Tais condições foram relatadas no capítulo 03, sendo o que mais implicou em (re)posicionamento identitário das colaboradoras foi o fato de que no campo era ofertado o ensino somente até a quarta série. Esse

fator exigiu dos pais e das aprendizes empenho na busca de alternativas para continuar seus estudos, como foi discutido no capítulo 4.

Nesses termos, a professora Angico tem como característica no seu *investimento* a determinação, visto que ela manteve o foco na sua carreira profissional. Ainda nos primeiros anos de estudo, ela apaixonou-se pela leitura e pela atuação da professora, e esses fatos somados ao seu desejo de ter uma profissão diferente dos seus pais fizeram com que brotasse nela a esperança de ser professora

O foco na disciplina língua portuguesa conduziu o *investimento* da aprendiz, que fez o curso de magistério, graduação em Letras, pós-graduação em Língua portuguesa, e nutre o desejo de fazer mestrado em literatura. Além desses, ela participa das formações promovidas pela SEMED e outras que surgem vinculadas a programas educacionais.

Ela revela ainda que a sua comunidade imaginada era de professora universitária, porém sua história de vida mostra o quanto foi sacrificante vencer cada barreira que se apresentou até a sua formação e aprovação no concurso. Estas situações desgastantes resultaram em algumas doenças que lhe impediram a realização desse sonho. Ainda assim, ela diz ser grata por suas conquistas, considera-se realizada do ponto de vista profissional e pessoal porque trabalha no que gosta, na profissão que ela escolheu.

A professora **Carnaúba** tem suas experiências de vida como janelas que foram se abrindo ao longo da caminhada, iluminando o próximo passo. Ela não tinha uma meta, um objetivo definido, as oportunidades foram surgindo e ela foi construindo a sua identidade que se apresenta como fluida, flexível e em conflito, constituída nas diferenças entre o ter e o ser.

Para ser professora, é preciso ter conhecimento, porém nem sempre as condições são favoráveis. Naquela época, vivenciou experiências que marcaram a sua vida e fortaleceram a sua caminhada, descrita no capítulo 04.

A narrativa da colaboradora confunde-se com a história da educação do campo e até mesmo com a construção da identidade profissional docente. As mudanças institucionais são reflexos das transformações sociais e os sujeitos imersos nesse contexto mudam a realidade e são modificados por ela. Assim, o *investimento* da professora que cursou o magistério, fez graduação em Letras, pós-graduação em gestão e supervisão, assim como uma segunda licenciatura em Artes, demonstra as diferentes oportunidades que foram se apresentando no seu percurso formativo e ela, aberta ao crescimento profissional, passou a atuar em diferentes áreas, conforme as demandas da sua práxis. Dessa forma, o seu *investimento* na formação profissional caracteriza-se como dinâmico, respondendo às necessidades profissionais.

Com relação à professora **Ipê Amarelo**, ela segue um percurso formativo marcado por pausas e recomeços. Ela parou de estudar para dedicar-se à família e, quinze anos depois, voltou a estudar. Sua experiência com sistema escolarizado levou a atitudes inesperadas, primeiro, ela redescobriu seu desejo de ser professora e fruto de um conflito com seu professor do terceiro ano, ela decide investir na carreira docente.

Assim, ela voltou para o ensino médio, fez graduação em Letras, pós-graduação em Psicopedagogia e uma segunda graduação em Pedagogia. A professora se autodefine como resiliente e, assim, caracterizo o seu *investimento* que, como descreverei no capítulo 04, é fruto de muita superação, física e, especialmente, psicológica, características que são percebidas na sua práxis e no seu *investimento* profissional. Ela demonstra estar muito atenta ao lado emocional de seus alunos, além da sua preocupação com os alunos especiais.

Nesse critério, as colaboradoras têm em comum o amor pela Educação do Campo. Elas atuam nessa modalidade de ensino desde o início de suas carreiras, afirmando que não conseguem deixar as comunidades campesinas de forma alguma, porque gostam de atuar naquele meio, são bem acolhidas pelos alunos e pela comunidade, além de se identificarem com a história de vida dos alunos, o que diz muito de suas memórias de moradoras do campo.

Dos fatores intelectuais, o *investimento* realizado pelas docentes foge do padrão cultural desenhado na sociedade brasileira que se definiu como um percurso de vida atrelado ao processo de escolarização linear e contínuo, cuja estação inicial, hoje, é a educação infantil e a estação final é a universidade, seguida pela carreira profissional e outros.

Ao acompanhar a trajetória de formação das colaboradoras, os dados mostram que um dos seus grandes desafios foi acessar e manter-se nas comunidades intelectuais desejadas, já que sua posição social de pertencente a um grupo estigmatizado dava-lhes como definição até a quarta série do ensino fundamental, hoje quinto ano. Dessa forma, para prosseguir, as colaboradoras e, principalmente, suas famílias buscaram diversas alternativas, como foi descrito ao longo do capítulo 4.

O empenho no *investimento* das colaboradoras, requerido pelos seus pais, diz muito da constituição identitária deles, que são analfabetos, do ponto de vista escolarizado, ou com pouca escolaridade, além de trabalhadores rurais. Sabendo que as identidades se constituem na diferença, como afirma Silva (2000), é possível inferir que os genitores desejavam proporcionar às filhas oportunidades de romper o ciclo do analfabetismo e da indiferença que eram tratadas as comunidades campesinas.

Assim, atendendo ao esforço de seus pais, a fala da professora **Carnaúba** é contundente quando afirma que seus pais diziam: “eu sei ler e escrever, eu quero que você aprenda um pouco

mais”. Ela diz que isso a incentivou a aproveitar as oportunidades que surgiam na sua caminhada e para aprender sempre mais.

A professora Angico também contou com uma parceria duradoura, seus pais, que, inicialmente, procuraram as condições para que ela estudasse e, quando já estava apta para trabalhar, era sua mãe que conversava com as autoridades do município pedindo a vaga de professora da comunidade para a filha, até ela efetivar-se por meio de concurso público.

Com relação ao *investimento* é válido mencionar o quanto essa colaboradora é determinada. Desde que ela aprendeu a ler, passou a projetar sua identidade de professora e manteve-se focada nos seus estudos. Ela é moradora do campo, não tinha condições de se deslocar para frequentar cursos preparatórios na cidade e, assim, ela estudou sozinha para o concurso do estado e do município e, posteriormente, para o vestibular.

A professora Ipê Amarelo tem como principal incentivadora de sua formação intelectual a sua filha, que lhe dava segurança física, acompanhando no trajeto da escola, e do ponto de vista psicológico, ajudando-a a vencer a insegurança de voltar a estudar depois de quinze anos; além de incentivar o desejo de entrar em uma universidade e lhe apoiar na construção da sua identidade profissional. Soma-se ao incentivo da filha a admiração que a colaboradora cultivou por seus professores da UESPI, no período da graduação.

O terceiro critério que identifiquei como importante para o *investimento* na carreira profissional docente foi o econômico. As três professoras vinculam a escolha da profissão ao desejo de melhorar as condições financeiras da família, geralmente projetada no desejo de propiciar um futuro melhor para os filhos.

A estabilidade financeira oferecida pelo concurso público, além de ser para as colaboradoras um recurso capital que pode dar acesso a bens materiais (Bourdieu, 1989), representa para as docentes a garantia de acessar a comunidade imaginada de professores efetivos, ou seja, representa a consolidação da carreira profissional. A partir da sua efetivação, as professoras passam a investir ainda mais na sua formação intelectual, por meio de cursos de formação, como as três colaboradoras relatam que investiram em especializações e, até mesmo, numa segunda licenciatura, como foram **Carnaúba** e **Ipê Amarelo**. Elas seguem participando das formações oferecidas pela SEMED, às vezes surgem capacitações de atualização do sistema escolar, como as capacitações das provas externas e da BNCC.

Diante do exposto, as narrativas docentes revelaram marcas de *investimento* na constituição da profissão docente que trazem pontos semelhantes. Porém, o percurso, as motivações e os desejos, embora seja a mesma identidade imaginada de professores, seguem

rotas diferentes, mantendo em comum o empenho na sua formação, com vistas a alcançar os objetivos pessoais e profissionais idealizados.

Proposta de intervenção na educação realizada em contexto campesino

Direcionamento 02

- Promover oficinas ou palestra formativas que propicie a escuta aos professores, visto que as narrativas docentes, importante instrumento de pesquisa desta tese, demonstrou a riqueza de informações que elas podem fornecer, contribuindo para a construção de práticas de ensino efetivas.

CAPÍTULO IV

4 O CAULE QUE SUSTENTA E A SEIVA QUE NUTRE: *INVESTIMENTO* E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view>

[...] sendo a Educação uma prática pedagógica ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que ela conhece (Soares *et al.* 1992, p. 50).

Partindo da citação de Soares *et al.* (1992), que aborda a educação como uma prática pedagógica necessária e que sofre constantes modificações de acordo com as necessidades da sociedade vigente, além de tomar como referência a imagem que abre este capítulo: uma interrogação sobre a Educação Campo e a escola do campo. Início as discussões teóricas e as análises interpretativistas entorno dos construtos *investimentos* linguísticos e formação docente, por meio das narrativas de três professoras, que atuam na educação em contexto campesino.

A Educação do Campo, nesse contexto, configura-se, como enfatiza Soares (2007), em “uma necessidade social concreta”. No transcurso desta tese, apresento discussões sobre essa modalidade de ensino, que, somada à análise das autobiografias das colaboradoras, demonstram o quanto o processo de escolarização dos camponeses, desde o Brasil colônia, era tratado de maneira marginalizada; chegou-se a um momento em que as necessidades sociais impuseram a quebra desse padrão, os movimentos sociais protagonizaram a transformação educacional que a população do campo carecia.

Entendendo a figura do professor como elemento importante no processo educativo, assim como sugere analogamente a ilustração da página anterior, que traz a imagem de uma árvore florida no centro do cenário, cujo caule, além de dar sustentação, tem a função de ser o condutor da seiva (do conhecimento) que nutre (as gerações), como é enfatizado no título desse capítulo, *investir* na formação docente é proporcionar a renovação da fonte do saber, para que a qualidade do ensino acompanhe as demandas de uma sociedade que se modifica constantemente.

Portanto, atualizar o conhecimento do professor, propiciando-lhe meios para dinamizar as práticas pedagógicas, desenvolver estratégias que integrem escola e comunidade, bem como oferecer uma formação humana para esses profissionais, a fim de que reverbere no ensino dos discentes, são justificativas para que a formação docente seja tratada como eixo norteador da educação, tanto no contexto urbano como no contexto do campo.

Nesse viés, à luz do construto *investimento*, tratado neste capítulo, analiso as narrativas docentes, por meio das categorias de análise aqui proposta: ***investimento na formação pessoal***, ***investimento na formação profissional*** e ***investimento na práxis***, ambicionando atender ao segundo objetivo desse estudo, que consiste em identificar a existência de marcas de *investimento* na formação profissional das colaboradoras e, em existindo, caracterizá-las.

Para isso, segue a discussão teórica sobre o construto *investimento*, desenvolvida a partir de Norton (1995), compreendida aqui como uma ramificação da teoria da identidade, as reflexões e análises desenvolvidas por Norton buscam conhecer fatores que são determinantes

na aquisição de uma língua. No caso desta investigação, ambiciono entender esse fenômeno na formação docente.

4.1 O construto *investimento* na formação docente

Na esteira dos estudos socioculturais, o construto identidades representa a oportunidade de analisar, refletir e formular conjecturas a respeito dos impactos das mudanças sociais na subjetividade dos aprendizes (professores) e, conseqüentemente, as transformações que esses profissionais provocam e sofrem como agentes de mudança nesse jogo interacional, marcado pela diferença e que envolve aspectos culturais, linguagem e relações de poder (Hall, 2006; Norton, 2000, 2013; Silva, 2000).

Com efeito, como desdobramento do construto identidades a pesquisadora canadense Bonny Norton lançou, em meados de 1995, a noção de **investimento**. Para a autora:

Investimento é a relação social e historicamente construída entre o estudante e a língua que deseja adquirir e seu desejo de aprendê-la e de praticá-la.

Esse conceito é amplamente utilizado em estudos na área de Linguística Aplicada para analisar temas ou questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Cito como exemplo a pesquisa: *A formação da identidade do professor de línguas: experiências, comunidades imaginadas e investimento*, realizada na Universidade Federal de Viçosa (Silva, 2019).

Mas o conceito também é usado para refletir e analisar questões de imigração, refugiados e políticas linguísticas. A esse respeito, vale mencionar as pesquisas de Norton (2000), em que a autora apresenta a história de vida de cinco mulheres imigrantes que, mesmo **investindo** na aquisição de uma língua-alvo, não conseguem alcançar o *status* social desejado. Isso ocorre porque a noção de **investimento**, conforme ratifica a autora, envolve questões de ordem cultural e política, revelando que o comprometimento de uma pessoa em aprender algo pode ser cercado de desafios impostos pela organização social vigente, pelas relações de poder que permeiam as relações sociais e estabelecem critérios rigorosos de controle, limitando o acesso a bens culturais.

Nesta proposta, a noção de **investimento** desenvolvida por Norton (1995) será expandida a fim de aplicá-la na arena dos estudos identitários de formação docente. Para isso, considero o professor um aprendiz que realiza **investimento** na sua formação profissional ao

longo de sua vida e, assim, no que se refere à formação docente, esse construto é concebido como:

a relação social e historicamente construída entre o aluno, o professor de Língua Portuguesa e o seu desejo de aprender constantemente para potencializar sua *práxis*, em que a valorização das suas experiências de vida, priorizam a formação humana, convertendo os seus conhecimentos em ações que podem reverberar no ensino emancipatório dos discentes e até mesmo de outros profissionais.

Partindo desse, embasada nos estudos socioculturais, busco desvelar as marcas de **investimento** na constituição identitária das três colaboradoras desta pesquisa, por meio das seguintes categorias de análises: **investimento na formação pessoal**, **investimento na formação profissional** e **investimento na práxis**, para desvelar a relação social, histórica, cultural e política entre esse aprendiz e a sua profissão, e seu desejo de continuar aprendendo e praticando.

Para compreender melhor a noção de **investimento** de Norton, é válido mencionar que, para desenvolver esse construto, ela inspirou-se nas metáforas econômicas de Bourdieu (1989), as noções de capital cultural e de capital simbólico. Dessa maneira, conforme a pesquisadora, ao investir na aquisição de uma determinada língua ou, no contexto desta pesquisa, em um curso de formação docente, por exemplo, o aprendiz ambiciona adquirir ou ampliar seus recursos simbólicos. Estes constituem-se de meios imateriais, como a aquisição de uma segunda língua, cursos de formação, ampliar as relações sociais; e materiais, que pode incluir a aquisição de imóveis e dinheiro a fim de contribuir para a valorização do seu capital cultural (Norton, 1995; 2000).

Nesses termos, entende-se por capital cultural, conforme Bourdieu (1989, p. 28), o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento. Dessa forma, o capital cultural pode ser considerado um artefato que distingue as classes sociais conforme o poder que elas dispõem, marcando assim as relações assimétricas de poder (Fairclough, 2003), comumente disseminadas nas sociedades contemporâneas, contribuindo para que os indivíduos tenham consciência das suas identidades e das suas possibilidades futuras.

Dessa maneira, conforme a pesquisadora, ao investir na aquisição de uma determinada língua ou, no contexto desta pesquisa, em um curso de formação docente, o aprendiz ambiciona adquirir ou ampliar seus capitais simbólicos, por meio de uma relação imbricada entre

“identidade, língua(gem), estudante e compromisso de aprendizagem” (Norton; Earley, 2011, p. 442) agregando novos conhecimentos, amizades, mudança de hábitos ou comportamento; e recursos materiais, a fim de ampliar e valorizar seu capital cultural, fruto desse empenho, surgem novas possibilidades de relações sociais e transformações identitárias (Norton, 1995; 2000).

O capital cultural no ambiente escolar funciona como uma moeda que dinamiza as relações e marca as diferenças sociais entre os aprendizes, bem como revela padrões, crenças, poder aquisitivo e as desigualdades sociais, comuns no Brasil. Assim, Bourdieu (1989) escolheu termos da economia para refletir sobre o repertório que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, enfatizando que as variáveis em torno da aquisição e acúmulo desse repertório cultural dá-se seguindo os diferentes níveis das classes que compõem a sociedade, revelam que há bens culturais que são propícios a uma determinada esfera social, enquanto outras têm acesso negado e, certamente, não desfrutaram desses bens.

Nesse intercurso, a sociedade contemporânea atribui à escola, agência oficial de letramento (Kleiman, 1995), o papel de agente de transformação social, suas práticas sociais podem favorecer a mobilidade entre as classes. Dessa forma, ao pensar na relação entre escola e sociedade é comum pensar na instituição de ensino como lugar que pode promover a aquisição ou a ampliação do capital cultural dos aprendizes, bem como é atribuído a esse *locus* do saber a possibilidade de (re)negociação e transformação de identidades e o acesso às outras comunidades imaginadas, em termos trabalhados na teoria de Norton (2013).

A tríade – identidade, investimento e comunidade imaginada – constituem a estrutura teórica de Bonny Norton (1995, 2013, 2016), esse conjunto trata da projeção subjetiva do indivíduo para o futuro, como e onde ele deseja estar em um determinado tempo, o *status* social que pretende alcançar, as relações sociais que almeja estabelecer, à comunidade que ambiciona pertencer. Para isso, é preciso engajamento, comprometimento do aprendiz com os seus objetivos, é preciso **investir** em ações concretas que lhe possibilitem uma resposta, bem como a (re)negociação de sua identidade com outros contextos socioculturais (Norton, 2016).

Nessa perspectiva, vale esclarecer que comunidade imaginada pode ser compreendida com a comunidade desejada, com a expansão do capital cultural, o aprendiz pode ter acesso a uma gama de identidades do futuro (Norton, 2013, p. 3).

Com relação à noção de **investimento**, faz-se necessário pontuar, ainda, que, apesar de comumente esse termo ser compreendido como uma ideia similar à motivação, há distinção entre eles. Enquanto motivação é um conceito de natureza psicológica (Dörnyei, 2010), a noção de investimento desenvolvida por Norton (1995, 2000, 2013, 2016) é de natureza sociológica e abriga em seu bojo questões de ordem cultural, política, bem como diz muito sobre as

condições, o nível de comprometimento e de engajamento que um indivíduo pode empreender para atingir seu desejo.

Esse jogo interacional, conforme a autora (Norton, 2013), dá-se na linguagem, lugar em que as (re)negociações intermediadas pelas relações de poder acontecem, resultando em (re)posicionamentos pessoais e sociais, provocando, conseqüentemente, mudanças identitárias das pessoas envolvidas.

Nessa visão, é oportuno evidenciar que, conforme a citada autora, **investimento** é um termo que traz em seu interior um desejo de transformação, assim quando um aprendiz decide investir em uma atividade de aprendizagem ele nutre o desejo de mudança, de transformação identitária, enquanto motivação é um conceito afetivo em que pode haver mudança ou não.

No entanto, é preciso explicitar que, para o **investimento** acontecer, faz-se necessário que o ambiente apresente as condições favoráveis, pois o aprendiz pode estar investido em participar de uma atividade de aprendizagem; mas, se o contexto social se apresentar de forma hostil, imbricado de relações sociais tensas, permeadas por preconceitos e discriminações, por exemplo, pode afetar o desempenho do aprendiz.

Considerando o **investimento** na formação docente como parte importante na constituição das identidades dos professores, esta pesquisa é um convite à reflexão acerca da relevância desses profissionais no cenário de mudanças constantes, que caracteriza a modernidade tardia; buscando compreender em que medida o **investimento** no capital simbólico dos docentes pode contribuir para ressignificar o seu fazer pedagógico. Para isso, é preciso oportunizar lhes espaços de fala, meios que lhes permitam verbalizar as reais necessidades de suas comunidades (Bourdieu, 1989; Hall, 2006; Norton, 2013).

Pensando nisso, um dos instrumentos utilizados para gerar os dados desta pesquisa foi a narrativa, que é, conforme Diniz-Pereira (2009), “[...] particularmente, a metodologia de histórias de vida são métodos privilegiados para o estudo das vidas dos/as professores/as, de suas experiências e da forma como constroem suas identidades múltiplas”.

Dessa forma, as narrativas na perspectiva das histórias de vida desvelam as experiências, o **investimento** realizado pelo docente ao longo da sua trajetória de vida. Além disso, ao relatar suas vivências, o professor ressignifica suas experiências do passado e imagina projetos futuros (Bragança, 2008).

Dessa forma, o **investimento** docente pode ser compreendido na relação do professor com a comunidade escolar e, para além desta, na sua função de mediador cultural, na promoção de reflexões críticas sobre questões locais e globais (Hall, 2016) e no compartilhamento de saberes com outros grupos e/ou outras instituições. Investir em sua formação profissional é, de

certa forma, assumir um compromisso com a coletividade, uma vez que as informações adquiridas podem ser multiplicadas na sala de aula, em outras instituições ou na comunidade em geral (Norton; Early, 2011).

Na subseção seguinte, apresento a análise dos dados, as marcas de investimento na constituição identitária das três colaboradoras da pesquisa, por meio das seguintes categorias de análises: **investimento na formação pessoal, investimento na formação profissional e investimento na práxis.**

Para tanto, justifico minhas escolhas de análise. Optei por analisar fragmentos das entrevistas narrativas e de textos autobiográficos das docentes, não trago as narrativas na íntegra com a intenção de ser mais pontual nas análises, visto que os textos trazem outras questões que não são o nosso objeto de estudo, é necessário focar nos objetivos específicos.

Com essa finalidade, recorro a Hall (2000), que elabora a expressão “narrativização do eu”, para explicar que as identidades são construídas dentro e fora do discurso, em contextos e práticas sociais específicas. Adoto nesta tal expressão para intitular as narrativas das docentes, por identificar a pertinência de sentido entre a expressão e os discursos narrados pelas colaboradoras.

É válido alertar que, nesta tese, são considerados aprendizes as colaboradoras do estudo, professoras de Língua Portuguesa que atuam na educação do campo. Dedico-me a buscar marcas de investimento na história de vida dessas docentes.

4.1.1 “A narrativização do eu”: marcas de investimento na constituição identitária da professora Angico

Os construtos identidades, investimento e comunidade imaginada são a tríade que forma a base dos estudos da canadense Bonny Norton (1995, 2000, 2013), concebida pela autora no seu aspecto sociológico e permeada por práticas em que a linguagem é elemento de representação, reposicionamento e, portanto, de transformação no percurso de construção das identidades do aprendiz. São utilizados como norte para análise dos dados das subseções que seguem.

4.1.1.1 A formação pessoal

A professora Angico tem 48 anos de idade, é casada, mãe de uma filha, formada em Letras – Português, com especialização em Língua Portuguesa, concursada na Secretaria de Educação do Município de Altos-PI (SEMED), como professora de Língua Portuguesa, 40

horas e concursada na Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC), 20h e atua na educação do campo há 23 anos.

Sua trajetória de formação identitária é marcada por investimento e (trans)formações, que entrelaçam elementos importantes da sua formação pessoal e que reverberam na sua formação profissional. Tomando como categoria de análise a formação pessoal, pude observar a imbricada relação entre família, contexto, e relação de poder, que se coadunam no encaminhamento da história de vida da colaboradora.

No Caminheiros 01, texto autobiográfico em que a professora narra a sua inserção no ambiente escolar, constatei que as primeiras marcas de *investimento* na formação do capital cultural (Norton, 1995) da participante. Nesse primeiro momento, as projeções futuras e o empenho em investir em práticas sociais institucionalizadas são conduzidas pelos pais da participante. No fragmento 01, ela rememora o início de seu processo de escolarização:

A minha infância foi marcada por muitas dificuldades, mas também muito aprendizado e superação, comecei a estudar aos sete anos de idade, devido à falta de escolas próximas à minha casa, eu andava vários quilômetros a pé com meu irmão, que é mais velho que eu, até a escola, que era na casa da professora.

Nessa época, eu não tinha despertado para estudar, nada ali prendia minha atenção, a não ser quando um aluno não cumpria com as regras e era punido pela professora com a palmatória, passei um ano nessa escola nada aprendi, nem o meu próprio nome.

Profª. Angico, 48 anos
Fonte: Memorial Docente 01

Nesse relato, a colaboradora aborda o início de seu processo de escolarização e pontua elementos contextuais importantes para compreender a organização da sociedade daquela época, especialmente no que se refere ao modelo educacional.

Ela inicia suas memórias lembrando das dificuldades enfrentadas para estudar, e as regras de controle social baseadas no castigo, com o uso da palmatória. O caráter punitivo ao qual era vinculado aquele ambiente de aprendizagem traumatizou a estudante, impedindo que ela tivesse motivação para os estudos. Ela declara “nada ali prendia minha atenção” e como resultado o medo impediu que ela desenvolvesse o desejo de aprender e, assim, não realizava *investimento* nos seus estudos. Assim, nem as competências básicas requeridas para aquele primeiro ano escolar ela adquiriu, como enfatiza: “passei um ano na escola nada aprendi, nem (escrever) o meu próprio nome”

Sabendo que o sistema educacional já superou o uso da palmatória, por exemplo, é válido enfatizar a importância de uma boa recepção aos discentes que iniciam o processo de socialização na escola. As memórias desse período perdurarão, isso pode gerar diversos

problemas de aprendizagem, como a desmotivação, que interfere diretamente no envolvimento nas práticas de sala de aula e afetando a aprendizagem.

O construto **investimento** desenvolvido por Norton (1995) indica que as condições sociais influenciam na aquisição de novos conhecimentos. A menina que salta à memória da colaboradora não esqueceu o contexto social, as relações de poder, as práticas sociais desenvolvidas em sala de aula, enfim a ausência de afeto, por exemplo, na condução de um ensino mais humano, que tanto é reivindicado ainda nos dias atuais no meio escolar. Conforme Coelho (2009, p. 16):

O que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria.

Compartilho nesse estudo com o pensamento de Coelho (2009), o ato de educar é uma ação humana que acontece a partir do encontro com o outro, e da disponibilidade de ambos em envolver-se no processo de ensino-aprendizagem: enquanto o docente empenha-se em ensinar, o discente empenha-se em aprender. No entanto, esse entendimento não foi sempre assim, a educação já foi espaço de muita opressão (Freire, 1996), reproduzindo as desigualdades sociais e nos dias atuais ainda é possível encontrar algumas dessas práticas.

O ideal de formação humana que vem sendo construído com o passar dos anos nasce e evolui com a própria constituição da profissão docente, tratada por Dubar (1997). A profissão docente antes era realizada por pessoas sem formação para exercer tal papel, os professores leigos²⁶, a falta de uma preparação especializada pode explicar parte da cena narrada.

Além disso, tomando como referência aspectos histórico-culturais, o uso do castigo físico no ambiente educacional era naturalizado como estratégia de controle, era uma forma de disciplinar o aluno e incentivá-lo a comprometer-se com as tarefas escolares, com a sua aprendizagem, ações já superadas pela literatura e pela legislação educacional vigente, que defende práticas pedagógicas afetivas, inclusivas e comprometidas com questões socioemocionais (BNCC, 2020).

No ano seguinte, a aprendiz mudou de escola e a narrativa ganha outra conotação, acompanhe o fragmento 02:

²⁶ É o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. Segundo o *Thesaurus* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona.

No ano seguinte foi inaugurada uma escola próxima à minha casa, fui matriculada junto com meu irmão, estudávamos pela manhã, saíamos cedo para chegar no horário.

A professora era negra, mas tinha muita sabedoria e muita experiência também, a sua dedicação despertou em mim a vontade de aprender. Foi nessa escola que, dentro de mais ou menos seis meses, eu descobri a leitura.

A escola ficava localizada em uma pequena localidade, então todos os alunos da região estudavam nessa escola, que não eram muitos, ficava a poucos instantes da casa dos alunos. Eu aprendi muito rápido com essa professora, quase não lembro o seu rosto, mas lembro muito bem que foi ela que me fez descobrir a leitura de uma forma muito rápida.

Profa. Angico, 48 anos

Fonte: Memorial Docente 01

Do ponto de vista da ADC, na categoria representacional interdiscursividade, o discurso da colaboradora traz a importância da representação social daquela professora negra para a construção da identidade da discentes. A construção linguística “a professora era negra, mas tinha sabedoria” revela, conforme a categoria, processos de transitividade e estruturas verbais, a construção de sentido ideológico que envolve a prática discursiva.

Ao enfatizar que a professora “era negra” a colaboradora demonstra como era tratado o negro na sociedade naquele contexto e o lugar que ocupava, certamente não era tão comum encontrar uma mulher negra naquela posição social, uma negra sábia, como ela enfatiza com a escolha da conjunção adversativa “mas”, em “mas tinha sabedoria”, demonstra a relação de uma oposição, ou seja, embora a professora fosse negra, era muito sábia.

A colaboradora apresenta nos fragmentos 01 e 02 abordagens diferentes com relação à escola. Nos relatos, é importante observar, dentre outros, o dialogismo da linguagem de Bakhtin (2014), cujas cenas narradas nos fragmentos citados explicitam a língua(gem) como criação humana coletiva, carregada de significado, constituída por meio de situações experienciadas, capaz de expressar as vozes dos diferentes eu(s), as identidades múltiplas que povoam a unidade do ser e são construídas nas diferenças (Norton, 2013; Silva, 2000).

Dessa forma, a mudança de contexto e as relações sociais estabelecidas, favoráveis ao desempenho da aprendiz, foram capazes de motivá-la a estudar novamente, despertando seu interesse em participar das práticas de sala de aula. O seu **investimento** na aprendizagem resulta em (re)posicionamento de sua identidade (Norton, 2013), que assume uma postura ativa e aberta ao saber. Nesse contexto, compreendo identidades, assim como Mastrella-de-Andrade (2013), fruto das condições sociais, das situações conflitantes, das contestações realizadas por meio do discurso.

Nesse entendimento, Norton (2016, p. 3), afirma, a partir de suas pesquisas, que:

o que tenho aprendido com os alunos de língua é que a linguagem não é apenas um sistema linguístico de palavras e frases, mas também uma prática social em que as identidades e os desejos são negociados no contexto de relações e tensões sociais complexas e muitas vezes desiguais.

Com essa investigação, junto-me ao pensamento da estudiosa, ao analisar a construção identitária da colaboradora, enquanto aprendiz. Observei, neste estudo, que a linguagem empregada pela colaboradora no fragmento 01, bem como as práticas sociais culturais experienciadas naquele contexto, baseadas na coerção e no castigo, afetaram o desempenho escolar da aprendiz.

Enquanto isso, ela passa a interagir e **investir** na sua aprendizagem quando encontra as condições favoráveis, expressas no fragmento 02. Ela se identifica com as práticas desenvolvidas, com as relações sociais estabelecidas e, até mesmo, fatores contextuais, como a proximidade da escola à sua residência, os amigos da comunidade que também estudavam naquela instituição, a identificação com a professora, junta-se um conjunto de fatores que leva ao florescimento de suas relações interpessoais, contribuindo para o *investimento* no seu processo de escolarização.

Conforme Early e Norton (2012), pesquisas que versam sobre a relação entre aprendizagens de línguas, investimento e comunidades imaginadas, alertam que a educação do século XXI terá que estabelecer conexões entre o aprendiz e o seu desejo futuro, sua identidade imaginada, uma relação que se dá por meio da linguagem. Esta permite estabelecer discursos e conseqüentemente identidades flexíveis, (re)construindo por meio de (re)negociações, quebra de padrões sociais e acesso a comunidades imaginadas. Nessa linha, Hall (2003) alerta que a globalização na modernidade tardia suscita esse diálogo, não apenas do ponto de vista capital, mas, principalmente, do ponto de vista das relações culturais.

Nesse sentido, é válido abordar questões ideológicas presentes no citado fragmento, que identifiquei na fala da aprendiz um tema em voga no contexto atual, a ideia de representação social (Moscovici, 2007), compreendido pelo autor como uma tentativa de estabelecer conexões entre o mundo individual e social, por meio da ideia de transformações sociais. Esse termo, hoje amplamente difundido e requerido, especialmente por pessoas que compõem classes sociais marginalizadas, refere-se, no meu entendimento, à identificação do sujeito, principalmente, aqueles marginalizados, com pessoas pertencentes a seu grupo social em posição social de destaque, mostrando-lhe a possibilidade de acesso a outras comunidades imaginadas.

Quando a colaboradora aponta a cor da pele da professora, seguida de suas qualidades (sábia e dedicada) e, ainda, revela o quanto aprendeu com seus ensinamentos, demonstrando

respeito e admiração pela profissional, fica subentendido seu impacto positivo ao encontrar naquele ambiente uma mulher negra ocupando lugar de poder, destacando-se pela sua competência, fato que estimulou a aprendizagem da discente.

Com a finalidade de verificar a influência da representatividade no *investimento* escolar da aprendiz, investiguei qual era a raça da colaboradora. Ela respondeu, parda, certamente conforme o registro, mas percebo traços da raça negra em suas características físicas.

Dessa forma, considero a possibilidade de que foi a identificação da aprendiz com a professora que despertou o seu desejo de aprender, estimulou o gosto pela leitura, por meio de práticas de sala de aula que contribuíram para as primeiras aspirações de projetar-se em uma identidade imaginada, além de contribuir para a formação do seu capital cultural (Bourdieu, 1989; Norton, 1995). A docente foi também inspiração para despertar seu desejo de acesso a outras comunidade imaginadas; em outra oportunidade, a aprendiz afirmou que foi essa professora que lhe influenciou na sua escolha profissional.

Dessa forma, conforme Moita Lopes (1998), o contexto de sala de aula é um espaço privilegiado em que as identidades podem emergir, revelar-se ou (re)construir-se, por meio das relações contextuais estabelecidas. Nos relatos é possível identificar as reconfigurações identitárias da aprendiz quando inserida em um contexto propício ao florescimento da sua aprendizagem, *investida* pelo desejo de aprender.

Nesse contexto, o *investimento* é concebido como a conexão entre aprendizagem e as práticas sociais que, por meio da linguagem, provocam mudanças identitárias e o desejo de participar de outras comunidades imaginadas (Norton, 2013). No **fragmento 03**, a colaboradora celebra a alegria de aprender a ler, enfatizando sua relação com a leitura e sua mudança identitária:

Então, eu despertava para o mundo mágico, lia tudo que via, relia várias vezes a cartilha, foi um momento assim ímpar na minha infância. Eu continuei nessa escola até a terceira série do ensino primário, que era assim chamado, as séries seguintes não foram tão marcantes, quase não lembro das poucas lembranças que ficaram foram marcadas por momentos em que eu intervia pelo meu irmão para defendê-lo de brincadeiras de mal gosto, que hoje são consideradas bullying.

Profª. Angico, 48 anos

Fonte: Memorial 01

Como mostra o fragmento 03, a leitura passou a fazer parte da vida da aprendiz e esse fato vai contribuir para a (re)construção de sua identidade. Com relação a esse fragmento, pontuo que, do ponto de vista da ADC, as marcas de ausência também têm significado (Fairclough, 2001, 2003), quando a aprendiz revela que não tem lembrança das séries seguintes

demonstra que não aconteceram fatos que marcassem sua memória, salvo o *bullying* sofrido pelo seu irmão e sua atitude de defendê-lo. Com isso, é possível identificar outro traço de sua identidade, ela é muito protetora, ideia reforçada em alguns momentos da entrevista narrativa em que ela demonstra sua relação de carinho e proteção com a sua família.

Nesse fragmento, ela evidencia outra questão social que interferia no *investimento* educacional das crianças do campo, a limitação do ensino até no máximo a quarta série, fato que levava muitos aprendizes a encerrar seu percurso letivo na referida série e, a partir disso, assumir o trabalho na roça. No **fragmento 04**, ela esclarece:

Então, naquela época só tinha até a terceira série na escola, para estudar a quarta série tinha que ir para cidade. Foi muito difícil, quando eu terminei a terceira série, a minha mãe não sabia como eu iria continuar a estudar, só que ela sentia... ela era analfabeta nunca estudou, meu pai também não, mas ela sempre sentiu a necessidade de colocarmos para estudar

Profª. Angico, 48 anos
Fonte: Memorial Docente 01

É importante ressaltar o conflito identitário que se instaura na aprendiz, o valor cultural da escola, enfatizado pela diferença refletida na condição de seus pais, que, embora analfabetos, projetavam uma outra realidade para a filha, certamente suas experiências de vida deixaram lições dolorosas das limitações enfrentadas pela ausência de instrução escolar. Assim, não cedem às forças sociais do poder ideológico, que, conforme Thompson (1995), tende a naturalizar práticas de desigualdades sociais para a manutenção do *status quo*, impondo à coletividade a (con)formação com a realidade que se apresenta. No entanto, aquela família encontra um meio de furar a bolha social que tentava bloquear a trajetória escolar de Angico. Ela, resumidamente, explica no **fragmento 05**:

Então, foi quando ela decidiu me mandar para cidade, para trabalhar na casa de uma pessoa, que eu pudesse ficar lá, que eu pudesse estudar. Então, nesse período, eu sai de casa, fui morar na cidade e fui morar na casa de uma diretora.

Profª. Angico, 48 anos
Fonte: Memorial Docente 01

A partir desse momento, a vida da aprendiz muda completamente em função da tentativa de atingir o seu desejo e de seus pais: seguir os estudos. Para obtenção desse recurso simbólico, prestigiado socioculturalmente e que pode levar a aprendiz a outras comunidades imaginadas (Norton, 2013), ela passou por muitos desafios, sendo um deles deixar a sua residência, o convívio com a família na comunidade do campo.

Outro fato que salta à memória da docente, e denuncia uma prática comum àquela época, é a exploração do trabalho infantil, pois a menina passa a trabalhar como empregada doméstica para ter acesso aos estudos. No Brasil, tal prática é proibida, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), mas foram sob essas condições que, no **fragmento 06**, ela narra o seu êxito na escola e o quanto a sua patroa contribuiu para seu sucesso escolar, apesar de tudo.

Então, ela acompanhando as minhas leituras, ela percebeu o quanto eu era dedicada, o quanto eu tinha conhecimento para série que eu estava. Então, ela se esforçou bastante por mim, me colocou na escola em que ela era diretora, cursei a quinta série, na época. Então, na cidade, eu pude despertar ainda mais meu gosto pela leitura, como ficava próximo à biblioteca, eu ia quase todos os dias pegar um livro para eu ler, eu gostava de ler tudo, tudo ali eu lia um pouco, aquilo para mim era o mundo mágico, o mundo da leitura.

Profa. Angico, 48 anos

Fonte: Memorial Docente 01

Nesse fragmento, pude identificar que o aprendizado e o gosto pela leitura que a colaboradora desenvolveu, a partir da alfabetização foi fator importante para elevar o seu capital cultural (Bourdieu, 1989; Norton, 1995). Esse recurso simbólico valorizado na instituição escolar pode ser elemento de inclusão ou exclusão, no caso da aprendiz, a sua bagagem de conhecimento, juntamente com a percepção da diretora da escola, que reconheceu seu potencial, permitiu que a aprendiz passasse da terceira para a quinta série, saltando a quarta série, sem prejuízo, foi critério de inclusão, na verdade de promoção, como ela narra com satisfação.

O relato da colaboradora é, ainda, um convite a refletir sobre motivação (Dörnyei, 2010), conceito psicológico, ligado a experiências afetivas; e a noção de *investimento*, desenvolvida por Norton (1995, 2000, 2013, 2016), conceito de natureza sociológica que envolve questões sociais, culturais e políticas. Na visão da autora canadense, os conceitos se complementam, porém difere um do outro. Enquanto investimento tem um caráter perene, uma vez *investido* de uma identidade imaginada, o aprendiz compromete-se a alcançá-la, apesar das dificuldades que venham a surgir.

Com relação à motivação pode ser diferente, ela pode ter caráter temporário, o aprendiz pode iniciar uma trajetória de formação motivada e desmotivar-se, levando à desistência; como relatou a aprendiz inicialmente, ela estava na sala de aula, mas as situações desfavoráveis lhe desmotivaram e, com isso, ela não investia em aprender, passou o ano inteiro indo para escola, mas a desmotivação comprometeu o seu processo de aprendizagem, ela não aprendeu nada. Porém, quando ela mudou de escola e identificou-se com a professora e com as relações contextuais desenvolvidas, ela, motivada e *investindo* nas práticas de sala de aula, “aprendeu rapidinho”, declara com alegria.

Analisando tais situações, além de reafirmar a teoria de Norton (1995) sobre o *investimento*, é propício alertar os profissionais da educação sobre a importância de conhecer e estimular o aprendiz a manter o foco na sua identidade imaginada, como estratégia de aprendizagem, pois, uma vez *investido* de sua identidade imaginada, os desafios podem até surgir, mas se o aprendiz estiver focado, o *investimento* resistirá.

No caso da colaboradora, ela saiu de casa e foi trabalhar como empregada doméstica, mas encontrou na sua patroa o apoio para estudar, mantendo-se, assim, *investida* no seu projeto, buscando nos estudos e na leitura, atividades que lhe davam prazer, a esperança para o futuro; mesmo sentindo a falta de sua família, ela amparava-se na ideia de que aquele esforço era necessário para a realização de seu sonho.

Nesse fragmento, é possível analisar como as relações contextuais podem interferir no nível de *investimento* do aprendiz e na transformação de sua identidade. Na cidade em que ela passou a residir, além de dispor das séries que no campo não havia, a aprendiz teve contato com a biblioteca, dando-lhe meios de participar de atividades de prestígio e aumentando suas possibilidades de acessar outras comunidades imaginadas.

Além disso, observei, ao longo de seus relatos, que, assim como destacou Early e Norton (2012), as narrativas de alunos marginalizados são importantes para que os aprendizes encontrem suas vozes. Ao participar desta pesquisa, que aborda a Educação do Campo, a colaboradora imersa nesse ambiente, declara suas questões, ora interpreta, ora analisa, ora crítica, enfim, encontra espaço para compartilhar as dores e os sabores de sua formação.

No **fragmento 07**, a colaboradora relata com tristeza questões difíceis enfrentadas no seu processo de formação.

Então, eu estudei da quinta série até a sétima série na minha cidade, que é a cidade de Simões, depois me mudei para uma outra cidade, fui trabalhar na casa de uma outra família, lá eu encontrei bastante dificuldade, pois eu gostava muito estudar, mas infelizmente o trabalho me impedia. Eu trabalhava em uma casa muito grande, tinha que fazer tudo, estudava à noite, um horário que eu não me sentia bem, tinha muito medo do deslocamento da escola até a casa onde eu morava, mas mesmo assim enfrentei todas as dificuldades e superei, deu certo, terminei a oitava série e voltei para minha cidade.

Profª. Angico, 48 anos
Fonte: Memorial Docente 01

A aprendiz reflete sobre o ensino fundamental II, em que ela enfrenta questões pontuais do seu contexto profissional, empregada doméstica. Ela foi trabalhar em outra residência, cujas condições narradas interferem no seu desempenho escolar, já que exigia maior dedicação ao trabalho e tirava-lhe tempo e o ânimo para estudar, porque ela se cansava muito no novo

emprego. Tal fato entristecia a aprendiz, que suportava a situação profissional pela necessidade de estudar; mesmo cansada e preocupada com as várias questões que ocorriam naquele cenário, ela enfrentava a situação, persistia em busca do seu objetivo, apesar de certa desmotivação.

Nesse sentido, buscando na teoria de Norton (1995) a relação entre motivação e *investimento*, elas demonstram complementação e diferença. É possível afirmar que se a colaboradora estivesse apenas motivada, provavelmente, ela teria desistido, porém como ela estava *investida*, determinada a atingir um projeto de vida, seu engajamento é intenso, ela suporta, enfrenta as dificuldades, conseguindo terminar a oitava série, hoje nono ano.

A partir desse momento, ela deixa o trabalho de empregada doméstica e volta para a casa de seus pais. Na comunidade onde passa a residir surge uma vaga de professora, ela assume o cargo e, com isso, começa a sua carreira docente, narrada na próxima subseção.

4.1.1.2 A formação profissional

O *investimento* na formação profissional dessa colaboradora é marcado por sua persistência diante das adversidades. Ao concluir a oitava série, a aprendiz(professora) ingressa no curso de magistério e, paralelamente, batalha pela sua inserção no mercado de trabalho, ter aceso a sua identidade imaginada, de professora. Ela relembra um pouco da sua trajetória, **no fragmento 08:**

Estudei também em salas de aula em que os alunos estavam ali porque realmente queriam aprender, porque naquela época não existia motivação nenhuma para aluno estudar, do tipo bolsa família, nada disso, o que existia *mesmo* era vontade de aprender, era isso que existia. Os alunos iam para escola por vontade de aprender, ele tinha vontade de ter conhecimento, de adquirir conhecimento, eu tinha vontade de ter uma profissão. Então, comigo aconteceu isso.

Profa. Angico, 48 anos
Fonte: Memorial Docente 01

Nesse fragmento, a aprendiz faz uma análise crítica do contexto em que ela se desenvolveu, a professora de hoje, formada e experiente, compara a sua trajetória de formação escolar com a realidade social, atual da educação no Brasil, em que os programas sociais, como o bolsa família, incentivam ao estudo, amparando muitas famílias que, de fato, não têm condições de manter as crianças na escola, mas pode causar um efeito inesperado.

No seu relato ela liberta diversas vozes: uma que ressalta o quanto o seu percurso lhe exigiu sacrifícios, por não ter condições contextuais de continuar estudando na sua comunidade, por exemplo; outra que reporta o fato de ela ter trabalhado na infância; ainda uma terceira que

destaca o seu empenho em aprender e o quanto foi importante ela ter um objetivo traçado desde o início da sua carreira – “eu tinha vontade de ter uma profissão”; outra voz que critica a realidade atual, cuja sociedade amparada pelos programas sociais tende a fazer destes a sua principal motivação para ir à escola, no entanto, os alunos deixam a desejar, de *investir* no seu desempenho escolar, nas práticas de aprendizagem, demonstrando o contrário do que acontecia na sua época de estudante, “os alunos iam para escolar por vontade de aprender”.

Em um misto de apoio e crítica, ela reconhece a importância dos programas sociais para auxiliar as famílias carentes, porém tais auxílios não podem ser a única motivação para estudar, é preciso desejar, ter vontade de aprender, ter um objetivo de vida. Desse modo, sua reflexão analítica reforça a tríade preconizada por Norton (1995, 2000, 2013) – identidades, investimento e comunidade imaginada –, como elemento de (trans)formação individual e, conseqüentemente, de mudança coletiva.

Assim, com relação ao *investimento* na formação profissional a história de vida da aprendiz é de muito comprometimento com a sua formação docente, um desejo despertado ainda na infância, inspirada naquela professora da alfabetização, mas também motivado e **investido** pelo desejo de conquistar uma profissão diferente daquela dos seus pais, bem como buscar melhores condições de vida, como ela narra no **fragmento 09**:

O trajeto era longo, o sol muito quente, chegávamos em casa a comida estava feita, almoçávamos e íamos para a roça, ajudar minha mãe a cuidar das minhas irmãs, que eram menores que eu. Minha mãe precisava trabalhar e eu, mais meu irmão, precisávamos cuidar, ficar olhando as meninas para minha mãe trabalhar junto com o meu pai, aquilo não me fazia bem, eu não gostava de estar ali, eu queria estar em casa, mas tínhamos que ir para ficar com as nossas irmãs.

Profa. Angico, 48 anos
Fonte: Memorial Docente 01

A interpretação da professora, que parece descrever um quadro da sua própria história, traz uma linguagem repleta de elementos que marcam a vida do sertanejo, do Nordeste brasileiro, onde os fatores geográficos e a escassez das condições de vida degradante, de boa parte da população, confundem-se. Desse modo, o contexto sociocultural da colaboradora e o padrão de vida imposta a identidade de seus pais, trabalhadores rurais, analfabetos e com baixo poder aquisitivo marcam o posicionamento daquela menina, que ainda na infância não se identifica com aquele estilo de vida e começa a projetar seu acesso a outras comunidades imaginadas (Norton, 2013).

Comunidade imaginada é concebida por Norton (2012) como a comunidade desejada, construto que sintetiza o anseio do indivíduo em romper com as condições sociais do presente

“eu não gostava de estar ali”, vinculando sua história a uma perspectiva de futuro que lhe permita acessar realidades sociais diferentes.

No entanto, conforme a pesquisadora, para ter acesso a sua comunidade imaginada (de profissionais docentes), é preciso investir na sua identidade imaginada (professora), fazendo desse desejo o seu projeto de vida “eu sempre dizia que pretendia estudar, ter uma formação”. Nesse entendimento, a aprendiz atua como agente social de sua história, cujas atitudes em prol de seus objetivos possibilitam a (re)construção da sua identidade, da sua história de vida.

No **fragmento 10**, a colaboradora narra o início de sua carreira profissional:

Ao chegar na minha cidade descobri que tinha uma vaga para professora, justamente na escola onde eu tinha sido alfabetizada, ficava na zona rural, logo a minha mãe procurou as autoridades da cidade e colocou meu nome à disposição para vaga, eu fui chamada e comecei a estudar o primeiro ano do magistério à noite e trabalhava pela manhã.

Aquilo ali pra mim era um sonho, o primeiro ano, eu tinha muita vontade de aprender, eu tinha anseios por conhecimentos e voltar para minha escola como professora, para mim foi um sonho, uma meta, um objetivo, que ficou marcado na minha mente.

Só que eu enfrentei bastante dificuldade para isso também, na época não tinha transporte eu ia a pé da minha casa, minha mãe já morava na cidade, já tinha se mudado, eu ia a pé para a zona rural, tinha que acordar cedo para eu me deslocar para zona rural para ir dar aula, eu trabalhava pela manhã, voltava meio-dia, sol quente e à noite eu ia para escola.

Profa. Angico, 48 anos
Fonte: Memorial Docente 01

Nesse fragmento, a colaboradora tem a resposta do seu investimento realizado no processo de escolarização, em meio a sua trajetória de dificuldade para estudar, quando ela conseguiu a vaga de professora da escola onde foi alfabetizada. Para isso, foi muito importante a atitude de sua mãe, que batalhou pela vaga para ela.

Naquela época, a profissão docente ainda não tinha uma regulamentação, uma legislação que exigisse uma formação mínima para atuar em sala de aula, período em que atuavam os chamados professores leigos. Então, a aprendiz após concluir a oitava série, iniciando o seu curso de magistério, estava apta a ensinar as crianças das primeiras séries. Em sua fala, ela demonstra alegria de ter realizado seu sonho de ser professora, especialmente, na escola em que ela foi alfabetizada

Na narrativa, ela relata as condições contextuais que persistem e que, na sua posição de estudante, já enfrentava. As altas temperaturas e longas distâncias para chegar até a escola, agora, numa jornada dupla, na condição de professora e de estudante do magistério, o tratamento dado às crianças e aos profissionais de educação daquela comunidade não mudou, o transporte escolar ainda não era uma realidade no campo. Nós, moradores do Nordeste,

sabemos o quanto realizar tal atividade nas condições apresentadas é desgastante, de forma que a aprendiz demonstra muita bravura em realizar essa tarefa, sua resistência é admirável, mas também era a única opção, o contexto não oferecia alternativa.

Do ponto de vista da ADC, tal relato demonstra questões ideológicas e de poder, em que a vida do camponês parece ter como sina essa condição, pois, passados quatro anos desde sua saída do campo, ao retornar encontrou as mesmas condições. A falta de atenção, as necessidades dessa comunidade por parte do poder público e o conformismo da população subalternizada pelo primeiro são danosos e comprometem toda uma geração que, ideologicamente, aceita como natural as condições nas quais vive.

A passividade que envolve o meio rural é quebrada pelo surgimento do MST (1998), na luta por uma reconfiguração do espaço campestre, em seus aspectos, sociais, culturais e político; muda a realidade do campo, a relação entre escola, campo e cidade foram se reconfigurando com o passar do tempo e pelas ações dos movimentos sociais.

A identidade profissional docente, conforme Miccoli (2012), é construída a partir das experiências de vida. Percebi que as experiências são muito fortes na construção identitária dessa profissional, cujo engajamento de seus pais, ainda que analfabetos e da aprendiz, eles não medem esforços para viabilizar seu itinerário de formação, demonstram o seu comprometimento em alcançar a sua identidade imaginada; evidencia-se, assim, o quanto as relações de poder exercem influência social sobre o futuro dos indivíduos que estão sob sua égide, submissos às forças antagônicas oriundas das regras sociais que determinam a posição dos indivíduos nas diferentes classes sociais.

Considerando as questões socioculturais e de poder para romper com tal ciclo, é exigido do aprendiz um grande empenho para superar os desafios que tentam aniquilar o seu esforço em direção à almejada comunidade. Vale conferir o *investimento* realizado pela aprendiz das primeiras séries até a formação superior, no anexo 3.

Diante das análises apresentadas, considerando que a colaboradora já atuava como professora naquele contexto, na subseção seguinte analiso o *investimento* nas **práxis**.

4.1.1.3 *Investimento na formação práxis*

Essa colaboradora começou a trabalhar na Educação do Campo quando ainda estava cursando a oitava série, cursou o pedagógico já exercendo a docência. Quando veio para a cidade de Altos, passou a residir em uma comunidade rural, onde assumiu a vaga de professora.

Nesse período, ela parou de estudar, pois não tinha condições financeiras para concluir o terceiro ano do magistério na capital, Teresina.

Esse fato muito lhe entristeceu, porém ela seguiu trabalhando, casou-se, teve uma filha e, tempos depois, surgiu o concurso da prefeitura municipal da cidade para professor. Ela resolveu fazer, embora não tivesse concluído o magistério, nível exigido para assumir o cargo.

No **fragmento 11**, ela declara o que lhe estimulou a passar no concurso:

P: O que lhe motivou a passar no concurso?

Profa. Angico: Minha filha. Ela já era nascida. Então eu pensava que para eu dar um futuro melhor pra ela, eu precisava passar num concurso.

P: Além desse, houve outro motivo para você escolher essa profissão?

Profa. Angico: [...] a questão financeira, também. A estabilidade da profissão, ter um ganho fixo. [...] Na época eu trabalhava como serviço prestado, então eu não tinha estabilidade, qualquer hora eu podia sair. Então, a estabilidade do emprego foi um dos principais motivos.

Profa. Angico, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

No fragmento, há razões afetivas e sociais práticas na sua tomada de decisão, a preocupação com o futuro de sua filha, bem como questões de sobrevivência, a relação entre a estabilidade profissional e a garantia econômica do sustento da família.

Conforme Coracini (2003), o critério econômico é um dos fatores que influenciam na escolha profissional docente, mas considerando a trajetória narrada pela colaboradora, basta resgatar na memória que ser professora é seu sonho de criança. Por isso, depois de vários anos de experiência profissional, o concurso é a oportunidade de consolidar seu desejo de participar dessa comunidade imaginada (professores concursados), fato que legitima sua profissão.

Para conquistar a vaga, ela *investe* em seus estudos novamente, sozinha, em casa, depois de uma rotina árdua de trabalho na escola, no lar e cuidando da sua filha. No **fragmento 12**, ela descreve:

Profa. Angico: Eu me lembro que toda noite eu só dormia depois que todo mundo ia dormir. Como lá é zona rural, é tranquilo. Todo mundo dormia cedo e eu ficava estudando até onze, dose horas da noite. Na época do concurso, todo dia eu fazia isso. Quando era seis horas eu estava no ponto. Já levantava para ir trabalhar. Eu dizia, isso aqui não vai durar toda vida. Então, se não vai durar toda vida, eu tenho que fazer um sacrifício [...] tem sempre alguém se preparando mais que você.

Profa. Angico, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

A fala da professora reflete sua trajetória, “os sacrifícios” que ela enfrentou em busca de seus objetivos, a identidade imaginada de professora concursada, tinha uma motivação

especial, proporcionar um futuro melhor para sua filha. Essa motivação impulsionava seu *investimento* nos estudos, a fim de obter êxito naquele certame. Como resultado de seu empenho, ela passou no concurso e teve que enfrentar outro desafio: concluir o magistério para assumir a vaga. A saga para finalizar o curso pedagógico em Teresina é outro desafio gigante, que ela superou com bravura, confira no anexo 03.

A colaboradora passou ainda no concurso público para professor do estado do Piauí (SEDUC) e, anos depois, passou no vestibular para o curso de Letras-Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Essa formação também foi muito difícil, pois era o curso de período especial, curso de férias. Assim, ela passou quatro anos, trabalhando os três turnos e sem férias. As identidades que se agregam de professora, de mãe, de esposa e de universitária exigiam um esforço extremo dessa mulher, dessa profissional. No **fragmento 13**, ela descreve a emoção de passar no vestibular:

Angico: Eu nem acreditei quando eu passei no vestibular...Eu disse, oh coisa boa. Eu estava em Simões, minha mãe, todos nós ficamos muito felizes.

P: Você estudava nas férias?

Angico: Era. Aquele curso do período especial.

Passei quatro anos sem férias. Não tinha tempo pra nada. [...] de onde eu morava pra cidade era longe, eram doze quilômetros, o transporte era a bicicleta mesmo.

[...]

Foi difícil, por esses dias eu estava pensando, eu me considero uma vencedora, justamente por isso, eu nunca deixei me abater, eu não desisti.

Graças a Deus deu certo. Deu tudo certo.

Profa. Angico, 48 anos
Fonte: Entrevista Narrativa

Nesse relato, a professora rememora o período do vestibular e a sua trajetória na universidade, como já é esperado, cercada por desafios, que ela bravamente enfrentou. A sua postura determinada, *investindo* no seu capital cultural (Norton, 1995), no seu desejo de concluir o curso, no comprometimento com a sua profissão, com a sua formação, foi uma tarefa individual, com contribuições para a coletividade, por meio de compartilhamento dos saberes adquiridos com a comunidade escolar em que atua.

Dentre as questões contextuais que a colaboradora aprendeu com o convívio, destaca-se, certamente, a falta de transporte, problema que perdurou em toda sua formação e boa parte de seu percurso profissional. Ideologicamente, isso demonstra o descaso para com a situação dos camponeses e reitero que nos relatos em nenhum momento foi mencionado algum tipo de manifestação pública requerendo tais serviços, o que mostra uma certa conformidade ou

ausência de envolvimento da escola com questões sociais práticas, ou seja, não havia, naquele contexto, um ensino crítico, comprometido com os problemas locais.

A professora participa das formações continuadas oferecidas pela SEMED, fez especialização em Língua Portuguesa e sonha fazer mestrado, já tentou duas vezes o Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, mas por alguns problemas de doença, que tem comprometido seu *investimento* nos estudos para a seleção, ainda não conseguiu passar.

Nas suas narrativas, ela revelou ainda que a sua comunidade imaginada é de professora universitária, mas que teve que abandonar esse sonho pelos problemas já mencionados que comprometeram a sua saúde. Ela explicou que passou muito tempo doente, sendo afastada de sala de aula. Agora já está próxima de sua aposentadoria, mas, ainda assim, quer realizar o desejo de cursar o mestrado em Literatura.

Com relação à práxis, a professora relata no **fragmento 14** a sua metodologia, o trabalho realizado em sala de aula, ao longo da sua trajetória docente.

A nossa prática em sala de aula deve estar em constante transformação, por isso as minhas estratégias, metodologias utilizadas se transformaram ao longo da minha vida acadêmica e profissional, procuro aplicar na minha prática pedagógica apenas os métodos que deram certo, aqueles que não obtiveram sucesso no ensino aprendizagem procuro substituir por outros, isso porque somos eternos aprendizes e a cada geração temos que adaptar novas formas de ensino-aprendizagem.

Profa. Angico, 48 anos
Fonte: Caminheiros 03

Na fala da professora, identifiquei seu comprometimento com o ensino de qualidade, vinculando-o com a vida em sociedade. Nesse sentido, sabendo que o meio social passa por constantes mudanças, o ensino precisa acompanhar tais modificações, através de uma prática profissional docente que atenda às demandas conforme o tempo e o espaço, aos quais a prática está vinculada. As peculiaridades de cada geração exigem que o docente reinvente a sua identidade, o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido para manter o professor com seus conhecimentos atualizados, é necessário o *investimento* constante na carreira profissional. Na entrevista narrativa, investiguei sobre suas aspirações profissionais, ao que ela respondeu no **fragmento 15**:

Angico: As minhas aspirações... só penso em me aposentar

P: Entendo.

Angico: Mas, assim, quanto à profissão é o que eu falei no início, eu pretendo fazer mestrado [...] para adquirir mais conhecimento, para que eu possa aplicar esse conhecimento na minha sala de aula. Com os meus alunos

Profa. Angico, 48 anos

A colaboradora tem uma história de vida marcada por muita luta de forma que, ao chegar próximo ao período da aposentadoria, esse passa a ser o seu maior desejo, a sua identidade imaginada. Ainda assim, não consegue se desvincular de alguns objetivos, um desses sonhos a realizar é o mestrado em Literatura, uma realização profissional, mas principalmente um sonho pessoal.

Quando investiguei a razão de sua escolha pelo campo para trabalhar, ela respondeu de diferentes formas, porém mantendo o mesmo sentido, **fragmento 16:**

Angico: Porque eu gosto mais do campo, porque é como eu digo, em relação ao comportamento, ao respeito, os alunos da zona rural não se compara; e aqui eles são mais amigos, não sei... existe uma relação assim de proximidade com eles. Eu converso com eles eu conheço o pai do aluno. Então, tem essa ligação.

[...]

P: Você se identifica com a modalidade de ensino Educação do Campo?

Angico: Sim. Comecei aqui, com eles, eu sei das necessidades, eu conheço a realidade aí eu procuro usar estratégias que vão ajudar no aprendizado deles.

[...]

P: Por que a Educação do Campo?

Angico: Porque eu gosto, eu me sinto bem trabalhar com eles, porque é o meio em que eu vivo, eu moro no campo há muitos anos. Então, eu conheço a família, eu conheço os alunos, os problemas, os anseios deles, quando eu chego na sala de aula, eu me sinto bem com eles.

P: Foi você quem escolheu trabalhar na zona rural?

Angico: Foi. Quando eu fiz o concurso já fiz para zona rural, porque eu já trabalhava lá e eu queria continuar lá.

P: Você se define como professora da Educação do campo ou só professora?

Angico: Professora da Educação do campo. Como eu falei, eu me sinto realizada em sala de aula.

P: O que leva você se identificar como professora da Educação do campo?

Angico: Eita... pergunta difícil. Deixa-me ver aqui uma palavra-chave é como... eu falei essa questão da relação...

P: Eu vou usar uma palavra aqui para te ajudar, é uma sensação de pertencimento, é isso? Você se sente pertença ao campo, àquela comunidade, aquele povo, àquela história. É isso?

Angico: É. Eu me sinto enraizada aqui.

Profa. Angico, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

Nessa sucessão de fragmentos, a colaboradora conta os motivos de sua escolha pelo campo e identifiquei, na sua fala, elementos contextuais que influenciaram a sua escolha. Ela já era moradora do campo e já exercia a docência, bem como mostrava ter critérios afetivos – “eu gosto”, “eu me sinto bem” – e de pertencimento – “eles fazem parte da minha história”.

A forma como a professora reflete sobre a sua relação com os alunos e sua imbricada relação com a comunidade, o respeito que os moradores têm por ela, o fato de ela ser moradora daquela comunidade e saber “dos problemas, dos anseios” deles e o seu compromisso com a aprendizagem dos discentes demonstra a relação orgânica entre a profissional e a vida em comunidade, como vislumbrou Gramsci (2004). Configura-se, assim, como ideal de professor para a Educação do Campo, a ideia era formar pessoas da comunidade para atuar em seu contexto de forma engajada com as demandas sociais, promovendo um ensino que consiga vincular o local e o global.

A colaboradora conhece a realidade dos alunos e eles têm confiança no trabalho dela. A consciência de um ideal de educação para a transformação da identidade do aprendiz é tratada com seriedade pela colaboradora, cujo compromisso é com o aprendizado significativo dos alunos e adapta sua metodologia, diminui a quantidade de conteúdos ministrados e que fazem parte do planejamento para atender a demandas contextuais. Ela cita, por exemplo, um número expressivo de alunos do sétimo ano que não sabe ler, consequência do ensino remoto e da nucleação, muitos deles passaram do multisseriado para o ensino regular, apresentando déficit na aprendizagem que, segundo ela, vai levar um bom tempo para ser superada.

Quando questionei o que a mantém motivada para continuar na profissão docente, ela afirmou: “acho que ainda posso fazer alguma coisa pela educação”. Com essa fala da colaboradora encerro essa subseção, destacando em sua fala a expressão “eu posso”, a história de vida e, conseqüentemente, de formação da colaboradora, fala por si, ela é muito dedicada e, como destaque a sua fala, ela entende a educação como uma produção coletiva em que cada um tem que fazer sua parte, de forma efetiva, crítica e inovadora. Cabe ao professor assumir seu papel de fomentador da cultura e porta voz das questões sociais da comunidade, como alerta Sousa (2008).

4.1.2 “A narrativização do eu”: marcas de investimento na constituição identitária da professora Carnaúba

4.1.2.1 A formação pessoal

A professora Carnaúba tem 50 anos de idade, 25 anos de docência, formada em Letras – Português, professora efetiva com 40h na SEMED. Seu sonho é aposentar-se para curtir o seu neto. Essa colaboradora é muito ativa, tem sua identidade dinâmica, atua na sala de aula, mas já atuou na gestão escolar.

Quanto à formação pessoal, pude observar que o investimento, enquanto comprometimento com ações de aprendizagem objetivando galgar respostas para sua identidade imaginada (Norton, 1995, 2013) em termos de educação formal, tem início na sua infância, quando os seus pais, seguindo o padrão social ideológico, matriculam a menina de sete anos de idade na escola. Ela narra no **fragmento 01**:

Aos sete anos, mais ou menos, naquele tempo a gente demorava a entrar na escola, né? Mas eu acho que era sete anos, eu comecei a estudar, meus irmãos já estudavam, os mais velhos já estudavam, passaram pela mesma escola onde eu estudei. Então, escola da zona rural, era uma escola do campo e, assim, o diferencial da nossa escola é que nós não tínhamos um prédio era uma residência, inclusive a professora era prima do meu pai e os alunos eram os parentes, eram os filhos dos primos que moravam na região. Então, quem estudava era um primo também, né?

Eu, sendo das mais novas, eu fui colega de sala de aula dos filhos da minha professora, minha professora Francisca Peres é o nome dela... Francisca Peres, mas, assim, pela região toda tinha o nome carinhoso de Chichica. Eu lembro que a gente não era aquele aluno de chamar professora, de chamar tia, não, nós tínhamos esse nome carinhoso por ser da família. Chichica, mesmo ela sendo uma pessoa mais velha, mas toda vida nós a tratamos dessa forma Chichica (relata de forma carinhosa).

Profa. Carnáuba, 48 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 01

No relato da colaboradora pude observar que ela tem boas lembranças daquele período, e o seu foco é nas relações estabelecidas naquele contexto, a amizade com os primos, com a professora e com os demais colegas de classe. Na sua fala, ela reporta-se à época de primeira à quarta série, vivenciando as experiências possíveis daquele contexto, ela não demonstra ainda projeto futuros quanto a uma identidade imaginada ou uma comunidade desejada (Norton, 2013).

No **fragmento 02**, ela sintetiza sua trajetória de formação nos primeiros anos de escolarização:

Então essa foi a minha trajetória, né... de primeira à quarta série. Foi lá na zona rural, escola do Campo, né? Uma escola humilde, onde não tínhamos tanto mecanismo que nós temos hoje, tanta habilidade para ser desenvolvida, a habilidade mesmo que a gente pretendia era o quê? Era o ler e escrever, né?

Profa. Carnáuba, 48 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 01

A limitação do ensino formal, reduzido à aquisição das habilidades de leitura e escrita, embora pareça elementar, diante da ideia de alfabetização como transformação social (Freire,

1996) e a concepção de letramento que vincula alfabetização às práticas sociais (Soares, 2000), àquele conceito que era tão reduzido quanto às oportunidades que o contexto dispunha para crianças e jovens da região, em que a escola só oferecia até a quarta série, as aulas centravam-se no ensino de competências básicas e, em casa, tal ideia de aprendizagem instrumental era reforçada pela família. No **fragmento 04**, a colaboradora reproduz o pensamento de seus pais, com relação à educação formal:

Foi isso que sempre ouvi dos meus pais. Ele falar, né? Que queria que os filhos aprendessem a ler e a escrever depois cada um procurasse melhorar, se aperfeiçoar, porque ali na comunidade só tinha essa modalidade, né... que era de primeira à quarta série. E eles sempre falavam nessa questão do aprender a ler e escrever. Eu lembro muito que ele dizia assim, eu sei apenas colocar meu nome, mas quero que eles aprendam mais. Eu sei só um pouco da matemática, mas quero que eles aprendam muito mais.

Então, foram esses ensinamentos que nos incentivou, principalmente, a mim, me incentivou a ser o que eu sou hoje, ano por ano que foi surgindo a oportunidade e cada oportunidade que foi surgindo eu abracei.

Profa. Carnaúba, 49 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 01

Na narrativa de Carnaúba, é perceptível uma certa escassez, tanto na motivação dos pais quanto na forma como ela caracteriza a escola e os conteúdos ministrados. Ela enfatiza: “foi lá na zona rural, uma escola humilde, que não tinha tanto mecanismo que nós temos hoje” esse aspecto mínimo de **investimento** (Norton, 1995) em torno do capital cultural (Bourdieu, 1989) que deveria ser ampliado nesse *locus* do saber, mas, quando a escola não oferece práticas de ensino que favoreçam o crescimento do aprendiz, compromete seu processo de aprendizagem. Nesse fragmento, é possível perceber um intercruzamento de vozes, da menina que salta à memória da colaboradora e da professora formada que manifesta uma avaliação do ensino da época.

A partir desse relato destaco o quanto a narrativa pode ser compreendida como um importante instrumento de formação crítica, que, ao promover a imersão do professor na sua própria história, aguça seus saberes sobre a práxis docente, podendo contribuir para que eles se mantenham motivados a investir na sua formação continuada. Earley e Norton (2013), ao analisarem o trabalho de Hammack (2011, p. 311), destacam que “a abordagem narrativa é capaz de capturar a realidade das vidas em contexto, possibilitando (re)configurações, desenvolvimento social e transformação política, mais que a ciência experimental centrada em variáveis que domina psicologia”.

Com isso, o construto **investimento** de Norton (1995), que apresenta uma dimensão sociológica permeada por fatores políticos, culturais, enfim sociais, pode ser apontado como critérios de inclusão ou exclusão de determinadas identidades nos espaços sociais.

Para romper com o padrão social da época, que limitava os moradores do campo a formação até a quarta série, a professora Carnaúba, tal como a professora Angico, teve que deixar a comunidade campesina em que residia para continuar os estudos na cidade. Com esse objetivo, passou por algumas experiências de aprendizagem e por várias lições de vida.

Para continuar com sua trajetória de escolarização, ela foi morar em Valença-PI, na casa de parentes, mas não se adaptou e retornou para a casa dos pais. Tempos depois, ela foi morar na casa de uma tia em Teresina, onde foi cursar a quarta série. No **fragmento 04**, ela traz essa memória:

No ano seguinte, eu fui morar com uma irmã do meu pai, né? Outra saída. Fui morar com uma irmã do meu pai. Lá, já maiorzinha, já entendendo como que eram as coisas... eu disse, não, aqui eu vou começar a colocar a cabeça no lugar e encarar os meus estudos, né... aí eu lá, a minha tia ela era professora e eu estudava em uma escola que os filhos dela, também, estudavam, né? Que ela morava na primavera, né... nós estudávamos... eu estudei um ano na Escola Eurípedes de Aguiar, lá no Primavera, no Marquês, né...só que eu não tive êxito em aprovação.

Não tive êxito em aprovação, por quê? Porque eu vim de uma escola do campo, com pouca instrução e, mas mesmo assim eu não tendo aprovação, eu aproveitei, eu aproveitei, eu estudei o ano todo, passei o ano todinho indo pra escola, quer dizer... me ajudou muito. Eu fiquei reprovada? Fiquei, mas aquilo ali me ajudou muito, né? Passei um ano, aí, como eu não tive aprovação, não sei o quê, aí voltei pra casa, no interior.

Nesse relato, a colaboradora narra os fatos demonstrando que naquela época ela já tinha adquirido uma certa maturidade para **investir** nos estudos: “aqui eu vou colocar a cabeça no lugar e encarar meus estudos”. Nessa fala, pude observar que ela não formou ainda um projeto de vida, uma comunidade ou uma identidade imaginada (Norton, 1995, 2013), mas já desperta seu entendimento sobre a importância da educação, ela tem uma postura mais comprometida com os estudos.

No entanto, a ausência de recursos simbólicos (Bourdieu, 1989; Norton, 1995) afetaram o seu desempenho, de modo que, no final do ano letivo, ela foi reprovada; apesar disso, ela apresenta, analiticamente, uma justificativa baseada na sua trajetória escolar – “venho de uma escola do campo, com pouca instrução” –, no seu entendimento, faltava-lhe conhecimento para acompanhar o ensino oferecido naquela outra escola.

O fragmento narrado é um convite a refletir sobre a importância do capital cultural no ambiente escolar, amparando-me nas metáforas econômicas de Bourdieu (1989), que

influenciou nos estudos de Norton (1995), é possível, de maneira análoga, ilustrar a situação da seguinte forma: o conhecimento é a moeda que circula na comunidade escolar, quem tem mais investimentos, ações práticas na aquisição de diferentes saberes, por exemplo aquisição de uma segunda língua, leituras, viagens, acesso a outros bens culturais (cinema, teatro, enfim outros espaços e eventos culturais), bem como amizade e relações sociais diversas, são ações de aprendizagem que reverberam no potencial intelectual do aprendiz.

Portanto, é como se fosse uma espécie de poupança, cuja aprendizagem pode lhe render um robusto capital cultural, (re)posicionando identidades e viabilizando o acesso a outras comunidades imaginadas. Essa ilustração anima-se no **vídeo 01**, que você pode conferir por meio do QR Code, a noção de capital cultural no ambiente escolar, desenvolvida por Bourdieu (1989):



No vídeo, é evidenciado que capital cultural é a herança cultural que recebemos de nossos familiares, na construção diária da nossa identidade, e das relações sociais. No entanto, assim como a sociedade brasileira é desigual, essa diferença se manifesta na sala de aula.

Diante do vídeo apresentado e reportando-me para a reprovação da colaboradora na escola e da sua justificativa, é necessário enfatizar que a ausência desse capital cultural pode ser fator de exclusão, uma vez que demonstra a insuficiência de *investimento* em conhecimento, exigindo que o aprendiz *invista* mais em ações, para que possa ter acesso a outras comunidades desejadas.

Foi essa postura que ela assumiu, ainda que tenha ficado reprovada, a colaboradora ressalta: “mesmo assim eu aproveitei, eu passei o ano todinho estudando, quer dizer me ajudou muito”. Na sua fala, é possível identificar a tomada de consciência sobre a necessidade do seu empenho para conseguir êxito no processo de escolarização.

O construto *investimento* traduz essa coerência entre os desejos futuros e as ações do presente para atingir seus objetivos. No entanto, é comum que nesse percurso a história do aprendiz seja atravessada por situações conflitantes, experiências relacionadas às relações assimétricas de poder (Fairclough, 2013), ou seja, podem surgir barreiras, geralmente, de

controle social, assinalando as diferenças entre as classes, limitando e selecionando os sujeitos, por critérios desiguais, na escalada de ascensão social.

Desse modo, **investimento**, do ponto de vista analítico, pode ser compreendido como os desafios que o aprendiz está disposto a enfrentar para alcançar o seu desejo futuro, considerando que, como destacam Norton e Williams (2013), há uma distribuição desigual de bens culturais tanto locais como globais em um jogo social, onde a cada fase o aprendiz deve provar que o seu desejo é genuíno e ele não aceita outro resultado a não ser a conquista do objetivo traçado.

Após a experiência de reprovação, agem os pais da colaboradora, compreendidos aqui como agentes sociais de **investimento**. Utilizo esse termo baseando-me em Norton e Earley (2012), que refletem sobre a pesquisa de Bamberg (2011); esse autor discute sobre agências narrativas e utiliza o termo *agente social* para se referir ao aprendiz que reescreve sua história de maneira empoderada.

No caso de Carnaúba, ela contou sempre com o apoio de seus pais que *investiram* no seu aprendizado; ainda que lhes faltassem condições efetivas de proporcionar oportunidade escolar, eles procuravam alternativas para que ela continuasse estudando. E, assim, após a reprovação ela voltou para casa deles, que logo pensam em outra maneira de dar prosseguimento à trajetória escolar dos filhos. Com essa finalidade, eles alugaram uma casa na cidade de Altos, onde os irmãos foram morar juntos, alguns estavam na casa de outros parentes, agora todos ficaram na mesma casa na cidade, os mais velhos cuidavam dos mais novos e, assim, seguiram.

A colaboradora estava cursando a sétima série, quando foi surpreendida com um novo desafio, ela engravidou. Um problema social que impacta muitas adolescentes e contribui para um número acentuado de abandono da escola pelas meninas (IBGE, 2022), pois, diante do desafio, muitas não têm estrutura psicológica e nem condições financeiras para seguir com os dois projetos; na maioria dos casos, abdicam dos estudos para trabalhar e cuidar dos filhos.

No caso da aprendiz, a situação seguiu um caminho inesperado. A colaboradora narra com muita emoção essa fase de sua vida, marcada pela surpresa da gravidez e por uma tragédia. Ela e o namorado iam casar, mas, infelizmente, ele morreu, quando a criança tinha apenas seis meses de vida. A partir do acontecido, muitas questões surgiram e passaram a exigir daquela jovem um posicionamento para seguir.

Dessa forma, era necessário (re)posicionar sua identidade na sua história de vida. De fato, ela não tinha condições financeiras para avançar com os dois projetos, como solução para o problema, ela foi amparada por aquela que seria sua sogra, elas conversaram e chegaram a

um acordo: a avó paterna ficaria com a guarda da criança para que Carnaúba pudesse reestruturar, planejar o seu futuro.

Nesse acordo, a mãe teria livre acesso à filha; dessa forma, ela acompanhava e ajudava sempre que possível a cuidar de sua criança. Estabeleceu-se uma parceria para que elas criassem a menina. No **fragmento 05**, ela interpreta o momento, após o falecimento de seu companheiro:

E aí a gente... pronto, acabou todos os planos. Não tinha mais o que fazer. A única opção era deixar de estudar pra cuidar da menina, mas aí quando aconteceu tudo isso... no passar de tudo isso, o que ficou resolvido mesmo, que a gente tentou negociar mesmo com a própria família e aí eu passei, então, eu abri mão da menina. Aí deixei ela morar com a avó dela, por parte de pai, [...] como eu queria continuar estudando, então eu cedi, né. Passei a menina, minha filha, para a avó paterna e fiquei acompanhando no final de semana, quando eu tinha tempo, né.

Nesse relato, a colaboradora narra com emoção um período muito difícil de sua vida, porém é um período de muito aprendizado e de crescimento pessoal, a gravidez não planejada e o óbito do namorado impuseram-lhe tomadas de decisões mais assertivas com relação ao futuro, “acabou todos os planos”. Primeiro, a vida lhe impôs a possibilidade de casar em decorrência de uma gravidez não planejada, portanto, ela alimentava a ideia de ser dona de casa, esposa e mãe. No entanto, com a morte de seu namorado, a vida lhe impôs a identidade de mãe, viúva, de certa forma, e de desempregada. A partir disso, é preciso investir na construção de boas relações; foi assim que ela encontrou o apoio e o acolhimento de sua sogra, que adotou a neta para que Carnaúba pudesse se organizar, (re)posicionar a sua identidade na sua própria história.

O livre acesso à filha e o bom relacionamento com a sua sogra foram condições essenciais para que a colaboradora voltasse a estudar. Assim, ela concluiu a oitava série e decidiu fazer o curso pedagógico. Com isso, passa a traçar uma identidade imaginada, ser professora, e reposiciona sua identidade no contexto atual, “aí eu tive que começar a ter uma atividade para o meu próprio sustento”, por isso, passa a estudar e trabalhar.

O **investimento** na formação pessoal é imbricado pelas experiências nas instituições, família e escola. Nessas, a colaboradora vive conflitos identitários intensos. Conforme Regis (2015), “indagar-se a respeito da própria identidade indica, implicitamente, ter vivenciado uma experiência de ruptura com a comunidade na qual está inserido”, quando o indivíduo tem seus ideais abalados como consequência desloca-se sua identidade, (re)posicionando-se, (trans)formando sua vida. Uma nova visão de mundo e, especialmente, novas atitudes, a vida exige muita coragem para seguir.

A colaboradora conseguiu reestruturar sua vida do ponto de vista profissional a partir do momento em que optou pelo magistério e seguiu carreira docente, com o passar do tempo encaminhou sua vida pessoal, como ela narra no **fragmento 6**:

Eu já trabalhava, já tinha minha profissão, casei novamente, aí eu tive meu segundo filho, uma diferença de 10 anos, pense numa situação ruim, ter um outro filho com a diferença.

Na sua fala, ela transmite a alegria de sua realização. Ela rememora um projeto de identidade pessoal que foi interrompido no passado, mas que tem a oportunidade de viver novas experiências. No entanto, no **fragmento 07**, ela analisa a situação nova com amor e, ao mesmo tempo, com sentimento de tristeza por ter passado a guarda de sua filha para a avó, embora tenha participado do seu desenvolvimento, lembrando um diálogo com seu filho, ela falou:

Porque para sua irmã tudo quem fez foi a avó dela. Ela que criou, ela que educou, ela quem fez tudo. Na época eu não fiz, eu deixei bem claro. na época eu não fiz porque eu não tinha condição. Eu já quero fazer para você o que eu não fiz para ela. Então, assim, hoje ele já tá na universidade.

A fala da colaboradora demonstra a identidade de mãe, deixando emergir o seu sofrimento por ter passado a filha para avó, reitera que foram as condições daquela época que a obrigaram a tomar tal atitude, mesmo com todas as situações esclarecidas e com uma boa relação com a filha e com a avó da menina, a colaboradora expõe a cicatriz daquela ferida.

No entanto, essa lacuna precisa ser completada com o amor dos dois filhos e, principalmente, vivenciando a maternidade com o seu segundo filho, em que ela demonstra a necessidade de fazer tudo como ela deseja, criar, educar, enfim ser mãe integralmente, passando por todas as experiências dessa função.

Com relação a sua filha, ela traduz o sentimento de acompanhar toda a sua trajetória ao lembrar da emoção do dia em que sua menina passou no vestibular, expresso no **fragmento 08**:

Carnaúba: É uma alegria você não imagina assim quando ela se formou, ela fez pedagogia na federal também,

P: seguiu os passos da mãe da avó

Carnaúba: É, exatamente. É o orgulho da avó dela, porque ela (avó) teve três filhos e com esses três filhos ela não conseguiu o que conseguiu com a minha filha.

Com essa fala encerro a subseção sobre formação pessoal, em que a colaboradora com os dois filhos criados: o rapaz já na universidade; a filha, formada e mãe; e ela ambiciona se aposentar “para curtir o netinho”.

Logo depois de sua narrativa sobre o processo de formação pessoal, construída em torno das instituições família e escola, seguem a partir desses, suas experiências de formação na categoria profissional.

4.1.2.2 *A formação profissional*

Prosseguindo com a investigação das marcas de *investimento* na constituição da identidade da colaboradora, sua formação profissional docente inicia quando ela decide matricular-se no ensino médio integrado ao curso técnico pedagógico, destinado à formação de professores. Essa é uma marca de *investimento* no capital cultural, a conclusão do curso lhe permite acessar uma comunidade imaginada específica, de professores. *Investida* desse objetivo, ela concluiu o curso pedagógico, fez estágio docente, mas não conseguiu emprego de imediato na sua área de formação.

Enquanto estudava exerceu outras profissões, dentre elas, cobradora de ônibus de uma empresa de transportes da sua cidade. Com o surgimento do concurso público, ela decidiu tentar a carreira docente, dentre as razões para tal escolha está o critério econômico. Esse é, segundo Coracini (2003), um dos fatores que influencia na escolha da carreira docente. Para Carnaúba, a estabilidade financeira proporcionada pelo concurso público seria muito importante para encaminhar a sua identidade profissional, ela declara que tentou o concurso devido à falta de emprego – “tava com pouco tempo que eu tinha terminado o pedagógico, surgiu a oportunidade do concurso” –, para ela o concurso representou a oportunidade de trabalhar na sua área.

A colaboradora fez sua inscrição no concurso para professora da zona rural e questionei, na entrevista narrativa, o motivo de sua escolha. A resposta, que está no *fragmento 06*, é surpreendente:

P: O que levou você a escolher a zona rural?

Carnaúba: A fila.

P: A fila?

Carnaúba: Sim. (risos).

Naquela época eu trabalhava como como cobradora, acho que foram uns três dias só para fazer a inscrição. Nesse período eu estava sempre muito ocupada, trabalhando, aí disse para o motorista, eu queria fazer minha inscrição, ele disse para mim, dá teu jeito que eu vou segurar aqui. Aí eu fui. Quando eu cheguei lá, tinha uma fila enorme passando lá da prefeitura, dobrando já nos correios, e tinha uma outra bem pequenininha, aí eu olhei para aquela fila e disse, eu vou para aquela fila menor; por causa do meu horário de trabalho, eu não queria prejudicar o motorista.

A fila menor era da zona rural.

P: Você foi bem prática, eh?

Carnaúba: Fui. Bem prática. Fiquei na fila que era menor e, olhando assim por cima, eu vi uma das meninas que estava fazendo inscrição era minha colega, ela começou a me chamar, eu estava de farda, ela sabia que eu estava trabalhando, então ela ficou com os meus documentos e preencheu a ficha. Eu fui trabalhar, eu sabia que eu estava atrasada, depois voltei e assinei a ficha.

Fatores contextuais foram determinantes para que Carnaúba se efetivasse no município de Altos, como professora da zona rural. Nessa época, ela já tinha concluído o pedagógico, sua experiência de sala de aula era apenas do estágio, mas aquela oportunidade despertou sua identidade docente, a qual, do ponto de vista formal institucional, reunia todas as condições para desenvolvê-la.

A forma como a identidade profissional de Carnaúba foi construída, em meio a questões socioculturais que foram surgindo, ratifica a ideia de Mastrella-de-Andrade (2013, p. XX), que “forças contextuais podem recrutar a identidade para determinadas posições ou reconhecê-la em um sistema de representação favorável à condução do indivíduo”, levando-o a *investir* em certas identidades.

Assim, a colaboradora foi captando no contexto as oportunidades de formação, ela não estava seguindo uma meta como a professora Angico, que desde criança queria ser professora e foi guiada por esse objetivo.

Ela passou no concurso, e a colaboradora Carnaúba reconfigura sua identidade. Bauman (2004, p. 34) alerta que as identidades na cultura flexível da modernidade tardia ou como ele define, na liquefação moderna, ganham livre curso e agora cabe a cada indivíduo, homem e mulher, capturá-la em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas.

A conexão entre a história de construção identitária de Carnaúba com a noção de identidade de Mastrella-de-Andrade (2013) e Bauman (2004) corroboram para uma reflexão sobre a instabilidade das relações individuais. Na modernidade tardia, os sujeitos têm como característica uma certa flexibilidade identitária que lhes permite transitar em diferentes situações contextuais de maneira aberta a encontrar em curso seus ideais de vida e de formação. Dessa maneira, sem uma meta ou sem a definição de um projeto de vida, a flexibilidade identitária permite que, durante o percurso, o indivíduo reconheça algo que lhe desperte atenção, que ele venha a se identificar para *investir*.

No **fragmento 06**, a colaboradora apresenta tais características. Embora, já tenha concluído o pedagógico, ela não foi trabalhar na área pela falta de emprego e a necessidade financeira lhe impôs buscar outros trabalhos.

No entanto, como vem demonstrando a sua construção identitária em processo, a indefinição de um objetivo leva a colaboradora a capturar sua identidade profissional em “pleno voo”, como preconiza Bauman (2004). À medida que as relações contextuais lhe apresentam as oportunidades de investir em situações concretas de conhecimentos de formação, de emprego, a colaboradora é recrutada, como diz Mastrela-de-Andrade (2013), a posicionar sua identidade vinculando-se a uma comunidade imaginada.

A história de formação profissional docente da professora Carnaúba começa com sua escolha pelo curso pedagógico, uma das primeiras marcas de **investimento** na sua carreira profissional especializada.

A segunda marca é a sua entrada na comunidade imaginada de professores efetivos do município de Altos, por meio do concurso público e, a partir disso, ela constrói sua identidade profissional na práxis, já que, na época em que ela passou no concurso, tinha apenas a experiência do estágio. Na subseção que segue, **Formação na práxis**, analiso como a professora inexperiente, que passa a atuar em uma escola da zona rural, segue construindo sua formação identitária profissional.

4.1.2.3 *A formação na práxis*

Como mencionei na sessão anterior, a única experiência profissional da professora Carnaúba era o estágio docente. Então, ela passou no concurso público e assumiu a turma de professora na zona rural, em uma sala multisseriada, com alunos de primeira à quarta série. Ela era a única professora da escola e, naquele contexto, os profissionais passavam a semana na comunidade em que trabalhavam. Suas primeiras experiências de sala de aula são relatadas no **fragmento 7**:

Foi um tempo difícil, sem nenhuma experiência, sendo numa escola da zona rural, polivalência, eu tinha que trabalhar nas quatro modalidades, né... que era as quatro séries, primeiro, segundo, terceira e quarta série e a única experiência que eu tinha era a experiência do estágio pedagógico e com essa experiência e a força de vontade eu fiz todo esse processo, né... passei o ano nessa batalha, tentando entender todo esse processo do ensino aprendido, mas aí foi o primeiro passo, no ano seguinte já foi bem mais fácil é algo que a gente vai adquirindo no dia a dia, né... a questão do ensinar, pra você ter prática, você tem que praticar, né? Então, com o dia a dia é que você obtém a prática.

Profa. Carnaúba, 49 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 02

Em suas memórias, é possível observar que a colaboradora interpreta a situação vivenciada com a visão do presente, levando-me a identificar na sua autoavaliação uma demonstração de ternura consigo mesma, que acolhe aquela professora que nasce em um contexto desafiador, justificando ter sido em meio ao trabalho realizado que ela adquiriu as habilidades necessárias para responder às demandas que surgiam. Dessa forma, ela foi aprendendo a resolver sozinha, contando apenas com as suas experiências de vida.

Nesse contexto, ela pontua que seu crescimento profissional foi gradativo e, do ponto de vista analítico, identifiquei que esse crescimento, em um primeiro momento, aconteceu mais de forma empírica do que teórica, ela foi aprendendo a responder a diferentes situações, na prática. Na verdade, a prática foi a sua principal fonte de aprendizagem, ela reitera que, passado o primeiro impacto, “o ano seguinte foi bem mais fácil.”

No memorial docente da professora, ela narra o quanto foi difícil seu início de carreira. Ela passava a semana na comunidade onde lecionava, era a única professora da escola, sem secretária, sem diretora, apenas uma outra pessoa para zelar e fazer a merenda. Não tinha apoio da secretaria de educação daquela época, não participou de formação voltada para Educação do Campo, enfim, ela de fato teve que aprender na prática e de maneira individual.

No início de sua carreira, um dos recursos que a colaboradora utilizou bastante foram suas experiências de vida, que também compõem o capital cultural (Bourdieu, 1989; Norton, 2013). Ela voltou ao seu tempo de infância e resgatou a dinâmica de sua professora Chichica, lá da zona rural, onde ela estudou da primeira à quarta série, lembrando e reinventando formas de ensinar.

Esse relato evoca o estudo de Boom (2005), que, ao analisar a identidade docente, preconiza que a identidade do professor é construída pelas vozes de seus professores, das suas leituras, dos diferentes autores e, acrescento a este, as suas diferentes experiências pessoais, que são acionadas em momentos diversos da trajetória docente, em que nos amparamos de ensinamentos dos contextos formais e informais, por vezes os ensinamentos dos pais, a relação com os filhos, enfim laços entre as identidades e os conhecimentos socioculturais. Tudo isso, somado às concepções teóricas, é claro, pode compor o repertório de estratégias do professor.

Continuando com a investigação das marcas de investimento na formação profissional, a colaboradora agora pertence a uma comunidade profissional ambicionada, professores efetivos do município de Altos, fazendo surgir oportunidades de acesso a outras identidades, como ela relata no **fragmento 10**:

Então, primeiro eu fiz o pedagógico, depois fiz o concurso e com uns dois anos, dois anos

e meio... veio o primeiro vestibular que teve para o núcleo de Altos, no prédio Roberto Raulino, que era a antiga maternidade de Altos. Quando veio o vestibular, foi ofertado dois cursos, Normal Superior, na época, e Letras Português. Como a gente só tinha duas opções... na época falavam muito que Normal Superior era a mesma coisa que o pedagógico e algumas pessoas que fizeram no Normal Superior e tiveram que pagar umas disciplinas para ter o curso de pedagogia, Licenciatura em Pedagogia.

Então, assim, pela forma das pessoas dizerem que o Normal Superior era a mesma coisa que o antigo pedagógico, né... eu optei pelo curso de Letras Português, Licenciatura em Letras Português [...]

Profª. Carnáuba, 49 anos
Fonte: Memorial Docente,
 Caminheiros 02

No relato de Carnáuba, é perceptível o quanto sua identidade foi “recrutada” nas relações contextuais, como expressa Mastrella-de-Andrade (2013). Em sua fala, seja nas narrativas, nas entrevistas narrativas, na autoavaliação, nos questionários, enfim na triangulação dos dados, sua identidade apresenta-se como dinâmica, livre, disposta a investir nas oportunidades de formação que o meio lhe oferecesse.

Sua identidade dinâmica foi construindo-se, coincidentemente ou não, nas relações contextuais, isso pode ser reflexo da forma como seus pais conduziram seu processo de escolarização, “eu quero que eles aprendam a ler e a escrever depois eles vão decidir o que fazer”, diferente de outras famílias que tentam traçar o futuro profissional dos filhos, a postura de seus genitores deu a suas crianças a liberdade para buscar os próprios sonhos. No entanto, essa indefinição quanto ao futuro, exigiu que ela ficasse atenta às possibilidades que surgissem no caminho.

Dessa maneira, a professora já concursada tem a oportunidade de fazer um curso superior. Ela então passa a *investir* nesse novo projeto de formação. Com o objetivo de passar no vestibular, a colaboradora passa a frequentar um cursinho preparatório mostrando assim a necessidade de *investir* em conhecimento para acessar a comunidade desejada nesse momento de acadêmica do curso de letras, como ela relata no **fragmento 11**:

Saiu o edital, né... nós fizemos a inscrição, eu lembro que, na época que o professor Kiko Fontinele, o professor Francisco, que chamam de Mutamba e tinha um professor de matemática, eu não lembro se era o professor Antônio Luís... era, era ele sim. Eles montaram um cursinho. [...] A gente passava o dia na escola trabalhando, porque na época que a gente começou era quarenta horas, manhã e tarde, de segunda a sexta, não tinha horário pedagógico, né. Então a gente passava o dia na escola, à noite quando a gente chegava, a gente ainda ia para o preparatório. (...) Então, foi assim um momento de toda preparação [...] pra gente ter o êxito do resultado. Então, nós passamos [...] E a emoção eu já falei, né? Que foi o resultado que saiu pelo rádio.

Profa. Carnáuba, 49 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 02

O relato da professora traz a configuração social da cidade com relação à educação e a determinados comportamentos culturais. Os professores citados destacavam-se na preparação de alunos para provas de vestibulares e concursos, alguns permanecem em tais funções até o presente. O processo descrito pela colaboradora mostra o seu comprometimento com o seu objetivo, o **investimento** em práticas concretas de aprendizagem, com vistas a obter o resultado almejado. Essa é a ideia do construto **investimento** elaborado por Norton (1995).

Nesse entendimento, ao **investir** na identidade imaginada, no caso de universitária, a professora e mais um grupo de docentes que lhe acompanhava, veja que ela fala no plural, empenham-se, planejam e batalham; ainda que enfrentando o cansaço depois de um dia de trabalho, à noite elas iam estudar para o vestibular.

Nesse fragmento, a colaboradora destaca características da carreira docente, ela descreve como era a jornada de trabalho de um professor 40h, características essas que vêm mudando em prol da melhoria das condições de trabalho desse profissional e da qualidade de ensino, visto que um professor sobrecarregado não consegue um bom rendimento, do ponto de vista qualitativo, já que é uma profissão que envolve esforço físico e mental e, especialmente, questões emocionais.

E assim, ela passou para o curso de Letras, período especial, a alegria da aprovação contrasta com o desafio de passar quatro anos sem férias; contudo, esse desafio foi superado, como outros: as dificuldades de conciliar as atividades de casa e dos estudos, os desafios dos estágios, das atividades extraclasse, todas foram situações enfrentadas pela colaboradora que mais uma vez testou a sua capacidade de suportar o esforço do **investimento** em prol de sua identidade desejada. No **fragmento 11**, ela narra os impactos de entrar em uma universidade.

Quando entrei na universidade teve impactos na minha vida porque eram novos desafios na minha carreira profissional, tinha aquele compromisso de férias, tive que voltar a sala de aula, novamente. Então, foi um período muito gratificante.

Foi muito bom para aperfeiçoar a nossa relação com o ensino-aprendizado, nós desenvolvemos muitas metodologias para melhorar a nossa prática em sala de aula. [...] Mas a gente sabe que fazer uma licenciatura, principalmente em Letras Português, lá na sala de aula... no curso era uma coisa, mas pra você levar pra prática, era outra coisa. Era outra metodologia, não casava, não era como o curso Normal Superior, que tratava da metodologia bem minuciosa, como trabalhar com crianças, é uma coisa bem diferente, mas o curso de Licenciatura não, já é uma coisa que você já vai, que a nossa metodologia que é trabalhada no curso não dá pra você trabalhar com criança, né... tem que trabalhar com o ensino fundamental

maior, o ensino médio, porque a gente vai trabalhar com a própria disciplina.

Mas, assim, na época, no início eu trabalhava com polivalência, então eu tive essa dificuldade de casar essa questão da licenciatura com a metodologia.

Como a professora Carnaúba estava imersa no contexto do ensino fundamental I, da primeira à quarta série, hoje, primeiro ao quinto ano; essa comparação foi inevitável. Ela reconhece a importância da licenciatura, critica o distanciamento entre teoria e prática, reflete sobre o curso Normal Superior, que já dispunha de um ensino mais voltado para dinâmica de sala de aula, ou seja, para as séries em que ela lecionava. Seus questionamentos são superados ou parcialmente resolvidos quando ela analisa que o curso de Letras está voltado para o ensino fundamental II e o ensino médio e, assim, quando ela concluiu a licenciatura e passou a atuar como professora de área, de Língua Portuguesa, ela reconheceu essas diferenças, não só na metodologia, mas, principalmente, na mudança de características dos alunos e os problemas que circundavam o ensino nas séries que passou a assumir, narrando isso no **fragmento 12**:

E, assim, quando foi pra sair da polivalência e passar a trabalhar com Língua Portuguesa, já no Ensino Fundamental maior foram outros desafios, foram novas conquistas, novos alunos... na época que a gente começou..., logo em seguida, foi nessa época que colocaram o Ensino Fundamental maior nas escolas da Zona rural.

Então, a gente teve uma distorção de idade/série, né? Então, a gente trabalhava com aluno adulto, pessoas que eu acho era quase da minha idade. Na época, nós tínhamos muitas pessoas já... de idade, hoje não, hoje nós não temos tanto essa distorção em série, já tá uma coisa bem igualitária, mas em dois mil e quatro, em dois mil e três, nós tínhamos muito essa distorção de idade...

Profª. Carnaúba, 49 anos
Fonte: Memorial Docente 02

A expectativa de mudança de polivalência para área é impactada por um contexto diverso, cuja identidade da docente (re)posiciona-se buscando adaptar-se aos novos padrões contextuais. Nessa época, inicia-se mais um período de mudança na Educação do Campo, a partir daquele período é ofertado nas comunidades rurais o ensino fundamental II, fato que possibilitou a mudança da professora da polivalência para área, mas que também trouxe alguns problemas de escolarização, que levou um tempo para ser resolvido, como “a distorção idade-série”. Tal problema é oriundo do histórico dessa modalidade de ensino, as pessoas que pararam de estudar na quarta série, porque só era ofertado até essa série, agora, já adultos, têm a oportunidade de voltar a estudar.

Mais uma vez a professora Carnaúba protagonizou o início de mais uma mudança educacional significativa na Educação do Campo, ela foi uma das primeiras a atuar nesse meio com formação a nível de pedagógico, passou pelo multisseriado e, no momento descrito, passa

a atuar nas primeiras salas do ensino fundamental II nas comunidades rurais. Essa mudança, certamente, é fruto das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, instituída em 03 de dezembro de 2002, que preconiza:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Considerando que a legislação já estava instalada no país, oficializando as bases da Educação do Campo, um direito dos camponeses, fruto de intensas discussões e reivindicações por meio dos movimentos sociais; questionei se houve, em algum momento, um relato ou palestra, alguma menção à Educação do Campo nos estudos da universidade, ainda que não tivesse essa nomenclatura, já que nas turmas do curso superior oferecido aos docentes havia professores que trabalhavam no contexto campestre, no **fragmento 13**. Ela responde:

No período do curso, se teve... não lembro muito bem assim, mas não tinha nenhuma disciplina referente à educação do campo, como era um curso de Língua Portuguesa, era só mesmo a história da educação, da própria Língua Portuguesa mesmo. Educação do campo, não, não teve nenhuma disciplina que voltasse mesmo para trabalhar com aluno da escola do campo, mas, assim, com o passar do tempo, nós passamos, né... por várias formações, são chamadas formações continuadas com metodologia bem diversificada diante a escola do Campo.

Profª. Carnáuba, 49 anos
Fonte: Memorial Docente, 02

No **fragmento 14**, a colaboradora rememora que a SEMED oferece algumas formações que envolvem a Educação do Campo e relembra de maneira específica uma parceria entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a secretaria municipal de um curso voltado para educação, mas que infelizmente ela não pôde participar porque, naquela época, estava atuando como diretora da escola:

Tivemos um tempo, aqui na rede, no município de Altos, que tinha a escola ativa, em que era trabalhado a escola do campo mesmo, como lidar com o aluno do campo. Era pra gente apresentar a questão do dia a dia do campo, né... trabalhar a horta e levando essa metodologia do dia a dia, da família pra sala de aula. Foi um período, também, assim, bem gratificante, né... foi muito aprendizado nessa época a gente aprendeu a lidar com a própria escola, voltada para o campo.

Nesse período, acho que foi uns dois anos, né... foi um trabalhado assim que... mas não

eram todas as escolas da rede municipal, eram algumas escolas, da zona rural, que passaram a ser escola ativa. Essa escola ativa era voltada para trabalhar com aluno do Campo, com as experiências da família. Então, foi uma metodologia bem diversificada voltada para a escola do Campo.

[...]

A escola ativa tinha as oficinas onde os alunos multisseriados vivenciavam, apreciavam a troca de experiências. Lembro de muitas oficinas como a horta comunitária, simulação de compra e vendas, ou seja, do comércio, a eleição do chefe de sala

Profa. Carnáuba, 49 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 02

A formação citada pela docente, Escola Ativa²⁷, é um programa do MEC, em que as escolas tinham que ser cadastradas e passavam a trabalhar conforme as diretrizes do programa, cujas estratégias de ensino tinham como foco a identidade dos camponeses, suas condições de vida e a cultural local aliado ao conhecimento escolarizado. Um programa que foi valioso para as escolas colaboradoras, como demonstra a colaboradora, e, embora não tenha participado efetivamente, acompanhava e experienciava as atividades desenvolvidas pelos docentes que eram multiplicadores do conhecimento aprendido.

No **fragmento 14**, a colaboradora reflete sobre a relação entre a sua práxis e a formação continuada em Educação do Campo:

P: Em algum momento, você já sentiu a necessidade de formação continuada para atuar na escola do campo?

Carnáuba: Sim. Aqui a gente senti essa necessidade, até porque a gente percebe que o município ele vem trabalhando como forma de igualdade, tanto da zona urbana como da zona rural. Então, daí a gente sente essas dificuldades porque há muitas coisas, muitos conteúdos que trabalhamos em sala de aula, que não são voltados para o campo, são conteúdos, mas voltados para o aluno da zona urbana. Então, a gente sente essa dificuldade de tá analisando e planejando, até mesmo para um momento, assim de trabalhar a sua própria realidade.

Profa. Carnáuba, 48 anos
Fonte: Memorial Docente ,
Caminheiros 04

Nesse fragmento a colaboradora afirma que sente a necessidade de uma formação voltada à Educação do Campo porque há uma tendência a tratar da mesma forma a educação urbana e do campo, esse tratamento igualitário segue o currículo único criticado por Arroyo

²⁷ Programa implantado pelo Ministério da Educação em fevereiro de 1999, visando melhorar a qualidade do ensino das quatro primeiras séries nas escolas da zona rural de sete estados do Nordeste (Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte). O objetivo é combater a repetência e a evasão, utilizando o sistema de classes multisseriadas (alunos de diversas séries que estudam na mesma sala de aula) (MENEZES, 2001).

(2011), no qual as peculiaridades do contexto campesino devem ser abordadas na adaptação do conteúdo ao contexto. No entanto, segundo a colaboradora, às vezes “pode gerar dúvidas na forma como repassar certos conteúdos”.

Ainda assim, o tratamento entre os diferentes contextos e a preocupação com os conteúdos correspondentes às habilidades e competências, acentuou-se nos últimos anos, por conta das avaliações externas, citadas no **fragmento 15**:

Logo surgiu as provas externas também pra escola do campo como, olimpíada de matemática, que acontece anualmente e olimpíadas de língua portuguesa que é de dois em dois anos, assim como, a Prova Brasil, que hoje é SAEB, e outras.

Profa. Carnáuba, 49 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 04

Com esses exames há uma tendência em padronizar o ensino e com isso, o tempo de trabalhar com temáticas locais, bem como a identidade e a história das comunidades campesinas é cada vez menor. Os professores participam de formação continuada direcionadas a aplicação das provas externas.

No **fragmento 16**, investigo a presença da legislação da Educação do Campo na escola campesina:

P: Você tem conhecimento do material teórico que fundamenta a educação do campo? Já fez a leitura desse material?

Carnáuba: Não. Não tenho conhecimento, mas, assim, me despertou, nesse momento de... eu correr atrás e vê alguma coisa sobre a educação do campo.

P: Na escola que você trabalha tem os documentos que fundamentam a Educação do campo?

Carnáuba: Não. Não tem. Não tem nenhum documento que fundamenta a Educação do Campo.

P: Na formação dos professores, encontros pedagógicos e outros, da Secretaria de Educação de Altos, são reservados momentos para a Educação do Campo?

Carnáuba: É. Nós temos as formações, né com os supervisores que eles atendem somente os professores da Educação do Campo, são formações que englobam todas as disciplinas, né... Então, essas são as formações que temos sobre a escola do campo

P: Com relação ao currículo é a mesma formação para professores do campo e da zona urbana? Qual a sua opinião sobre isso? Justifique.

Carnáuba: Com relação ao currículo.... até porque é o mesmo, não tem nenhuma diferença.

Profa. Carnáuba, 48 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 04

Quando a colaboradora declara no fragmento 15 que não se faz presente na instituição a legislação do campo, acrescento que quando visitei a escola tive o cuidado de examinar nas dependências da escola, especialmente em uma sala que funciona como biblioteca, se havia algum material que fizesse referência à Educação do Campo e, de fato, não encontrei nada em específico. Quando perguntei ao diretor sobre a existência desse material na escola, ele disse que provavelmente não tem essa legislação. Segundo ele, a legislação está presente nos documentos da escola como no Projeto Político Pedagógico (PPP), mas não tive acesso a esse documento, porque ele está sendo atualizado por uma equipe da SEMED.

No **fragmento 17**, ela cita programas que trabalhavam a identidade e a cultura dos camponeses na escola:

P: Na sua opinião, as formações que você recebeu ao longo da sua trajetória docente colaboraram para que o ensino perpassasse os muros da escola e entrasse em contato com a comunidade camponesa?

Carnaúba: Com certeza. São informações levadas tanto para trabalhar com aluno, quanto a família. Daí onde são desenvolvidas estratégias para promover o ensino para o nosso alunado, no decorrer do ano letivo. Nessas formações [...] nós podemos citar: o Mais Educação e a Escola Ativa.

O Mais Educação era diferenciado da zona urbana, vinha sempre as oficinas voltadas para a zona rural, como a oficina de horta, era construída uma horta com os alunos e com a família.

Então, vinha sempre as outras oficinas, português, matemática futebol, mas na zona rural... na escola do campo veio, pra todas as escolas, a horta, tinha um monitor, que trabalhava com os alunos, a questão do plantio, da construção, do momento de fazer a horta, de como fazer, de como plantar, então, tinha todo aquele momento voltado para o campo [...] nessa época eu percebi, que nas comunidades muitos pais voltaram a fazer essa atividade [...] sua própria horta.

Profa. Carnaúba, 49

Fonte: Entrevista Narrativa

Nesse fragmento, ela apresenta o Programa Mais Educação, com uma metodologia voltada para o aluno do campo, para a cultura camponesa. Segundo a colaboradora, há uma dificuldade de aliar conteúdos locais ao currículo formal oficial, visto que os alunos serão cobrados da mesma forma que os alunos da zona urbana, nas provas externas.

Identifiquei, na fala das três colaboradoras, uma preocupação com as provas externas. Elas estão redefinindo os conteúdos programáticos da escola e até mesmo a metodologia, por meio de um calendário de atividades, que segundo ela, fica difícil o professor adequar ou incluir outras atividades aos estudos.

Como venho pontuando, a carreira profissional da colaboradora Carnaúba é perpassada pelas transformações na Educação do Campo. No **fragmento 18**, ela narra mais uma dessas mudanças em que ela protagonizou, o surgimento de eleições para a diretora:

[...] trabalhei quatorze anos como gestora... eu trabalhei dois anos, depois o município passou a ter eleição... o gestor ingressava através da eleição, então eu participei da primeira eleição que houve no município para gestora, eu participei e fui eleita, trabalhei dois anos e fui reeleita ao segundo mandato, onde eu trabalhei mais 2 anos. Daí foi extinta, essa questão da eleição no município e passou a ser indicação. Me afastei para dar oportunidade para outros professores e depois voltei, ficando mais oito anos. Trabalhei quatro anos com mais quatro anos da segunda gestão. Então, trabalhei já quatorze anos como gestora da escola do município.

Profa. Carnaúba, 48 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiro, 02

Ao assumir esse novo compromisso, a professora decidiu fazer especialização em Gestão e Supervisão Escolar, reafirmando os resultados da pesquisa sobre a identidade dessa profissional, que se constituiu ao longo do caminho, obedecendo a fatores contextuais, interpretados por ela como oportunidade de aprendizagem, a especialização é mais uma marca de investimento na sua carreira docente.

Ainda com relação à formação, ela fez uma segunda licenciatura em Artes pelo PARFOR. No **fragmento 19**, ela relata essa experiência:

Carnaúba: Eu gosto muito da disciplina de artes depois que eu fiz a segunda licenciatura, eu entrei como gestora, eu quase não trabalhei artes. Eu sinto que por eu ter terminado o curso e não ter ido para a sala de aula me atrapalhou porque o aprendizado ele acontece é no dia a dia, na sala de aula.

[...]

Por conta disso eu quase não trabalhei, mas eu gosto. Todo ano quando vou fazer minha lotação eu digo, quero minha disciplina de artes.

Profa. Carnaúba, 48 anos
Fonte: Entrevista narrativa

Nesse relato, ela demonstra uma escolha motivada por questões afetivas, o motivo dela ter escolhido esse curso não foi por uma necessidade contextual e, sim, pela afinidade com a disciplina, para realizar o desejo de adquirir esse conhecimento, como uma complementação na sua carreira profissional. O fato é que a colaboradora gosta de aproveitar as oportunidades de aprendizagem e esse curso tinha duração de dois anos, ofertado pela UFPI, ou seja, favorecia a realização de seu desejo.

No **fragmento 20**, a colaboradora faz uma breve análise de seu percurso:

Eu segui o caminho da docência até por questão do concurso que eu já tinha feito, né? Já tinha passado no concurso, já trabalhava e a licenciatura foi só motivo de continuar. Nessa questão da docência, no campo ou na cidade é... a minha experiência mais é mesmo na escola do Campo, né... na escola rural nunca tive assim a oportunidade e, assim, sempre fui lotada, mas não tinha nenhum interesse de vir pra zona urbana.

Mas agora, em 2022, eu trabalho um dia na zona urbana, mas assim é uma comparação que a gente não tem como não fazer, eu não sei se as turmas que eu peguei na zona urbana eu acho altamente indisciplinada, quer dizer... os meus alunos da escola do campo, eu vejo eles mais disciplinados, mais organizado, mais carinhosos, na zona urbana a gente tem que conquistar, a gente tá na sala de aula para conquistar o aluno, mas tem dias que parece, assim, que tá fora do comum. Eita, mais são zoadentos (barulhentos), conversam muito e os nossos não, eles já são mais calmos, eles não são alunos de muita... eles são mais calmos, onde a gente desenvolve uma atividade até mais rápida, mais tranquila porque uma sala onde tem um aluno que gosta de conversar fica difícil

Profa. Carnáuba, 48 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros, 02

Nesse fragmento, ela traz questões importantes a serem analisadas. Logo no primeiro parágrafo, ela apresenta-se muito racional ao refletir sobre a sua trajetória, considerando que sua vida foi marcada pela tragédia da perda do namorado na adolescência, pela escolha do magistério por imposição contextual e, como ela afirma, “já tinha passado no concurso... continuar”. As situações foram conduzindo o percurso formativo da colaboradora e motivando o seu *investimento* no capital cultural de prestígio que lhe habilitasse a acessar outras comunidades imaginadas, na área da docência.

No curso de Artes é que ela demonstra o critério afetivo na escolha, como foi mencionado no fragmento anterior, bem como foi por meio dessa disciplina que ela teve a oportunidade de trabalhar na zona urbana. E com isso ela compara o ensino entre as zonas, urbana e rural, e, principalmente, analisa as características do alunado, mostrando sua preferência pela Educação do Campo, como declara no **fragmento 21**:

Carnáuba: Eu me identifico com a educação do campo pelo carinho que eles transmitem eu recebo esse carinho muito grande [...] sou muito abraçada.

Profa. Carnáuba, 49 anos
Fonte: Entrevista narrativa

Ao final das narrativas da colaboradora observei que a escolha do seu pseudônimo, de fato tem muito a ver com a sua história, já que ao final da análise das categorias, formação pessoal, formação profissional e formação na práxis, é possível visualizar o objetivo primeiro dessa tese, que é conhecer a constituição do perfil identitário da professora que atua no campo

Sua identidade é constituída por flores e espinhos, que torna o seu desenvolvimento desafiador e exige-lhe muita coragem e sabedoria para enfrentá-los, mas, principalmente, para direcionar o seu olhar para novos solos, novas plantas e novas colheitas. “A carnaúba é resistente”, ela enfatizou essa característica do vegetal, ao final dessa pesquisa e posso concluir que essa é a principal marca de sua identidade docente.

4.2 “A narrativização do eu”: marcas de *investimento* na constituição identitária da professora Ipê Amarelo

A professora Ipê Amarelo tem 48 anos de idade, é casada, mãe de duas filhas e tem sua identidade pessoal em conflito quando retoma os estudos após 15 anos afastada da sala de aula.

4.2.1 A formação pessoal

Os construtos investimento, identidades e comunidade imaginada são considerados a tríade que formam a base dos estudos da canadense Bonny Norton, que por meio de uma concepção sociológica dos mesmos, permeada por práticas sociais em que a linguagem é elemento de (re)apresentação, (re)posicionamento e, portanto, de (trans)formação no percurso de construção das identidades dos aprendizes.

Assim, centrando minhas análises na narrativa da professora Ipê Amarelo, identifico as primeiras marcas de *investimento* na sua formação, a entrada da colaboradora aos seis anos de idade na escola da comunidade rural em que ela residia. Resgatando suas memórias desse período, ela descreve, no **fragmento 01**, como aconteceu o início de seu processo de escolarização.

Eu comecei a estudar, eu sou da zona rural, eu morava no Cruzeiro e aí eu comecei a estudar lá na escola José Basílio, uma escola da zona rural e lá eu comecei a fazer meu primeiro aninho, lá era multisseriado, era todas as séries juntas, primeiro, segundo, terceiro, lá tinha até quarto ano.

E aí lá eu comecei a minha alfabetização. Lá eu fiquei até oito anos, mais ou menos, eu comecei lá com seis anos e fiquei lá até mais ou menos uns oito anos, sendo alfabetizada.

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos

**Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 01**

Nesse fragmento, emerge da sua história a organização do ensino oferecido naquela época, na comunidade rural em que ela residia. Com o entendimento acadêmico adquirido ao longo de sua formação, ela interpreta os fatos vividos, as condições sociais oferecidas, o primeiro *investimento* no seu processo de alfabetização, no seu capital cultural (Bourdieu,

1989; Norton, 1995), os conhecimentos valorizados socioculturalmente. Algumas marcas dessa época são citadas por ela, por exemplo, o ensino multisseriado e o fato de que era ofertado apenas até a quarta série. Essas duas informações são importantes para encadear sua narrativa de vida.

No **fragmento 02**, ela apresenta uma mudança no seu percurso histórico que impacta a sua trajetória escolar.

Depois, quando foi com oito anos, nós mudamos para Altos, eu comecei a estudar aqui em Altos, na escola Afonso Mafrense e aí repeti o primeiro ano porque eu ainda não estava alfabetizada, eu não tinha conseguido ser alfabetizada, durante esse tempo que eu fiquei lá na zona rural, estudando lá no interior.

Então, eu comecei a estudar aqui em Altos, no Afonso Mafrense, com oito anos de idade fui fazer o primeiro ano. A partir de oito anos que eu realmente comecei a me alfabetizar, porque esses anos que eu fiquei lá no interior, eu não tive um acompanhamento adequado, porque como eram vários alunos, várias séries, multisseriado, não tinha um acompanhamento adequado.

Era só uma professora para vários alunos, várias etapas, aqueles alunos como eu, que era uma das alunas menor, uma aluna da série inicial, não tinha o atendimento adequado, a professora simplesmente não se importava, eu estava ali por estar, só para sair de casa, entendeu? Tava ali só para estar matriculada mesmo.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 01

Esse fragmento traz uma questão discutida na subseção 4.2.2, no relato da professora Carnaúba quando ela lembra do período em que ficou reprovada na quinta série, hoje sexto ano, ao ir estudar na cidade. Assim como essa colaboradora, a professora Ipê Amarelo não reunia, naquele momento, as competências requeridas pela instituição escolar para seguir para a próxima série. Ela teve que repetir o primeiro ano para adquirir os conhecimentos necessários de alfabetização.

A colaboradora, pontua que, na escola da comunidade em que residia, a sua professora não conseguia atender todos os alunos, especialmente as crianças que estavam iniciando sua trajetória escolar, que era o seu caso, um público que hoje tem uma atenção especial na educação infantil. Possui uma sistemática bem estruturada para acolher e potencializar as habilidades desses discentes, que devem ser estimulados com atividades diversificadas e de acordo com a sua fase de desenvolvimento cognitivo, buscando desenvolver e estimular suas competências, o seu gosto pelos estudos, pela escola, a socialização – na fala da colaboradora isso não é mencionado, na verdade, ela não demonstra boas recordações desse período.

No **fragmento 03**, a colaboradora atesta que o ensino do campo não foi suficiente para a sua alfabetização devido a várias questões:

Então, eu vim realmente me alfabetizar quando eu vim morar aqui em Altos, meus pais mudaram-se aí foi que eu comecei mesmo a ser alfabetizada, foi aqui.

No período que eu estava na escola do campo lá tinha a professora Marica. Assim ela me marcou, mas não foi por uma experiência boa, porque lá na escola do campo, nós tínhamos ainda a palmatória, né... e eu por ser a aluna menor, das séries iniciais, naquele tempo... eu não sei nem dizer, qual seria a série, se era primeiro ano ou educação infantil, naquele tempo não existia aquela educação infantil... eu não sei, eu sei que eu ia para escola, mas eu não sei nem, realmente, qual era o ano e a série que eu estava matriculada... na realidade, nós tínhamos era aquele medo, aquele temor, né?

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Memorial Docente,
Caminheiros 01

Nesse relato, a colaboradora enfatiza a falta de estímulo nas práticas de sala de aula que não despertava seu interesse para investir nos primeiros ensinamentos; ao contrário, ela cita práticas daquele período que traumatizavam os alunos, os castigos físicos, por meio da palmatória, interferiram na relação de amor pelo saber. O sentimento de repulsa naquele ambiente que não lhe fazia bem é relatado, também, pela colaboradora Angico, subseção 4.1.1; ela, nos primeiros anos escolares, tinha muito medo dos castigos e, com isso, não conseguia aprender, tampouco gostava da professora e da escola. Assim, fruto das relações contextuais que caracterizam o período, configura-se a construção identitária da instituição escola e, especialmente, na construção da identidade do professor. Tanto a escola como o papel do professor, a sua identidade, foram transformando-se.

Analisando os fatos narrados por esse viés, é oportuno enfatizar que estes fatos constituem o caminho trilhado pelo sistema educacional brasileiro, que sofre fortes influências da colonização, de exploração, do sistema escravocrata que imperou por muito tempo no Brasil. Nestes, o castigo físico era utilizado como forma de ensinamento, para obtenção de obediência e respeito. Tal comportamento social era reproduzido na escola, em uma relação de poder, que hoje pode ser considerada abusiva, visto que o aluno não tinha condições, nem apoio, para se rebelar contra aquela situação.

Dessa maneira, os reflexos da sociedade na escola é fator inquestionável. Nesse período, a ausência de formação de professores, momento em que atuavam os chamados professores leigos, sem apoio pedagógico, era uma situação que exigia do professor estratégias, didática para atender a todos os alunos, na sua especificidade, idade e série, tal missão desafiadora não foi realizada de forma satisfatória, como relata a colaboradora.

Além desses, há a ausência de uma legislação educacional pautada na formação humana e no respeito aos direitos da criança e adolescente, por exemplo, valores e comportamentos que foram construídos com o passar do tempo na cultura escolar, de forma que ao comparar os dois períodos, as situações descritas pela docente, na época, eram naturalizadas, hoje, no entanto, configura-se como uma violência.

O fato de a professora Ipê Amarelo repetir a primeira série traz a ideia de capital cultural desenvolvido na teoria de Bourdieu (1989) e Norton (1995). Esse conceito demonstra como circunda o conhecimento no ambiente escolar, uma espécie de moeda que seleciona e provoca distinções entre quem tem mais posses do saber, habilitando-o a acessar outras comunidades imaginadas, e aqueles que têm menos, a estes é recomendado refazer o processo, a fim de aprimorar os conhecimentos.

A ausência de *investimento* em conhecimento pode limitar ou até mesmo excluir os indivíduos desse sistema, assim como quem o possui pode se destacar e ter acessos a outras comunidades imaginadas. No entanto, é preciso refletir sobre as condições de aprendizagem, na fala da colaboradora, ela demonstra que o ambiente adverso tirava o desejo da menina de aprender – “a gente não gosta de ir para a escola”.

No **fragmento 04**, a colaboradora sintetiza o seu percurso de construção identitária:

Primeiro fui aluna da escola do Campo, depois eu estudei em Altos, fiz minha educação básica aqui em Altos, dei uma parada. Casei muito nova, casei com dezessete anos, anos, depois parei na oitava série, porque antes não era nono ano, era oitava série, retornei depois de quinze anos e aí fui fazer o Ensino Médico, ali no Cazuzza Barbosa, após quinze anos, já com meus trinta e oito anos... e aí lá eu comecei fazer o ensino médio [...]

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Memorial Docente,

Na sua narrativa, a colaboradora mostra sua escolha em casar e dedicar alguns anos da sua vida ao cuidado do lar. Nesse intercurso, ela teve duas filhas e sua identidade configurava-se entre as posições de esposa, mãe e empreendedora, ela ajudava o esposo no comércio da família. A partir de então, o fato que ela rememora como marca de *investimento* na sua trajetória de construção identitária, ocorreu quando ela retomou os estudos 15 anos depois. Ela explica os motivos que lhe despertaram o desejo de voltar a estudar, na entrevista narrativa, notei que ela ficou reflexiva e emocionada ao relatar esse fato, no **fragmento 05**:

P: Que elemento da sua história de vida ou alguém você considera ter sido importante para a sua escolha profissional? Teve alguém que lhe motivou a escolher a profissão docente?
Profª. Ipê Amarelo: A minha filha mais velha.
P: Sua filha que lhe motivou?

Profa. Ipê Amarelo: Sim. É porque meu amor (o sonho de ser professora), ele ficou um pouco adormecido. Mas, assim, porque eu sempre quis... sempre quis... mas aí quando ela (filha) já estava numa idade escolar eu ia ensinar pra ela, mas aí algumas coisas eu não lembrava mais, já tinha passado muitos anos. Eu passei quinze anos sem ir pra sala de aula. Ela sempre dizia, ei mãe por quê que você não volta a estudar? Aí, às vezes eu ficava assim será que eu consigo? Conseguir mãe, a senhora consegue, sim. Então, quando eu fui estudar à noite ela se matriculou junto comigo.

P: Sério? Que coisa linda!

Profa. Ipê Amarelo: Sim. Ela estudava em Teresina no CEFET²⁸ e eu estudava aqui no Cazuzá. Só que tinha aquela questão de eu ir só e voltar só, eu tinha aquele medo. Meu marido, como eu já falei pra você, ele viajava, passava a semana no mundo, né?

P: Sim.

Profa. Ipê Amarelo: E tinha também a outra, né (filha)? Que eu tinha que tomar de conta, aí ela pegou, ela se matriculou, ela estudava no CEFET e no Cazuzá para voltarmos juntas.

P: Meu Deus do céu, que coisa linda!

Profa. Ipê Amarelo: Aí ela ficou nessa, sabe? Dois anos ainda pra... então, ela (emocionada)

P: Para você não desistir, lhe motivando.

Profa. Ipê Amarelo: Para eu não desistir. Era porque tinha medo, entendeu?

P: Eu sei.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista narrativa

Na rememoração da docente, é possível perceber a noção de *investimento* que desenvolvo nesta tese, para além do aprendizado de uma língua alvo (Norton, 1995), e as marcas de *investimento* em direção à sua carreira profissional entrelaçada por questões pessoais, visto que a pretensão inicial era voltar a estudar para ensinar a filha mais nova na resolução de tarefas escolares, mas a entrada na escola despertou um antigo sonho adormecido, ser professora, esquecido por um tempo devido a outras prioridades, o casamento e a maternidade.

Entendendo o construto *investimento* como uma ramificação da teoria da identidade, do ponto de vista analítico, o fragmento traz elementos que se configuram como marcas de *investimento*, na formação pessoal e profissional, voltar a estudar depois de quinze anos, enfrentando os desafios de somar as suas identidades múltiplas, já tão complexas, uma outra que exigia muita dedicação, foi preciso muita motivação e apoio, como ela enfatiza.

Na *escrivência* da colaboradora, surge a noção de agente social de investimento, que ilumino neste estudo a partir de Norton (2011). Nesse caso, considero a filha da colaboradora atuando como *agente social de investimento* de sua genitora, reconduzindo sua mãe no processo de escolarização, de maneira ativa por meio de palavras motivadoras, mas

²⁸ Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atualmente, Instituto Federal do Piauí (IFPI).

principalmente de forma concreta, “ela se matriculou, ela estudava no CEFET e no Cazuza para voltarmos juntas”, fazendo parte do processo de construção da identidade profissional de sua mãe, mas foi preciso muito *investimento* por parte de ambas.

A colaboradora passou a buscar ações concretas, a fim de atingir sua identidade imaginada e o desafio foi grande. A colaboradora estudava no turno da noite e relata, no **fragmento 06**, como se configurava o ensino noturno na escola estadual de Altos naquele período:

[...] eu passei o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio no Cazuza sem ter professor de Língua Portuguesa. Eu lembro que eu ia assistir as aulas de Língua Portuguesa, naquele tempo era o professor José da Paz, ele ministrava aula de Língua Portuguesa no primeiro ano.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

Em tom de denúncia, a professora descreve como se apresentava a educação pública estadual daquele período, os alunos da sua série passavam por uma situação de abandono, com relação ao ensino da disciplina citada, porém, ela não desistiu; e demonstrando o quanto estava comprometida com sua aprendizagem, ela buscou estratégia para obter os conhecimentos necessários para seguir seu percurso de formação. O *investimento* em seu capital cultural foi, de certa forma, negligenciado naquela instituição oficialmente destinada a isso, já que não oferecia uma das disciplinas básicas do currículo escolar, a Língua Portuguesa.

O relato da docente ascende à temática da qualidade da educação oferecida no ensino público, e o quanto o aprendiz dessa rede tem que se esforçar um pouco mais para ingressar na carreira acadêmica e conquistar sua carreira profissional, uma vez que, como salienta Norton (2013, p.06), “a sociedade desigual distribui mal as formas de acesso a recursos simbólicos, de maneira que classes sociais diferentes têm acesso a bens culturais diferentes”. Assim, a professora reconhece as falhas do sistema, mas se recusa a retroceder, já que decidiu estudar novamente. Ela busca em outras séries que tinham professor de Língua Portuguesa o apoio para realizar o *investimento* necessário, especialmente no que se refere à produção de redação.

A sua relação com a disciplina Língua Portuguesa no ensino médio não foi, de fato, tão profícua. No terceiro ano do ensino médio, o professor da disciplina protagonizou um episódio, relatado no **fragmento 07**, que marcou profundamente a trajetória da aprendiz:

[...] eu já estava no terceiro ano do Ensino Médio, certo? Eu tinha um professor de Língua Portuguesa, como eu falei pra você que eu passei dois anos, praticamente, sem ter professor de Língua Portuguesa, quando eu tava no terceiro ano, um ano aluno lá falou:

Professor: - Professor, por que você não ensina redação para nós, já que nós vamos fazer

o vestibular? (...)

Aí, esse professor de Língua Portuguesa, que eu não lembro bem o nome dele, ele era de Teresina, não era daqui de Altos, ele olhou e falou assim:

Professor: - Mas vocês vão fazer vestibular?

O aluno falou, assim:

Aluno: - Vamos.

Professor: - Ah, mas eu acho que vocês, aqui da noite, eu acho que vocês não têm nenhuma capacidade de passar não, acho que não tem necessidade de eu ensinar não.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

Sob a perspectiva da ADC, o discurso do professor é marcado pela categoria representacional interdiscursividade, que se relaciona ao discurso elitista capitalista que seleciona indivíduos que detêm o poder do discurso. Esse ator social utiliza da posição que ocupa para reproduzir aspectos ideológicos pessoais e institucionais, a escola que classifica os indivíduos e posiciona-os socialmente.

O professor aciona discurso articulando-os em favor de legitimar uma ideia particular, que corrobora para as relações hegemônicas de poder. Ainda assim, conforme o *modus operandis* de Thompson (2011), é possível observar a reificação na sua postura do docente.

A reificação consiste na forma impositiva como a classe dominante exerce efeito sobre a classe dominada, na tentativa de vincular ideias distorcidas da realidade como ela enfatiza no trecho em que reproduz a fala de seu professor – “eu acho que vocês, aqui da noite, eu acho que vocês **não** têm **nenhuma** capacidade de passar **não**, acho que **não** tem necessidade de eu ensinar **não**”.

No trecho supracitado, percebe-se que, na construção das orações, há a presença exacerbada de itens lexicais que exprimem a ideia de negação, como os termos *não* e *nenhum*. No momento da enunciação citada pela professora, revela que o docente, por meio de construções sintáticas, reforça repetidamente que os alunos não conseguirão chegar ao ensino superior.

Esse discurso atravessado pelo discurso capitalista desvela modos em que a ideologia e as práticas sociais se apresentam como seletivas, em que incluem as pessoas de maior prestígio e excluem outras menos privilegiadas em uma perspectiva do *status quo* da sociedade elitista, como é o caso dos alunos da escola no campo.

A postura do professor machucou, decepcionou e desafiou a colaboradora, deixando-a furiosa com o ocorrido e profundamente magoada por ter a sua capacidade subjugada por questões contextuais. No **fragmento 8**, ela expressa seus sentimentos com relação ao que vivenciou naquela sala de aula:

[...] Aí quando ele falou isso, aquilo... digamos que aquilo me machucou... eu fiquei assim, aquilo me deixou meio... ao mesmo tempo que me deixou chateada, me deixou chocada pelas palavras de um professor... falar aquilo para uma turma, né?

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

No entanto, fruto do ocorrido, a estudante, já *investida* em alcançar seu objetivo de concluir o ensino médio, é desafiada a *investir* ainda mais no seu processo de formação. No **fragmento 09**, ela explica:

Então, assim, o que realmente me motivou a ser professora, me estimulou naquele momento a estudar, para fazer um vestibular, na realidade, eu vou ser sincera, eu ainda não tinha, assim, aquela convicção de fazer vestibular, eu ainda não estava totalmente convicta de fazer vestibular, isso foi bem no começo do terceiro ano do Ensino Médio. Eu estava estudando para concluir o Ensino Médio, porque a minha menina mais velha ficava me incentivando a estudar, sempre me incentivou a estudar, vamos retornar a estudar, ela sempre foi uma grande incentivadora minha a retornar a estudar, minha menina; mas, assim, eu nunca imaginei que eu poderia passar no vestibular por ter passado muito tempo sem estudar, quinze anos, são muitos anos. Mas aquilo, naquele momento me motivou muito, sabe? Foi o que mais me motivou, foi pelas palavras daquele professor.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

No relato da colaboradora é possível perceber uma confluência de sentimentos desde revolta a recusa, era difícil para ela conceber que um professor tivesse uma atitude tão inapropriada com a sua turma; recusando-se a exercer o seu papel, já que o ensino de redação é parte do currículo de Língua Portuguesa; e desrespeitosa, alheio às necessidades dos discentes, desacreditou da capacidade deles e, de forma agressiva, expôs a condição de vulnerabilidade social daquele grupo, atribuindo essa condição como determinante para que eles se conformassem com tal posição social; enfim, não motivou e tão pouco propiciou práticas de linguagem na sala de aula conectadas com a identidade imaginada dos alunos.

A voz do docente de Língua Portuguesa reproduz, do ponto de vista da ADC, os anseios das classes dominantes, que, por meio de inúmeros mecanismos de controle social do poder, tentam impedir a mobilidade entre as classes. As relações assimétricas de poder e o discurso de descrédito da capacidade daqueles que fazem parte de grupos marginalizados reflete a ideologia dominante na pós-modernidade, que tenta naturalizar as desigualdades sociais e silenciar os indivíduos. Nos últimos anos, principalmente com a força exercida pela internet, a sociedade ganha um instrumento poderoso que impacta “as antigas formas de padrões identitários” (Silva, 2000), propiciando formas diversas de romper com esse ciclo de manutenção do poder, que está

enraizado na sociedade brasileira, geralmente de forma velada, por meio de uma política de segregação e silenciamento, a qual prima por naturalizar as desigualdades sociais no país.

Na época, o acesso à internet e à cultura das redes sociais, como a grande vitrine da vida em sociedade, não era tão popular, por isso, a aprendiz atua como agente social de sua história, buscando romper a bolha social que aquele contexto impunha. No **fragmento 10**, ela narra o **investimento** empreendido em busca da sua aprovação no vestibular:

[...] Naquele momento, foram as palavras, para mim, inadequadas, porque eu acho que um professor, ele tem que motivar o aluno para o bem. Então, aquela motivação não foi para o bem, mas de certa forma foi uma motivação. Então, o professor que me motivou a ser professora de Língua Portuguesa, naquele momento, foi aquele professor que fez com que eu corresse atrás, que eu buscasse estudar.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

Nesse fragmento a aprendiz tece críticas quanto à postura do professor, além disso, ela rememora como aquele fato ruim despertou a sua vontade de buscar forças para provar para a sociedade, para o professor e, especialmente, para si, que ela é dotada de capacidades e que basta ter um objetivo, um projeto de vida, que é possível buscar formas de fazer com que aquele sonho se torne realidade.

Assim a expressão “correr atrás” do seu sonho, compreendida como o processo de construção de sua formação docente, a partir daquele momento, tornou-se sua luta para alcançar sua identidade imaginada, ela passou a investir nesse objetivo. A expressão “correr atrás” é o sentido informal de **investimento** (Norton, 1995). Para a colaboradora, o aprendiz (o professor) não basta estar motivado, é preciso **investir** (correr atrás), envolver-se em práticas sociais concretas que possam gerar uma resposta para os desafios lançados no seu percurso de vida. No **fragmento 11**, ela reitera:

Ele não me ensinou a redação, eu passei o ano inteiro com este professor de Língua Portuguesa, ele nunca me ensinou a fazer uma redação, mas eu busquei outros métodos de aprender a fazer uma redação de forma eficaz, tanto é que eu passei no vestibular da UESPI, até numa boa colocação, sem a ajuda dele...

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

Na fala da docente, ela apontou as marcas de investimentos realizadas em seu capital cultural, com vistas a expandir seu recurso simbólico e efetivamente transformar suas condições materiais, já que como mostra Coracini (2003), o critério econômico significa muito para a escolha da profissão docente.

No **fragmento 12**, fica evidente o quanto aquela situação de sala de aula impactou a constituição identitária da docente:

Mas, assim, aquilo me ensinou que quando a gente quer, nós somos capazes e que as coisas acontecem na nossa vida é pra isso, para nos motivar e que, às vezes, até coisas ruins não é pra nos abater e sim para nos levantar. Naquele momento, aquilo não me abateu, não deixou... não me desmotivou, pelo contrário, fez foi me motivar, aquela situação fez com que eu procurasse meios de mostrar pra ele, que eu poderia, que eu era aluna do Ensino Médio, aluna do turno da noite e que eu poderia conseguir, como qualquer pessoa, assim como ele tinha conseguido, eu também poderia conseguir.

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Fonte: Memorial Docente, 02

Com essa fala, a colaboradora reitera aspectos da teoria de Norton (2013), quanto à relação entre fatores contextuais e deslocamento (re)posicionamento identitário. No seu memorial, ela reafirma a sua identidade de estudante, desafiada pelo sistema opressor que reproduz práticas ideológicas de poder com o propósito de barrá-la. Durante sua trajetória, a aprendiz (re)negocia sua identidade, passa a investir nos estudos, encaminha-se na tentativa de quebrar tais barreiras sociais.

A colaboradora segue o ensino médio de forma muito comprometida, após a situação descrita, ela (re)posiciona-se e passa a sonhar com outras comunidades imaginadas, para isso, passa a *investir* no seu potencial individual, procurando alternativas de aprendizagem, para além da escola.

Na subseção seguinte, passo a investigar marcas de investimento na formação profissional, início com a colaboradora narrando a sua entrada na universidade, considerada neste estudo o marco de seu *investimento* na formação profissional docente.

4.2.2 A formação profissional

Considero como *investimento* na formação profissional o momento em que a colaboradora decidiu tentar vestibular para o curso de Letras – Português. No **fragmento 12**, ela descreve como aconteceu essa escolha:

Profª. Ipê Amarelo: E foi ela que foi comigo no dia de fazer a matrícula pro vestibular. Sim. Ela foi comigo. Que me levou. Bora, você vai. Vamos, vamos. Eu queria, mas assim, eu tinha medo, eu nunca imaginei que eu fosse passar por tudo isso, quando você passa muito tempo fora da escola, você fica desestimulada.

P: E um pouco insegura, não é?

Profª. Ipê Amarelo: Pronto, isso. E ela foi comigo. Foi ela até que me ajudou a escolher o curso, por incrível que pareça, sabe? Porque eu queria muito História, mas, assim, eu gostava

muito de Literatura e ela conversou comigo e aí chegamos ao acordo... (emocionada)

P: Escolheu Letras. Que coisa linda, parabéns!

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

A partir dessa escolha, a colaboradora *investe* em atividade que poderiam lhe conduzir a sua comunidade imaginada, no **fragmento 13**, ela descreve como aconteceu esse processo de preparação:

A aprovação no curso de Letras é como eu já falei pra você, eu tive esses percalços, né? [...] durante o meu terceiro, não tive realmente uma preparação adequada, mas corri atrás, tive outras oportunidades de preparação, frequentei um curso preparatório na UESPI [...] fiz um preparatório que teve no Cazuzá. Então eu passava meu final de semana, meu sábado, de manhã e tarde, fazendo esses dois preparatórios, eu estudava, eu trabalhava... eu trabalhava no comércio de manhã e de tarde e, também fazia esses preparatórios, sempre no final de semana, sempre quando tinha oportunidade, eu estudava também em casa sozinha, com certeza.

(...)

Então, eu, realmente, só tenho a agradecer, tá certo? Que nesse tempo ainda era ofertado, ainda, esses preparatórios de graça [...] Eu estudava em casa e me dedicava, lia livros.

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

A colaboradora tinha consciência que precisava investir no seu capital cultural (Bourdieu, 1989; Norton, 1995) para obter a resposta desejada. Ao conquistar a sua aprovação na universidade, ela tem acesso a outras comunidades imaginadas, à comunidade de universitários ou acadêmicos do curso de Letras e, com isso, ambiciona outras identidades, professora de Língua Portuguesa. No **fragmento 14**, ela expressa a emoção da sua aprovação na UESPI:

E... a emoção de ver meu nome na lista de aprovados? É algo assim, inexplicável... foi algo que... você não esquece, na realidade eu acho que só é superior quando eu vi o nome das minhas filhas lá, só superou quando eu vi o nome das minhas filhas lá, não tem outra emoção maior que essa não, só essa aí.

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

A emoção manifestada pela colaboradora é reflexo de sua trajetória de luta em busca do seu objetivo, mas também é, de certa forma, a resposta a situação experienciada no terceiro ano do Ensino Médio, em que sua capacidade foi colocada à prova pelo professor de Língua Portuguesa.

Além disso, com o resultado, ela conseguiu atender às expectativas de sua filha, que literalmente pegou na sua mão e seguiu todo o percurso do ensino médio até a aprovação no

vestibular, bem como, percebendo as potencialidades de sua genitora, foi incentivando o seu crescimento, estimulando a colaboradora a vencer a falta capital cultural, e a insegurança, incentivando-a a acreditar e batalhar pela realização de seu sonho, de ser professora, como ela relata no **fragmento 15**:

Na realidade, entrar em uma universidade, eu nunca nem imaginava, pra mim era algo que nunca nem imaginei, entrar em uma universidade. Para mim... eu sempre fui dona de casa, eu estudei, que nem eu falei para você, eu parei de estudar muito cedo, eu tive filhos muito cedo, eu fui criar minhas filhas, eu casei muito cedo.

Então, tudo pra mim... eu abandonei meus estudos muito cedo. Então, assim, entrar em uma universidade não era algo que fosse planejado, não foi algo que eu sempre disse: ah, eu vou fazer um curso superior. Entrar na Universidade foi algo que já aconteceu bem depois, já foi um plano que foi feito bem depois.

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Fonte: Memorial Docente, 02

A colaboradora reconstrói seu perfil identitário, ela pontua cada uma de suas identidades e atualiza essa multiplicidade, acrescentando a identidade de universitária. Considerando a sua trajetória, os fatores contextuais e o empenho em “correr atrás”, ou seja, **investir** na construção de seu capital cultural, que lhe habilitasse a tal acesso, demonstra o quanto a relação entre identidade, investimento e comunidade imaginada possibilitam, apesar dos obstáculos, que sujeitos sociais reconfigurarem suas identidades individuais, provocando efeitos na coletividade, seja na sua família como na comunidade, onde a professora atua profissionalmente.

A mudança, a reconstrução identitária da colaboradora, ocorre em meio a todo o processo dantes narrado e reconfigura-se por meio de experiências positivas de aprendizagem na graduação. Depois de várias decepções com o sistema de ensino, que dificultou seu percurso até à universidade, no **fragmento 16**, ela delinea sua experiência na universidade:

Já na minha graduação, eu realmente tive professores maravilhosos, porque quem tem o privilégio de estudar na UESPI, no curso de Língua Portuguesa, e ser aluna da Celestina, da Iveuta, do Pedro Neto, de quem mais, meu Deus... de tantos outros mestres, doutores, não pode, de forma alguma reclamar, porque lá na UESPI eu acho que tem a excelência da excelência, não sei se você estudou lá. Então, assim, não posso reclamar porque eu realmente eu tive os melhores. Então, assim a minha graduação foi perfeita, porque eu tive os mestres dos mestres.

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

A colaboradora traz em sua fala um momento de redenção da aprendiz com o sistema de ensino, o resgate pelo prazer de estudar e se sentir acolhida pela comunidade de ensino que

participa, pela admiração que ela tem por seus professores. Sua narrativa transmite uma sensação de conforto e alegria, foi um momento de realização para ela, que tanto batalhou para ter acesso a essa comunidade imaginada, e encontrou nesse espaço de aprendizagem um ensino pautado na formação humana e, como ela pontua, de muita qualidade. Tudo isso converteu-se em motivação para seguir sua trajetória.

No **fragmento 16**, a aprendiz narra a sua experiência na graduação:

Então, com relação a minha graduação, eu só tenho boas memórias, momentos muito bons... só tenho coisas boas a te dizer, eu passei pela graduação, é claro, que a gente por dificuldade, porque é algo novo, nós temos que ter uma dedicação, mas, também, tem um aprendizado assim infinito. Para quem sabe aproveitar, lógico que eu aproveitei o máximo, sempre fui muito aplicada no que eu faço, sempre fui muito determinada, sempre... o que eu quero, eu sempre corri atrás. Então, eu só tenho coisas boas e boas lembranças da minha graduação.

[...]

A minha orientadora foi a Profa. Dra. Raimunda Celestina, que foi uma mãe para mim, eu achava que eu não ia conseguir fazer o meu TCC, mas foi assim... ela foi perfeita e eu consegui, tirei a nota máxima. Então, assim, eu passei toda a minha graduação sempre tirando notas boas, eu chorei algumas vezes, achava que não ia conseguir, mas como eu disse pra você, sempre que acontecer algo ruim, eu sempre levanto a cabeça e aquilo sempre me motivava a melhorar e, assim, deu tudo certo.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

A postura resiliente da aprendiz buscando não sucumbir diante das adversidades foi nutrida pelas boas relações desenvolvidas com os professores do curso, que, ao contrário da situação vivenciada no ensino médio, repassavam conhecimento e segurança para a aprendiz, a qual reconhece as dificuldades de chegar até a conclusão do seu curso superior. Porém, esse processo torna-se mais leve quando pode contar com profissionais que acolhem e elevam a autoestima da discente, propiciando experiências de atividades baseadas no respeito às hierarquias, sem deixar se influenciar pela posição social que os integrantes ocupam.

O modo como a colaboradora descreve sua experiência no curso superior demonstra a forma como elas impactaram positivamente a construção de sua identidade docente. Na subseção seguinte, que trata do *investimento* na práxis, ela deixa claro que, embora tenha lembranças de práticas docentes boas e ruins, ela deixou-se influenciar por aquelas que deram um significado especial à sua formação, não só profissional, mas que contribuíram para sua formação humana.

4.2.3 A formação nas práxis

Reconhecendo a multiplicidade de identidades que constitui o profissional docente, ao buscar as marcas de *investimento*, na práxis da colaboradora, consultei primeiramente, porque a professora escolheu trabalhar na Educação do Campo. No **fragmento 17**, ela explica:

[...] quando eu concluí a universidade, na realidade eu ainda estava concluindo, teve aqueles processos seletivos, eu estava...no quarto período, e aí como você sabe, eles colocam professor substituto aonde os outros professores, praticamente, não querem, né? E aí, me colocaram, assim... foi minha primeira experiência e eu agradeço muito a Deus, porque, assim, eu estava crua, eu não estava preparada, eu estava no quarto período ainda não tinha nem passado pela disciplina de didática, eu não tinha prática de sala de aula. [...] fiz o teste seletivo do Estado e da prefeitura, passei nos dois, fui trabalhar no Estado, me botaram pra dar aula logo, assim, de cara, num terceiro ano, lembro que eu fiquei desesperada... desesperada, não quis, não quis, não quis!

[...]

Então, eu trabalhava todas as manhãs, todas as tardes e... quando eu saía à noite, lá do Rama Boa, eu já saía direto para pegar o ônibus para ir para universidade, para estudar à noite, mas fui. Então, assim, é... foi difícil, mas eu me apaixonei. E aí, desde então, eu retornei para trabalhar na zona urbana, mas agora preferi o campo de novo, porque, assim, me apaixonei, foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida, foi ter ele me colocado lá no campo. Então, eu comecei lá, passei uns anos lá, cansei, vim pra cá e agora já estou lá de novo e espero ficar lá até me aposentar, pelo menos um bom tempo.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 05

A colaboradora foi motivada a seguir sua carreira profissional no contexto campesino devido a sua experiência inicial como professora substituta no campo, mas, analisando sua trajetória de vida, foi possível identificar que questões particulares influenciaram essa tomada de decisão, como ela declara no **fragmento 18**:

A minha relação pessoal-profissional com a Educação do Campo é a melhor possível, eu me identifico com o campo. Na realidade, eu não sei se é porque eu sou do campo, comecei no campo, estudei no campo. Então, assim, a minha relação com o campo, é uma relação, assim de amor, eu me identifico com as pessoas do campo, aquelas crianças lá do campo eu me identifico com elas, eu estou ali eu vejo a situação delas eu me vejo nelas, lá atrás há muitos anos atrás, então assim, eu tenho uma relação de carinho com elas. Eu gosto de dar aula pra aquelas crianças, tá certo? Eu me identifico com aquelas crianças, eu tenho prazer de estar ali, eu faço o possível para melhorar a vida daquelas crianças. Então, eu sinto uma enorme satisfação de sair da minha casa e dá aula para aquelas crianças.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Memorial Docente 02

Sua fala é carregada de emoção, a colaboradora deixa fluir sentimentos de empatia, de identificação com aquela comunidade, que ela avalia como parte de sua história, não só por uma questão profissional, mas retoma aqui a ideia de Gramsci (1991), de profissional orgânico. Ele considera que os professores que têm sua origem no campo e ocupam o espaço de professor de sua comunidade conhecem a realidade local, a identidade daquela população, a cultura e os problemas cotidianos, que a desafiam e a motivam. Assim, o discurso da colaboradora deixa explícita essa ideia, quando ela expõe no **fragmento 19**, o sentimento que ela tem por seus alunos:

Eu gosto dos meus alunos. Quando eu estou na escola, aonde eu passo meus alunos estão me parando. É incrível! Saio da turma, eles saem atrás de mim. Eu estou falando assim, mas eu quero que você veja é interessante [...] e eu gosto de ter esse contato, eu não sou aquele tipo de pessoa que só vai lá e sai, não. Os meus alunos, sempre digo, é como se fosse a extensão da minha casa, dos meus filhos, porque além da professora, é como se eu fosse, eu não digo mãe, mas uma amiga que sempre que precisar de mim, em qualquer lugar, onde você me encontrar você pode me parar.

Porque nós estamos vivendo numa sociedade muito difícil. Então, nós professores, nós temos que ter esse olhar, porque não é só a disciplina é a parte humana também, as crianças estão passando por muitas dificuldades nós temos que perceber isso, não tem como você cobrar conteúdo de uma criança que às vezes não tem condição nenhuma porque está vivendo uma realidade totalmente diferente da gente, tem muita gente.

Então assim, eu tenho uma relação de carinho com elas. Eu gosto de dar aula pra aquelas crianças, tá certo? Eu me identifico com aquelas crianças, eu tenho prazer de estar ali, eu faço o possível para melhorar a vida daquelas crianças. Então, eu sinto uma enorme satisfação de sair da minha casa e dar aula para aquelas crianças.

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Entrevista Narrativa

A formação técnica da colaboradora confunde-se com suas experiências de vida ao longo desse percurso formativo, em que apresento a construção da identidade da professora Ipê Amarelo, tenho pontuado, por meio da interpretação de suas narrativas, os desafios até a sua formação acadêmica, de modo que não foi diferente o percurso até a sua efetivação docente por meio do concurso público.

A trajetória dessa aprendiz é marcada por situações conflitantes que (re)posicionam a sua identidade em sua própria história. Esses conflitos identitários não foram o bastante para lhe tirar o desejo de investir na sua identidade imaginada, a voz que se liberta na narrativa da docente, suas interpretações e análises críticas demonstra o quanto suas experiências de formação reverberam na sua identidade e na sua prática.

Dos modelos de professor e de formação que ela experienciou ao longo do seu percurso formativo, ela opta por seguir um modelo de profissional docente empático, afetuoso e comprometido com o aprendizado de seus alunos, com vistas a atender o ideal de formação humana. A preocupação com os discentes e o desejo de aliar condições favoráveis de educação a todos influenciou, por exemplo, na escolha de sua pós-graduação, como ela destaca no **fragmento 20**:

P: Você possui pós-graduação?

Profa. Ipê Amarelo: Sim.

P: Qual é o curso?

Profa. Ipê Amarelo: Psicopedagogia

P: O que lhe motivou a escolher esse curso?

Profa. Ipê Amarelo: Acho que é o curso que eu tinha que fazer, porque eu encontrei muitas crianças na minha sala com necessidades especiais e eu não sabia o que fazer. Eu pensei vou fazer esse curso para ver se eu ajudo essas crianças, porque é muita gente e a inclusão não existe eles ficam praticamente sós.

P: Essa é uma realidade ainda muito forte no campo?

Profa. Ipê Amarelo: Agora está melhor. Eu estou dizendo como era lá no começo. Porque agora nós temos o apoio.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

O compromisso profissional da docente vai além dos domínios teóricos, ela está atenta às demandas contextuais, ela opta por um curso que possa lhe habilitar nas particularidades de uma clientela específica, os portadores de necessidades especiais, que hoje é um grupo numeroso no ambiente escolar. Após dizer que não há inclusão no campo, ela reconsidera sua fala acrescentando que atualmente há um avanço com relação ao acompanhamento desse público.

Segundo a colaboradora, após a pandemia, os alunos especiais passaram a contar com os professores de apoio – “o apoio para alunos especiais é coisa nova”. Com isso, ela afirma: “Agora eu tenho apoio, tá melhor”.

Com relação à sua prática ela declara, ainda, que ama o que faz – “sou professora por vocação, por escolha e por formação”. Ela exerce esse seu papel de maneira prazerosa. No entanto, há uma parte que ela não gosta, esclarecido no **fragmento 21**:

Profa. Ipê Amarelo: Você sabe o que é que eu não gosto?

P: De que?

Profa. Ipê Amarelo: E que todo professor não gosta. É da burocracia. Eu gosto da sala de aula, de colocar os meninos para trabalhar.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Em um curso de formação continuada, acompanhei as reclamações dessa colaboradora e de alguns colegas sobre a quantidade de fichas que precisavam preencher e o quanto isso toma o tempo que poderia ser dedicado a outras atividades, ou até mesmo ao descanso, já que geralmente esse serviço é feito em casa.

Na narrativa da colaboradora, é possível identificar a sua afinidade com a docência, ela ainda exerceu o cargo de coordenadora, por seis meses, mas pediu para retornar para sala de aula, porque não se identifica com as funções de gestão e coordenação, ela se realiza é na sala de aula, como afirma a docente.

Com relação ao investimento na prática, consultei-a sobre as capacitações, se ela tinha esse interesse em realizar algum curso e com qual objetivo. Ela disse que tem interesse, sim, com o objetivo de atualizar seus conhecimentos: “o professor tem que se reinventar, as gerações estão mudando muito e nós temos que acompanhar”. Tentando explorar um pouco mais essa temática, a consultei sobre quais seriam suas aspirações para o futuro com relação a formação continuada. No **fragmento 21**, ela revela que:

P: Quais são suas aspirações futuras com relação a sua carreira profissional?

Profª. Ipê Amarelo: Eu tenho vontade de fazer mestrado.

P: Que maravilha, pois vamos lutar para realizar esse sonho.

Profª. Ipê Amarelo: Acho que eu não consigo.

P: Consegue, sim. Então, você tem vontade de fazer mestrado por quê?

Profª. Ipê Amarelo: Sim. Porque fazer mestrado... eu sempre falei para você que eu gosto muito da parte literatura, eu quero fazer um mestrado porque eu quero me aprofundar um pouco mais nessa área, que eu gosto sabe? Então queria, eu tenho esse sonho ainda. É o sonho que eu ainda não realizei.

P: Nossa vida é motivada por sonhos. Quem sabe um dia desses você cria coragem e realiza esse sonho.

Profª. Ipê Amarelo: Será?

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Fonte: Entrevista Narrativa

Esse desejo é citado em todos nos instrumentos de pesquisa. No memorial docente, ela conta ainda que esse desejo foi interrompido no final da graduação devido a sua rotina de trabalho, já que também era seu desejo melhorar as condições financeiras da família, ela passou a trabalhar 60h. Com isso, foi ficando cada vez mais cansada, tornando cada vez mais difícil voltar para os estudos acadêmicos. Ela passou a investir em outras áreas, conforme sentia necessidade no seu contexto de trabalho, a fim de responder melhor ao seu fazer pedagógico,

optou por uma especialização em psicopedagogia e uma segunda licenciatura em Pedagogia, pelo PAFOR.

Sobre a práxis de sala de aula na modalidade de ensino Educação do Campo, no **fragmento 22**, ela expressa sua preocupação com o ensino em contexto campesino:

[...] nós, professores do ensino fundamental dois, nós temos uma grade curricular pra ensinar, só que nossos alunos de sétimo ano não sabem ler. Isso pra mim é uma frustração, porque eu tenho que parar para ensinar aquela criança, só que eu tenho vários níveis de alunos em uma sala de aula, eu tenho aluno alfabetizado, eu tenho aluno que não está alfabetizado, eu tenho aluno que tá silabando. Então, assim, isso pra mim é uma frustração, certo? E eu tenho medo de não dar conta disso, porque eu tenho que parar e fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Isso me frustra, porque eu vejo que é difícil pra mim, tem horas que eu tenho medo de não dar conta disso, isso me frustra, porque eu vejo que é difícil pra mim e eu vejo que tem horas que eu tenho medo de não dar conta disso, entendeu?

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos
Fonte: Memorial docente 02

Nesse fragmento, a professora demonstra seu abalo emocional diante da realidade no contexto campesino pós-pandemia e sua preocupação com a readaptação dos alunos, especialmente, aqueles que passaram a integrar as salas de aulas seriadas, fruto da Nucleação. São alunos que passaram dois anos assistidos pelo ensino remoto e que, infelizmente, não avançaram quanto à aprendizagem. Essa situação desafia a professora, a qual precisa buscar mecanismos para atender às necessidades tão diversas de seus alunos.

Em situações como essa, a identidade profissional docente se mantém em constante renovação por forças de pressões sociais. As demandas sociais influenciam muito no trabalho docente, exigindo desse profissional renovação, ele precisa buscar conhecimentos para tais situações, gerando, portanto, seu deslocamento identitário. Não há, portanto, um perfil de professor padrão, o que existe é, para aqueles profissionais comprometidos, como a colaboradora, uma identidade profissional flexível, em construção, de modo que ela sente a necessidade de aprender constantemente, pois o cenário educacional apresenta sempre algo novo que lhe exige estudo, por isso o professor é considerado “um eterno aprendiz”.

No **fragmento 23**, ela descreve como desenvolve a sua prática docente:

P: Como você realiza suas aulas? Segue o planejamento, usa livro didático ou textos extras, promove eventos, realiza projetos como você faz?

Ipê Amarelo: Eu faço de tudo, eu acho que eu sou hiperativa (...) eu uso o livro didático, eu uso os textos, atividade extra [...] toda semana eu tenho minhas duas aulas de língua portuguesa para os meus projetos, minhas atividades de produção, todos os meus alunos têm o seu caderno de produção.

P: Entendi. Tem o seu projeto da secretaria e o seu.

Ipê Amarelo: Sim, sempre faço isso então. A cada semana nós trabalhamos um gênero, meus alunos me conhecem, tenho essa dinâmica de sala de aula eu gosto de ficar só lá na frente falando, quando coloco ele para produzir estou ajudando a desenvolver a sua criatividade, faço peça teatral [...] estou trabalhando a questão da oratória, da inibição, da timidez. Eu faço tudo isso dentro da sala de aula, tenho minhas aulas que trabalham o currículo da secretaria, mas eu sempre tiro essa parte, essas duas aulas porque eu tenho minhas cinco aulas é muito tempo...

P: É você quem sabe a necessidade do seu aluno e desenvolve outras atividades para chegar até ele.

Ipê Amarelo: Sim. Não adianta trabalhar só com livro didático

P: Como Você define a sua metodologia?

Ipê amarelo: Eu comecei no tradicional, aquela rigidez, mas acabei abrindo mão disso. Eu acho que a gente tem que se aproximar o máximo possível dos nossos alunos, aquela ideia de professor como autoridade, cada um no seu lugar, eu comecei assim, eu falo num tom de voz alto, aquela coisa muito assim [...] aí, mas nós temos que fazer atividade com nossos alunos que ele goste, não adianta o aluno fazer uma atividade por fazer, vai fazer mal-feito, ele não vai ter prazer, no que ele está fazendo, nem retorno, não tem aprendizado.

P: Como você contribui para a formação dos seus alunos?

Ipê Amarelo: Muito difícil essa pergunta... eu tento fazer o meu melhor, não dá para medir com a mesma régua todo mundo, cada um tem uma realidade e não adianta achar que não é assim. Então, eu tento que me adequar àquela realidade, daquele aluno. Não adianta eu chegar na sala de aula e achar que aquele conteúdo vai ser adequado a todos os meus alunos se eles não estão no mesmo nível. Então eu tenho que adequar minhas atividades.

(...)

Ipê Amarelo: Eu ministro aula na zona urbana e na zona rural, mas são realidades diferentes. Os meninos da zona rural tiveram mais dificuldade por causa da internet, os da zona urbana foram mais acompanhados pelos professores.

Profª. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista Narrativa

A narrativa da professora Ipê Amarelo guarda muita relação com seu pseudônimo, como ela mesmo descreveu: o Ipê amarelo é resiliente, no período de maior escassez, ele floresce. Assim, a colaboradora descreveu a transformação que aconteceu em sua vida.

Ela estava com uma certa estabilidade identitária, transitando entre as suas identidades de mãe, esposa e ocupando uma atividade comercial; porém, a decisão de voltar a estudar é, para ela, esse momento de florescimento, em que sua vida ganha um novo sentido, *investir* no seu processo de escolarização e, logo após, na carreira profissional docente, reconfigurou o seu estilo de vida, (re)posicionou sua identidade na sua própria história, uma transformação individual que reverberou na coletividade.

Seja na sua família, quando escuta da sua filha – “mãe eu tenho orgulho da senhora, a senhora é minha inspiração”, relata emocionada –, como na comunidade que atua, em que ela

expressa um desejo maior do que a sua função – “meu sonho é contribuir com a melhoria da vida dos meus alunos”.

A prática docente engajada na transformação social dos discentes é resultado da sua formação. A maneira como a professora Ipê Amarelo construiu sua identidade, em meio a experiências positivas e negativas, um percurso educacional conflitante e instigante, que lhe impulsionou a superar sua insegurança, seus complexos e deixar apaixonar-se pela sua profissão.

É notável que ambas as experiências, positivas e negativas, ensinaram-lhe lições que contribuíram para a formação do seu perfil de professora comprometida com o ensino-aprendizagem dos alunos, ela está sempre atenta às necessidades deles, já que um dia esse cuidado fez muita falta no seu percurso formativo. Ela exerce sua profissão com seriedade e afetividade, fazendo com que os alunos compreendam a importância da educação, mas que esse processo seja leve, prazeroso e eficiente.

No transcorrer das narrativas, várias foram as marcas de *investimento* na formação da colaboradora. *Investimento*, nos termos de Norton (1995), que se refere ao engajamento do aprendiz que se empenha em alcançar sua identidade imaginada; revelando, ainda, os desafios que ele suporta enfrentar em prol de tal objetivo e sua capacidade de manter-se investido, apesar das adversidades, buscando crescer cada vez mais em termos de aquisição de conhecimentos, no caso desta pesquisa, buscando crescimento na carreira profissional que escolheu para a sua vida.

Proposta de intervenção na educação realizada em contexto campestre

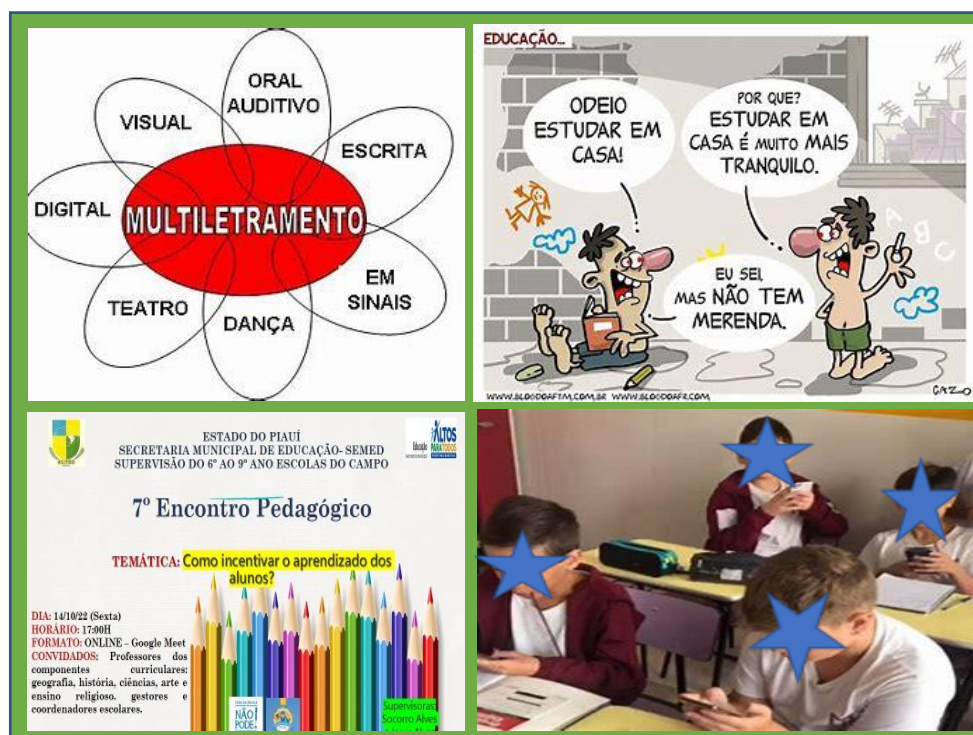
Direcionamento 03

- Reservar, nos encontros pedagógicos, um momento para o diálogo entre os docentes, potencializando a troca de experiências.
- Realizar consultas aos professores para conhecer os temas que eles têm interesse em discutir nos encontros pedagógicos ou em uma proposta de curso de formação docente.

CAPÍTULO V

5 MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO CAMPESINO

Mosaico 9 - Multiletramentos em foco



[...] Dessa maneira, as duas multiplicidades apontadas pelo Grupo de Nova Londres se configuram de maneira particular para a realidade escolar brasileira: além de novas práticas de letramento relacionadas à diversidade de semiose e mídias em que os textos contemporâneos circulam e além das relações com o mundo globalizado, as escolas brasileiras também precisam considerar os letramentos locais de um aluno diversificado. Ou seja, é preciso ampliar as práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar [...] (Lima; Grande, 2013, p. 38-39)

O Mosaico 10 é constituído por quatro imagens que permitem visualizar a rede de significados entorno do construto Multiletramento. As práticas sociais ilustradas na abertura desse capítulo revelam diferentes manifestações de práticas de linguagens, em algumas delas os recursos tecnológicos são fundamentais para sua realização, característica de uma sociedade contemporânea, digital e diversa culturalmente, temáticas essas que serão discutidas nesse capítulo.

A primeira figura traz a representação do Multiletramento, por meio de uma flor cujas pétalas são os tipos de letramentos que o compõem, e que de alguma forma todos eles são citados nos dados da pesquisa por integrar os letramentos locais que observei. A forma como o construto foi representado na imagem mostra o quanto podemos concebê-lo de forma individual, para fins didáticos, mas, na sua essência, eles integram um todo significativo.

A Imagem 2 é um cartum que traz a temática do ensino no período da pandemia, em que o uso das tecnologias, portanto, do letramento digital, foi utilizado de forma intensa para fins educativos. No entanto, uma parcela significativa da população brasileira, que tem a escola como meio, não apenas educativos, mas também para suprir outras necessidades, como a carência alimentar, a fome, sofreu muito a falta da merenda escolar.

Na tentativa de amenizar tal situação surgiram algumas políticas voltadas para atender essa demanda social, a merenda escolar passou a ser distribuída nas escolas para as famílias carentes, no formato de cestas básicas. No município de Altos, tal prática foi adotada, manifestações populares cobravam nos canais de comunicação a merenda escolar dos discentes.

A Imagem 3 também faz parte do cenário pandêmico, período em que as tecnologias foram integradas ao sistema escolar como alternativa para que a escola não parasse totalmente, visto que o isolamento era a principal medida de prevenção nesse período. Assim, atividades, como encontros pedagógicos, eram realizadas por meio de reuniões em ambientes digitais, evitando as aglomerações.

A Imagem 4 representa a geração atual de alunos que as escolas estão recebendo, os chamados “nativos digitais”, que convivem com as tecnologias e exigem da escola uma adequação do ensino aos padrões atuais de interação humana, ou seja, práticas sociais letradas de um mundo digital.

Embora essa concepção genérica de “nativos digitais” dê ares de unanimidade, infelizmente, não é ainda uma realidade para um grande número de pessoas. Evidencio aqui os camponeses, pois muitos não têm acesso às tecnologias da informação, fato que inviabilizou, por exemplo, o ensino remoto nas comunidades campesinas do município em estudo.

Os temas destacados integram o cenário contemporâneo diverso e desigual da sociedade brasileira, expresso na citação de Lima e Grande (2013), como questões abordadas pelo Novo Grupo de Londres, facilmente visualizadas na educação escolar que necessita adequar o ensino às diversas semioses, bem como reconhecer e valorizar os letramentos locais. É essa diversidade que integra os Multiletramentos e que será discutida nas seções seguintes.

5.1 Letramentos sociais: da teoria à *práxis* docente

Os letramentos, assim como o construto identidades, inserem-se no âmbito dos estudos socioculturais; apresentam natureza crítica e abordam temas educacionais, sendo possível estabelecer um profícuo diálogo entre as citadas correntes e subsidiando pesquisas, como esta, que se propôs a investigar, no contexto da Educação do Campo, a relação entre o perfil identitário e o investimento (cf. seção 2.2 desta tese) na formação e na *práxis* de professores dessa modalidade de ensino.

O letramento é uma corrente teórica que sofre constantes transformações em virtude do seu caráter social, de modo que desde o seu rebento em meados de 1980, surgem ramificações com diferentes nomenclaturas para atender às diversas mudanças na sociedade: inicialmente, letramento, logo depois, práticas de letramento, letramentos, Multiletramentos e novos letramentos.

Há ainda várias ramificações a partir destes, com o sentido de empregar uma visão social, usual, uma prática de atividades que são intermediadas pela escrita realizada em situações contextuais reais, como letramento matemático, letramento digital e outros.

Nesse sentido, como contribuição social deste estudo, apresento, no bojo dos Multiletramentos, a concepção de letramento campesino, as discussões teóricas e os dados da pesquisa oferecem os brotos para que tal vertente nasça, cresça e floresça no campo educativo, com vistas a valorizar os letramentos e as identidades locais, dos camponeses, que compõem a diversidade cultural brasileira.

Nesse sentido, para melhor desenvolver a discussão teórica aqui proposta, esta seção está dividida em três subseções: na primeira faço uma contextualização do surgimento do letramento e a sua ressignificação conceitual; na segunda, apresento os fundamentos dos Multiletramentos, abordagem que ilumina esta tese e, na terceira, discorro acerca dos letramentos campesinos

5.1.1 *Letramentos: a gênese da teoria*

Ao realizar uma breve revisão da literatura que versa sobre a corrente teórica do letramento, verifiquei que, historicamente, esse termo tem origem por volta de 1980, com estudos desenvolvidos por Heath (1982) e Street (1984). A partir disso, as ideias dos autores se fortaleceram e são disseminadas em diferentes países, marcando o nascimento da “invenção do letramento”, como descreve Soares (2004):

[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX [...] É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (Soares, 2004, p. 2).

Com base no panorama apresentado, é mister salientar que a autora aponta a conjuntura na qual o termo “letramento” surge e a necessidade de nomear um fenômeno, cuja existência e suas implicações já eram observadas em vários países (Soares, 2005). No entanto, faltava-lhe uma definição, para que, a partir disso, o tema tivesse uma linha de estudo sistematizada, viabilizando as investigações e possíveis contribuições para estabelecer mudanças nas concepções de leitura e escrita, o que acontece a partir dos estudos de Heath (1982) e Street (1984).

A discussão teórica desenvolve-se no sentido de repensar o conceito de alfabetização e alfabetizado, para além do domínio da técnica de codificar e decodificar palavras, uma vez que, em virtude das mudanças na sociedade contemporânea, exige-se dos cidadãos outras habilidades para que eles atuem de forma eficiente em atividades cotidianas, conforme Kleiman (2008), Soares (2000) e Street (1982).

É preciso que a escola ofereça uma educação que integre outras habilidades, é preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo a mais é o que se vem designando de “letramento” (Mortatti, 2004, p. 34).

O fenômeno *letramento* apresenta caráter complexo, multifacetado (Mortatti, 2004), e requer do pesquisador atenção às implicações sociais que influenciam e podem ser relevantes

na análise do material coletado, como os elementos contextuais, a subjetividade dos colaboradores, as marcas ou características culturais, os hábitos peculiares, e outros.

Para isso, delinheio os fundamentos que embasam a citada corrente teórica, referenciando, primeiramente, as definições de modelos autônomo e ideológico de letramento, a partir destas, já que o tema da nossa pesquisa transita entre esses dois modelos.

O modelo autônomo de letramento compreende a parte burocrática do uso da escrita na sociedade, vinculado à ideia de alfabetização, enquanto aquisição da leitura e da escrita. Por intermédio da escola, privilegia e reconhece esse saber sistematizado como símbolo de progresso e prestígio social, como aponta Street (1993, p. 5): “é uma forma de conceber o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas das suas naturezas intrínsecas”.

É esse modelo que impera no sistema educacional brasileiro e sua aquisição implica na transformação do *status* do indivíduo, de analfabeto para alfabetizado, ou de maneira mais profunda, emancipadora, provoca a mudança do estado ou condição social do indivíduo letrado (Soares, 2002).

Na antítese do modelo autônomo, encontra-se o modelo ideológico. Este é compreendido por Street (1984, p. 1) como “o que as práticas particulares e as concepções de leitura são para uma dada comunidade, depende do contexto; elas já estão embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnica”. Essa afirmação é compartilhada com Kleiman (2008, p. 57), pois concebe que o modelo ideológico “leva em conta a pluralidade da diferença”. Dessa forma, a escrita é tomada em uma vertente social que reconhece a “multiplicidade de linguagens” e, conseqüentemente, permite diferentes formas de leitura, de modo que os estudiosos recomendam a pluralização do termo Letramentos, com vistas a expressar o caráter diverso das práticas de letramento na sociedade.

O modelo ideológico abriga uma visão de escrita como instrumento, não como fim. Diante de uma peça escrita, é possível estabelecer formas diversas de interação social, por exemplo, uma pessoa alfabetizada, no sentido dicionarizado do termo, pode decodificar letras e palavras, porém não compreender porque não possui conhecimento de mundo ou conhecimento técnico para interpretá-la, enquanto um sujeito não alfabetizado pode escutar a leitura de uma peça escrita e compreender o assunto tratado, porque detém experiência de vida ou conhecimento de mundo, como alerta Freire (1991), “o conhecimento de mundo precede o conhecimento da palavra”.

Também se configura como fundamento dos letramentos as noções de eventos e práticas de letramentos, essas noções evidenciam a sua natureza social sendo definido por Kleiman (2008, p. 40) como um acontecimento, uma determinada situação em que o indivíduo precisa fazer uso da escrita. Em consonância, Lopes (2006, p. 57) reitera que o evento de letramento “[...] caracteriza-se como uma unidade concreta, por isso observável e passível de descrição e de análises [...] são episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito”.

Paralelamente à noção de evento de letramento, desenvolve-se o conceito de práticas de letramentos, enquanto o evento é o fato observável, as práticas de letramento são os conceitos, os significados sociais e culturais do uso da escrita e suas implicações manifestadas nos modos de agir naquela situação particular, nos conhecimentos acionados para participar daquela situação social, interpretando e dando sentido ao uso da escrita na sua interação social (Street, 1995).

Nesse contexto, as concepções de letramento, no singular, levam o significado do termo em direção ao universo escolarizado, vinculado à ideia de alfabetização, habilitar o indivíduo para atuar em atividades burocráticas ou próprias das atividades que compõem o letramento dominante, prestigiado.

Enquanto isso, as práticas de letramento (Pereira, 2014; Soares, 2004), o letramento ideológico (Street, 2012) escrito no plural, abriga as diversas manifestações de grupos marginalizados que desempenham suas práticas de letramento locais, a exemplo cito os livros *Cenas de letramentos sociais*, de Lopes (2006), e *Letramentos e Resistências*, de Souza (2011), também *A atuação de pessoas pouco escolarizadas em práticas sociais que envolvem leitura e escrita: uma abordagem etnográfica*, dissertação de Silva (2012), e *Letramento carcerário*, de Magalhães Neto (2013), pesquisas que mostram o protagonismo linguístico de grupos marginalizados, apesar das condições adversas, nas quais se constituíram.

À diversidade cultural presente nas práticas sociais de leitura e escrita, vertente dos Letramentos, acresce-se com o passar do tempo, com o advento da revolucionária expansão da tecnologia de informação, especialmente com a internet, instaura uma nova ordem social, cujos padrões e comportamentos das gerações que se seguem transformam-se em virtude das modificações que estas provocaram na sociedade, na comunicação; as formas de pensar, de fazer, de conceber as práticas de leitura e escritas, bem como as atividades de ensinar e aprender reconfiguraram-se.

Nesse cenário, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e as diversas semioses que integram as práticas de letramento e a tecnologia empregada nessas atividades fazem partes de um conjunto que constitui outras relações sociais, que correspondem a um

contexto multifacetado, esse caráter se manifesta na linguagem e exige uma ciência que abrigue essa nova visão.

Dessa forma, o termo se reconfigura para atender as inovações presentes na sociedade. Rojo (2013) propõe o termo “Letramentos” ou “Multiletramentos”, com base em estudos que vêm se desenvolvendo em outros países desde 1996, para assim reconhecer as diversas práticas de letramentos em contextos diversos.

Na subseção que segue, proponho uma discussão acerca dos Multiletramentos.

5.1.2 Os Multiletramentos: o campo fértil dos diversos letramentos culturais e as semioses

Esta seção objetiva refletir sobre as práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea, que ultrapassa as fronteiras de aquisição das habilidades de ler e escrever, no sentido dicionarizado do termo, tendo como recurso, *grosso modo*, o papel e a caneta.

Na atual conjuntura, as práticas de leitura e de escrita ganham outros recursos, de maneira que o modo de realizá-las foi ampliando-se, incorporando diferentes formas, sons, imagens, cores e intenções; essas concepções ressignificaram-se com o passar do tempo a fim de atender a dinâmica de uma sociedade em constante transformação e que hoje opera, em grande parte, no modo digital: “também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta” (Canclini, 2008, p. 24).

Nesse ínterim, a forma de se conceber as práticas citadas, no século XXI e suas mais variadas formas de realização, no interstício entre as modalidades oral e escrita, “não cabe no gibi”, literalmente. Elas germinaram em solos férteis de significados multifacetados que podem ser compreendidas e utilizadas como um produto cultural, cujo valor é negociado a partir do sentido que se pretende alcançar.

Esse aspecto social e cultural e a representação identitária presente em tais práticas são complexos, pois, conforme Hall (2003), o campo da cultura e o da identidade configuram-se como terrenos de batalhas por significações. Nestes, as negociações e renegociações marcam a resistência e o engajamento de grupos sociais, especialmente os marginalizados, revelando práticas locais de letramentos.

Nesse contexto, práticas sociais de leitura e escrita, Letramentos (Street, 2012), tecnologia da informação e multimodalidade (Caclini, 2008), o estudo das *Fake News*, a Linguística Textual (Bentes, 2019), a Semiótica Social (Kress, 2010; Van Leeven, 1996; 2001), os Multiletramentos (Rojo, 2013) e a Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 2011) podem ser compreendidas como importantes correntes teóricas que compõem um leque de concepções

científicas dedicadas a acompanhar, a investigar e a compartilhar uma visão crítica da diversidade social e cultural manifestada por meio da linguagem, fruto das transformações ocorridas na modernidade tardia (Hall, 2003).

Nesse período, a língua(gem) é usada como produto social que possibilita a profusão de um quadro social preocupante, visto que os modos como ela são manejados pode causar crises, polarizações, divergências de pequenas proporções e até verdadeiras tragédias, como o desacordo entre países e diversos outros conflitos, que podem repercutir e/ou ter consequências danosas.

Esse cenário marcou uma triste realidade no período pandêmico, partindo, principalmente, do meio político, o sentido das palavras, as mensagens dúbias remetiam aos usuários da língua(gem) ideias conflituosas e posicionamentos incertos, de modo que os discursos, muitas vezes, implantavam a dúvida, o ódio e o desespero diante das mortes oriundas da COVID-19, por exemplo, bem como usavam de questões polêmicas para mascarar outros temas de ordem mais delicada, discutidos ou resolvidos discretamente.

Diante desse cenário, o questionamento que surge é: a escola e os cursos de formação docente preparam os discentes e os futuros professores para compreender, interagir e posicionar-se criticamente diante de situação de língua(gem) que exige um conhecimento crítico e uma visão ampla da realidade? As práticas de alfabetização e letramentos desenvolvidas no contexto escolar colaboram para a formação de cidadãos que atendam ao anseio da sociedade atual? Eles estão sendo preparados para atuar em prol de um futuro cada vez mais tecnológico, porém que valoriza as práticas culturais locais e buscam garantir a crítica por meio da reivindicação do direito de existir, por meio do reconhecimento da cultura local, das manifestações de grupos marginalizados? E as tecnologias realmente constituem uma realidade para a maioria a ponto de se propor práticas escolares digitais de forma genérica ou falta garantir a inclusão de grupos marginalizados?

Esses questionamentos são próprios do cenário social, no qual se fundamenta a sociedade e, principalmente, o sistema educacional, permeados pelo contraste entre a teoria e a prática. Diante de tudo isso, a pedagogia dos Multiletramentos surge como uma tentativa de pensar formas de integrar os diferentes saberes necessários para estabelecer as relações sociais na modernidade tardia, uma vez que buscar o reconhecimento da diversidade cultural e a necessidade de um ensino conectado com as diversas semioses que constituem os mais diversos tipos de texto e contextos é uma necessidade urgente.

Nesse intento, em meados de 1996, um grupo formado por professores e pesquisadores, dentre eles, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress, dentre outros,

compõem o *The New London Group* que propunha a exploração dos letramentos emergentes e a diversidade cultural nas escolas, a partir de atividades vinculadas a esse cenário contextual, sendo introduzidas as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDICS).

As reflexões e análises do Grupo de Londres partiram da percepção das transformações das relações sociais, fruto da globalização, cujo novo cenário demanda novos valores e culturas, resultando em transformações nas formas de interação humana e conseqüentemente no ensino.

Em decorrência, o redirecionamento de antigas práticas é inevitável, a exemplo, no meio escolar é possível citar, conforme Cope e Kalantzis (2000), que a concepção de texto, sua produção, as formas de interação, divulgação e consumo, tradicionalmente concedidas sofreram intensas modificações, possibilitando a expansão dos letramentos.

No intuito de discutir os novos rumos do letramento, o grupo se reunia para discutir questões relacionadas a práticas pedagógicas que promovessem um ensino voltado para o contexto que se recria e exige cidadãos posicionados, com postura crítica e reflexiva. Pensando assim, as bases dos debates do grupo giravam em torno dos seguintes questionamentos: 1) O que os discentes precisam aprender? 2) Qual a abrangência das relações de aprendizagem? Fruto desses debates, reconhece-se que o ensino deve se comprometer com os diversos tipos de aprendizagens, de modo a propiciar a participação ativa dos alunos na vida pública da comunidade em que vive.

Como resultado desses debates, é lançado em 1996 o artigo seminal “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social future*”, que apresenta as mudanças que decorreriam a partir dessa abordagem para concepções como “ser letrado”, bem como as habilidades requisitadas para isso. Sendo assim, é preciso compreender que, conforme The New London Group:

Primeiro, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de uma sociedade cultural e linguisticamente diversa, cada vez mais globalizada. Segundo, argumentamos que a pedagogia do letramento atual, deve levar em conta a crescente variedade de textos associada à tecnologia da informação e as tecnologias multimídia (CAZDEN et al., 1996, p. 61, tradução nossa).

Dessa maneira, os fundamentos dos Multiletramentos configuram-se como proposta de um fazer pedagógico abrangente, consciente e ambientado, no sentido que as práticas locais, as manifestações culturais da comunidade, as formas de comunicação, as características linguísticas, as marcas identitárias, bem como a interação entre as multissemoses que integram os textos em meio às tecnologias, cooperam para a promoção da pedagogia dos

Multiletramentos, como expõe Rojo (2013, p. 14), ao explicar em que consiste a abordagem dos “Multiletramentos”:

O conceito de *multiletramentos* [grifo da autora] articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “*multi*”, para dois tipos de “*múltiplos*” que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significados para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. Além disso, o Grupo tinha em mira, já em seus momentos iniciais (1996) uma questão aplicada da maior relevância e que nos é cara.

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (New London Group, 2006, p. 10)

A pesquisadora aponta as saídas mostradas pelo Grupo de Nova Londres como o caminho para uma educação coerente com as demandas contextuais, para os letramentos locais. Espera-se que o ensino seja representativo, que os conteúdos partam do local para o global e faça sentido para docentes e discentes e que as multiplicidades de linguagens sejam capazes de acolher as diversas identidades, promover os letramentos locais e integrar o ensino e que as tecnologias sejam utilizadas em prol da formação holística dos discentes e de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, na seção seguinte abordo, por meio dos dados da pesquisa, mais um galho da frondosa árvore dos “multiletramentos”: os letramentos campesinos.

5.1.3 Do local para o global: os Multiletramentos campesinos – a semente que caiu em solo fértil

Promover o reconhecimento do letramento campesino como uma abordagem importante para a construção da identidade cultural e linguística daqueles que pertencem à comunidade do campo, possibilitando que as escolas campesinas fortaleçam suas raízes político-culturais, como mostra o documento “Vinte anos da educação do campo” (Santos, 2018), é uma maneira de contribuir para que os nativos conheçam, valorizem e preservem sua história, sua identidade.

A modalidade de ensino Educação do campo foi uma conquista de muitos, especialmente de trabalhadores rurais, que lutaram por um ensino no campo e do campo e ela deve ser conhecida, referenciada, vivenciada no ambiente escolar. Sendo assim, o laço entre a citada modalidade de ensino e os Multiletramentos encaminha-se para o reconhecimento dos

letramentos locais e sua conexão por meio de diversas semioses com o conhecimento global, configurando-se como um importante recurso para o fortalecimento do letramento escolar.

Nesse viés, Lima e Grande (2013, p. 39) descrevem o cenário em que se encontram as escolas brasileiras e a sua relação com os letramentos locais:

Na realidade da escola brasileira, nos últimos vinte anos a mais, a população escolar mudou com a democratização do acesso às camadas populares, como salienta Rojo (2009), o novo alunado trouxe para a sala de aula práticas de letramento não valorizadas e não reconhecidas pela escola. [...] Dessa maneira, as duas multiplicidades apontadas pelo Grupo de Nova Londres se configuram de maneira particular para a realidade escolar brasileira: além de novas práticas de letramento relacionadas à diversidade de semioses e mídias, em que os textos contemporâneos circulam e, além das relações com o mundo globalizado, as escolas brasileiras também precisam considerar os letramentos locais de um alunado diversificado. Ou seja, é preciso ampliar as práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar (Rojo, 2011).

Lima e Grande (2013) expõem o quadro social das escolas brasileiras, para isso apoiam-se em pesquisas e estudos empreendido por Rojo (2009, 2011), estudiosa que se dedica à consolidação dos Multiletramentos no meio escolar. Para isso, desenvolve em seus livros, palestras, entrevistas, enfim nas oportunidades de divulgação dessa corrente, os fundamentos desse construto e a necessidade, mostrando como as escolas brasileiras podem aplicar as orientações do Grupo de Nova Londres, por meio da pedagogia de projetos (Rojo, 2022). Em entrevista concedida em 2016, a pesquisadora apresenta de forma clara os preceitos dos Multiletramentos (Parte 01) e as possibilidades de aplicar no contexto escolar (Parte 02)²⁹.

Rojo (2022) vem ampliando as possibilidades de aplicação da pedagogia dos Multiletramentos na sala de aula, desenvolvendo pesquisas e aplicando projetos com esse fim. No entanto, a forma como a tecnologia se expandiu no meio social, exigindo que o ensino se adeque às necessidades de seu tempo, por exemplo, Rojo (2011) aponta várias transformações, inclusive a noção, produção e veiculação de textos, na contemporaneidade. Como resultado dessas mudanças, são exigidas novas competências e habilidades para compreender e atuar em práticas de letramentos que envolvam a hipertextualidade.

As invenções tecnológicas associadas à linguagem e os seus modos de produção que, por exemplo, se justapõem ao texto recursos de sons e imagens são tratados por Santaella (2007, p. 317-318) e Lemke (2002) como hipermídia, “tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal”.

²⁹ Confira a entrevista em: <https://www.bing.com/videos/search?q=palestra+multiletramentos&&>

Essa pluralidade cultural que busca conviver no espaço escolar e permitir um ensino conectado com a dinâmica e as necessidades de seu tempo desafia os alunos, mas principalmente os professores. Eles necessitam apropriar-se de conhecimentos, principalmente da hipermídia, para interagir com os alunos; em grande parte, os professores já dominam campos de estudos relacionados ao texto na contemporaneidade, a Multimodalidade (Cope; Kalantzis, 2006); mas também precisam dominar as práticas de letramentos vinculadas ao digital, os Novos Letramentos (Knobel; Lankshear, 2007), os quais são fundamentos imprescindíveis na formação de professores para atender às necessidades de um mundo globalizado ou da cultura digital (Santella, 2007), amplamente referenciado com a reformulação dos parâmetros da educação brasileira, a BNCC (2022).

Diante do panorama apresentado, pensar a construção identitária dos professores no âmbito dos Multiletramentos, é considerar a trajetória desse profissional ao longo da sua formação, desde os primeiros anos de escolarização até a sua vida acadêmica na graduação, na pós-graduação e nas diferentes formações continuadas. Como os dados desta pesquisa mostraram, as práxis docentes desses profissionais carregam muitas marcas de sua história de formação, bem como apontaram que eles não se furtam a aprender as novidades do mundo contemporâneo para diversificar seu trabalho docente, mas é preciso oferecer-lhes condições para a aprendizagem dos docentes, por meio de cursos de formação com temáticas atuais, bem como para a formação dos alunos, com recursos para que instrumentalizar suas práticas seja viável.

Ademais, o panorama apresentado é um convite a refletir sobre o currículo da educação brasileira e a diversidade da sua população, bem como as desigualdades sociais que influenciam diretamente no fazer pedagógico, que desafia professores e alunos a conviver com situações que impedem um aprendizado que se aproxime do ensino em hipermídia. Como foi explicado, em contraste com escolas que oferecem cursos de robótica para os alunos, ainda nos primeiros anos escolares; escolas em que a língua materna, por meio do letramento escolar apresenta-se com pouca expressividade de uso e de domínio das habilidades de ler e escrever textos escritos, paradoxalmente convivendo com escolas bilíngues e com a cultura digital em seu nível mais acentuado.

Portanto, a pedagogia dos Multiletramentos, cuja proposta visa integrar a confluência de saberes reconhecendo, sobretudo, a cultura local e a partir desta, quando o aprendiz reconhece a sua identidade, a sua história e a sua cultura, para assim agregar saberes sobre outras formas de ser e de conviver; ao conhecer outras formas de interagir e agir na vida social, pode contribuir para um ensino significativo, em que o aprendiz reconheça a sua identidade, a

sua história e a sua cultura como elemento de valor na composição da formação social de sua comunidade, do seu estado, enfim fazer parte da história do Brasil, do mundo globalizado.

Na seção seguinte, apresento dados da pesquisa que dialogam e revelam peculiaridades da construção identitária das colaboradoras da pesquisa e a sua práxis sob a perspectiva dos Multiletramentos.

5.1.4 *Bonito pra chover: os Multiletramentos e os letramentos camponeses como cenário da Educação do Campo*

A expressão “bonito pra chover” é muito utilizada na região Nordeste, especialmente no estado do Piauí, referindo-se ao aspecto climático nublado que prenuncia a chuva, como foi registrado no dicionário de palavras informais³⁰, bem como é ilustrado na reportagem “Fotos de município piauiense com o tempo bonito pra chover rivalizaram nas redes sociais”³¹.

Apoio-me nessa expressão, que pode ser considerada uma marca cultural local, para introduzir essa seção, visando estabelecer uma relação entre a Educação do campo e os Multiletramentos, solo fértil que faz brotar o construto letramento camponês.

Assim, a expressão local “bonito pra chover” tem um significado afetivo e prático para a população, uma vez que está relacionada com a chuva, com as condições de sobrevivência geradas por ela e com as inúmeras situações provocadas pela sua ausência/presença, como canta Luiz Gonzaga na canção *Asa Branca*, evidenciando, por exemplo, o êxodo do campo para a cidade, conseqüentemente o amor e a saudade da terra de origem; você pode lembrar ou conhecer essa canção por meio do link: <https://www.bing.com/videos/>.

Bonito pra chover, nesse contexto geográfico, representa para o sertanejo que convive com a seca, especialmente para o homem do campo que cultiva a lavoura de modo tradicional, esperança, a compensação de seu esforço, a celebração pela benção do trabalho, que se consolida com a chuva que faz nascer a vida em forma de alimento, garantindo o seu sustento, o de sua família e de toda cadeia que se segue a partir dessa atividade.

De maneira análoga, compreendo os multiletramentos (Rojo, 2011), mais especificamente os multiletramentos camponeses no cenário da Educação do Campo. A valorização da cultura local desponta neste contexto com a esperança de cooperar para um ensino-aprendizagem profícuo, vinculado a atividades concretas, a saberes diversos e a inclusão

³⁰ <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/bonito%20pra%20chover/1>

³¹ <https://www.portalenoticias.com.br/fotos-de-municipios-piauienses-com-tempo-bonito-pra-chover> - Pesquisar (bing.com)

destes no meio escolar; de modo que estes cresçam de maneira colaborativa, reconhecendo que apenas um tipo não basta, assim como o trabalho no campo, todos os elementos são necessários. Nesse sentido, o letramento local potencializa o letramento escolar.

Dessa forma, tomando por base os estudos empreendidos ao longo desta investigação, bem como na análise dos dados, concebo como Multiletramentos campesinos:

processo em que há uma articulação do conhecimento científico com os saberes vividos e experienciados pelos alunos em sua vida diária no contexto do campo em que diversas linguagens, tecnologias e inovações tecnológicas se convergem para que a identidade campesina seja reconhecida e valorizada, bem como permite o acesso a outras culturas e formas de vida.

Com base nessa definição, os multiletramentos no contexto campesino precisam acionar o conhecimento linguístico e científico com outras áreas da vida cotidiana desses alunos, assim como: a) o reconhecimento sobre a história da comunidade; b) a valorização das características identitárias da população; c) o engajamento acerca dos problemas sociais locais e do viés político da educação campesina; e d) o acesso a novas mídias, associadas ao ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, possibilitando que os aprendizes compreendam a educação como conexões entre culturas, de modo que o letramento local potencialize o letramento escolar e que este possa ser uma ponte que permita o acesso a diversos outros.

O desenvolvimento desse conceito é fruto de diversas leituras, especialmente dos dados gerados nesta tese, que revelou uma diversidade de saberes, sendo possível afirmar que o conceito aqui apresentado comunga com o conceito da ecologia dos saberes, construído desenvolvido por Santos (2010), em que ele reconhece a relação intrínseca entre os saberes, em que um é condição para a existência e manutenção do outro, ou seja, o interconhecimento, como é caracterizada essa relação pelo referido autor.

As ideias apresentadas dão suporte para o passo seguinte neste capítulo, a saber, a análise interpretativista dos dados à luz das teorias que embasam o conceito dos *Multiletramentos*. Apresento discussões sobre a formação identitária das colaboradoras e de suas práxis, analisando as manifestações dessa área de estudo no fazer pedagógico das colaboradoras ou as lacunas aparentes, oriundas da carência das condições necessárias para o desenvolvimento efetivo de uma pedagogia fundada nos letramentos locais (campsino), no contexto da Educação do Campo.

5.1.4.1 *Os multiletramentos na práxis: reconfigurando as identidades docentes*

A confluência de saberes necessários para o desenvolvimento do aprendiz na sociedade contemporânea constitui a essência da corrente em estudo, os multiletramentos, que se apresenta no contexto da pesquisa como uma possibilidade de propiciar um ensino que objetiva atender às demandas sociais contemporâneas, porém no espaço campesino há muitas limitações de recursos, como é revelado na narrativa da colaboradora Angico, no fragmento 01:

P: O aluno do campo tem acesso à internet? A internet expandiu-se, ela se faz presente no campo?

Profa. Angico: Ainda temos lugares que às vezes o único meio de comunicação que eles têm em casa é o rádio.

P: Isso agora, professora? Ainda tem pessoas vivendo assim?

Profa. Angico: Ainda tem. Têm famílias muito humildes, que às vezes não têm acesso à internet. Que às vezes não têm um telefone celular e quando têm é aquela lanterninha mesmo, não tem aquele que tem acesso a tudo. É tudo mais difícil.

Profa. Angico, 48 anos
Fonte: Entrevista narrativa

Logo nesse primeiro fragmento, a colaboradora evidencia a realidade da maioria das escolas do campo, os modos de vida de seus aprendizes, a diversidade cultural e social da população. Esse é o contexto, no qual se insere a escola campesina e que revela o desejo de um projeto que vise um ensino “no campo e do campo”, com base nas semioses e na hipermídia (Lemke, 2002; Santaella, 2007), vinculada às características da cultura digital (NGL, 1996), tem como entrave o caráter inacessível da internet para muitos alunos.

Dessa forma, o discurso generalizador de que todos têm acesso às tecnologias, assim como a concepção que define as gerações atuais como nativos digitais, não pode negar a existência de um número considerável de pessoas que estão à margem dessas inovações. A sua invisibilidade social não pode ser apagada dos percentuais que atestam a desigualdade que se faz presente nas escolas brasileiras.

Em consequência dessa realidade, observei que as condições de ensino oferecidas aos aprendizes têm reflexos na práxis do professor, que tem sua metodologia vinculada às atividades pensadas conforme a realidade dos alunos e do contexto.

No entanto, a professora Carnaúba evidencia em seu memorial que, em algumas comunidades, essa realidade está mudando. O relato da colaboradora é motivado pela reflexão proposta sobre a metodologia do professor da Educação do Campo. Ela faz uma importante exposição no fragmento 02:

A gente deve sempre tá mostrando e realizando essa metodologia, a comparação e a valorização, eles têm que se valorizar, nós temos que valorizar a nossa escola, o nosso espaço. Então, a gente procura utilizar esse contexto dele, da sua região, que apesar que, hoje, com as tecnologias, elas estão fazendo com que se perca aquela parte mesmo, assim, do interior, da zona rural, daquele campo, já está mais avançado.

Há dez, quinze anos atrás as informações que eles tinham era do professor, o único canal de comunicação que eles tinham era o rádio e o professor em sala de aula.

Hoje, não. Hoje, nós já temos o rádio, a TV, a internet. Então, abriu um leque de informação e é positivo, porque a gente percebia essa diferença do aluno da zona urbana para o aluno da zona rural, ele só tinha as informações através do professor e do livro didático, ele não tinha onde fazer uma pesquisa e hoje, não são todos, infelizmente, mas a gente tem como enviar, indicar um filme, um vídeo, pra eles assistirem, um vídeo aula, que foi o que mais a gente fez no período da pandemia... era indicar a eles a assistirem vídeo no Youtuber, mas a gente sabe também, que nem todos os alunos têm como acessar essas tecnologias.

Nós temos um grupo ainda grande que não tem como acessar essas tecnologias, eles ainda ficam na informação do rádio, da TV, do professor e do livro didático.

Então, é essa diferença que a gente ainda vê nesse contexto das escolas do campo, mas, assim, a tecnologia hoje na nossa comunidade é positiva, a gente vê que abriu a mente do nosso aluno, a gente vê que também é um crescimento para nós, o professor tem que procurar crescer diante dessas tecnologias, porque nossos alunos sabem, né? Tem facilidade de aprender e a gente como professor, como mediador da educação, dessa informação, a gente também tem que crescer com essas tecnologias.

Profa. Carnáuba, 50 anos

Fonte: Caminheiros 05

No primeiro parágrafo, a colaboradora demonstra *investir* (Norton, 2013) no letramento campesino como elemento motivador da aprendizagem do aluno, abordando a valorização da identidade dos camponeses, da cultura local, do espaço escolar e dos conhecimentos contextuais para construir o letramento escolar (Scribner; Cole, 1981). Nesse entendimento, ela menciona ainda a presença da tecnologia no meio campesino e seus impactos na transformação desse espaço, uma mudança positiva, conforme a docente.

No segundo e no terceiro parágrafo, ela destaca a evolução dos canais de comunicação no espaço contextual em estudo, desde o rádio até a internet. Segundo a colaboradora, a tecnologia permite que as práticas de ensino se modifiquem, pois as atividades vinculadas à internet ampliam os recursos e diversificam as formas de aprender, como evidenciou a professora Angico.

No entanto, não deve ser negligenciada a situação de um grupo considerável de brasileiros que não tem acesso às tecnologias. Isso torna o ensino ainda mais desafiador, pois os programas devem adotar estratégias diversas que atendam a todos, além de ser uma oportunidade de desenvolver a pedagogia dos multiletramentos (NGL, 1996), exigindo que as

diferentes semioses coexistam, fenômeno concebido na contemporaneidade como hibridização (Canclini, [1997] 2006).

A hibridização é considerada por Canclini (1989) como a permanência de diferentes culturas, desse modo a tecnologia introduzida no espaço campesino e que representa marcas da modernidade, pode coexistir com a cultura local dos camponeses, sabendo, ainda, que nesse espaço não é raro a convivência de povos diversos, como indígenas e quilombolas. O caráter híbrido revela essa diversidade cultural convivendo, de modo que há uma justaposição ou a mesclagem dessas culturas, como resultado das influências mútuas, origina um fenômeno nomeado por Hall (2005) de identidades traduzidas.

Ademais, a hibridização se faz presente nos textos e revelam a manifestação da diversidade cultural e linguística nas práticas sociais de linguagem, aspectos valorizados pelos multiletramentos, que reconhece as “multiplicidades da população e a multiplicidade semiótica na constituição de textos por meio dos quais ela se forma e se comunica” (Rojo, 2012, p. 13).

Ao analisar a narrativa da colaboradora, sob o prisma dos multiletramentos e da hibridização, é possível verificar a influência da tecnologia que ao ser inserida no contexto do campo, segundo a professora “abriu a mente dos nossos alunos”, assim como propiciou o (re)posicionamento do professor em sua práxis, pois, como aponta a docente: “a gente ver que também é um crescimento para nós, o professor tem que procurar crescer diante dessas tecnologias, porque nossos alunos sabem, né?”

Na sua narrativa, a colaboradora traz um outro dado que impactou o meio educacional, a pandemia da COVID-19, em decorrência do período pandêmico, o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto; para isso o uso das tecnologias foi fundamental, potencializando o aprendizado dos alunos e, especialmente, de professores.

Esse fato é reconhecido pela professora Ipê Amarelo que narra a sua relação com os multiletramentos, no fragmento 03.

Com a pandemia, eu tive que fazer algo que eu vinha procrastinando, ou seja, adiando por alguns anos, que era essa questão do digital, já que não era exigido você ser uma professora digital, eu fui adiando até que na pandemia, eu tive que realmente aprender novas práticas. Então, isso pra mim foi bom. [...] eu aprendi muito na pandemia como ser humano e como professora.

[...]

Agora, com relação à educação das crianças, sim, justamente, a pandemia afetou muito a educação das crianças, muitas práticas docentes vivenciadas mudaram muito. Agora a minha prática docente, a partir dessa vivência mudou muito. Hoje eu sou uma professora digital, eu

me reinvento, hoje eu tive que me adequar à realidade. Eu realmente estava atrasada mesmo. [...]

Eu me acomodei, porque com o passar do tempo, o professor vai ficando mais velho, ele vai se acomodando. Ele não quer se adequar, mas tem que se adequar à realidade dos nossos alunos, eles estão muito a nossa frente, certo? E agora não, eu sou uma professora que eu agora já posso dizer que eu domino as práticas digitais, então isso me ajudou muito.

Agora, então eu posso dizer que, para mim isso melhorou, melhorou muito a minha prática. O profissional tem que se reinventar. Isso é essencial.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista narrativa

O relato da professora Ipê Amarelo evidencia os impactos da pandemia no meio educacional, em que os professores tiveram que (re)negociar suas posturas e atualizar suas identidades docentes, em face da exigência dos recursos tecnológicos que passaram a ser utilizados nas práticas pedagógicas. A professora, estimulada pelo aprendizado, reflete sobre a necessidade de o profissional evitar o comodismo, buscando evoluir e ampliar seus conhecimentos para mediar o ensino dos alunos, que, em termos tecnológicos, apresenta maior facilidades de aprendizagens.

Com relação à postura da docente, diante do prazer em aprender novas práticas, é válido abordar o conceito de *Design* para a operacionalização dos multiletramentos, na perspectiva do NGL (1996). Os aprendizes quando envolvidos em projetos de ensino-aprendizagem são imaginados como criadores ativos de significados, ou em outros termos, construtores de futuros sociais. No caso da professora Ipê Amarelo, ela constrói o sentido da nova prática tecnológica e reconstrói o sentido sobre a necessidade de o professor reinventar-se, assumindo a sua nova identidade: “hoje eu sou uma professora digital, eu me reinvento, hoje eu tive que me adequar à realidade”.

Conforme o NGL (1996), a consolidação do designer acontece a partir da construção de sentido que gera um produto e este é resultado da relação entre três componentes: *available designs* (designer disponíveis) – que se refere ao que é produzido, o aprendiz (professora Ipê Amarelo) necessita ter acesso a recursos materiais ou simbólicos para construir a sua aprendizagem, seus discursos; o *designing* – é o produto cultural, é a transformação dos significados aprendidos em seu uso, de forma híbrida agrega-se novos saberes (a professora adéqua sua práxis utilizando os recursos tecnológicos aprendidos); e o *redesigned* – que diz respeito ao ato de replanejar, reconstruir criticamente discursos ou práticas (a colaboradora reinterpreta criticamente a concepção de formação continuada docente e de prática docente, utilizando as tecnologias em sala de aula, quando possível).

As docentes Carnáuba e Ipê Amarelo reconhecem que, no período pandêmico, o contexto impôs que elas aprendessem a interagir com as tecnologias. No fragmento 12, a professora Angico narra como foi sua experiência:

No decorrer da minha profissão, eu aprendi bastante, busquei novas metodologias e mudei um pouco a minha prática de sala de aula, pois percebi que as estratégias que funcionavam, há quinze anos atrás, hoje já não surtem mais efeito, busquei novos métodos, novas estratégias e a cada dia aprendo um pouco com a minha prática e aquilo que não está dando certo, procuro inovar.

O período da pandemia veio para testar o nosso nível de capacidade de inovação, pois exigiu de cada um de nós atualizações a novas metodologias para desenvolver o ensino de forma atrativa. Esse período veio como alavanca para repensar estratégias e também para confirmar que vivemos na era da tecnologia e podemos usar essa ferramenta a nosso favor para desenvolver assim um trabalho mais atraente.

Todas essas inovações me levaram a época em que me formei e fazendo um paralelo pude observar que muitas foram as mudanças não só na prática pedagógica, por exemplo, o uso de recursos didáticos variados para melhor desenvolver o aprendizado.

Naquela época fazíamos apenas os seminários com utilização de cartazes, atualmente houve inovação, através dos recursos tecnológicos que podem ser introduzidas novas estratégias utilizando recursos diversos.

Profa. Angico, 48 anos
Fonte: Entrevista narrativa

A professora fez uma reflexão sobre sua trajetória de formação, em que a sua prática passa por constantes mudanças, ao longo de sua carreira profissional, de forma excêntrica no período pandêmico, que acarretou a necessidade de aprender a interagir, de forma mais efetiva com as tecnologias para atender às demandas educacionais.

Isso permitiu que a colaboradora comparasse os recursos da época em que ela estudava com os recursos do período recente. Sua fala reitera os impactos do período pandêmico na educação, mas ainda o quanto essa necessidade de readaptação influenciou em mudanças significativas na dinâmica social, possibilitando novas aprendizagens, como afirmaram as demais docentes.

Ao realizar essa reflexão, a colaboradora permite abordar outra contribuição importante da pedagogia dos multiletramentos, o NGL (1996) indica o cultivo de quatro constituintes necessários para alcançar propósitos culturais, a saber: a **prática situada** (*Situated Practice*), período pandêmico que exigiu o ensino remoto; a **instrução explícita** (*Over Instruction*), atualização da metodologia docente; **enquadramento crítico** (*Critical Framing*), mudança na prática pedagógica; e **prática transformadora** (*Transformed Practice*), inovações no fazer pedagógico com o uso de recursos tecnológicos na sala de aula.

Considerando os conceitos apontados pelos NGL (1996), reconhecendo a relevância da proposta de uma pedagogia dos multiletramentos, apresento na subseção seguinte algumas manifestações no letramento local (Letramento campesino), no cenário da Educação do campo e seu envolvimento com os multiletramentos, observando a relevância de um ensino conectado a “práticas situadas”, segundo as orientações dos “quatro constituintes”, conforme o grupo (NGL, 1996).

5.1.4.2 Dos multiletramentos brota os letramentos campesino: sistematizando a prática educativa do campo, no âmbito da Linguística

Nessa investigação, apresento no bojo dos multiletramentos a concepção de letramentos campesinos (cf. seção 3.3.4), como resultado da análise dos dados apresentados e à luz dos pressupostos teóricos que compõem o campo fértil e que foram discutidas ao longo desta investigação.

Para isso, tomo como ponto de partida a narrativa da colaboradora Ipê Amarelo, com a finalidade de enfatizar algumas questões abordadas pelas colaboradoras, relacionadas às tecnologias, à metodologia, às formações continuadas e a outras temáticas que marcam as peculiaridades do contexto campesino e que necessitam de maior atenção. Ao analisá-las por meio do entrelaçamento da Educação do campo com os multiletramentos, ou seja, na perspectiva dos letramentos campesinos, podem ser melhor exploradas e com isso despertar para o desenvolvimento efetivo um ensino mais consciente, coerente e engajado com as características da população campesina.

Sendo assim, no fragmento 13, a professora Ipê Amarelo apresenta a gênese dos Multiletramentos campesinos:

Eu não posso ter a mesma didática da zona urbana na zona rural, é diferente. Existe essa diferença, então aqui na zona urbana, eu posso trabalhar muito com essa questão de mídias, do digital. Lá no campo já não posso, porque lá os alunos... poucos têm acesso à internet, então eu não posso colocar uma atividade que esteja voltada à internet, por exemplo, uma pesquisa, porque nem todos irão fazer. Se eu tenho 10 alunos que têm e 30 que não têm... Então eu não posso. É totalmente diferente na turma da zona urbana, uma turma de 30 alunos, se tiver 2 alunos que não têm acesso à internet, são poucos. Nossa prática docente, ela tem que ser diferenciada, são outros valores, outra realidade. O campo é outra realidade, então nós temos que ter uma formação apropriada direcionada ao campo.

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Caminheiros 04

A colaboradora dá visibilidade ao contraste entre as zonas urbana e rural, no que se refere ao uso das tecnologias e, mais, ela chama atenção para a metodologia do professor e a importância de adequar o ensino a realidade, bem como evidencia que os alunos que integram contextos díspares. Certamente, em alguns aspectos são tratados de maneira diferente, como por exemplo, a ausência de recursos tecnológicos na escola do campo, impede que os professores os utilizem em sua metodologia.

No entanto, o conhecimento da realidade e a sensibilidade da docente, ao ministrar os conteúdos, fazendo algumas adaptações, sugeridas nos documentos educacionais, não ocorrem na preparação do aluno para fazer as provas padronizadas, como mostra a professora Angico, quando questionada se há diferença no ensino entre as zonas urbana e rural, ela expressa no fragmento 14:

Profª. Angico: Há diferença. Uma das diferenças que eu observei, eu trabalhei numa época, ano do IDEB, né? Tinha que ter aquela prova lá, prova Brasil. Eu trabalhava em três turmas do nono ano, duas da zona urbana e uma da zona rural. Eu trabalhei da mesma forma, usando as mesmas estratégias, na zona urbana e na zona rural, a nota da zona urbana foi muito boa, a nota da zona rural lá embaixo. Aí eu fiquei me perguntando... eu fiquei até desestimulada, na época, eu disse - meu Deus do céu, mas eu trabalhei a mesma coisa, por que esses alunos da zona rural não atingiram?

[...]

Profª. Angico: Eu acho que é porque eles são diferentes. Assim, o público, nosso público, aluno da zona urbana, ele é diferente do público da zona rural, né? É certo que existe aqueles alunos que são iguais, que não fazem as tarefas, não querem dar atenção, mas a gente ver que tem um grande número de alunos, que eles têm assim, acho que o acompanhamento dos pais na questão da instrução, melhor do que da zona rural. Às vezes a maioria dos pais da zona urbana, já é aquele pai que estudou, né? Então, ele tem mais um grau de instrução, melhor que o da zona rural. Às vezes, a maioria dos pais da zona rural, eles não tiveram acesso à escola, eles não têm como ajudar os filhos deles.

[...]

P: Isso dá uma responsabilidade ainda maior para os professores da Educação do Campo. Para ilustrar sua fala, eu lembrei de um fato que aconteceu no período da pandemia, eu estava em uma comunidade do campo, de repente chegou uma criança para ela auxiliar nas tarefas escolares, porque ele recebia aquele bloco de atividades para fazer em casa, só que os pais dele eram analfabetos.

Profª. Angico: Exatamente, foi o que mais aconteceu, a gente observou isso. Hoje já está melhor que antes, um pouco mais fácil, porque tá surtindo algumas pessoas que já estudaram, na comunidade, alguns não deram continuidade, mas elas têm uma base para ensinar as tarefas dos filhos.

Profª. Angico, 48 anos
Fonte: Entrevista narrativa

A situação descrita pela colaboradora, relacionada às provas externas são compartilhadas pelas demais colaboradoras das pesquisas, que percebem a presença das provas externas como um instrumento que orienta a metodologia educacional. No entanto, usar modelos padronizados de avaliação em contextos diversos e diferentes, pode ter um resultado questionável, já que não envolve apenas as estratégias para tentar alcançar a nota preterida, demanda outras questões que superam os ensinamentos de sala de aula, como demonstra a docente.

A professora relata a situação vivenciada e sua frustração diante dos resultados, mas logo realiza uma análise da mesma, própria dos estudos dos Letramentos (Kleiman, 2018; Soares, 2020), os quais reconhecem que a ausência de contato com a cultura letrada, em casa ou espaços costumeiramente frequentados pelos aprendizes, pode impactar na aquisição do letramento escolar, como a colaboradora pontua, os modos de vida e as características familiares que diferenciam os aprendizes pode ter reflexo diretamente no resultado da prova.

Ainda sobre as provas externas, observei a reflexão da professora Carnaúba quando questionei se em algum momento ela sentiu a necessidade de formação continuada para atuar na escola do campo, ela expressou no fragmento 15:

Sim, aqui a gente sente essa necessidade. Até porque a gente percebe que o município ele vem trabalhando como forma de igualdade a zona urbana e a zona rural. Então, daí a gente sente essa dificuldade, porque tem muitas coisas, tem muitos conteúdos que trabalhamos em sala de aula que não é voltado para o campo. Os conteúdos são voltados mais para o aluno da zona urbana. Então, a gente sente essa dificuldade de... como tá analisando e planejando, até mesmo para em algum momento mostrar a sua própria realidade (do aluno do campo).

Essa forma de igualdade, eu acho negativo, mas ao mesmo tempo a gente vê que precisa dessa igualdade, por conta das provas externas. Então, quando vem a prova que é o SAEPI, a gente ver que precisa dessa igualdade, porque as provas são iguais, tanto urbana quanto rural. Então, o que a gente vê de negativo é ter que trabalhar todos os conteúdos voltados mais para zonas urbana, por causa das provas externas, mas a gente vê que há necessidade de estar trabalhando por conta né, dessas provas, por elas serem iguais, tanto para zona urbana como para a zona rural

Profa. Carnaúba, 49 anos

Fonte: Caminheiros 05

A professora traz no seu relato um quadro que ilustra os impactos da padronização da educação em virtude dos índices educacionais, que comprometem, de certa forma, a proposta de um ensino contextualizado, que partindo da cultura local possa interagir com a cultura global, possibilitando que o aprendiz reconheça sua história e valorize sua identidade.

Desse modo, é perceptível que em função de uma lógica capitalista, o ensino pautado na pedagogia dos multiletramentos, por exemplo, tem espaço limitado, assim como é reduzida a ação dos professores em promover atividades ou projetos que enfatizem a cultura local, pois não há tempo para a realização de outras propostas; impera nesse meio as orientações, os planejamentos que encaminham os passos a serem seguidos, geralmente com datas previstas para as execuções, ou seja, o professor deve seguir esse plano.

Além desses, há o estímulo à competitividade entre as escolas que, de certa forma, pressiona os docentes a atender e superar os desafios contextuais em função dos indicadores e essa prática é resultado do Neoliberalismo³² na educação. Na fala da docente, é possível identificar a preocupação da colaboradora em aderir a um ensino que, de certa forma, se distancia do contexto campesino, pois há uma certa dificuldade de adequar o planejamento a questões locais e a aceitação em trabalhar, conforme as orientações para assim atender ao objetivo pretendido.

Acredito que as provas externas, que seguem os documentos que fundamentam a educação brasileira, podem ser um material rico e atendem às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes, mas a padronização limita a criatividade e a criticidade do professor, comprometem o ensino vinculado à realidade do aluno, à cultura e às características locais e pessoais.

Ainda assim, as professoras citam alguns eventos bem pontuais em que é possível identificar o letramento local na escola. Em suas narrativas, a professora Angico rememora no fragmento 16:

P: A escola realiza atividade que motiva os alunos a reconhecer e a valorizar o campo?

Profa. Angico: é no momento a gente não desenvolveu nenhuma atividade, não, mas em anos anteriores, sim, esse não. Esse ano a gente tá assim, com um pouco travado, porque a gente não está sabendo nem como agir, né? Depois da pandemia, a gente tá assim, a gente tá tentando se readaptar.

P: Você, em suas aulas, discute com os alunos as características, as condições e as aspirações dos estudantes do campo? Você abordar essas questões?

Profa. Angico: Sempre que é possível fazer aquela contextualização, eu sempre faço nas minhas aulas, voltando assim a atenção deles para a identidade deles, de um morador de campo que ele pode conseguir.

[...]

³² Neoliberalismo na educação - “O neoliberalismo vê a educação de forma específica, e estes são alguns itens fulcrais na área da educação: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade. Confira mais informações em: <https://www.significados.com.br/neoliberalismo/#SnippetTab>

P: Você já tem algum livro que desenvolve alguma atividade com a temática voltada para o contexto do campo, por exemplo, vi um livro de literatura infantil, achei muito interessante, o título era “A roceirinha”. Você já viu, trabalhou alguma nesse sentido?

Profa. Angico: Não, não vi. Até fico dando uma olhada na biblioteca, nos livros, não tem nada nesse sentido, né?

P: A escola realiza atividades que envolvem a comunidade? Sim, você pode citar, algumas atividades?

Profa. Angico: Por exemplo, as Festas Juninas, trazem a comunidade para a escola, gincana. Em cada comunidade? E, por exemplo, palestra. Assim, de haver uma para não estar acontecendo na comunidade, vocês fazem a palestra.

P: Como você define a sua metodologia?

Profa. Angico: Assim, eu procuro sempre utilizar, não só aquele tradicional... chegou, falou, falou, não. Procuro sair da minha zona de conforto, ser o mais dinâmica possível, eu procuro trazer esse aluno para construir junto comigo.

Profa. Carnaúba, 49 anos
Fonte: Entrevista narrativa

Na entrevista, a professora cita algumas manifestações culturais desenvolvidas na escola que integram a escola à comunidade, além das festas juninas, a professora Ipê Amarelo citou o “São Gonçalo”, a professora Carnaúba lembrou de um festival envolvendo as atividades juninas e o folclore, além de palestras e reuniões de pais e mestres. As professoras relataram que a comunidade é muito presente na escola.

Seguindo com as análises, a fim de demonstrar a necessidade social do construto Letramento Campesino e seu desdobramento no campo, com vista a propiciar uma prática pedagógica, de fato vinculada à realidade contextual e com os fundamentos da Educação do Campo, questionei se as colaboradoras conhecem o material que fundamenta a Educação do Campo; as professoras relataram que não têm conhecimento sobre estes e afirmaram que na escola não tem esse material. A professora Carnaúba reiterou, no fragmento 17:

P: Você tem conhecimento de material teórico que fundamenta a Educação do Campo?

Profa. Carnaúba: Não, não tenho conhecimento, mas assim me despertou né, nesse momento de ocorrer atrás e ver alguma coisa sobre a educação do campo.

P: Na escola que você trabalha tem documentos que fundamentam a Educação do Campo?

Profa. Carnaúba: Não, não tem, nenhum documento que fundamente a Educação do Campo

P: Na formação de professores, nos encontros pedagógicos ou outros, promovidos pela Secretaria de educação de Altos, são reservados os momentos para a educação do campo?

Profa. Carnaúba: É, nós temos as formações né, com as supervisoras que elas atendem somente os professores da Educação do Campo, são informações que englobam todas as disciplinas. Então, essas são as informações que temos sobre a Escola do campo

Profa. Carnaúba, 49 anos

Fonte: Entrevista narrativa

Outra temática importante para o letramento campesino é a valorização da identidade dos camponeses. Quando questionei a professora Ipê Amarelo sobre essa valorização, ela respondeu no fragmento 18:

P: Você trabalha a identidade do aluno, a sua autoestima?

Profa. Ipê Amarelo: Sim, com toda certeza. Eu sempre digo para eles, vocês não são diferentes dos meninos da cidade em nada, a única diferença é que vocês têm que lutar um pouquinho a mais, mas a luta é boa, a luta dá sabor.

Eu sempre digo isso, não tem diferença não, pelo contrário.

[...]

Tem as histórias dos alunos daqui que conseguiram entrar em curso superior e nós temos a diretora, nossa diretora, foi aluna da escola. Então, que exemplo melhor do que esse. Muitos professores são de lá [...], nasceu na comunidade e hoje é professor da comunidade, assim como a nossa diretora, que nasceu na comunidade, eu acho **que assim...**

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Entrevista narrativa

Os fragmentos das entrevistas evidenciam a necessidade desse olhar cuidadoso para a Educação do Campo, especialmente, para a identidade cultural e pessoal dos camponeses e suas perspectivas para o futuro, que Norton (2013) nomeia de comunidade imaginada. Essa reflexão que permite o aprendiz projetar-se no futuro, conquistando algo que, geralmente, está relacionado ao letramento escolar e pode motivar o aprendiz a *investir* na aquisição de conhecimentos, em suas identidades (Norton, 2012). Para isso, a professora usa exemplos reais e até mesmo a sua história de vida, como validação da relação entre crescimento pessoal ou transformação identitária vinculada aos estudos, encorajando-os a não se sentirem com potencial inferior ao dos alunos do campo.

O discurso da professora coaduna com a proposta dos multiletramentos que valoriza questões culturais locais, de modo que os aprendizes se sintam pertencentes à escola, espaço em que eles podem aprender e reconhecer a história de formação de sua comunidade, de seus povos e despertar neles perspectivas de crescimento cultural e transformação social na própria comunidade. Lá superam a ideia antes difundida de que é necessário mudar-se para a cidade para ter crescimento pessoal. Esse cenário pode ser substituído por um outro, pelo ideal de crescimento pessoal no próprio campo, de modo que os aprendizes quando formados possam contribuir com o crescimento de suas comunidades, cidadãos do campo, atuando no campo, a ideia já mencionada, de profissionais orgânicos (Gramsci, 1991).

5.2 Um pouco mais de discussões sobre os dados

Os dados apresentados nessa subseção, por meio das entrevistas narrativas e dos memoriais das colaboradoras, compõem um quadro importante da Educação do Campo na prática, mostrando a diversidade cultural, as implicações de fatores contextuais no ensino, as tentativas e as superações de problemas historicamente vinculados a esta, bem como a necessidade de aquisição de recursos hipermediáticos e de *investimento* (Norton, 2013) na pedagogia dos multiletramentos (NGL, 1996), com vistas a potencializar o trabalho docente e, especialmente, a formação holística dos alunos.

Decorrente disso, o letramento campesino, proposto nesta pesquisa, surge como um desejo de que o ensino do campo seja revisto, assim como as colaboradoras fizeram ao revisitar sua formação identitária e a sua práxis, em que as docentes tiveram a oportunidade de refletir sobre sua formação docente e analisar sua práxis. Tal proposta iluminada nesse período em que o PPP, documento que apresenta as diretrizes escolares, está sendo reformulado, como foi citado pelos diretores das escolas no momento da pesquisa, as questões mencionadas pelas docentes são uma importante contribuição para a reformulação do supracitado documento.

No âmbito dos multiletramentos, as professoras declaram ainda a importância do desenvolvimento de um ensino aliado aos recursos digitais que caracterizam a sociedade contemporânea. Porém, a ausência de tais recursos nas escolas do campo visitadas, bem com as condições sociais dos alunos que, em sua maioria, não tem acesso aos bens culturais tecnológicos, inviabilizam a aprendizagem dos discentes e a metodologia das professoras, para que atendam à dinâmica do tempo presente, podendo comprometer a formação integral delas, que futuramente será reivindicada no uso de práticas digitais em termos profissionais e nas suas atividades cotidianas, uma realidade atestada e que é recomendada pela BNCC (Brasil, 2018).

Nesse sentido, as colaboradoras endossam ainda a necessidade de formação continuada para docentes do campo que abordem, de fato, os fundamentos dessa modalidade de ensino e diversos outros temas que integram essa modalidade, dispostos no conceito de letramento campesino, desenvolvido nesta tese. As colaboradoras enfatizam que a “forma igualitária” como vem sendo tratado o ensino do campo e o ensino urbano é negativo, uma vez que a padronização nem sempre corresponde à realidade dos alunos, eles apresentam outras necessidades de aprendizagem e os professores sentem dificuldade de “adequar à realidade do aluno” como são orientados alguns conteúdos que são voltados para o ensino em contexto urbano, o que fica inviável, de forma que é necessário um maior apoio aos docentes.

Elas pontuam a importância do apoio da supervisão de ensino, destinada às escolas do campo, já que nas unidades de ensino não têm pedagogo, porém as formações não abrangem as demandas do contexto campesino. Acompanhei as formações durante o ano de 2022 e observei que, de fato, há um tratamento igualitário entre os professores, isso é louvável, mas com relação à práxis campesina acredito que são necessários momentos reservados exclusivamente para o campo.

As análises dos dados sinalizam que da forma como acontecem os encontros pedagógicos, de maneira integrada - zona urbana e zona rural - não contempla as peculiaridades do contexto campesino, como salientam as colaboradoras, uma vez que os temas são abordados de forma genérica. Geralmente são quatro horas de duração, com uma programação definida para um tempo limitado para que os professores esclareçam suas dúvidas, conversem com seus pares sobre as atividades e ou preocupações que podem ser compartilhadas e solucionadas por pessoas que vivenciem situações similares.

Dessa forma, aponto algumas sugestões de aplicação desse estudo no contexto campesino:

Proposta de intervenção na educação realizada em contexto campesino

Direcionamento 04

- Promover encontros bimestrais docentes, organizados em dois momentos, na primeira parte a apresentação da unidade temática e do planejamento pelas professoras formadoras, de forma integrada - professores da zona urbana e do campo - compreendo a importância da comunicação entre as zonas. Seguido, de um momento reservado a cada espaço representado, e seus respectivos supervisores, para fazer o estudo do planejamento, construindo coletivamente a adequação do mesmo ao contexto campesino, alvo dessa pesquisa.

- Elaborar, em parceria com os professores campesinos, um guia prático da Educação do Campo contendo atividades que contemplem as peculiaridades da cultura campesina.

- Equipar as salas de informática e garantir o seu funcionamento, bem como disponibilizar um profissional especializado para apoiar o docente no desenvolvimento de suas atividades, colaborando para a inserção de professores e alunos na cultura digital.

- Incluir o letramento campesino no PPP da escola, contemplando assim, os fundamentos da Educação do Campo, os aspectos da cultura local e da identidade campesina.

A FARTA COLHEITA: CONSIDERAÇÕES FRUTÍFERAS

O labor científico realizado nesta investigação encontra-se na etapa da colheita. Da mesma forma que o semeador se alegra com os resultados alcançados, agradece ao grande criador pelos ganhos e prepara-se para desfrutar da colheita, seja para seu próprio sustento ou para disseminar os frutos nas comunidades e em outros segmentos. Assim, findo esta tese e imagino que o meu sentimento é análogo ao do semeador, depois de um longo período dedicada a esta investigação, apresento os resultados que a partir de agora irão se espalhar, com o desejo de que dele brotem novas sementes e novos frutos.

Nesse sentido, sabendo que as perguntas de pesquisas foram respondidas no final de cada capítulo e além destas, apresentei um box com sugestões de atividades visando contribuir com aplicações deste estudo na prática, a minha atenção. Repousa no objetivo geral e na pergunta de pesquisa, buscando fechar esse ciclo investigativo iniciado há quatro anos, mas que reflete um percurso de vinte e um anos de dedicação ao meu processo de escolarização.

O objetivo geral foi investigar a construção de perfis identitários e o *investimento* em sua práxis de três professoras de Língua Portuguesa que atuam na Educação do Campo, em escolas públicas da zona rural do município de Altos-PI, sob a perspectiva dos Multiletramentos. A pergunta de pesquisa era descobrir como se constituem os perfis identitários dessas três professoras de Língua Portuguesa que atuam na Educação do Campo, no âmbito dos Multiletramentos?

Após a análise dos dados, constatamos que o perfil identitário das professoras colaboradoras deste estudo é constituído por meio da semiose entre formação pessoal, formação escolar/acadêmica e formação na práxis, que se entrelaçam por meio das relações sociais desenvolvidas no contexto campesino.

A formação orgânica: professores de Língua Portuguesa atuando em ambiente campesino

Logo no início da pesquisa, observei que as colaboradoras apresentavam algumas características comuns. Elas nasceram na zona rural, pertenciam a famílias carentes, pois os pais eram trabalhadores rurais, analfabetos ou com pouca escolaridade, mas o seu desejo era garantir a educação dos filhos.

As colaboradoras residiram no campo durante a infância (Angico, 10 anos; Carnaúba, 11 anos e Ipê Amarelo, 08 anos), as duas primeiras deixaram suas famílias para morar na cidade com o objetivo de estudar, a última passou a residir em Altos com toda família. Todas elas

estudaram em escolas rurais, vivenciaram um período em que os castigos físicos (palmatória) eram utilizados como método disciplinar, e foram alfabetizadas em salas multisseriadas, além disso a escola não tinha prédio próprio, eram salas de aulas improvisadas com infraestrutura precária.

As três têm em comum ainda a persistência. Elas cresceram em um contexto adverso, observando os modos de vida de seus pais que lutavam em um ambiente de muitas dificuldades, enfrentando alguns fatores externos como, por exemplo, as altas temperaturas e a seca, condições essas amenizadas nas brincadeiras com os irmãos e com os amigos, e no cuidado de seus pais, que alertavam sobre a importância dos estudos. As meninas cresceram com a ideia de que a escola era uma ponte de acesso a outros mundos. Quando concluíram a quarta série, na escola no campo, elas foram morar na cidade com outras famílias, salvo Ipê Amarelo que fez essa rota inicialmente para continuar seus estudos.

As colaboradoras Angico e Carnaúba construíram as suas histórias nas idas e vindas da cidade para o campo, no caso de Carnaúba, a partir de dezessete anos ela fixou sua residência na cidade; Angico, passou a residir no campo e Ipê Amarelo permaneceu em Altos, desde os oito anos de idade. Dessa forma, elas têm muitas lembranças da vida no campo e, principalmente, da dinâmica escolar, memórias contadas em detalhes no decorrer desse estudo e, de certa forma revela as raízes do envolvimento das docentes com a Educação do Campo, o que permite definir a formação delas como orgânica, baseada em Gramsci (1991), pois as três professoras são de origem camponesa e quando concluíram a sua formação inicial retornaram às comunidades do campo para exercer a sua profissão.

O investimento na constituição de suas identidades profissionais

Os dados mostraram que a construção identitária docente exige *investimento* por parte dos professores ao longo de sua carreira profissional, algo como alimentar a fonte do saber ou como expressar o pensamento popular amplamente difundido - o professor é um eterno aprendiz, haja vista que seus conhecimentos necessitam de atualização para atender às demandas da sociedade, que se modificam constantemente.

As professoras Angico e Carnaúba iniciaram suas carreiras docentes no ensino médio, no nível técnico-pedagógico, com o qual elas passaram no concurso público para a zona rural e, mais tarde, cursaram a licenciatura em Letras - Português, fizeram pós-graduação e outros cursos de formação continuada, ao longo de suas trajetórias, até o momento da pesquisa. Carnaúba ainda fez uma segunda licenciatura em Artes e revelou que não quer investir em

outras formações, enquanto Angico nutre o desejo de fazer mestrado, sonho que também alimenta a professora Ipê Amarelo que tem a mesma formação acadêmica, porém fez uma segunda licenciatura em Pedagogia e pós-graduação nessa área.

As colaboradoras têm um longo percurso na Educação do Campo, porém não tiveram a oportunidade de fazer um curso de capacitação sobre essa modalidade. Na entrevista, elas revelaram que sentiam a necessidade de conhecer os fundamentos dessa modalidade de ensino, pois o contexto do campo apresenta algumas dificuldades difíceis de compreender e/ou de resolver. As professoras acreditam que está faltando alguma coisa, que há lacunas. A participação delas na pesquisa esclareceu que a lacuna pode ser a falta de conhecimento sobre essa modalidade.

As docentes afirmaram, ainda, que sempre há algo novo a aprender, no contexto atual, o *investimento* realizado foi na aquisição de saberes relacionados à interação em ambiente digital, uma necessidade que se instalou em caráter de urgência no período da pandemia. As três colaboradoras revelaram que, apesar das inúmeras consequências negativas decorrentes da COVID-19, foi um período de muito aprendizado, principalmente.

Os multiletramentos na *práxis* docente

Ao analisar os dados observei que a *práxis* das colaboradoras apresenta um entrelaçamento entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos empíricos e as suas experiências como alunas da escola do campo. Elas recorrem a suas memórias por vários motivos, para evitar repetir práticas vivenciadas que hoje elas concebem como inadequadas como, por exemplo, o apoio para desenvolver atividades que possam auxiliar seus alunos. Identifiquei que elas comungam a ideia de que as salas multisseriadas não são uma boa opção para o ensino. No entanto, as condições de suas salas de aula apresentam como consequência do multisseriado, muitos casos de alunos com níveis diversos de aprendizagem e, com isso, elas encaminham suas atividades seguindo esse modelo.

Com relação aos multiletramentos, constatei que é desafiador desenvolver essa pedagogia no contexto pesquisado por razões diversas: primeiro, a padronização do ensino baseado nas provas externas limita as possibilidades de promover esse ensino a partir da cultura local; segundo, a ausência de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de práticas educacionais no âmbito digital; terceiro, é necessário promover cursos de formação de professores que oriente esses profissionais quanto aos princípios da Educação do Campo e quanto ao uso das mídias digitais, para que assim eles tenham mais autonomia em suas práticas

de letramento digital e possam envolver os aprendizes, tendo em vista que ainda é transferida essa tarefa ao professor de informática.

Ainda assim as professoras demonstram interesse em aperfeiçoar os conhecimentos midiáticos já adquiridos, pois o uso desses conhecimentos, no contexto do campo depende dos aparelhos eletrônicos no ambiente escolar e na residência da maioria dos discentes, mas que infelizmente nesse ambiente há uma ausência desses recursos midiáticos. As professoras têm algumas noções sobre como utilizar na sua prática a pedagogia dos multiletramentos, no que se refere aos saberes locais, pois nas suas histórias de vida mostram que elas valorizam e estabelecem vínculos com a cultura local e com a identidade dos seus aprendizes.

As características da *práxis* e da identidade professor de Língua Portuguesa

As docentes revisitaram as suas memórias por meio das narrativas autobiográficas, apresentadas nesta investigação. Nesse processo, elas reavaliaram suas escolhas e ao analisar questões conflitantes de suas vidas, se emocionam e resgatam sonhos perdidos.

Vale observar que, ao realizar a triangulação dos dados da professora Ipê Amarelo, na entrevista narrativa, ela declarou que ser professora não foi sua opção, mas no memorial ela revelou que ser professora era seu sonho de criança que tinha ficado adormecido, guardado mesmo. Mas deu lugar a outros desejos que se manifestaram nas suas diversas identidades desenvolvidas como, por exemplo, a de dona de casa, a de mãe e outras. Porém ela lembra o momento em que o sonho foi realizado, graças ao incentivo e apoio da filha, que fez renascer a sua identidade docente.

A construção do perfil identitário docente envolve a tríade: a formação pessoal (as experiências de residente no campo e de aluna de escolas campesinas), a formação escolar/acadêmica (a parte técnica, o conhecimento especializado) e a formação na *práxis* (as relações contextuais que motivam a procura por novos saberes para atender às necessidades da comunidade). Por exemplo, declara a professora Ipê Amarelo que cursou psicopedagogia para compreender e auxiliar seus alunos especiais; e para desenvolver competências para exercer outro cargo ou função, como fez a professora Carnaúba, que investiu em Gestão e Supervisão escolar, quando estava desempenhando o cargo de diretora. Assim como fez Angico e as demais professoras que procuravam conhecer e interagir com os recursos tecnológicos para viabilizar sua prática docente no período pandêmico.

Portanto, a identidade e a *práxis* docente se relacionam e impulsionam a formação docente, pois a função social do profissional da área demanda a atualização constante diante

das transformações do meio. Desse modo, o perfil identitário não está definido, na verdade, ele se caracteriza por uma incompletude que é preenchida momentaneamente pelas relações estabelecidas com a comunidade, com o aluno, com as inovações que perdem esse caráter de novidade rapidamente, logo sendo substituída por alguma outra versão.

Nesse sentido, as relações no contexto campesino que envolvem identidades docentes e práxis apresentam-se de forma líquida, resgatando o conceito de modernidade líquida de Bauman (2001), cujas reflexões apontam que as relações são reconstruídas de acordo com a dinâmica da sociedade.

Nesse caso, a construção de perfis de professores, investigada ao longo desta caminhada, mostrou-se que eles têm caráter diverso e multifacetado. Portanto, a Educação do Campo e o Letramento Campesino podem contribuir para a práxis das colaboradoras e para a preparação de outros professores, habilitando-os a atuar nesse contexto de forma empática e eficiente, como assim fazem as colaboradoras.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio-ago. 2011.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Por uma política de ensino de (outras) línguas, **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639328>. Acesso em: 4 ago. 2023.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos da ciência aplicada da linguagem**, Campinas: Pontes, 2021.
- ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. Língua, linguagem e vida: homenagem à Maria Luísa Ortiz Alvarez. Publicado pelo canal ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 19 jul. 2023. Disponível em: [Língua, linguagem e vida: homenagem a Maria Luisa Ortiz Alvarez - Live ALAB - YouTube](#). Acesso em: 20 jul. 2023
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Felipe. Mandacaru. **InfoEscola**, [2021]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/plantas/mandacaru/>. Acesso em: 8 nov. 2021.
- ARROYO, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M.G.; Caldart, R.S.; MOLINA, M.C. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In: CALDART, R.S. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 229-236.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157–176, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Ermantine Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAMBERG, Michael. Who am I? Narration and its contribution to self and identity. **Theory & Psychology**, New York, v. 21, n. 1, p. 3-24, 2011.

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coletas de dados em pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf Acesso em: 4 set. 2020.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. 244p.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOMFIM, Adriana Pereira. **Profissão docente**: laços de pertencimento e identidade. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (org.). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União: Seção 1. Rio de Janeiro, RJ, Supl., p. 1, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Parecer técnico nº36/2001**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 04 dez. 2001. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-%20pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192%20.%20Acesso%20em%2010/06/2021. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Trata das diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, v. 134, n. 201, seção 1, p. 21.082-21.085, 10 out. 1996. Disponível: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/%20aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001, de 17 de janeiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, p. 31. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao> Acesso: 05 fev. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar. 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALVET, Louis-Jean. Reflections on the origins of sociolinguistics in Europe. In:

PAULSTON, Christina Bratt; TUCKER, G. Richard (ed.). **Sociolinguistics: The essential readings**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2006.

CANCLINI, Nestor García. **Leitores, espectadores e internautas** São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARAVELA: dados, estatísticas e informações econômicas. Altos-PI. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/altos---pi>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CARMO, J. S. (2010). **Fundamentos psicológicos da educação**. Curitiba: Ibpx, 2010.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). **Multiliteracies: New literacies, new learning**. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade & discurso**. Campinas: Editora da Unicamp: Argos Editora Universitária, 2003. 385 p.

CORREIA, Rosemeire Aparecida Cardoso. **Quem forma o professor para a escola do campo?: as trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação**. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_c27c1d7df8922f55a253ae3560fde36e Acesso em: 14 jan. 2021.

DAMASCENO, Mario Noobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73–89, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2003.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Edu. Soc.**, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, dez. 2009. Disponível em: <http://ref.scielo.org/dcdtw2>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 240 p.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. *In*: DUBAR, Claude. **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997

DURANTI, Alessandro. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, R. . Critical Discourse Analysis. In T. A. Van Dijk (Ed.), **Discourse as Social Interaction: Discourse Studies 2 (A Multidisciplinary Introduction)** (pp. 258-284). London: Sage, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, I. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha D'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. Verbete do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 744-748.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. *In*: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 15-38.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault**. 2. ed. Paris: P.U.F., 1998. (Coll.: Que sais-je?).

FRAGOSO, Wagner da Cunha. Educação do 2o grau: uma abordagem histórica. **Educação Matemática em Revista**, n. 8, p. 57-61, junho/2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Antero; LUKE, Allan; SEGLEM, Robyn. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. **Theory Into Practice**. v. 57, n. 1: Twenty Years of Multiliteracies: Moving from Theory to Social Change in Literacies and Beyond, p. 72-78, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>. Acesso em: 4 nov. 2022.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

Hall Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HAMMACK, M. B. **Práticas de liderança percebidas de diretores elementares da Califórnia em relação ao coaching de liderança**. 2010. Tese (Doutorado) - California State University, Fresno, 2010.

HAMMACK, Phillip L. **Narrative and the Politics of Identity: The Cultural Psychology of Israeli and Palestinian Youth**. New York: Oxford University Press, 2011

HEATH, Shirley Brice. Protean Shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, Deborah. (ed.). **Spoken and Written Language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo de 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br> Acesso em: 20 jun. 2022.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de Letramento. *In*: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006

KOTI, Olga Rosa. **Prática docente nas escolas rurais de Cajati/SP: limites e possibilidades na construção da identidade com a educação do campo**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/1162>. Acesso em: 14 jan. 2021.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social approach to contemporary communication**. Londres: Routledge. 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 19-178.

LEMERT, Charles. "Goffman". *In*: LEMERT, Charles; BRANAMAN, Ann. (ed.). **The Goffman reader**. London: Blackwell, 1997. p. IXXLIII.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009> Acesso em: 16 jan. 2023

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS** São Paulo: Parábola, 2013.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. 2004. 212 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7668>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Eventos de letramento em situação carcerária**. 2013. 218f. Tese (Doutorado em Letras) – Doutorado interinstitucional, UFPE/IFPI/UESPI, Recife, 2013.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *In*: FIGUEREDO, C. J.;

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-60.

MICCOLI, Laura; LIMA, Carolina. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MIGNOLO, W. Museus no horizonte colonial da modernidade. Garimpando o museu (1992) de Fred Wilson. Tradução de Simone Neiva Loures Gonçalves e Gisele Barbosa Ribeiro. **Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 7, n. 13, p. 309-324, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412> Acesso em: 14 jan. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014. 352 p. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, B. M. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Rev. Reflex** [online], v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.0220>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. **Políticas linguísticas para a educação do campo e formação de professores: um percurso da UFPI a Massapê do Piauí**. 2019. 119 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36182>. Acesso em: 14 jan. 2021.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

NORTON, B. **Identity and language learning: extending the conversation**. 2. ed. Bristol, UK: Multilingual Matters. 2013.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Longman/Pearson Education Limited, 2000.

NORTON, Bonny. Identity and language learning: back to the future. **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 475–479, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.293>

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: Extending the conversation**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. Disponível em <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

NORTON, Bonny. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9–31, 1995.

NORTON, Bonny; EARLY, Margaret. Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. **TESOL Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 415–439, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5054/tq.2011.261161>

NORTON, Bonny; TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 307-322, 2001. Disponível em: <http://www.math.ubc.ca/~peirce/LLED%20489b%20files/Norton%20Toohey%20GLL.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote. 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. *In*: NÓVOA, António(org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. *In*: APPLE, Michael; NÓVOA, António (org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUSA, Clementino de. (org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-132.*

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. *In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. (ed.). **Critical pedagogies and language learning.** Cambridge: Cambridge University Press. p. 327-345, 2004.*

QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. **Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos**, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes, 2011.

RIAZUDDIN. . Can Applied Research Survive without Basic Research? *In: Khan, H. A.; Qurashi, M. M. & Hayee, Y. **Basic or Applied Research: Dilemma of Developing Countries**, Paquistão. COMSATS, 2010. 1-10*

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998. 207 p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). Por mais e melhores leitores: uma introdução. *In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF.** São Paulo: Global, 2003.*

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética,** 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBd7FrRfsd7fFTpW9NLNpCk/>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008. 259 p. (Memória da educação).

SILVA, Denize Dinamarque da. **A formação da identidade do professor de línguas: experiências, comunidades imaginadas e investimento.** 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.

SILVA, Fábio Dantas de S. Formação de professores do MST/Ba através do curso Pedagogia da Terra. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3.*

SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO, 3. ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., 2010. **Anais [...]**. Brasília: S.n., 2012. 1 CD-ROM. ISSN: 1983-3865.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIQUELLI, Sônia Aparecida; HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. Ética em pesquisa de educação: uma leitura a partir da resolução 196/96 com expectativas da resolução 466/12.

Revista História & Perspectivas, v. 27, n. 52, 2015. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/30961>. Acesso em: 25 abr.2022.

SOARES, Magda. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. *In*:

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.p. 27-60.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(A uto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil**, Paris: L'Harmattan, 2008. (Coleção Histoire de Vie)

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisas e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período 1987 a 2007**. Curitiba: UFPR, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1089–1111, 2008. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

STREET, J. C.; STREET, Brian. The schooling of literacy. *In*: BARTON, David; ROZ, Ivanic Roz. **Writing in the community**. Newbury Park: Sage, 1991.

S STREET, J. C.; STREET, Brian. The schooling of literacy. *In*: BARTON, David; ROZ, Ivanic Roz. **Writing in the community**. Newbury Park: Sage, 1991.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Assis, v. 5, n. 2, p. 91-116, jun. 2002.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 427 p.

TORRES, Míriam Rosa; SIMÕES, Willian. **Educação do Campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná, [2011]. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 ago. 2021.

VAN LEEUWEN, Theo. N.; MOED, H. F.; TIJSSEN, Robert J. W.; VISSER, M. S.; VAN RAAN, A. F. J. First Evidence of serious language-vias in the use of citation analysis for the evaluation of national science systems, **Research Evaluation**, v. 9, p. 155-156, ago. 2000.

WANDERLEY, Claudia; BENTES, Anna Christina. Abralín em Cena: Fake News e Linguagem. 2019. (Congresso) Disponível em: <https://em-cena-14.abralin.org/> Acesso em: 8 ago. 2022.

WOODWARD, Katrin. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomás Tadeu da (org). **Identidades e diferenças**. A perspectiva de estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2000.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICES

APÊNDICE A - A FLOR DE MANDACARU: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Data	Atividade	Descrição
25/10/2021	Coleta de dados – primeiros passos	Entrei em contato com uma professora da rede municipal de educação de Altos-PI, a fim de obter algumas informações básicas para o início da pesquisa, como: a localização da secretaria de educação e o contato do(a) responsável pela Educação do Campo no município. Consegui o contato de uma das supervisoras da Educação do Campo. Além disso, a professora contatada adiantou-me informações importantes sobre o funcionamento do ensino campesino no município, uma vez que a docente (T.M) estava cursando mestrado em Educação do Campo.
26/10/2021	Coleta de dados – primeiros passos	Visita à Secretaria de Educação para conhecer as supervisoras da Educação do Campo, apresentar-me e mostrar a proposta investigativa, esclarecendo algumas dúvidas e tentando definir o cronograma dos primeiros dados da pesquisa.
28/10/2021	Coleta de dados – primeiros passos	Visita à Secretaria de Educação para conhecer a secretária de Educação e apresentar-lhe a proposta investigativa e solicitar a autorização para realizar o estudo. A secretária foi muito receptiva, falou um pouco do desenvolvimento da Educação do Campo no município e adiantou que a modalidade de ensino estava passando por um processo de nucleação. Nesse encontro, a secretária assinou o “Aceite Institucional” para que eu pudesse submeter o projeto de pesquisa à plataforma Brasil.
28/10/2021	Plataforma Brasil	Registro do projeto de pesquisa no site de regulamentação de pesquisa - Plataforma Brasil - junto ao Comitê de Ética.
25/10/2021	Formação de professores SEMED	Participei do planejamento do último bimestre com as professoras de Língua Portuguesa.
11/02/2022	Contatos	Enviei mensagem para a Supervisora de Ensino da Educação do Campo para saber o novo endereço da secretária de educação para eu começar a coleta de dados com as docentes.
18/03/2022	Formação de professores SEMED	Participei do encontro de docentes realizado na Biblioteca Municipal João Bastos, que marcou o início do ano letivo de 2022. O evento aconteceu nos dois turnos, sendo que o turno da tarde foi reservado para os professores, diretores e coordenadores do 5º ao 9º ano de todas as disciplinas.

		Observei alguns pontos importantes nessa formação, que contribuíram para iluminar as análises dos dados. Observei, ainda, a dinâmica organizacional da SEMED que, certamente, impacta diretamente na práxis docente.
04/04/2022	Início do período letivo	Essa data, em dissonância com o que tradicionalmente é proposto no calendário escolar, que geralmente começa em fevereiro, deve-se à tentativa de ajustar as condições necessárias para receber a comunidade escolar com segurança, devido à pandemia e, também, porque muitos colégios passaram por reformas em suas estruturas e as obras foram concluídas nesse decurso.
18/04/2022	Encontro com as supervisoras	Esse encontro foi breve em virtude das demandas do início do período letivo. Ainda assim, coletei informações sobre os professores da Educação do Campo, nome e número de telefone. Com esses contatos liguei para alguns professores e para outros enviei mensagem via <i>WhatsApp</i> .
18/04/2022	Contato com os colaboradores	Fiz as primeiras ligações telefônicas para a professora da escola localizada na comunidade Quilombo. As primeiras ligações foram recusadas, depois consegui conversar com a professora e expliquei sobre a pesquisa em linhas gerais. Depois seguimos conversando pelo <i>WhatsApp</i> . Ela aceitou participar da pesquisa. Um segundo professor de Língua Portuguesa dessa comunidade atendeu minhas ligações, mas não pode aceitar porque estava comprometido com um outro projeto.
25/04/2022	Contato com os colaboradores	Realizei as primeiras ligações telefônicas para a professora da escola localizada na comunidade Montanhas, consegui conversar com a professora e expliquei sobre a pesquisa em linhas gerais. Depois seguimos conversando pelo <i>WhatsApp</i> . Ela aceitou participar da pesquisa.
10/05/2022	Contato com os colaboradores	Realizei as primeiras ligações telefônicas para a professora da escola localizada na comunidade Bom Gosto, depois de algumas tentativas, ela respondeu, disse que ia pensar. Continuamos a conversar via <i>WhatsApp</i> . Ela elencou alguns motivos sérios que impediam a sua participação na pesquisa.
23/05/2022	Contato com os colaboradores	Realizei as primeiras ligações telefônicas para o professor da escola localizada na comunidade Prata. Ela não atendeu as primeiras ligações, mas depois conversamos e expliquei, em partes, sobre a pesquisa. Continuamos o contato via

		<i>WhatsApp</i> . Ela aceitou participar da pesquisa.
31/05/2022	Visita à SEMED	Conversei com as supervisoras sobre o início das aulas e ouvi relatos de muitas dificuldades nesse primeiro momento, como consequência dos impactos da pandemia. Com a volta ao ensino presencial, muitas crianças estavam faltando porque os pais ainda tinham receios de contaminação. Além disso, há uma preocupação com muitos problemas de aprendizagem, em virtude do ensino remoto nas séries iniciais. As crianças avançaram para outras séries, mas estão com muitas dificuldades; os professores já apresentam sinais de estresse por conta de tantos problemas e na Educação do Campo é o período de transição do multisseriado para a nucleação. Ou seja, pais, alunos e professores estão passando por um período de mudanças, tentando buscar o equilíbrio para seguir nesse ano letivo desafiador. Diante desse quadro, aumentou minha preocupação com a pesquisa, propor mais uma atividade para esses professores seria inviável. Com isso, combinei com as supervisoras de conversar com os professores, apenas no segundo semestre letivo.
03/06/2022	Exame de qualificação	Destaco essa atividade do doutorado como um importante passo para iniciar a coleta de dados, uma vez que a banca de qualificação apresentou excelentes contribuições para a condução da pesquisa de campo.
28/06/2022	Encontro com as Supervisoras de Educação do Campo	Nesses encontros, eu acompanhei o trabalho das supervisoras no apoio aos docentes. Elas tinham um bom relacionamento com os docentes, perceptível, especialmente, nas reuniões de planejamento. Nesse encontro elas estavam trabalhando na organização de um projeto complementar de reforço escolar, segundo elas os professores solicitaram atividades de alfabetização para ajudar no ensino dos alunos. Além desses, elas estavam colaborando na construção do Projeto “Altos, tua história vou contar” em comemoração ao centenário da cidade, fazem visitas às comunidades, ajudam a preparar e conduzem os projetos de formações continuadas, os planejamentos bimestrais e outros. Acompanhei o trabalho dessas supervisoras durante todo período letivo. As atividades citadas são uma pequena amostra da atuação dessas professoras em prol da Educação do Campo, elas são comprometidas com o ensino e não negam os desafios dessa

		<p>modalidade, mas seguem engajadas visando colaborar para a qualidade da educação.</p> <p>Nesse encontro confirmei o contato das professoras da Educação do Campo e continuei acompanhando-os indiretamente.</p>
01/08/2022	Conato	Encaminhei as cartas convites e as ficha de dados pessoais
06/08/2022	Formação SEMED	Participei da formação de professores promovida pela SEMED. Essa formação marca o início do segundo semestre letivo do ano de 2022. Nele encontrei algumas professoras, às quais eu tinha enviado a carta convite. Nesse encontro, tivemos a oportunidade de nos conhecermos pessoalmente, eu refiz o convite para participar da pesquisa e elas confirmaram a sua participação.
26/08/2022		Entrevista Narrativa com a colaboradora Angico.
26/08/2022		Entrevista Narrativa com a colaboradora Carnaúba.
01/09/2022		Entrevista Narrativa com a colaboradora Ipê.
08/09/2022	Roda de conversa 01	Essa atividade foi muito importante para o prosseguimento da pesquisa, fizemos nossas apresentações pessoais e profissionais; as professoras já se conheciam, pois são docentes daquela Secretaria de Educação há algum tempo, esse fato deu leveza aos encontros e permitiu a rememoração de histórias que envolvem a profissão e a práxis das docentes e dinâmica organizacional da SEMED. Nesse encontro, que ocorreu de forma <i>online</i> , via <i>Google Meet</i> , realizei a exposição do estudo, conversamos sobre Educação do Campo e sobre a práxis docente nesse contexto. Em seguida, expliquei como elas poderiam colaborar com o estudo, apresentei o processo de coleta de dados e os instrumentos de pesquisa – entrevistas narrativas, roda de conversa e a produção do memorial docente.
12/09/2011	Formação SEMED	Participei do planejamento bimestral.
13/11/2022	Cronograma	Reenviei o cronograma atualizado, uma forma de solicitar o envio das atividades e negociar com as colaboradoras os prazos para a conclusão das atividades finais.
13/11/2022		Recebi o Caminheiros 05 da colaboradora Angico.
17/11/2022		Recebi o Caminheiros 05 da colaboradora Carnaúba.
29/11/2022	Visita à escola	Visitei à Comunidade Montanhas.
30/11/2022	Visita à escola	Visitei à Comunidade Prata.
01/12/2022	Visita à escola	Visitei à comunidade Quilombo.

07/12/2022	Roda de Conversa 02	Com essa atividade fechamos os encontros coletivos. As duas rodas de conversa foram momentos de muito aprendizado, conversamos sobre o ensino desenvolvido no campo, sobre o Currículo oficial e a realidade do aluno, sobre a tecnologia inserida no campo e na Educação do Campo e sobre a carga horária docente. A roda de conversa teve 2h15min de duração
13/12/2022	autoavaliação	Enviei a autoavaliação para as professoras colaboradoras.
12/12/2022	autoavaliação	Recebi a autoavaliação da professora Angico.
21/12/2022	autoavaliação	Recebi a autoavaliação da professora Carnaúba.
05/01/2023	autoavaliação	Recebi a autoavaliação da professora Ipê amarelo.

Diário docente 01 - colaboradora Ipê Amarelo

Data	Atividade	Descrição
	Contato	Ligação telefônica.
01/08/2022	Carta convite	Envio da carta convite e da ficha de dados pessoais.
05/08/2022	Contato	Confirmação com a professora do horário da reunião da SEMED. Ela enviou-me mensagem citando o horário.
06/08/2022	Formação de professores	Formação de professores - Secretaria Municipal de Educação.
10/08/2022	Carta convite	Reenvio da carta convite, da ficha de dados pessoais e de um texto sobre a flora nordestina como sugestão para as colaboradoras escolherem seu pseudônimo. Devolução da carta convite com a ficha dos dados pessoais por parte das professoras. Combinamos a nossa entrevista narrativa
20/08/2022	Entrevista narrativa	Reenviei convite da entrevista narrativa.
22/08/2022	Entrevista Narrativa	Enviei mensagem para combinarmos o horário da entrevista.
23/08/2022	Entrevista Narrativa	Enviei mensagem para combinarmos o horário da entrevista.
01/09/2022	Entrevista Narrativa	A professora enviou-me uma mensagem marcando a entrevista para aquela mesma data à noite. Aconteceu a nossa entrevista narrativa das 19h02 às 22h. Enviei os materiais de pesquisa, memorial docente. Enviei o material para a produção de memorial docente e fiz o convite para a primeira roda de conversa que combinamos para o dia 08/09.

02/09/2022	Pseudônimo	Enviei mensagem solicitando o pseudônimo da professora.
08/09/2022	Roda de conversa	Enviei mensagem para confirmar a sua participação na nossa primeira roda de conversa.
08/09/2022	Roda de Conversa 01	A professora confirmou participação. A roda de conversa começou às 19h pelo <i>Google Meet</i> e foi até 21h20. Enviei mensagem de agradecimento.
13/09/2022	Cronograma	Enviei o cronograma de entrega do material docente. Foi acertado que as colaboradoras enviariam a cada duas semanas suas narrativas, tomando como referência a data da entrevista narrativa 08/09. Sendo assim, no dia 22/09 seria o prazo para o envio do Caminheiros 01.
26/09/2022	Contato	Enviei mensagem para lembrar das datas.
03/10/2022	Contato	Enviei mensagem para lembrar as datas.
15/10/2022	Caminheiros 01	Enviei mensagem para lembrar as datas. Sugeri que ela enviasse suas narrativas por meio de áudios, se ela não tivesse tempo para escrever.
05/11/2022	Contato	Enviei mensagem pedindo para a professora não desistir da pesquisa, que ainda dava tempo de continuar, mas eu precisava muito receber o material nas datas colocadas no cronograma.
18/10/2021	Contato	Enviei mensagem perguntando se ela tinha alguma dúvida. Ela respondeu que estava muito atarefada, mas no final de semana iria enviar.
23/10/2022	Caminheiros 01 Caminheiros 02	A professora enviou-me o Caminheiros 01 e 02. Agradei muito a colaboração da professora e lembrei as datas dos Caminheiros 03 e 04.
05/11/2022	Contato	Enviei mensagem para solicitar os Caminheiros 03 e 04.
12/11/2022	Formação docente SEMED	Nesse encontro a supervisora da Educação do Campo pediu para que eu falasse um pouco da pesquisa. Na oportunidade, enfatizei o quanto a participação das professoras era essencial para que a pesquisa acontecesse e externei o quanto eu estava encantada com o material coletado até aquele momento, pois são relatos preciosos que contam a construção da Educação do Campo ao longo dos anos.
13/11/2022	Caminheiros 03 Caminheiros 04 Caminheiros 05	Ela enviou o Caminheiros 03, 04 e 05. Enviei mensagem agradecendo imensamente a sua colaboração, apesar das suas inúmeras ocupações, você honrou nosso compromisso. Gratidão.
29/11/2022	Visita à escola	Entrei em contato com a professora para combinarmos a minha visita

		à escola. Ela respondeu positivamente.
30/11/2022	Visita à escola	Fiz a visita, necessitava conhecer a dinâmica da escola, as dependências do prédio, conversar com os servidores e ainda, observei a aula da professora. Essa atividade foi importante em virtude das narrativas docentes, que apresentam elementos do seu contexto de trabalho que seria necessário conhecer para interpretar e analisar os dados.
01/12/2022	Visita à escola	Enviei mensagem com as fotografias da escola e os meus agradecimentos pela receptividade e, especialmente, pelo seu compromisso com o desenvolvimento da pesquisa. Combinei com a professora a data e o horário da nossa última roda de conversa.
05/12/2022	Roda de Conversa 02	Relembrei à professora a data e o horário da nossa última roda de conversa.
06/12/2022	Roda de Conversa 02	Combinei com as colaboradoras para remarcar a roda de conversa para o dia seguinte, porque eu não estava me sentindo bem. Elas entenderam e adiamos o encontro.
07/12/2022	Roda de conversa	Realizamos a nossa última roda de conversa de 19h13 a 21h23.
13/12 /2022	Autoavaliação docente	Enviei o último instrumento de pesquisa, a autoavaliação docente.
24/12/2022	Autoavaliação docente	Enviei mensagem natalina. Ela respondeu de maneira recíproca.
04/01/2023	Autoavaliação docente	Enviei uma mensagem perguntando se ela tinha visualizado nossa última atividade, autoavaliação.
05/01/2023	Autoavaliação docente	A professora enviou a autoavaliação docente. Enviei mensagem de agradecimento.

Diário Docente 02 - colaboradora Angico

Data	Atividade	Descrição
01/08/2022	Primeiro Contato	Ligação telefônica.
01/08/2022	Carta convite	Envio da carta convite e da ficha de dados pessoais.
06/08/2022	Formação de professores	Formação de professores - Secretaria Municipal de Educação. Nessa reunião conheci a professora pessoalmente.

12/08/2022	Carta convite	Reenvio da carta convite, da ficha de dados pessoais e de um texto sobre a flora nordestina como sugestão para a colaboradora escolher seu pseudônimo.
13/08/2022	Carta convite	Devolução da carta convite com a ficha dos dados pessoais. Propus a entrevista narrativa. Recebi a devolutiva da carta convite com a ficha de dados pessoais, por parte da professora.
20/08/2022	Entrevista narrativa	Refiz o convite para a primeira entrevista. A professora respondeu que só poderia no dia 26/08.
26/08/2022	Entrevista Narrativa	Entrevista narrativa de 19h20 às 21h20.
01/09/2022	Envio de proposta de Memorial Docente	Enviei o material de pesquisa para a produção de Memorial docente. Fiz o convite para a primeira roda de conversa, combinamos para o dia 08/09.
02/09/2022	Roda de conversa 01	Ela confirmou participação na roda de conversa.
08/09/2022	Roda de Conversa 01	Primeira roda de conversa de 19h20 até 21h40
13/09/2022	Cronograma	Enviei o cronograma de entrega do material docente. Foi acertado que as colaboradoras enviariam a cada duas semanas, contado a partir da data da entrevista narrativa realizada no dia 08/09. Sendo assim, no dia 22/09 seria a data do primeiro envio.
26/09/2022	Contato	Enviei mensagem para lembrar das datas.
03/10/2022	Contato	Enviei mensagem para lembrar as datas. Ela respondeu pedindo desculpas. A professora pediu mais uma semana de prazo, pois estava muito atarefada.
10/10/2022	Caminheiros 01	Sugeri que ela poderia enviar por áudio. A professora enviou o Caminheiros 01. Enviei mensagem de agradecimento.
11/10/2021	Contato	Enviei mensagem de agradecimento e, na oportunidade, lembrei-lhe da data do próximo envio.
15/10/2021	Contato	Enviei mensagem parabenizando a colaboradora pelo dia do professor. Relembrei do nosso cronograma de pesquisa.
22/10/2022	Caminheiros 02	Recebi o Caminheiros 02. Agradei e relembrei as datas de envio dos Caminheiros 03 e 04.
05/11/2022	Contato	Enviei mensagem para solicitar os Caminheiros 03 e 04. Ela respondeu que enviaria até 07/11.

11/11/2022	Caminheiros 03	Recebi o Caminheiro 03. Enviei mensagem de agradecimento.
12/11/2022	Formação docente SEMED	A professora não pode participar da formação docente.
16/11/2022	Caminheiros 03	Ela enviou o Caminheiros 04, alertou-me que estava incompleto, que logo enviaria o restante.
17/11/2022	Caminheiros 04 Caminheiros 05	A professora enviou o complemento do Caminheiros 04. Nessa mesma data enviou o Caminheiro 05.
17/11/2022	Contato	Agradei a professora e conversei com ela sobre a possibilidade de visitar a escola. Ela pediu para deixarmos para depois porque os alunos iriam participar dos jogos escolares.
29/11/2022	Visita à escola	Entrei em contato com a professora. Perguntei se ela poderia me receber na escola, ela respondeu positivamente. Fui às 13h para escola. Enviei mensagem de agradecimento. Sugeri realizar a nossa roda de conversa no dia 02/12 ou 6/12. Ela respondeu que seria melhor na terça 06/12.
05/12/2022	Roda de Conversa 02	Enviei mensagem, lembrando da roda de conversa.
06/12/2022	Roda de Conversa 02	Conversei com as colaboradoras para remarcar a roda de conversa para o dia seguinte, porque eu não estava me sentindo bem. Elas entenderam e adiamos o encontro.
07/12/2022	Roda de conversa 02	Realizamos a segunda roda de conversa. Enviei mensagem de agradecimento.
13/12 /2022	Autoavaliação docente	Enviei mensagem e o último instrumento de pesquisa, autoavaliação docente.
15/12/2022	Autoavaliação docente	Recebi a autoavaliação da professora.
24/12/2022	Contato	Enviei mensagem natalina. Ela respondeu de maneira recíproca.

Diário Docente - colaboradora Carnáuba

Data	Atividade	Descrição
01/08/2022	Contato	Ligação telefônica.
12/08/2022	Carta convite	Envio da carta convite e da ficha de dados pessoais.
12/08/2022	Formação de professores	Formação de professores- Secretaria Municipal de Educação.

16/08/2022	Carta convite	<p>Reenvio da carta convite, da ficha de dados pessoais e de um texto sobre a flora nordestina como sugestão para a colaboradora escolher seu pseudônimo.</p> <p>Recebi a devolutiva da carta convite com a ficha dos dados pessoais. Combinamos a nossa entrevista narrativa.</p>
20/08/2022	Entrevista narrativa	Reenviei convite da entrevista narrativa.
22/08/2022	Entrevista Narrativa	<p>Reenviei mensagem para combinarmos o horário da entrevista.</p> <p>Ela respondeu a mensagem marcando a reunião para esse dia, às 14h. Entrevista Narrativa.</p> <p>Enviei mensagem de agradecimento.</p>
01/09/2022	Entrevista Narrativa	<p>Enviei o material de pesquisa para a produção de Memorial docente e fiz o convite para a primeira roda de conversa, combinamos para o dia 08/09.</p> <p>Ela respondeu que só poderia participar da roda de conversa no horário da noite.</p>
08/09/2022	Roda de conversa	<p>Enviei mensagem para confirmar a sua participação na nossa primeira roda de conversa.</p> <p>Ela confirmou participação.</p> <p>A roda de conversa começou às 19h pelo google Meet e foi até às 21h20.</p> <p>Enviei mensagem de agradecimento.</p>
13/09/2022	Cronograma	<p>Enviei o cronograma de entrega do material docente.</p> <p>Foi acertado que as colaboradoras enviariam a cada duas semanas suas narrativas, tomando como referência a data da entrevista narrativa 08/09. Sendo assim, no dia 22/09 seria o prazo para o envio do Caminheiros 01.</p> <p>Ela respondeu concordando com a dinâmica do estudo.</p>
26/09/2022	Contato	<p>Enviei mensagem para lembrar das datas.</p> <p>Ela respondeu que no dia seguinte enviaria. Ela explicou que estava muito ocupada com a elaboração das avaliações.</p>
03/10/2022	Contato	Enviei mensagem para lembrar as datas.
04/10/2022	Caminheiros 01	<p>Recebi o Caminheiros 01.</p> <p>Enviei mensagem de agradecimento.</p>
15/10/2022	Contato	<p>Enviei mensagem parabenizando a colaboradora pelo dia do professor.</p> <p>Enviei mensagem, lembrando dos prazos.</p>

26/10/2021	Contato	Enviei mensagem lembrando que eu estava aguardando às suas narrativas.
27/10/2022	Caminheiros 02	A professora enviou-me o Caminheiros 02. Agradei muito a sua colaboração e lembrei as datas de entrega dos Caminheiros 03 e 04.
28/10/2022	Contato	Enviei mensagem agradecendo a sua participação na pesquisa e lembrei a data do Caminheiros 05.
07/11/2022	Caminheiros 03	Enviei mensagem de bom dia.
12/11/2022	Formação docente SEMED	Encontrei a professora na formação docente. Nesse encontro, a supervisora da Educação do Campo pediu para que eu falasse um pouco da pesquisa. Na oportunidade, enfatizei o quanto a participação das professoras era essencial para que a pesquisa acontecesse e externei o quanto eu estava encantada com o material coletado até aquele momento, foram relatos preciosos que contam a construção da Educação do Campo ao longo dos anos.
17/11/2022	Caminheiros 05	A professora enviou o Caminheiros 04 e 05. Enviei mensagem agradecendo imensamente a sua colaboração, pontuando que ela, apesar de suas inúmeras ocupações, honrou nosso compromisso. Gratidão.
18/11/2022	Contato	A professora enviou um texto escrito complementar a sua narrativa autobiográfica. Enviei mensagem de agradecimento.
30/11/2022	Visita à escola	Entrei em contato com a professora para combinarmos a minha visita à escola. Ela respondeu positivamente.
01/12/2022	Visita à escola	Realizei a visita à escola. Eu necessitava conhecer a dinâmica da escola, conversar com os servidores e, na oportunidade, observei uma aula da professora. Enviei mensagem de agradecimentos pela receptividade e, especialmente, pelo seu compromisso com o desenvolvimento da pesquisa. Consultei qual seria a disponibilidade da professora para realizarmos a última Roda de conversa (02/12 ou 06/12).
05/12/2022	Visita à escola	Enviei as fotografias da escola. Ela confirmou sua participação na Roda de conversa no 06/12.
06/12/2022	Roda de Conversa 02	Combinei com as colaboradoras para remarcar nossa roda de conversa para o dia seguinte, porque eu não estava me sentindo bem.

		Elas entenderam e adiamos o encontro.
07/12/2022	Roda de conversa	Realizamos a nossa última roda de conversa de 19h13 a 21h23. Nos últimos 5 minutos tivemos um problema com o som, mas concluí a atividade por meio de mensagens de áudio.
13/12 /2022	Autoavaliação docente	Enviei o último instrumento de pesquisa, a autoavaliação docente.
21/12	Autoavaliação docente	A professora enviou a autoavaliação docente. Enviei mensagem de agradecimento.
24/12/2022	Autoavaliação docente	Enviei mensagem natalina. Ela respondeu de maneira recíproca.

APÊNDICE B - DO NÓ AOS LAÇOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE**Do nó aos laços da formação profissional docente****Profª. Angico, 48 anos****Fonte: Memorial Docente 01**

A minha infância foi marcada por muitas dificuldades, mas também muito aprendizado e superação. Comecei a estudar aos sete anos de idade, e, devido à falta de escolas próximas à minha casa, andava vários quilômetros a pé com meu irmão, que é mais velho que eu, até a escola, que era na casa da professora.

Nessa época, eu não tinha despertado para estudar, nada ali prendia minha atenção, a não ser quando um aluno não cumpria com as regras e era punido pela professora com a palmatória, passei um ano nessa escola nada aprendi, nem o meu próprio nome. No ano seguinte, foi inaugurada uma escola próxima à minha casa, fui matriculada junto com meu irmão, estudávamos pela manhã, saíamos cedo para chegar no horário.

A professora era negra, mas tinha muita sabedoria e muita experiência também, a sua dedicação despertou em mim a vontade de aprender foi nessa escola que, dentro de mais ou menos seis meses, eu descobri a leitura.

A escola ficava localizada em uma pequena localidade, então todos os alunos da região, que não eram muitos, estudavam nessa escola; ela ficava a poucos instantes da casa dos alunos. Eu aprendi muito rápido com essa professora, quase não lembro o seu rosto, mas lembro muito bem que foi ela que me fez descobrir a leitura de uma forma muito rápida.

Naquela época, era a cartilha do canudo, ainda lembro muito bem do formato, tenho uma vaga imagem dos textos também. Então, ficaram marcadas na minha lembrança as aulas daquela professora. Eu me inspirei, eu acho que talvez a minha inspiração de professora tenha sido ela, porque eu não lembro exatamente das suas aulas, mas eu me lembro... a única lembrança que eu tenho da sala de aula da minha infância é dessa época. Então, com certeza foi muito marcante a forma como ela dava aula, a forma como ela despertou em mim a vontade para aprender, isso marcaram bastante a minha infância.

Então, eu despertava para o mundo mágico, lia tudo o que via, relia várias vezes a cartilha, foi um momento assim ímpar na minha infância. Eu continuei nessa escola até a terceira série do ensino primário, que era assim chamado, as séries seguintes não foram tão

marcantes, quase não lembro das poucas lembranças que ficaram foram marcadas por momentos em que eu intervinha pelo meu irmão para defendê-lo de brincadeiras de mal gosto, que hoje são consideradas bullying.

O trajeto era longo, o sol muito quente, chegávamos em casa a comida estava feita, almoçávamos e íamos para a roça, ajudar minha mãe a cuidar das minhas irmãs, que eram menores que eu. Minha mãe precisava trabalhar, e eu, mais meu irmão, precisávamos cuidar, ficar olhando as meninas para que minha mãe pudesse trabalhar junto com o meu pai, aquilo não me fazia bem, eu não gostava de estar ali, eu queria estar em casa, mas tínhamos que ir para ficar com as nossas irmãs.

Então, naquela época só tinha até a terceira série na escola, para estudar a quarta série tinha que ir para cidade. Foi muito difícil, quando eu terminei a terceira série, a minha mãe não sabia como eu iria continuar a estudar, só que ela sentia, ela era analfabeta nunca estudou, meu pai também não, mas ela sempre sentiu a necessidade de nos colocar para estudar. Foi quando ela decidiu me mandar para cidade, para trabalhar na casa de uma pessoa, que eu pudesse ficar lá, que eu pudesse estudar. Então, nesse período, eu saí de casa, fui morar na cidade e fui morar na casa de uma diretora.

Então, acompanhando as minhas leituras, ela percebeu o quanto eu era dedicada, o quanto eu tinha conhecimento para série que eu estava. Então, ela se esforçou bastante por mim, me colocou na escola em que ela era diretora, cursei a quinta série, na época. Então na cidade, eu pude despertar ainda mais meu gosto pela leitura, como ficava próximo à biblioteca, eu ia quase todos os dias pegar um livro para eu ler. Eu gostava de ler tudo, tudo ali eu lia um pouco, aquilo para mim era o mundo mágico, o mundo da leitura.

Então, eu estudei da quinta série até a sétima série na minha cidade, que é a cidade Simões, depois me mudei para uma outra cidade, fui trabalhar na casa de uma outra família, lá eu encontrei bastantes dificuldades, pois eu gostava muito de estudar, mas infelizmente o trabalho me impedia. Eu trabalhava em uma casa muito grande, tinha que fazer tudo, estudava à noite, um horário que eu não me sentia bem, tinha muito medo do deslocamento da escola até a casa onde eu morava, mas mesmo assim enfrentei, todas as dificuldades e superei, deu certo, terminei a oitava série e voltei para minha cidade.

Ao chegar na minha cidade descobri que tinha uma vaga para professora, justamente na escola onde eu tinha sido alfabetizada, ficava na zona rural, logo a minha mãe procurou as autoridades da cidade e colocou meu nome à disposição para vaga, eu fui chamada e comecei a estudar o primeiro ano do magistério à noite e trabalhava pela manhã.

Aquilo ali pra mim era um sonho, o primeiro ano, eu tinha muita vontade de aprender, eu tinha anseios mesmo por conhecimentos e voltar para minha escola como professora, para mim foi um sonho, uma meta, um objetivo, que ficou marcado na minha mente.

Só que eu enfrentei bastante dificuldade para isso também, na época não tinha transporte eu ia a pé da minha casa, minha mãe já morava na cidade, já tinha se mudado, eu ia a pé para a zona rural, tinha que acordar cedinho para eu me deslocar para zona rural para ir dar aula, eu trabalhava pela manhã, voltava meio-dia, sol quente e à noite eu ia para escola.

Enfrentei muitas dificuldades também nesse período em termos de tempo para estudar, chegava em casa às dez horas da noite, sentia muito sono, tinha que acordar cedo no outro dia para ir trabalhar, mas mesmo com essas dificuldades, elas não foram obstáculos para que eu pudesse alcançar os meus objetivos, passei dois anos nessa escola, cursando o magistério e, quando terminei o segundo ano, a minha mãe já tinha se mudado para cá, para Altos, e eu tinha ficado lá, concluindo o segundo ano.

A minha mãe disse que eu precisava vir junto com meu irmão, porque aqui era onde meu pai estava trabalhando e ela precisava ficar aqui junto com meu pai. Então, mais uma vez, eu e meu irmão enfrentamos outro problema, porque nós não queríamos vir; infelizmente a gente veio, mas veio sem vontade.

Chegamos aqui surgiram outras dificuldades, não tinha como eu concluir o terceiro ano e fiquei... senti o peso da preocupação de não poder dá continuidade aos meus estudos porque eu precisava ficar aqui, não tinha como eu voltar porque a minha mãe e toda minha família estava aqui, eu tinha que permanecer aqui, mas aí houve um pouco de conflito entre eu e minha mãe porque eu queria voltar, aí ela soube que na localidade vizinha estava sem professor há alguns anos, então, ela veio novamente, a minha mãe entrevistou, veio procurou as autoridades, o presidente da associação conversou com ele, depois ele veio conversar comigo e falou da necessidade de uma pessoa para trabalhar, porque não havia outra pessoa na comunidade.

Então, eu me dispus a assumir a vaga., encontrei muitas dificuldades, devido a não ter escola apropriada, a casa era uma tapera coberta de palha, os bancos, os alunos levavam os tamboretas de casa, outros colocavam uns bancos de pau, para que pudesse sentar. Então, foram muitas as dificuldades, multisseriado, os alunos não tinham nenhum conhecimento, aluno com sete, oito anos, não sabiam, não conheciam nada de leitura, mas eu consegui superar.

Eu passei três anos, aí veio a época do concurso público, prestei o concurso, fiquei numa boa colocação, mas não podia assumir porque não tinha terminado o terceiro ano do magistério. Então, resolvi voltar a estudar, aí nesse momento é que veio a dificuldade maior porque eu já estava casada, tinha uma filha de 3 anos. E, como eu precisava terminar o mais rápido possível para que eu pudesse assumir minha vaga no concurso, eu tinha que ir para Teresina.

Então, nessa época, eu tive que parar de trabalhar, para voltar a estudar, eu andava cerca de 8 km de bicicleta até a BR para pegar o ônibus, lá pegava o ônibus lotado, na época era o ônibus da prefeitura que levava de graça, eu não tinha dinheiro para pagar a passagem todos os dias, eu pegava o ônibus que ia para escola.

Meu primeiro dia foi... assim... inesquecível, ao mesmo tempo triste. Eu não sabia nem sequer onde era a escola que eu ia estudar, me deslocuei para Teresina, chegando lá fui me informando, até que encontrei a escola, quando a aula terminou, a aula terminava tarde, eu retornei para parada de ônibus, sai perguntando também, porque eu não tinha conhecimento. Ao chegar na parada de ônibus me disseram que o ônibus da prefeitura já tinha passado e que só passaria outro às sete horas da noite.

Então, como eu não tinha dinheiro, resolvi esperar esse ônibus da prefeitura e nem sabia sequer quais eram os ônibus que eu tinha que pegar, fiquei aguardando, esperando o ônibus da prefeitura, quando o ônibus chegou lotado, muita gente, eu vim no ônibus., quando eu vim chegar na BR, era oito horas da noite.

Nesse dia, meu esposo tinha ido me deixar de bicicleta e o combinado é que ele iria me esperar cinco horas da tarde quando eu chegasse, quando cheguei lá eu não encontrei ninguém, então, eu pensei, eu não posso ficar aqui, não conheço ninguém aqui, terei que retornar para minha casa. Então, nesse momento eu busquei coragem onde não tinha e vim sozinha caminhando oito horas da noite no meio do mato, pela estrada.

Passei pelos cachorros latindo até que cheguei, depois de andar um bom pedaço, cheguei na casa de um homem, cachorro muito valente, o homem saiu fora, aí perguntou para onde eu ia, eu falei, nessa estrada, tinha uma tia do meu marido, nesse percurso até chegar na minha casa, eu pedi que esse homem viesse me deixar, até pelo menos casa da tia do meu esposo pra que, de lá, alguém pudesse me deixar em casa. Aí ele veio me deixar até lá e de lá vieram me deixar e casa. Cheguei em casa por volta de nove horas da noite.

Cheguei em casa meu marido estava com a minha filha, achando que tinha acontecido algo muito sério. Então, meu primeiro dia de aula no terceiro ano do magistério foi um dia que ficou marcado não de coisas boas, mas de problemas, mas mesmo assim, continuei.

Os outros dias foram, assim, de muita superação, de muito aprendizado. Então, muito conhecimento foi adquirido, foram apenas seis meses que cursei, mas foram suficientes para que eu pudesse ter certeza de que eu queria ser professora. Então eu vi que todas aquelas dificuldades que estava passando eram apenas degraus, suportes, para que eu pudesse alcançar os meus objetivos, eram motivações para que eu não desistisse e realmente eu não desisti.

Então, cursei os seis meses, estudando bastante mesmo, como muita dedicação, tive professores marcantes, professores muito importantes nessa trajetória, professores que realmente ensinavam, que gostavam de fazer aquilo, que repassavam conhecimento com muita vontade, tinha realmente vontade que o aluno aprendesse.

Estudei também em salas de aula em que os alunos estavam ali porque realmente queriam aprender, porque naquela época não existia motivação nenhuma para aluno estudar, do tipo bolsa família, nada disso, o que existia mesmo era vontade de aprender, era isso que existia. Os alunos iam para escola por vontade de aprender, ele tinha vontade de ter conhecimento, de adquirir conhecimento, eu tinha vontade de ter uma profissão. Então, comigo aconteceu isso.

Então, devido todos esses problemas que eu convivi na infância, as dificuldades financeiras, tudo foi o tripé para que eu me dedicasse aos meus estudos, eu não tinha hora, não tinha finais de semana, o tempo que eu tinha eu estava ali estudando, todo tempo que eu tinha e essa minha determinação, eu me considero uma pessoa determinada, foi o que contribuiu para que logo em seguida, dois anos depois, se eu não me engano, eu ter sido aprovada, também, no concurso do estado. Graças a Deus, hoje eu tenho a minha profissão, meus dois empregos, gosto do que faço, faço porque amo.

Então, a minha trajetória do Ensino Fundamental até o médio foi de muitos obstáculos, mas também de muito aprendizado, de muita troca de conhecimentos e foram a alavanca para eu me tornasse a pessoa que eu sou hoje. Eles foram fundamentais, foram, assim, essenciais mesmo na formação da minha personalidade, na formação da profissional que sou hoje, porque depois veio o superior, mas o superior só veio a acrescentar, a minha base foi o fundamental e o médio, todo conhecimento que hoje eu tenho, que eu adquiri, ao longo dos anos, que foi suficiente para eu ser aprovada nos concursos eu adquiri no ensino fundamental e no ensino médio.

Narrativa 02

Do nó aos laços da formação profissional docente

Profa. Carnaúba, 48 anos

Fonte: Memorial Docente,

Caminheiros 01

Eu sou filha de pessoas humildes, morava na localidade Gameleira, município de Beneditinos, Piauí. Somos de uma família com oito irmãos. Sou a sétima filha do casal, tivemos uma trajetória de vida com muita dificuldade, com muita carência, mas feliz. Feliz pela saúde, pela família que estava sendo construída, ao longo da vida que meus pais pretendiam ofertar, oferecer aos seus filhos.

A única renda da família era a da agricultura, nós morávamos na zona rural, então o único objetivo que tinha para ofertar era a agricultura, ou seja da roça, passou o período da roça vinha o período do tucum, que também era um período que trabalhava dias a procura desse bem, que vem da natureza e ajudava no sustento. Passando o período dos tucuns vinha da carnaúba. Da carnaúba de onde era tirado as palhas, secado, às vezes riscavam, né? E por último batia para obter um pó. O pó que era o produto final pra ser vendido, Isso é o que mantinha toda a nossa família. Então pela Carnaúba, eu escolhi meu pseudônimo, Carnaúba. (risos)

Lembro muito da nossa sobrevivência no interior os meus pais eles tinham pessoas que moravam próximo, os parentes, né...que eram os parentes e eles fazem troca de serviço, aí quando eles estavam muito aperreado, meu pai ia trabalhar com alguns parentes, amigos, que eram vizinhos e depois eles faziam essa troca, né...trazendo para o serviço dele essas pessoas, que a gente tinha bem próximo a nossa família.

A nossa região, ela é mesmo a região dos parentes, por quê? Eram as terras dos meus bisavôs, onde foi dividida entre os filhos, que era minha vó e os irmãos, e aí, minha vó e os irmãos dividiram entre os filhos, inclusive hoje as terras do meu pai são divididas entre os filhos, né? Que somos nós, oito irmãos. E, assim, foi toda essa trajetória da nossa região.

Aos sete anos, mais ou menos, naquele tempo a gente demorava a entrar na escola, né? Mas eu acho que era sete anos, eu comecei a estudar, meus irmãos já estudavam, os mais velhos já estudavam, passaram pela mesma escola onde eu estudei. Então, escola da zona rural, era uma escola do campo e, assim, o diferencial da nossa escola é que nós não tínhamos

um prédio era uma residência, inclusive a professora era prima do meu pai e os alunos eram os parentes, eram os filhos dos primos que moravam na região. Então, quem estudava era um primo também, né? Eu, sendo das mais novas, eu fui colega de sala de aula dos filhos da minha professora, minha professora Francisca Peres é o nome dela. Francisca Peres, mas, assim, pela região toda tinha o nome carinhoso de Chichica. Eu lembro que a gente não era aquele aluno de chamar professora, de chamar tia, não, nós tínhamos esse nome carinhoso por ser da família. Chichica, mesmo ela sendo uma pessoa mais velha, mas toda vida nós tratamos ela dessa forma Chichica. (lembra e relata e forma carinhosa).

Então, isso foi o que me marcou na minha vida, foi essa trajetória da primeira a quarta série, nessa escola, eu, como estudante junto com meus colegas eram turmas pequenas, era polivalência, mas eram turmas pequenas, era uma quantidade de aluno pequena, pouco, né...eram poucos alunos, era um de cada série, mas eram poucos.

Nós não tínhamos prédio, a nossa escola, né.. na época, ela funcionava na casa, da própria professora, né... na residência dela, só que na frente eles fizeram um casarão na frente, só um compartimento mesmo, tinha uma parede e as demais eram meia parede. Meia parede pra quê? Pra questão da claridade e o vento né...pra ter o vento, a claridade. Porque nessa época não tinha energia. Então, por isso que era só meia parede, por conta da claridade e do ambiente ficar mais frio, né? Então era meia parede.

E nós, não tínhamos carteira era uma mesa, uma mesa grande rodeada de cadeiras. Então, nós ficávamos naquela roda, alunos de diversas modalidades de ensino, né... que era quatro modalidades, né... que era a primeira, segunda, terceira e quarta série, ficávamos, ela separava pela série, cada série de um lado. E, assim, ela ia desenvolvendo o trabalho na escola.

No meu tempo, nós já tínhamos um quadro de giz, nós tínhamos uma cartilha, né... que era o material didático, era a cartilha, nós só tínhamos uma cartilha, que contemplava somente a disciplina que... se eu não tiver muito fugindo aqui, mas eu acredito que só contemplava o português e a matemática. Trabalhava muito a questão da tabuada, né? Eu lembro muito, tinha aquela cartilhazinha, que chamava a cartilha do ABC.

Então, era ela, a professora, que procurava mecanismo, né. para desenvolver com os alunos. Ela era uma pessoa bem instruída, né? Por ser uma pessoa mais velha, né? Quer dizer de uma pessoa de mais idade. Ela estudou na época aqui na cidade, né? Quando solteira morava com os pais na cidade, aqui em Altos, e aí quando ela casou, porque ela casou com um primo, ela foi morar no interior, que é justamente dessa região, que é dos nossos bisavós e como passar do tempo ela foi ser contratada, né... ela foi contratada pela prefeitura, só que

como era muito distante, onde tinha prédio escolar, ela ficou na sua residência com alguns alunos que moravam por perto.

Então essa foi a minha trajetória, né... da primeira à quarta série foi lá na zona rural escola do Campo, né? Uma escola humilde onde não tínhamos tanto mecanismo que nós temos hoje, tanta habilidade para ser desenvolvida, a habilidade mesmo que a gente pretendia era o quê? Era o ler e o escrever, né? Que foi isso, foi que houve sempre dos meus pais. Ele falar, né? Que queria que os filhos aprendessem a ler e a escrever depois cada um procurasse melhorar, se aperfeiçoar, porque ali na comunidade só tinha essa modalidade, né... que era de primeira a quarta série. E eles sempre falavam nessa questão do aprender ler e escrever. Eu lembro muito que ele dizia assim, eu sei apenas colocar meu nome, mas quero que eles aprendam mais. Eu sei só um pouco da matemática, mas quero que eles aprendam muito mais. Então, foram esses ensinamentos que nos incentivou, principalmente, a mim, me incentivou a ser o que eu sou hoje, ano por ano que foi surgindo a oportunidade e cada oportunidade que foi surgindo eu abracei.

Chegando a quarta série, que não tinha mais como frequentar... é, eu lembro que chegou um irmão dele que morava fora, na cidade fora, mas ainda aqui no Piauí, na cidade de Valença, Valença do Piauí, que era da polícia federal, compadre, né... chegou e disse que ia me levar, pra mim ficar, pra mim morar com ele, pra mim estudar que ali eu não tinha mais como estudar, né... porque eu já tinha concluído a quarta série, e assim eu fui. Mas, na época, eles eram jovens tanto ele como a mulher tinham filho pequeno, eu não me identifiquei, não gostei, não gostei da mulher dele, eu sei que eu fiquei pouco tempo. Não sei nem se... eu nem lembro se eu cheguei aí para alguma escola lá, nem lembro, mas fiquei pouco tempo e, não gostei, não me identifiquei...aí eu vim embora.

Então, tive que voltar pra onde? Para o campo né, para a zona rural. Chegando lá, e agora? Não fiquei lá para estudar, menino... aí ele disse, pois você vai novamente pra escola da Chichica, vai ficar lá... ah mais lá não tem mais série... mas fica, acompanhando os colegas, os alunos que estão nas séries. Eu sei que eu passei mais um ano nessa escola sem ser matriculada, só mesmo tipo, né... na época, ouvinte, eu era uma aluna ouvinte, porque eu já tinha concluído a quarta série. Eu sei que eu ia por três motivos, ficar em casa não ter que sair para casa de família, não ficar em casa e procurar me aperfeiçoar mais, acompanhando a professora, e os colegas, os parentes, né... que a gente ficava naquele... quando terminava a aula a gente brincava, meu Deus lá na frente tinha um... terreiro, como é chamado no interior, um terreiro grande, menino, e ali quando a gente ia embora já tava escurecendo,

porque a gente morava tudo pertinho, né? Era aquela confiança dos pais e a gente ficava lá até a hora que a gente queria muito... era uma diversão total. E assim, fiquei mais um ano.

No ano seguinte, eu fui morar com uma irmã do meu pai, né? Outra saída. Fui morar com uma irmã do meu pai. Lá, já maiorzinha, já entendendo como que era as coisas... eu disse, não, aqui eu vou começar a colocar a cabeça no lugar e encarar os meus estudos, né. aí eu lá, a minha tia ela era professora e eu estudava em uma escola que os filhos dela, também, estudavam, né? Que ela morava na primavera, né... nós estudávamos... eu estudei um ano na Escola Eurípedes de Aguiar, lá no Primavera, no Marquês, né...só que eu não tive êxito em aprovação.

Não tive êxito em aprovação, por quê? Porque eu vim de uma escola do campo, com pouca instrução e, mas mesmo assim eu não tendo aprovação, eu aproveitei, eu aproveitei, eu estudei o ano todo, passei o ano todinho indo pra escola, quer dizer... me ajudou muito. Eu fiquei reprovada? Fiquei, mas aquilo ali me ajudou muito, né? Passei um ano, aí, como eu não tive aprovação, não sei o quê, aí voltei pra casa, no interior.

E aí, nesse voltar, o papai resolveu, na época, alugar uma casa para colocar os filhos para estudar. Já tinha os mais velhos aqui, estudando, os dois mais velhos estavam estudando na casa de uma prima dele e aí ele disse, vou alugar uma casa, vou trazer os que estão nas casas alheia e cuidar dos mais novos e, assim, foi feito. Ele alugou a casa, aí ele ficou mais a mamãe, vindo aqui dá assistência e voltava pra o interior, eles lá e a gente aqui, eles ficaram só com o meu irmão mais novo lá.

Mas aí com o passou do tempo, ele adoeceu, meu pai adoeceu, os irmãos tiveram que levar ele pra Teresina e lá nessa trajetória toda dele lá, ele teve que fazer uma cirurgia e essa cirurgia eu não lembro muito assim o grau dessa cirurgia, mas foi uma coisa complicada, foi complicada, uma coisa assim de alto risco. Eu sei que a mamãe estava grávida do meu irmão mais novo e a mamãe teve o meu irmão, né... teve o bebê, e a gente já tava com ela aqui um tempo, uns dias em casa, quando meu pai veio visitar minha mãe, ele veio passar uns dias só pra visitar, só pra ver o bebê, né... ela já tava em casa. Eu lembro, assim, que papai não podia fazer esforço nenhum, foi uma cirurgia bem melindrosa, bem mesmo de risco. E aí ele ainda passou mais uma temporada pra Teresina. Eu sei que nós já acostumados com ele pra Teresina, de repente ele resolveu a situação, voltou pra cá. Quando chegou, aí não podia mais trabalhar, né? Tinha que se recuperar dessa cirurgia e aí a gente não tinha como manter essa casa na cidade. O quê que ele fez? Distribuiu novamente os filhos mais velhos nas casas, né... na casa de parentes, que foi novamente na época que os meninos mais velhos foram morar com o tio dele e voltamos, simplesmente voltamos pra...para o interior, mas ali foi

questão de pouco tempo, ele se recuperou, novamente ele aluga uma casa, aqui em Altos, e junta novamente os filhos. Daí pra cá, ele segurou mesmo, a peteca como diz a história, né? Aí já meus irmão mais velhos já já foram a começar a trabalhar, né... teve uns que já não se identificou com o colégio, com a questão mesmo da educação e já foi trabalhar e aí teve ajuda do irmão mais velho, né... no sustento da casa, então já aliviou mais um pouco pra meu pai. Então, dessa época pra cá ele não teve mais esse atropelo de estar tirando a gente da escola, né...

E aí eu cheguei aqui... aí eu vim fazer o quê, né? Da sexta série a oitava série. Que da sexta a oitava série eu estudei no Pio XII, mas aí quando eu cheguei na oitava série, eu engravidei da minha filha, né... tive que., mas eu não desisti. No ano que eu engravidei dela eu não desisti e continuei indo para escola, eu já tava na sétima, na oitava, mais ou menos assim, sétima ou oitava série, eu acho que era. E aí eu engravidei dela tinha plano, né.. o casamento, mas aí com seis meses, né... quando ela tinha seis meses, ele teve um acidente, o pai da minha menina e com seis dias depois ele veio a falecer. Ele faleceu seis dias depois do acidente.

E aí a gente... pronto, acabou todos os planos não tinha mais o que fazer, a única opção era deixar de estudar pra cuidar da menina, mas aí quando aconteceu tudo isso né... no passar de tudo isso, o que ficou resolvido mesmo, que a gente tentou negociar mesmo com a própria família e aí eu passei, daí, então, eu abri mão da menina. Aí deixei ela morar com a vó dela, por parte de pai, né... até porque era a intenção da família, também, passar os bens, né.. fazer a divisão e passar os bens pra ela e juntando essa situação e com eu querer continuar estudando, então eu cedi, né, passei a menina, minha filha, para a vó paterna e fiquei acompanhando no final de semana, quando eu tinha tempo, né. Teve um período, também.. nesse período aí eu tive que fazer.. tive que começar a desenvolver uma atividade para o meu próprio sustento, né... para o meu sustento, assim, o meu perfume, para as minhas coisas pessoais, né? Então foi daí que eu decidi repassar a menina para família e ficar acompanhando aos finais de semana, quando eu tinha tempo e continuar meus estudos.

Terminando a oitava série, fui fazer o pedagógico, fiz aí o antigo pedagógico, eu já fui criando aquela expectativa de sucesso, também, né? Já foi abrindo, mas a mente né? Já foi me dando ali aquele norte, algo que eu queria ser futuramente. Então, nesse intervalo, né... de toda minha educação básica, teve muitas coisas, algo muito positivo na minha vida, né? Mas teve também, muitas coisas negativas, infelizmente, né? A vida da gente é assim... é algo que acontece de bom, mas algo acontece de ruim, mas a gente tem que saber

desenvolver, aceitar e procurar mecanismos ou caminhos para sair dessa desse ponto, né... do ponto negativo.. da vida.

Narrativa 03

Do nó aos laços da formação profissional docente

Profa. Ipê Amarelo, 48 anos

Fonte: Memorial Docente,

Caminheiros 01

Eu comecei a estudar, eu sou da zona rural, eu morava no Cruzeiro e aí eu comecei a estudar lá na escola José Basílio, uma escola da zona rural e lá eu comecei a fazer meu primeiro aninho, lá era multisseriado, era todas as séries juntas, primeiro, segundo, terceiro, lá tinha até quarto ano.

E aí lá eu comecei a minha alfabetização. Lá eu fiquei até oito anos, mais ou menos, eu comecei lá com seis anos e fiquei lá até mais ou menos uns oito anos, sendo alfabetizada.

Depois, quando foi com oito anos, nós mudamos para Altos, eu comecei a estudar aqui em Altos, na escola Afonso Mafrense e aí repeti o primeiro ano porque eu ainda não estava alfabetizada ainda, eu não tinha conseguido ser alfabetizado, durante esse tempo que eu fiquei lá na zona rural, estudando lá no interior.

Então, eu comecei a estudar aqui em Altos, no Afonso Mafrense, com oito anos de idade fui fazer o primeiro ano. A partir de oito anos que eu realmente comecei a me alfabetizar, porque esses anos que eu fiquei lá no interior, eu não tive um acompanhamento adequado, porque como eram vários alunos, várias séries, multisseriado, não tinha um acompanhamento adequado, só era uma professora para vários alunos, várias etapas, aqueles alunos como eu, que era uma das alunas menor, uma aluna da série inicial, não tinha o atendimento adequado, a professora simplesmente não se importava, eu estava ali por estar, só para sair de casa, entendeu? Tava ali só para estar matriculada mesmo. Então, eu vim realmente me alfabetizar quando eu vim morar aqui em Altos, meus pais mudaram-se aí foi que eu comecei mesmo a ser alfabetizada foi aqui.

No período que eu estava na escola do campo lá tinha a professora, que era professora Marica, assim ela me marcou, mas não foi por uma experiência boa, porque lá na escola do

campo, nós tínhamos ainda a palmatória, né... e eu por ser a aluna menor, das séries iniciais, naquele tempo... eu não sei nem dizer, qual seria a série, se era primeiro ano ou educação infantil, naquele tempo não existe aquela educação infantil... eu não sei, eu sei que eu ia para escola, mas eu não sei nem, realmente, qual era o ano e a série que eu estava matriculada... na realidade, nós tínhamos era aquele medo, aquele temor, né?

Porque nós tínhamos medo da palmatória, porque ela tinha aquela questão da palmatória e nós tínhamos medo, né? Então, assim, na realidade, aquela questão de que a professora me marcou, mas não foi aquela coisa de marcar para o bem, sabe? Porque eu lembro que eu ia para escola, mas eu não gostava de ir para escola e a parte que gostava de ir para escola, era aquela questão de tá brincando no pátio, brincando com meus irmãos, porque eu sou de uma família que somos quatorze irmãos, então, naquele tempo eu estudava com cinco irmãs minhas, né?

Então, assim, nós íamos juntas, aquela questão do caminho que nós íamos brincando... tirando aquelas brincadeiras na escola, nós éramos todos parentes, primos, primas, então nós brincávamos, mas aquela questão da educação em si, dentro da sala de aula, aquela professora que lhe motivou, aquela professora lhe trouxe uma experiência boa, aquela professora que me inspirou, que lhe deu uma inspiração, não, na realidade, não, pelo contrário eu tinha era um temor, quando começava a aula, eu já ficava assim com temor e receio de que eu não fosse acertar e que eu ia levar uma palmatória e, ainda tinha aquela questão de que eu ia ficar de joelho, certo?

Então, assim, ainda tinha a questão do caroço de milho, que eu ia ficar no caroço de milho, ia ficar de trás da porta, ia ficar sem a merenda. Então, é... assim, não é algo que eu tenha boas lembranças lá da zona rural, a minha lembrança mesmo é só aquela questão das brincadeiras, é a questão de que lá nós... éramos nós que enchíamos os potes, certo? Quando nós chegávamos, nós varríamos o pátio, limpávamos a sala, nós íamos no poço tirar a água pra encher o pote pra nós beber, nós ajudávamos a fazer a merenda, certo?

Essa lembrança, mesmo eu tendo seis, sete anos eu tenho essa lembrança, essa parte... essa lembrança é boa, mas a lembrança da educação em si, da professora não tenho uma lembrança, assim, muito, assim, boa, eu não sei se foi por essa questão do medo, do castigo que não me fez ter essa... uma lembrança tão boa assim, entendeu?

E, já aqui, quando eu vim estudar aqui em Altos, eu também não tenho nenhuma lembrança de uma professora que tenha, assim, me inspirado a eu querer ser uma professora, entendeu? Já a minha inspiração de ser professora, já veio acontecer aqui no ensino médio, entendeu? já bem na frente já, já lá no terceiro ano, mas, já, também, não foi uma experiência

boa, não foi por causa de uma experiência, já foi uma coisa que me aconteceu ruim, que me revoltou, que fez com que aquilo me desse motivação, para que eu fosse professora.

Caminheiros 2

Primeiro eu fui aluna da escola do Campo, depois eu estudei em Altos, fiz minha educação básica aqui em Altos, dei uma parada, casei muito nova, casei com dezessete anos, depois parei na oitava série, porque antes não era nono ano, era oitava série, retornei depois de quinze anos e aí fui fazer o Ensino Médico, ali no Cazuzza Barbosa, após quinze anos, já com meus trinta e oito anos... e aí lá eu comecei fazer o ensino médio.

E lá, no terceiro ano, eu passei o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio no Cazuzza sem ter professor de Língua Portuguesa. Eu lembro que eu ia assistir as aulas de Língua Portuguesa, naquele tempo era o professor José da Paz, ele ministrava aula de Língua Portuguesa no primeiro ano. E aí eu pedia a ele pra assistir as aulas de Língua Portuguesa, eu tava já no segundo ano e ele dava aula no primeiro ano, eu pedia a ele para assistir as aulas, porque eu queria aprender redação, porque eu nunca tinha visto redação.

Primeiro, porque eu já tinha parado lá.. lá atrás, lá na oitava série e... aí eu tinha passado quinze anos sem estudar, eu tinha retornado e, então, eu nunca tinha visto redação, então eu queria aprender redação e pedia a ele para assistir as aulas e me ensinar, saía pedindo a ele nos corredores pra me ensinar redação.

E aí foi muito complicado para eu passar por esse processo, porque nós sabemos que o ensino público hoje, eu acho que o ensino público, hoje, já tá um ensino de qualidade, mas no meu tempo o ensino público não era tão de qualidade, que nem eu falei, eu passei, praticamente, dois anos sem professor de Língua Portuguesa.

No segundo ano eu tive professor de Língua Portuguesa dois meses, depois... que foi a Celestina, depois ela desistiu não foi mais, aí fiquei sem professor de Língua Portuguesa depois... então, eu passei praticamente o primeiro e o segundo ano sem professor de Língua Portuguesa.

O que me motivou a ser professor de Língua Portuguesa foi... como eu falei pra você foi muito difícil me tornar professora, mas como eu já estava no terceiro ano do Ensino Médio, eu tinha um professor de Língua Portuguesa, como eu falei pra você que eu passei dois anos, praticamente, sem ter professor de Língua Portuguesa, quando eu tava no terceiro ano, um ano aluno lá falou, professor, por que que você não ensina redação para nós, já que nós vamos fazer o vestibular, porque antigamente, ainda era aquela vestibular da UESPI, da federal, ainda, aquele vestibular tradicional... aí, esse professor... de Língua Portuguesa, que

eu não lembro bem o nome dele, ele era de Teresina, não era daqui de Altos, ele olhou e falou assim, mas vocês vão fazer vestibular, o aluno falou, assim, vamos; ah, mas eu acho que vocês aqui da noite, eu acho que você não tem nenhuma capacidade de passar não, acho que não tem necessidade de eu ensinar não.

Aí quando ele falou isso, aquilo... digamos que aquilo me machucou... eu fiquei assim... aquilo me deixou meio... eu não sei nem definir, naquele momento... ao mesmo tempo que me deixou chateada, me deixou chocada pelas palavras de um professor, falar aquilo para uma turma, né?

Então, assim, o que realmente me motivou a ser professor, naquele momento, o que me estimulou naquele momento a estudar, pra fazer um vestibular, na realidade, eu vou ser sincera, eu ainda não tinha, assim, aquela convicção de fazer vestibular, eu ainda não estava totalmente convicta de fazer vestibular, isso foi bem no começo do terceiro ano do Ensino Médio.

Eu estava estudando para concluir o Ensino Médio, porque a minha menina mais velha ficava me incentivando a estudar, sempre me incentivou estudar, vamos retornar a estudar, ela sempre foi uma grande incentivadora minha a retornar estudar, minha menina; mas, assim, eu nunca imaginei que eu poderia passar no vestibular por ter passado muito tempo afastada, né? Sem estudar, quinze anos, são muitos anos. Mas aquilo, naquele momento me motivou muito, sabe? Foi o que mais me motivou, foi pelas palavras daquele professor, certo?

Naquele momento, foram palavras, para mim, inadequadas, porque eu acho que um professor, ele tem que motivar um aluno para o bem. Então, aquela motivação não foi para o bem, mas de certa forma foi uma motivação. Então, o professor que me motivou a ser professora de Língua Portuguesa, naquele momento, foi este professor, foi aquele professor que fez com que eu fosse atrás, que eu buscasse estudar.

Ele não me ensinou a redação, eu passei o ano inteiro com este professor de Língua Portuguesa, ele nunca me ensinou a fazer uma redação, mas eu busquei outros métodos de aprender a fazer uma redação que forma eficazes, tanto é que eu passei no vestibular da UESPI, e até numa boa colocação, sem a ajuda dele e aquilo me ensinou que quando a gente quer, nós somos capazes e que as coisas acontecem na nossa vida é pra isso, para nos motivar e que, às vezes, até coisas ruins não é pra nos abater e sim para nos levantar.

Naquele momento, aquilo não me abateu, não deixou... não me desmotivou, pelo contrário, fez foi me motivar, aquela situação fez com que eu procurasse meios de mostrar pra ele, que eu poderia, que eu era aluna do Ensino Médio, aluna do turno da noite e que eu

poderia conseguir, como qualquer pessoa, assim como ele tinha conseguido, eu também poderia conseguir.

Já na minha graduação, eu realmente tive professores maravilhosos, porque quem tem o privilégio de estudar na UESPI, no curso de Língua Portuguesa e ser aluno da Celestina, da Iveuta, do Pedro Neto, de quem mais, meu Deus... de tantos outros mestres, doutores, não pode, de forma alguma reclamar, porque lá na UESPI eu acho que tem a excelência da excelência, não sei se você estudou lá. Então, assim, não pode reclamar porque eu realmente eu tive os melhores. Então, assim a minha graduação foi perfeita, porque eu tive os mestres dos mestres.

A minha orientadora foi a Professora Doutora Raimunda Celestina, que foi uma mãe para mim, eu achava que eu não ia conseguir fazer o meu TCC, mas foi assim... ela foi perfeita e eu consegui, tirei a nota máxima. Então, assim, a minha graduação, eu passei toda a minha graduação sempre tirando notas boas, eu chorei algumas vezes, achava que não ia conseguir, mas como eu disse pra você, sempre algo ruim, sempre que acontecer algo ruim, eu sempre levanto a cabeça e aquilo sempre me motivava a melhorar e, assim, deu tudo certo.

Então, com relação a minha graduação, eu só tenho boas memórias boas memórias, boas memórias e momentos muito bons não tenho... só tenho coisas boas a te dizer, eu passei pela graduação, é claro, que a gente passa pela graduação, passa por dificuldade, porque é algo novo, nós temos que ter uma dedicação, mas, também, tem um aprendizado assim infinito, quem sabe aproveitar lógico e eu aproveitei o máximo em agradar sempre foi sempre foi muito aplicada no que e, lógico e, eu aproveitei o máximo a minha graduação, sempre fui muito aplicada no que eu faço, sempre fui muito determinada, sempre o que eu quero, eu sempre corri atrás. Então, eu só tenho coisas boas e boas lembranças da minha graduação.

Quanto a minha preparação para aprovação no curso de letras é como eu já falei pra você, eu tive esses percalços, com essa questão desse professor, não tive durante o meu terceiro, não tive realmente uma preparação adequada, mas corri atrás, tive a oportunidade teve ano uma preparação, um preparatório na UESPI e eu soube aproveitar, fiz o preparatório na UESPI, fiz um preparatório que teve no Cazuzá. Então eu passava meu final de semana, meu sábado de manhã e tarde fazendo esses dois preparatórios, eu estudava, eu trabalhava... eu trabalhava no comércio amanhã e tarde e também fazia esses preparatórios, sempre no final de semana, sempre quando tinha oportunidade eu também, sempre que eu tinha oportunidade, eu estudava em casa sozinha, com certeza.

Então, sempre que eu tinha uma oportunidade eu fazia... eu estava estudando. Então, eu, realmente, só tenho a agradecer, que nesse tempo ainda era ofertado, ainda, esses preparatórios de graça, teve um preparatório aqui na USPI de graça, eu não lembro quem foi que ofertou esse preparatório, que era não sei quantas vezes, era no final de semana, eu não sei quantos finais de semana durante o mês... eu não lembro bem, mas ela foi uma coisa muito boa, também teve esse preparatório lá no Cazuzu, também nos finais de semana, certo? Eu não sei se era no sábado ou no domingo pela manhã, que eu também participei.

Então, assim, eu só tenho a agradecer essas oportunidades e foi isso que me ajudou a passar no vestibular. E estudava em casa e me dedicava, estudava... lia livros, estudava em casa só.

E... a emoção de ver meu nome na aprovação, é algo assim, inexplicável... foi algo que... você não esquece, na realidade eu acho que só é superior quando eu vi o nome das minhas filhas lá, acho que só superou mesmo quando eu vi o nome das minhas filhas lá, não tem outra emoção maior que essa não, só essa aí.

Na realidade, entrar em uma universidade eu nunca nem imaginava, pra mim era algo que nunca nem imaginei, entrar em uma universidade. Para mim, era algo que eu nunca nem imaginei, entrar em uma universidade. Pra mim eu sempre fui dona de casa, eu estudei, que nem eu falei para você, eu parei de estudar muito cedo, eu tive filhos muito cedo, eu fui criar minhas filhas, eu casei muito cedo. Então, tudo pra mim... eu abandonei meus estudos muito cedo. Então, assim, entrar em uma universidade não era algo que fosse planejado, não foi algo que eu sempre disse: ah, eu vou fazer um curso superior. Entrar na Universidade foi algo que já aconteceu bem depois, já foi um plano que foi feito bem depois.

Sim, se um dia eu queria ser professora? É, lá uma vez na vida eu queria ser professora, mas a minha motivação de professora já veio bem depois, por coisas que já coisas que já aconteceram bem depois.

A entrada na universidade gerou impactos na minha vida? Muitos. A entrada na Universidade mudou a minha vida, na realidade. Hoje a minha vida é outra totalmente... Hoje, eu posso dizer que a minha vida é antes da Universidade... eu tenho duas vidas uma antes da universidade e uma vida depois da Universidade, porque hoje eu adquiri várias coisas depois que eu entrei na universidade, antes de entrar na Universidade eu era uma simples dona de casa, depois que eu entrei na Universidade, eu posso dizer que eu sou uma mulher totalmente, profissionalmente realizada hoje, eu sou uma mulher que eu deixei de ser uma dona de casa para ser um mulher.. hoje, que tem um trabalho, sou uma pessoa que

tem uma profissão, sou uma pessoa hoje, que sou uma profissional estável, tenho um trabalho estável.

Hoje em dia eu... e pra você, como ser humano, saber que tem um trabalho estável, uma carreira estável para uma pessoa que era simplesmente uma dona de casa é algo assim, muito diferente... é uma conquista muito grande pra você que vem de uma simples dona de casa para ser hoje em dia uma... olha o quanto sua vida mudou. Você era uma dona de casa, você volta a fazer o ensino médio, você passa num vestibular, você faz uma universidade, você passa num concurso, você torna-se uma profissional estável, você tem uma estabilidade, você sabe que você vai ter aquela estabilidade. Então, você é... é totalmente diferente, é uma vida diferente. É um sentimento diferente. Então, minha vida é totalmente diferente hoje, até economicamente, eu posso adquirir o que eu quero. Então, hoje em dia minha vida é diferente.

Olha, hoje eu prefiro ser professora do campo. Até porque o alunado do campo é melhor do que o da cidade. Então, na realidade eu vivo as duas realidades, eu sou professora do campo, eu sou professora da cidade. Então, assim, como eu vivo as duas realidades se você me perguntar o que eu prefiro, eu prefiro ser professora do campo pelo alunado. Os alunos do campo hoje são hoje são melhores do que os alunos da cidade, a experiência de trabalho é melhor do que trabalhar na cidade. Então, a minha preferência é trabalhar no campo certo, ok?

E, como eu avalio a relação pessoal profissional com a Educação do Campo? A minha relação pessoal-profissional com a Educação do campo é a melhor possível, eu me identifico com campo. na realidade, eu não sei se é porque eu sou do campo, comecei no campo, estudei no campo. Então, assim, a minha relação com campo, é uma relação, assim de amor, eu me identifico com as pessoas do campo, aquelas crianças lá do campo eu me identifico com elas, eu estou ali eu vejo a situação delas eu me vejo nelas, lá atrás há muitos anos atrás, então assim, eu tenho uma relação de carinho com elas. Eu gosto de dar aula pra aquelas crianças. Eu me identifico com aquelas crianças, eu tenho prazer de estar ali, eu faço o possível para melhorar a vida daquelas crianças. Então, eu sinto uma enorme satisfação de sair da minha casa e dá aula para aquelas crianças.

Meu sonho é melhorar a vida dos meus alunos e o meu medo é não conseguir mudar a vida daquelas crianças. As as minhas frustrações é porque a gente sempre quer fazer mais e tem hora que a gente não consegue. A gente tenta, tenta, mas a gente não dá conta. Hoje em dia, por mais que você tente, mas você não consegue como a gente se encontra muita dificuldade, muito obstáculos, principalmente hoje, nós estamos encontrando muitos

obstáculos na nossa sala de aula, nós temos muitas crianças que não sabe ler, mas não sabemos o que fazer, tá certo?

Então isso pra nós é uma frustração, porque nós não temos... nós como professores do ensino fundamental dois, nós temos uma grade curricular pra ensinar, só que nossos alunos de sétimo anos não sabe ler, isso pra mim é uma frustração, porque eu tenho que parar pra aquela criança, só que eu tenho criança... só que eu tenho vários níveis de alunos em uma sala de aula, eu tenho aluno alfabetizado, eu tenho aluno que não está alfabetizado, eu tenho aluno que tá silabando. Então, assim, isso pra mim é uma frustração.

E eu tenho medo de não dá conta disso, porque eu tenho que parar e fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Isso me frustra, porque eu vejo que é difícil pra mim, tem horas que eu tenho medo de não dar conta disso, porque eu tenho que parar e fazer várias coisas ao mesmo tempo, isso me frustra, porque eu vejo que é difícil pra mim e eu vejo que tem horas que eu tenho medo de não dá conta disso, entendeu?

E a minha aspiração é que eu consiga, mas será que eu dou conta disso? Tem hora que eu paro... será que eu estou dando conta disso? Será que eu vou dar conta de fazer tudo isso, por mais que a gente tente, as professoras, mas é complicado para nós e, principalmente agora, neste ano pós pandêmico, tá difícil pra nós, professores, porque nós estamos encontrando realidades... difíceis.

Os alunos, eles estão chegando até nós com emoções diferentes, nós estamos encontrando os alunos... eu tenho uma aluna, que a aluna tá se rasgando, vai no arame e tá se rasgando, passando o braço no arame e se rasgando, ou seja, eu tô encontrando aluna de quinto ano que tá chorando em sala de aula, porque tá apaixonada por aluna, eu tenho aluno que tá com as emoções aflorando, eu tenho aluna que...

Então, é assim, são emoções diferentes, por quê? Porque são alunos estavam presos dentro de casa e eles estão chegando para nós cada um com uma emoção diferente. Isso para nós... e nós temos que dar conta disso, porque ao mesmo tempo que nós somos professores, nós também somos psicólogos, somos pais, somos mães, somos tios, somos psicólogos.

Então, isso é diferente, então... e nós temos que alfabetizar, temos que ensinar as habilidades, temos que alfabetizar, nós temos que fazer tudo ao mesmo tempo. Isso é muito difícil. Eu tô achando, que nós agora, depois dessa pandemia, nós estamos ficando sobrecarregado e isso pra nós é... na realidade, particularmente, tá.. tá me dando medo, sabe? Será que a gente vai dar conta? Será que nós estamos dando conta? Tá passando o ano e essas crianças não estão sendo alfabetizadas. O quê é que a gente pode fazer? O quê é que nós temos que fazer para mudar essa situação. Essa criança, ela vai passar para o nono ano

sem estar alfabetizada? Essa criança tá no sétimo ano, essa criança tem que ser trabalhada, tem que achar um psicólogo pra essa criança, porque ela tá com problema emocional.

Então, é muito difícil. Então, a minha aspiração com relação a minha profissão docente é conseguir meios de melhorar a vida dessas crianças. Essa é a minha aspiração. É fazer com que essas crianças melhores, essas crianças sejam alfabetizadas, essas crianças consigam melhorar emocionalmente. É, assim, é tá ali e dá o meu melhor, tentar fazer melhor.

Assim, definir quem é a professora Ipê Amarelo, para mim é difícil, não sei, até hoje eu estou me perguntando. A professora Ipê Amarelo é a que tá tentando dar o seu melhor, eu tento dar o meu melhor todo dia, às vezes eu acho que sou até hiperativa. Eu tento fazer tudo ao mesmo tempo. Eu tento da minha aula da melhor forma possível. Eu tento repassar meus conteúdos da forma mais tranquilo e mais acessível possível para meus alunos, eu tento ser uma pessoa acessível aos meus alunos, eu tento ser uma pessoa amável para os meus alunos, eu tento ser uma pessoa compreensível com meus alunos.

Então assim, eu tento ser o possível, amiga, amável, compreensível, eu tento ser didática com meus alunos, eu tento ter de didática com os meus alunos. Na realidade, eu não sei, eu acho que essa pergunta... seria melhor se fosse feita para os meus alunos, eles poderiam responder, mas feita para mim para mim, eu não teria essa resposta porque eu acho que essa pergunta seria bem subjetiva não é, mas assim, eu não tenho a resposta adequada, quem seria a professora Ipê Amarelo, eu não sei, eu tento fazer o meu melhor a todo dia, a todo momento, se eu vou conseguir, não sei, só Deus é quem sabe, mas até o dia em que eu estiver em sala de aula, eu irei tentar fazer o meu melhor.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL
Pesquisadora: Lucinete Maria da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez

PESQUISA DE DOUTORADO 2019/2022

ROTEIRO I

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

DADOS PESSOAIS

- Nome:
- Idade:
- Formação acadêmica:
- Endereço:
- Telefone:
- E-mail:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

- a. Há quanto tempo atua como professor/a?
- b. Há quanto tempo atua na Educação do Campo?
- c. Recebeu alguma formação para atuar na Educação do Campo?
- d. Quais as disciplinas você ministra? Em que série?
- e. Em que área é formado?
- f. Possui pós-graduação? Em caso afirmativo, qual?
- g. Participa, atualmente, de algum curso, capacitação ou formação continuada? Em caso afirmativo, qual?
- h. Com que objetivo você realiza esses cursos?

ROTEIRO II

IDENTIDADE I

1. Quem é o/a professor/a _____?

- Faça uma breve reflexão sobre sua história de vida e descreva sua trajetória de formação pessoal e profissional.
- Reflita e expresse se houve influência da sua história de vida em sua escolha profissional e como se configura hoje a sua identidade pessoal e profissional, ou se não é mais possível separá-las.
- Inclua os desafios enfrentados ao longo da sua formação e o que o/a motivou a seguir.
- Expresse suas aspirações futuras quanto à profissão docente, à relação professor – aluno e à educação do campo.

IDENTIDADE II

- a. Quais as razões que levaram vocês a escolher a profissão docente?
- b. Como você se define, enquanto professor?
- c. Ao longo da sua formação, quais fatos você considera ter sido importantes para você ter o perfil profissional atual?
- d. Você se identifica com a modalidade de ensino Educação do Campo? Por quê?
- e. Você já trabalhou na zona urbana? Em caso afirmativo, você percebe diferenças com relação ao ensino e as condições de trabalho? Quais?
- f. Você prefere trabalhar no campo ou na cidade? Por quê?
- g. Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação por ser professor/a da zona rural? Se possível, relate o fato.
- h. Foi você quem escolheu trabalhar na zona rural ou algum outro fato o direcionou para a modalidade de ensino Educação do Campo?
- i. Você se define como professor da Educação do Campo? Por quê?
- j. Qual a sua percepção da Educação do Campo, atualmente, no cenário nacional e no seu município?
- k. Como você avalia a relação escola x comunidade?
- l. Como é a sua relação com a comunidade?
- m. Como é sua relação com os alunos?
- n. A escola realiza atividades que motivam os alunos a reconhecer e valorizar o espaço rural?

Em caso afirmativo, cite algumas.

- o. E você, em suas aulas, discute com os alunos as características, condições e aspirações dos estudantes do campo?
- p. Você trabalha a autoestima dos seu alunos, enquanto residentes de comunidades campesinas?
- q. E sua autoestima de professor da Educação do Campo, como você avalia?

ROTEIRO III

Formação e Investimento

- a. Você recebeu alguma formação para atuar na Educação do campo?
- b. Ao longo da sua atuação, nessa modalidade de ensino, você realizou algum curso, participou de palestra ou outro evento que tenha a Educação do campo como foco?
- c. A Secretaria de Educação de Altos-PI oferece curso de formação continuada aos docentes da Educação do campo?
- d. Como é feito o acompanhamento dessa modalidade de ensino no município?
- e. Você tem apoio para desenvolver suas atividades na escola?
- f. Como são realizados os planejamentos de ensino?
- g. Os professores da Educação do campo seguem o mesmo planejamento do ensino urbano? Como você avalia essa dinâmica?
- h. A Secretaria de Educação promove algum evento que oportunize a troca de experiência educacional entre os discentes do espaço urbano e rural?
- i. Você tem acesso e faz uso dos documentos oficiais que regulamentam a Educação do campo?

ROTEIRO IV

PRAXIS

- a. Há quantos anos você atua na Educação do campo?
- b. Em que série você leciona?
- c. Você trabalha nessa série há quanto tempo?
- d. Como você define sua relação com os alunos? Com a escola? E com a comunidade?
- e. Como você realiza suas aulas?
 - segue o planejamento;
 - utiliza o livro didático;
 - insere outros textos, outros recursos;
 - realiza atividades extras;
 - promove eventos;

- trabalha com projetos?

- f. A escola trabalha datas ou eventos que são vinculados ao contexto rural, como dia do solo, por exemplo?
- g. A escola realiza atividades que envolvem a comunidade? Quais?
- h. Como você define sua metodologia?
- i. Como você avalia o ensino oferecido a comunidade campesina? É adequado a realidade local?
- j. Na sua opinião, qual a importância da escola para aquela comunidade?
- k. Como você contribui para a formação dos alunos do campo?

Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL
Pesquisadora: Lucinete Maria da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PESQUISA DE DOUTORADO 2019/2022

ROTEIRO I

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

DADOS PESSOAIS

- Nome:
- Idade:
- Formação acadêmica:
- Endereço:
- Telefone:
- E-mail:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

- a. Há quanto tempo atua como professor/a?
- b. Há quanto tempo atua na Educação do Campo?
- c. Recebeu alguma formação para atuar na Educação do Campo?
- d. Quais as disciplinas você ministra? Em que série?
- e. Em que área é formado?
- f. Possui pós-graduação? Em caso afirmativo, qual?
- g. Participa, atualmente, de algum curso, capacitação ou formação continuada? Em caso afirmativo, qual?
- h. Com que objetivo você realiza esses cursos?

Secretaria de educação

- 1) Qual o número de escolas situada na zona rural de Altos-PI?
- 2) Quantas escolas ofertam as séries finais do Ensino Fundamental?
- 3) Quantos professores de Língua Portuguesa?
- 4) Há um currículo voltado para a Educação do Campo ou essa modalidade segue o mesmo currículo da educação urbana?
- 5) Existe uma política ou programa de formação docente destinada aos docentes camponeses?
- 6) Há um plano municipal de educação?
- 7) Como é orientada a elaboração do Projeto Político Pedagógico para as escolas do campo?

APÊNDICE D - AUTOAVALIAÇÃO



Universidade de Brasília Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP Programa de
Pós-Graduação em Linguística - PPGL
Pesquisadora: Lucinete Maria da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez

PESQUISA DE DOUTORADO 2019/2023

Autoavaliação

1. O que lhe motivou a participar da pesquisa?
2. Quais foram os principais desafios?
3. Você pensou em desistir? Comente.
4. Você acredita que a sua participação na pesquisa provocou ou pode provocar algum tipo de efeito na sua identidade pessoal? E na sua identidade profissional? Caso afirmativo, explique.
5. Ao final dessa experiência, como você avalia a prática da narrativa docente como instrumento de formação profissional docente? Você acha que refletir sobre sua própria história de formação pode contribuir para a transformação da prática docente?
6. Ao construir seu memorial docente, que lições ficam da sua história de vida? Você mudaria algo, escolheria outra profissão, mudaria a ordem dos fatos?
7. Ao relatar sobre sua vida, sobre o seu processo de formação profissional e sua prática de sala, que marcas caracterizam a sua(s) identidade(s)?
8. Que marcas você deseja deixar para sua família, para os seus alunos, para comunidade escolar?
9. Você acredita que os resultados de um estudo, dessa natureza, podem auxiliar na formação de novos docentes da Educação do Campo. Explique.
10. Você se emocionou a resgatar suas memórias e narrar sua história de vida e de formação docente? O que fica de mais relevante nessa experiência?

“Há professores e há o professor especial: aquele que muda a vida do aluno. Podemos esquecer das aulas, mas jamais esqueceremos de alguém que tocou o nosso coração. Continue dando o seu melhor, mestre!” *Obrigada por contribuir com a pesquisa!*

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM

Universidade de Brasília - Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP Programa
de Pós-Graduação em Linguística - PPGL
Pesquisadora: Lucinete Maria da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luísa Ortiz Alvarez

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora LUCINETE MARIA DA SILVA do projeto de pesquisa intitulado ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: IDENTIDADES DOCENTES E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento em vídeos ou áudio sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou vídeos e áudios para fins científicos e de estudos (teses, livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora da investigação, acima especificada.

Altos – PI, _____ de _____ de 20_____

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável pelo projeto

APÊNDICE F – ACEITE INSTITUCIONAL

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Linguística

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. Sônia Maria Lira do Santos, Secretária de educação do municipal de Altos-PI, está de acordo com a realização da pesquisa “Entre textos e contextos: identidades docentes e práticas de letramentos sociais no âmbito da educação do campo”, de responsabilidade da pesquisadora Lucinete Maria da Silva, estudante de doutorado no Instituto de Letras, no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Maria Luísa Ortiz Alvarez, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de entrevistas, observação participante, narrativas (memorial docente) e grupo focal com professores de Língua Portuguesa da Educação do campo. A pesquisa terá a duração de oito meses, com previsão de início em fevereiro/2022 e término em outubro/2022.

Eu, Sônia Maria Lira do Santos, Secretária de educação do municipal de Altos-PI, *declaro* conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos colaboradores de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Altos-PI, 28 de outubro de 2021.

Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Entre textos e contextos: identidades docentes e práticas de letramentos sociais no âmbito da Educação do Campo

Pesquisadora: Lucinete Maria da Silva

Instituição: Universidade de Brasília

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Altos-PI

Escolas Municipais da Zona Rural

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Entre textos e contextos: identidades docentes e práticas de letramentos sociais no âmbito da Educação do Campo**, sob a responsabilidade da professora Me. Lucinete Maria Da Silva, portadora do RG 276490, aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística – PPGL, da Universidade de Brasília (UnB), matrícula 190004323, que irá investigar, por meio de narrativas autobiográficas e histórias de vida, a relação entre a formação de identidades docentes e a prática de professores da Educação do Campo, sob a perspectiva analítica da Análise do Discurso Crítica. Esta pesquisa se justifica por possibilitar uma análise qualitativa do processo de formação continuada de professores camponeses, além de proporcionar reflexões críticas sobre a prática docente e o projeto em construção Educação do campo, seus desafios e perspectivas.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você contribuirá através da narração de sua experiência vivida ao longo da sua trajetória de formação docente e suas experiências na instituição pública de educação. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista narrativa sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado será a entrevista narrativa através de encontros *on line*; acreditamos que o processo de investigação poderá trazer o mínimo de desconforto em relação aos benefícios advindos da pesquisa. No entanto, cogitamos possíveis riscos de ordem física, relacionados ao incômodo gerado pelo tempo depreendido para leitura direta da tela do computador e para a produção de narrativas; e de cunho emocional/psicológico, uma vez que os participantes irão rememorar suas histórias de vida e, assim, reviver momentos diversos do seu percurso formativo pessoal e

profissional. Essas reflexões perpassam momentos e sentimentos diversos, o que pode levar os participantes a reviver alegrias e tristezas, analisar os desafios e superações, enfim, avaliar sua trajetória e, em alguns momentos, podem sentir-se fragilizado e ou entristecido. Para tanto, a pesquisadora se compromete a criar um ambiente de confiança que promova o maior conforto possível aos participantes para que, chegado o momento de produzir suas narrativas autobiográficas, o participante sinta-se seguro e confiante ao revisitar sua história de vida.

3. BENEFÍCIOS: os benefícios que a pesquisa intitulada “Entre textos e contextos: identidades docentes e práticas de letramentos sociais no âmbito da educação do campo”, propiciará aos professores de Língua Portuguesa da Educação do Campo a oportunidade de participar de uma experiência de autoformação docente, visto que o ato de contar histórias, narrativas autobiográficas, é considerado um instrumento valioso de autoformação de professores. Além desse, os dados e resultados da pesquisa serão utilizados na elaboração de um curso de formação continuada para professores da Educação do Campo, uma contribuição necessária para a *praxis* docente e para a disseminação do projeto Educação do Campo, seus princípios e objetivos, uma vez que há um grande número de professores que atuam em escolas da zona rural, mas não participaram de uma formação que aborde diretamente essa modalidade de ensino, sua história em construção, e as características e as peculiaridades dos povos camponeses. Outrossim, as produções de narrativas podem gerar consequências positivas para a carreira profissional dos professores, uma vez que o autoconhecimento, a compreensão da sua formação identitária, pode reverberar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas durante as análises serão utilizadas somente para esta pesquisa. Sua entrevista ficará em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum da narrativa gravada em vídeo, nem quando os resultados forem apresentados.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Lucinete Maria da Silva

Endereço: Rua Epitácio Pessoa, 1121, Bairro São Luís, Altos-PI

Telefone para contato: (86) 99466-4381

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: A pesquisa não gera nenhum tipo de despesa aos os participantes. Mas, caso os colaboradores tenham algum tipo de dispêndio, este não será ressarcido pela pesquisadora ou pelas instituições envolvidas no estudo, bem como, ao aceitar participar da pesquisa, os colaboradores estarão cientes que não receberão nenhuma compensação financeira.

7. DIREITO DE USO DE IMAGEM: Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, estará concordando com a gravação audiovisual das rodas de conversas e autorizando o uso de sua

imagem para fins acadêmicos.

8. DO MATERIAL ESCRITO: Se o(a) Sr.(a) aceitar participar desta pesquisa, estará concordando com a publicação de suas narrativas ou parte delas em e-book ou livro impresso.

9. DA REGULAMENTAÇÃO DO ESTUDO: Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-159

10. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar, deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Linguística

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

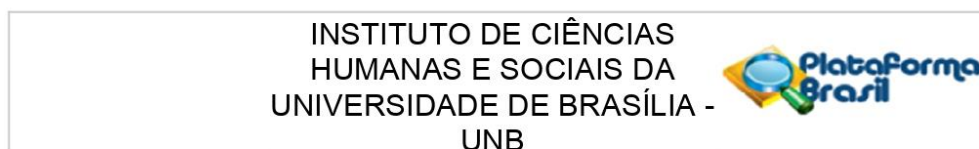
Altos-PI, de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante

Ou Representante legal

Lucinete Maria da Silva
Pesquisadora responsável

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



Continuação do Parecer: 5.847.837

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_1821979.pdf	25/11/2022 02:37:07		Aceito
Outros	TermodelmagemLucinete.pdf	25/11/2022 02:33:22	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEoutubro.pdf	05/10/2022 11:11:48	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Outros	curriculoMariaLuisa.pdf	26/05/2022 06:43:41	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Outros	LattesLucinete.pdf	26/05/2022 06:21:43	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	25/03/2022 06:12:57	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica.pdf	28/10/2021 17:04:03	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_de_encaminhamento.pdf	28/10/2021 17:00:46	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Aceite_institucional.pdf	28/10/2021 16:59:13	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Outros	roteiro_cepII.pdf	24/09/2021 07:14:13	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep_24.pdf	24/09/2021 07:03:56	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	cep.pdf	23/09/2021 05:44:14	LUCINETE MARIA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre textos e contextos: identidades docentes e práticas de letramentos sociais no âmbito da educação do campo

Pesquisador: LUCINETE MARIA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59123921.9.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.847.837

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de agosto de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de agosto de 2022.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 05 de agosto de 2022.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proposta da pesquisa se apresenta de forma clara e atende às orientações do CEP-CHS. Parecer favorável à aprovação da pesquisa.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.847.837

BRASILIA, 11 de Janeiro de 2023

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br