

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILENA CONCEIÇÃO APARECIDA LIMA SANTOS

**IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DO CAMPO:
CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO**

TRÊS LAGOAS – MS
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILENA CONCEIÇÃO APARECIDA LIMA SANTOS

**IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DO CAMPO:
CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues

TRÊS LAGOAS – MS
2023

**IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORAS DO CAMPO:
CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO**

MILENA CONCEIÇÃO APARECIDA LIMA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Três Lagoas, MS 10 de julho de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Esteves de Oliveira
UFMS - Orientadora

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues
UFMS - Coorientadora

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta
UFMS - Membro Interno

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti
UFMS - Membro Externo

Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira –
UFMS - Membro Suplente

TRÊS LAGOAS – MS
2023

Pela colaboração e incentivo incansáveis, dedico esta dissertação aos meus pais, José e Maria Helena, que sempre me apoiaram e foram minha base, e ao meu marido, Mateus, por ser meu porto seguro, tudo isso sempre foi e sempre será por vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida, saúde e oportunidades que me foram concedidas. Como católica que sou, quem me conhece sabe que não poderia deixar de prestar homenagens a Nossa Senhora Aparecida pelas bênçãos derramadas.

Aos meus pais, agradeço por serem, a todos os instantes, modelos de honestidade, força e perseverança. Obrigada por cada incentivo e cada gota de suor derramado na terra para que hoje eu pudesse concluir mais uma etapa da vida. Agradeço, especialmente, aos sucos feitos carinhosamente por minha mãe e me entregues sempre quando eu estava estudando em sua casa e, gostaria de agradecer a paciência e compreensão de minha ausência.

Ao meu esposo, meu refúgio. Obrigada por ser assim, tão você. Obrigada por me proporcionar o melhor da vida. Se não fosse pelo seu suporte eu não teria concluído este estudo. Nossas conversas, posicionamentos e pontos de vista distintos fizeram com que este trabalho fosse enriquecido ainda mais.

Aos meus avós maternos, (*in memoriam*), que estão vendo esta conquista do céu, vos agradeço por me mostrarem os dons que a terra nos dá e por me ensinarem os maiores valores da vida: a honestidade e o respeito a todos.

A minha orientadora Mari, não podia imaginar que meu caminho iria se cruzar com o seu. Uma profissional impecável, que carrega consigo doçura e uma humanidade incrível. Obrigada por me pegar pelas mãos e me guiar por este caminho tão belo.

A minha coorientadora Sílvia, agradeço imensamente por tudo. Todas as exposições de pensamento, as ideias de mundo e a forma com que enxerga a vida. Obrigada pelo privilégio de ter uma orientação que proporcionasse tantos questionamentos.

Aos examinadores Professor Dr. Paulo Fioravante Giareta e Professora Dra. Célia Beatriz Piatti. Agradeço a percepção atenta, competência e todo conhecimento compartilhado comigo e pelas excelentes contribuições e os direcionamentos que fizeram para que este estudo fosse concluído de forma ainda mais bela, vocês são exemplos de profissionais maravilhosos.

Aos meus amigos, que não colocarei os nomes aqui pois não quero cometer o equívoco de esquecer algum nome, mas, saibam que carrego comigo uma gratidão profunda por todos os incentivos e compreensões quando estava ausente de nossos encontros.

Aos colegas de profissão, meu profundo agradecimento por todo o incentivo.

Aos professores que tive desde o início de minha trajetória escolar, minha mais sincera gratidão, pois, foram vocês que me ensinaram muito e que apresentaram para a minha profissão, sendo exemplos brilhantes.

À UFMS e todos os docentes do curso do PPGE/CPTL pelo trabalho exemplar que exercem. Por todos os momentos vivenciados durante os anos de 2021 e 2022, meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória da constituição da identidade docente de duas professoras que iniciaram suas carreiras em uma escola rural no município de Lucélia, cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Essas professoras precisaram deixar seu local de trabalho em decorrência do fechamento desta escola no ano de 2006. Caminhando pela premissa de que o fechamento da escola pode ter gerado processos, sentidos e significados para as duas professoras, esses foram cotejados tanto do ponto de vista das memórias individuais como também do ponto de vista do trabalho docente, nos aspectos coletivo, social e político. Para que isso fosse possível, foi necessário compreender, de forma contextualizada, o problema do fechamento de uma escola rural/do campo sob a perspectiva histórica, dos dispositivos legais e dos movimentos sociais que emergiram sobre estas contradições. Portanto, o estudo teve como objeto a identidade docente de duas professoras do campo que saíram do campo. O objetivo principal foi compreender como a identidade docente das duas professoras do campo foi afetada no processo de fechamento da escola rural EMEFR. Firmino Pollon. E para alcançar este objetivo, foi necessário elencar os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil e a constituição da identidade docente das professoras foco da pesquisa; perceber, na visão das professoras, quais os impactos vividos com o fechamento da escola rural EMEFR. Firmino Pollon em suas vidas profissionais e pessoais; levantar os processos de adaptação que as professoras foram submetidas quando saíram da escola rural e passaram a lecionar em uma escola urbana; e refletir sobre como processos relacionados às políticas educacionais, especialmente sobre a educação do campo, interferem na constituição da identidade e na formação das professoras. Com a utilização de um hibridismo para a coleta de dados, foram utilizadas nuances das entrevistas reflexivas, narrativas e história oral, denominadas Relatos da Vivência. Para o tratamento dos dados, foi utilizado o método dialético, com a técnica de análise de organização em núcleos de significação. Tais núcleos foram organizados para que fosse possível compreender a identidade profissional e pessoal das professoras, suas trajetórias, os impactos sentidos, as formas de adaptação e como a interferência das políticas educacionais modificaram suas identidades. Concluímos, ao final de nossas análises que permearam a materialidade e a subjetividade, que ambas as professoras tiveram suas atividades profissionais alicerçadas e a construção de suas identidades profissionais na escola Firmino e, lá iniciaram sua prática docente. Consideramos também que os sentimentos acerca do fechamento da escola e o desenvolvimento do trabalho ao longo de suas carreiras foram diferentes para as duas professoras. Ambas sofreram crises de identidade por conta do fechamento da escola e apresentaram evidências disto de formas distintas: uma por meio do esquecimento e outra pelas lembranças afloradas.

Palavras-chave: Identidade profissional Docente, Educação Rural, Educação do Campo, Docência.

ABSTRACT

This research aimed to understand the trajectory of the constitution of the teaching identity of two teachers who started their careers in a rural school in the municipality of Lucélia, a city located in the interior of the state of São Paulo. These teachers had to leave their workplace due to the closure of this school in 2006. Walking under the premise that the closure of the school may have generated processes, meanings, and significances for the two teachers, these were compared from both the perspective of individual memories and the perspective of teaching work, in its collective, social, and political aspects. To achieve this, it was necessary to understand, in a contextualized way, the problem of closing a rural school from the historical perspective, legal provisions, and social movements that emerged around these contradictions. Therefore, the study had as its object the teaching identity of two rural teachers who left the countryside. The main objective was to understand how the teaching identity of the two rural teachers was affected in the process of closing the rural school EMEFR. Firmino Pollon. To achieve this goal, the following specific objectives were listed: identify the profile and constitution of the teaching identity of the teachers focused on the research; perceive, from the teachers' perspective, the impacts experienced with the closure of the rural school EMEFR. Firmino Pollon in their professional and personal lives; raise the adaptation processes that the teachers were subjected to when they left the rural school and started teaching in an urban school; and reflect on how processes related to educational policies, especially regarding rural education, interfere in the constitution of the teachers' identity and formation. Using a hybrid approach for data collection, nuances of reflexive interviews, narratives, and oral history, called "Experiences Reports," were used. For data treatment, a dialectical method was used, with the technique of analysis organized into cores of significance. These cores were organized to comprehend the professional and personal identity of the teachers, their trajectories, the impacts felt, the forms of adaptation, and how the interference of educational policies modified their identities. In conclusion, after our analyses, which permeated materiality and subjectivity, we found that both teachers had their professional activities grounded and their professional identities built at Firmino school, where they began their teaching practice. We also consider that the feelings about the closure of the school and the development of their work throughout their careers were different for the two teachers. Both experienced identity crises due to the closure of the school and presented evidence of this in distinct ways: one through forgetfulness and the other through vivid memories.

Keywords: Professional identity Teaching, Rural Education, Education of the Countryside, Teaching.

LISTA SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BIRD – Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento

CAAE – Certificado de apresentação de apreciação ética

CNE – Conselho Nacional de Educação

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Educando no Meio Rural

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFR – Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MST – Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TCLE – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO: TRILHAS DE UMA PESQUISADORA SONHADORA	10
1.1	Educação do Campo como perspectiva teórica	19
1.2	Trilhas da pesquisa.....	28
2	IDENTIDADE DOCENTE, IDENTIDADES DOCENTES	41
2.1	Identidade Profissional Docente.....	44
2.1.2	Identidade Docente de professoras do Campo.....	48
3	RELATOS, IDENTIDADES E SEUS SENTIDOS	53
A)	Relatos de Marta.....	54
B)	Relatos de Ana	86
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	129
	APÊNDICE A – Roteiro para relatos.....	130
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	133
	APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do CEP.....	136

1 APRESENTAÇÃO: TRILHAS DE UMA PESQUISADORA SONHADORA

Para iniciar esta leitura, e como justificativa para a escolha do tema de pesquisa, considero prudente e respeitoso com os (as) leitores (as) ofertar informações que explicam meu vínculo com a Identidade Docente, a Educação do Campo e com a busca incessante na compreensão da intersecção entre estas duas temáticas.

Como filha de agricultores, iniciei meus estudos em uma escola rural, no município de Lucélia, localizada no interior do estado de São Paulo. Na mesma escola, estudaram meus avós maternos e meus pais, que aos domingos, único momento que tinham para um breve descanso, me contavam como era um lugar maravilhoso, com alegrias do despertar para o conhecimento, mas também, contavam sobre a frustração de precisar parar de estudar ao completar-se o quarto ano dos estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família.

Aos seis anos de idade ingressei na tão famosa escola, tão enaltecida por meus familiares, que alegria. As carteiras muito antigas, as rachaduras nas paredes e a falta de cores não me incomodavam, já que, em contrapartida, eu tinha o privilégio de estar imersa na natureza, em que pude muitas vezes, estudar debaixo de uma mangueira ou no pátio da escola, ao lado de um enorme campo. Era muito comum existirem vacas e cavalos pastando, enquanto estudava.

As aulas de Educação Física eram as melhores, porém, muito raras, já que o professor desta disciplina precisava se deslocar da cidade até a escola, e isso pouco acontecia, mas quando acontecia, meu Deus, que alegria imensa. Brincávamos tanto em um campo de futebol que já havia sido palco dos melhores jogos que a cidade tivera, isso a julgar pela opinião de meu avô materno, defensor eterno do time.

Minha sala de aula era multisseriada, ou seja, havia estudantes de duas turmas que estudavam juntos, isso, muito possivelmente ocorria devido ao número menor de estudantes na área rural. Sempre observava o esforço das professoras para conseguirem dar conta dos quatro anos iniciais do ensino fundamental que possuíam na escola. A 1ª e 2ª séries ficavam com uma professora, 3ª e 4ª série com outra professora e não havia os anos finais do ensino fundamental e nem o ensino médio. Após o término da 4ª série os alunos tinham de se deslocar para a cidade para dar prosseguimento aos seus estudos.

Recordando das aulas, na minha memória eram ótimas. Todos os alunos pertenciam à zona rural, o que era muito bom, pois todos possuíam condições de vida muito parecidas, assim, eu não sofria *bullying* por conta dos meus sapatos com terra ou minha bolsa de rodinhas sujas, já que eu insistia em passear com ela desde a descida do ônibus, até minha casa, mais ou menos

1 km de terra.

Passei os dois primeiros anos de estudos naquela escola, fazendo amizades, descobertas; mas ao final do 2º semestre do ano de 2006, eu havia acabado de completar sete anos, meus pais foram comunicados que a escola fecharia, o que me ocasionou muitos choros até o último dia de aula. Lembro-me muito bem das despedidas dos amigos e principalmente das professoras, pelas quais ainda hoje, depois de tanto tempo, tenho um carinho enorme. Em grande medida foram por suas inspirações que me tornei educadora e sigo com a escola viva por meio desta pesquisa.

Depois do fechamento da escola rural, fui para uma escola urbana, onde a adaptação foi muito complicada. Pessoas diferentes que não compreendiam minhas vivências, nem mesmo a professora compreendia os motivos de meus sapatos com terra. Com o passar do tempo, fui me acostumando, mas sempre tive saudades daquela escola e daquelas professoras.

Ao seguir com meus estudos, egressa do Centro Paula Souza¹, com formação técnica em Açúcar e Álcool², busquei aprimoramento cursando bacharelado em Química, atuando na área de análises de laboratório, durante os anos finais da graduação. Desde o início da graduação, carregava o sentimento de ir em busca da docência, já que esse era meu sonho de menina. Sempre observei cuidadosamente esta profissão, busquei proximidade com meus professores (as) e permanentemente me via intrigada com as percepções que os (as) professores (as) tinham de si próprios, sobre sua identidade, como se sentiam, se percebiam enquanto profissionais da educação, suas dificuldades, etc.

O ponto fulcral de minhas inquietações eram as reflexões sobre identidade docente, buscando lembranças do início de meus estudos, voltando a recordar da “escolinha do sítio”, com pouquíssimos recursos, como já me referi anteriormente, escola onde apenas duas professoras lecionavam para classes multisseriadas³, construía o conhecimento junto aos seus alunos, com luta, desafios, adversidades etc. Tais lembranças tiveram grande influência para a escolha de minha profissão, abandonando a indústria e ingressando no magistério logo após o término de minha primeira graduação, passando a lecionar nas disciplinas de química, matemática e física para o ensino médio em escolas públicas do estado de São Paulo.

¹ O Centro Paula Souza é uma autarquia do governo do estado de São Paulo que gerência escolas técnicas - Etecs e Faculdades de Tecnologias do Estado- Fatecs.

² O curso de Açúcar e Álcool é voltado para a indústria sucroalcooleira, formando profissionais para trabalharem nos processos de fabricação tanto de matérias-primas como de produtos acabados e, nos laboratórios de análises.

³ Atualmente, as classes multisseriadas também recebem o nome de multianuais, porém, para este estudo, adotamos o termo multisseriadas, haja vista que era o termo utilizado pelas professoras no período que lecionavam na escola EMEFR Firmino Pollon.

A docência tornou-se então o universo de meus questionamentos, provocando a busca pela formação continuada por meio de participações em cursos, a fim de dar continuidade a formação, ampliando as possibilidades de compreendê-la no bojo das contradições, lutas, tensões etc. Neste percurso, estas lembranças e observações me motivaram a desenvolver uma pesquisa focada na formação de professores, direcionada à identidade docente de professoras do campo e realizar uma reflexão acerca dos impactos, mudanças e interferências nas constituições da identidade docente a partir dos relatos de duas professoras que, com o fechamento da escola rural EMEFR (Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural) Firmino Pollon, localizada no município de Lucélia/SP, foram removidas para classes da zona urbana da cidade.

Não posso dizer que foi tarefa simples discutir identidade docente utilizando como aparato para as análises críticas a Educação Rural e do Campo. São dois temas de fôlego e demandaram um profundo olhar para que fosse possível uní-los em apenas uma discussão, amparados pelo método dialético e ainda trabalhando com falas das professoras como material de análise. Tal exercício exigiu um grande rigor metodológico. Foi necessário me amparar em autores que muitas vezes caminham por métodos diferentes, mas se fizeram essenciais para embasar o estudo presente.

Assim, apesar de inscrita neste campo, a pesquisa bebe de fontes de autores (as) com perspectivas teóricas que estão para além do Materialismo Histórico Dialético, pois as intersecções propostas aqui possuem temas cujas maioríssima contribuição advém de referências de outras perspectivas teóricas. Isso justifica a presença de autores (as) com olhares mais voltados para a cultura e subjetividades, como aqueles que discutem identidades, e cujas contribuições são incontornáveis para atravessarmos o debate proposto.

O primeiro capítulo teórico da dissertação foi construído para que se pudesse traçar um caminho, permeando a identidade, identidade docente, identidade docente de professoras do campo e suas identidades profissionais. Discutir tais conceitos só foi possível amparados por autores(as) renomados, como por exemplo Dubar (2005) que mesmo não sendo um estudioso da área educacional traz os conceitos básicos e primordiais de identidade. Como complementariedade abarcamos para junto da discussão Paulo Freire (1967; 1987; 1996; 1997); Gatti (1996); Louro (2004); Nóvoa (1995; 2000); Roldão (2004); Shiroma e Evangelista (2010), Tardif (2005) e Yannoulas (2011) entre outros, autores(as) que trabalham com a identidade do(a) professor(a); profissionalização e desprofissionalização; seus saberes e a feminização da profissão.

A temática sobre Educação do Campo não compôs um capítulo teórico à parte neste

estudo, pois está distribuída nas falas das professoras, servindo de aparato para tecer as análises críticas e fomentar discussões, porém, foram inseridas algumas colocações importantes sobre os conceitos primordiais sobre educação rural e Educação do Campo, que foram alocadas junto deste capítulo/introdução, haja vista que a Educação Rural e Educação do Campo são os contextos locais e sociopolíticos da pesquisa e por isso buscou-se por autores (as) que discutissem de forma histórica e crítica tais temáticas. Foram escolhidos/as vários autores/as, dentre eles(as): Caldart (2002; 2004); Martins (1981; 1997; 2010); Molina (2015); Oliveira, A (2001); Oliveira e Piatti (2021); Oliveira, M (2016; 2021) e Stédile (2011; 2012) para debater dialeticamente as nuances de Educação do Campo.

Após a escolha dos (as) autores (as), houve momentos de angústia, pois eu pensava, como desenvolver uma pesquisa? O que é pesquisa? O que é ciência? O que significa “fazer pesquisa”? Qual sua relevância? O que é importante para produzir ciência? Algumas destas indagações eram recorrentes quando me deparava com a palavra ciência. Adentrei ao campo dos estudos nas Ciências Naturais e depois de certo tempo, ao mergulhar em outro campo, o das Ciências Humanas e Sociais, muito do que entendia como essencial para produção de ciência e pesquisa foram repensadas, compreendendo suas diferenciações. A forma com que observo a pesquisa e a diferença entre os campos científicos hoje perpassa outros pensamentos. Adentrar ao campo das ciências sociais me possibilitou novas formas de compreender o mundo; aprendi a olhar o mundo de forma diferente, dialeticamente. Evandro Ghedin e MariaAmélia Santoro Franco (2011, p. 71) expõem uma forma de olhar diferente, perceber os fatos de forma alargada, por prismas diferentes, elucidando a visão de pesquisador(a), que antes eu não possuía. Na visão dos autores o olhar “[...] quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 71). O exercício de pensar, ressignificar o que está aparente, o questionamento sobre as coisas impostas/dadas eram atitudes que outrora eu não exercitava.

Mas o campo da pesquisa exige do (a) pesquisador (a) uma atitude de educar o olhar. Explicam Ghedin e Franco (2011, p. 72) “educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que “ver” as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam”. (Grifos no original).

Com o exercício de educar meu olhar, prática diária e contínua, hoje compreendo a necessidade de olhar para além do que está posto, compreendendo o motivo pelo qual o objeto a ser estudado se encontra da forma com que está; os sujeitos envolvidos; o momento histórico em que este objeto de estudo se localiza, ou seja, por meio destes passos de uma investigação

atenta cria-se a possibilidade de pensar e observar, para posteriormente compreender o objeto; sem perspectivas geradas *a priori* que podem ser equivocadas. O processo investigativo estabelece uma interação entre sujeito, objeto e entorno. Nas palavras de Ghedin e Franco (2011, p 72) “[...] o processo de investigação implica uma interpretação do objeto, que não fala por si, mas pela comunicação estabelecida entre sujeito, o objeto e os conceitos que possibilitam sua comunicação com a realidade cognoscível”.

Entendo que os processos de desconstruções e reconstruções gerados por debates coletivos, chamados carinhosamente por uma professora muito importante para a construção do meu eu-pesquisadora por “chutes na canela”, realizados ao longo de meu primeiro ano de estudo no curso de Mestrado em Educação fizeram-me ver além, exercitar meu pensamento crítico.

Há uma sensação recorrente de que percebo, principalmente quando me encontro com outros colegas pesquisadores (as): a de reaprender de forma diferente o que achava que sabia. Esse exercício, no meu ponto de vista, é crucial para a construção da minha identidade de pesquisadora.

Tratando especificamente da pesquisa, esta se fundamenta na visão de que “[o] ser humano procura compreender e explicar o mundo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 82). A busca por estas compreensões e explicações exigem do (a) pesquisador (a) um trabalho árduo, atento, sensível e sobretudo ético. A postura do(a) pesquisador(a) é um dos pilares que alicerça a pesquisa e a torna consistente, uma vez que o trabalho do(a) pesquisador(a), principalmente nas ciências sociais exige um exercício dialético de distanciamento e aproximação do objeto, compreensão do momento histórico em que o objeto se encontra e porque se apresenta daquela forma. Discutindo o pensamento de Ghedin e Franco (2011, p. 86) onde os autores afirmam que “não é lícito tomar distância do objeto”, trago uma percepção de que eles entendem o distanciamento total, como não permitido, portanto, ao me referir ao exercício dialético de me aproximar e distanciar do objeto entendo que é necessário aproximar-se para conhecer mais do objeto estudado, ao mesmo tempo que a distância, não total, mas de modo que consiga propiciar uma visão alargada do entorno, ajuda o(a) pesquisador(a) a não manipular os dados ou embê-lo de percepções particulares que podem interferir nas compreensões do objeto de estudo.

A forma com que o(a) pesquisador(a) exerce o movimento de pesquisar, sendo fidedigno(a), comprometido(a), fazem com que ele(a) consiga extrair dos dados obtidos somente o que eles realmente querem dizer, sem concepções e posturas preexistentes. (MUYLAERT *et al.*, 2014).

O processo de compreender-me como pesquisadora e exercer esta prática ainda me

causa estranhamento; receio de o saber fazer; dúvidas ainda são muito recorrentes, o que me leva a uma reflexão que veio ao encontro de alguns destes meus medos e angústias. Paulo Freire, em sua obra “Educação como Prática de Liberdade”, elucida um sentimento de inexperiência evidenciando que “[...] à nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática”. (FREIRE, 1967, p. 96). Compreendo que, para um posicionamento democrático, a pesquisa e o pensamento crítico-científico são de extrema importância.

Gosto de me imaginar almejando em um momento futuro, transformando-me em uma professora pesquisadora, no sentido de pesquisar minha prática, questionando, buscando melhorias e exercendo meu olhar crítico com a perspectiva do pensamento Freiriano de que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino**. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1987, p. 16).

Acredito que as novidades descritas por Paulo Freire (1987) sejam muitas e que cada professor(a) possui dentro de si a visão de pesquisador(a), sempre questionador(a), pensante, inquieto(a) com suas angústias, medos, desafios, e por elas tem sempre o intuito de melhorar sua prática, embricado(a) e sendo formado(a) não só dentro de sua individualidade, em mesma medida, modificado(a) pela coletividade.

Os pensamentos sobre pesquisa, identidade de professores e local de trabalho me trouxeram muitas lembranças, como também muitas indagações. Compreendo que o meio em que pessoas estão inseridas tem grande interferência em seu desenvolvimento profissional e pessoal, portanto, a partir da percepção de que o fechamento da escola rural causou impactos na vida das duas professoras com seu encerramento, algumas inquietações motivam essa proposta de pesquisa, visando compreender: como se pode descrever a identidade docente de professoras do campo que saíram do campo? Como o trabalho docente das professoras foi modificado por conta da mudança de escola rural para a urbana? Houve problemas em relação a adaptação em uma escola localizada fora da zona rural? Quais? Como a sociedade teve interferência em seu processo formativo?

A proposta desta pesquisa se baseia em abranger o campo de identidade docente por meio do viés subjetivo em diálogo com as políticas e condições concretas de existência e trabalho docente, buscando elementos que propiciem evidenciar o(a) professor(a) em sua

singularidade, em suas concepções, almejando responder algumas questões, como por exemplo: Como o(a) professor(a) se descreve professor(a)? Olhando para dentro de si, se reconhecendo, motivando-o(a) a responder a esta questão embasado(a) não apenas no que a sociedade postula.

Considero pertinente pontuar neste espaço algumas de minhas angústias nas primeiras entradas em sala de aula, elucidando minhas escolhas e influências, que determinaram os rumos e caminhos escolhidos na profissão docente. Nasci e cresci na pequena cidade de Lucélia, cerca de 590 quilômetros da capital São Paulo. Filha de agricultores humildes, conhecia muito bem a vida no campo. A simplicidade das profissões agrícolas me encantava, porém não mais do que admirava minhas professoras no exercício de sua profissão. Vendo minhas professoras em seu labor, sonhava e me imaginava também exercendo tal profissão, retrato aqui o gênero exclusivamente feminino visto que, apenas tive professores homens ao adentrar o ensino médio, ainda sim de forma minoritária. As minhas observações do cuidado, forma de trabalho, postura de minhas professoras tiveram grande influência na minha escolha profissional, mesmo não sendo minha formação inicial o campo da pedagogia e nem licenciatura. Iniciei minha carreira profissional na docência aos 21 anos, antes mesmo de finalizar minha primeira formação, bacharelado em química.

As primeiras entradas em salas de aula foram sem nenhuma instrução pedagógica, fui munida somente das minhas observações; percepções; análises não concretas da postura que deveria ter, o que me levaram a atuação nos atos de acerto e erro. A rápida entrada na profissão me trouxe felicidade, já que era um dos maiores sonhos enquanto estudante, mas trouxe também muitas inseguranças, despreparo e desamparo da parte de colegas professores e até mesmo dos professores formadores, o que me trouxe muita angústia. Hoje percebo o quanto nossa categoria é falha e desunida nesta perspectiva e, quanto o meu início foi precoce, levando-me a alguns questionamentos: será que estou fazendo direito? Tenho dúvidas sobre burocracias, para quem recorrer? Estou fazendo um bom trabalho? Como desenvolver metodologias que façam com que meus alunos e alunas se interessem? A grande maioria dos estudantes não sabem por completo o conteúdo percorrido, a culpa é minha?.

Nos poucos espaços de formação coletiva que existem no meio escolar, ouvi muito (e ainda ouço) uma reiterada fala de vários colegas: “Você é muito jovem, pode mudar de profissão ainda, consegue facilmente” ou ainda “Por que você escolheu isso aqui? Eu só permaneço porque não tenho mais idade para me organizar em outra profissão, saia disso enquanto ainda dá tempo” demonstrando os efeitos do adoecimento, da pobreza, entre tantos infortúnios em que esta profissão é submetida. Hoje compreendo de onde vêm tantos aborrecimentos, a margem de tantos processos de desprofissionalização que rotineiramente

os(as) professores(as) são submetidos(as), me reconheço hoje em uma categoria de profissionais não vistos como tais, que carregam a sobrecarga, a humilhação, a falta de infraestrutura e a responsabilidade tanto na melhora da qualidade da educação, como também somos nós culpabilizados pelos fracassos escolares, sem falar no discurso difundido de que professor(a) excelente é aquele(a) que consegue grandes resultados com pouquíssimos ou nenhum recurso.

Já julguei muitos de meus colegas por este pensamento de desânimo e cansaço da profissão nos primeiros meses de meu trabalho. Compreendia a docência como dom, amor incondicional, sacerdócio e proclamava todos os discursos manipulados pelo governo e sociedade, o que por vezes me deixou em estado de choque quando, ao trabalhar muito mais em casa do que no momento da aula, não alcançando os objetivos pretendidos, sentia-me culpada de não ter feito mais.

A ingenuidade e a propagação dos modismos, falas do senso comum me fizeram construir uma identidade baseada na oblação, aceitação e quietude. Sentia-me na obrigação de especializar-me dentro da minha profissão escolhida, percepção não totalmente voluntária já que a competitividade no campo é imensa e exige aperfeiçoamento - não que eu enxergue isso de forma ruim, mas esboço aqui uma crítica à cobrança exacerbada para realização de cursos que deixem o(a) professor(a) “capacitado(a)”. Nas palavras de Shiroma e Evangelista (2010, s.p.) “No campo da formação, a política de profissionalização tem promovido a superficialização da formação; a burocratização do trabalho docente”.

Ao adentrar o universo do estudo das Ciências Humanas, passei por dois desafios: o primeiro foi a falta de incentivo por parte de minha instituição de trabalho - situação comum na realidade dos(as) professores(as) brasileiros(as). O segundo, meus pensamentos, atos preconceituosos, discursos infundados apenas embasados no senso comum, atitudes desarticuladas e que fizeram parte de toda minha existência profissional começaram a entrar em conflito com algumas ideias distintas oriundas de estudos focalizados na docência, que me fizeram e me fazem, e almejo que continuem acontecendo estes processos dolorosos de desconstrução. Me refiro ao termo doloroso, porque alguns discursos eram enraizados, embebidos de pensamentos de caráter enganador e ao serem questionados e percebidos de forma contrária, passo pelo processo constante de reconstrução, mudança de ideologias e construção de outras.

Entendo que o(a) professor(a) ainda é estigmatizado(a) pela sociedade, até mesmo era por mim em um passado muito recente. As dificuldades enfrentadas, a falta de formação adequada, falta de autonomia e remuneração baixa me fazem compreender a fala “você é muito

nova, ainda dá tempo” e “Mude de profissão”. Compreendo hoje as frustrações, aborrecimentos, adoecimento e tudo mais que o acirramento da desprofissionalização causam aos educadores(as) brasileiros(as), e não penso mais na visão que ser professor(a) é dom, amor incondicional, paciência e todos os discursos exacerbados e errôneos sobre os(as) professores(as). Construo hoje a percepção que ser professor(a) é, assim como todos os outros, profissionais que possuem direitos, direito a qualidade no trabalho, a uma remuneração justa, ambientes de trabalho melhores, direito a dizer não a muito que não seja de sua função - o que me causou muito estranhamento já que possuía uma visão romântica e linear do que se descrevia como professor(a) – profissional.

O pensamento crítico, em muito, modificou meu posicionamento e minha visão de mundo. O posicionamento crítico fundado cientificamente me propicia momentos de reflexão sobre minha prática, sobre situações que acontecem em meu meio de trabalho, sobre minha imagem, e vejo esta mudança de pensamento interferindo significativamente em meu crescimento profissional.

Vale a pena retomar um pensamento de Laborit (1992) *Apud* Nóvoa (1995, p. 36) que por vezes me faz refletir sobre minha postura e identidade profissional. Nas palavras do autor:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina, directamente depende da *imagem* que temos da profissão, está em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (Grifos do autor).

A imagem de ser professor(a) hoje causa-me sentimentos diferentes dos que possuía há alguns anos. A visão de heróis/heroínas caiu por terra, assim como muitos outros adjetivos e fantasias. Mas algo que permanece muito a florado é sobre a propriedade que o(a) professor(a) possui de mudar, não o mundo, mas alguma coisa, compreendendo-se como professor(a). “Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de acção que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*”. (NÓVOA, 1995, p. 40). (Grifos do autor).

Passo a encerrar as minhas exposições pessoais, e doravante colocarei nas laudas seguintes, apenas a fala solitária, mas sim a coletiva, visto que a presente pesquisa contou com os olhares atentos e incansáveis, além dos diálogos críticos de minhas queridas mentoras, Mariana Esteves de Oliveira e Sílvia Adriana Rodrigues; passo a partir deste momento, a

utilizar o plural para expor pensamentos, argumentos e resultados.

Julgamos por bem, antes de explicarmos como a pesquisa foi desenvolvida, sua metodologia, trazermos a seguir os conceitos sobre a Educação do Campo e a Educação Rural, mesmo que de forma breve, haja vista que tais temas constituem o cenário e contextos de nosso estudo e nos amparam na tessitura de análises críticas das falas das professoras.

1.1 Educação do Campo como perspectiva teórica

Ao se tratar de Educação do Campo, que é o contexto local, político e teórico para nossa pesquisa, vários pensamentos emergem: a educação excludente e precária, a desigualdade entre campo e cidade, o direito, nem sempre possível de uma educação de qualidade respeitando as especificidades do povo do campo, como também emergem a grande luta dos movimentos sociais e suas conquistas, as políticas públicas instauradas, reforma agrária e etc., Porém, antes de caracterizar este debate, se faz prudente primeiramente compreender as condições que geraram a educação rural. Para Marlene Ribeiro (2012, p. 300) “esta modalidade de educação transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho”. Porém, diferente dos princípios da Educação do Campo, que surgem posteriormente, a educação rural pode ser definida como escolas pertencentes à zona rural, que não possuem nenhuma especificidade e caminham da mesma forma e com os mesmos materiais que as da zona urbana. As pessoas que vivem na zona rural, os trabalhadores rurais e camponeses têm escolas urbanas dentro do campo.

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO, 2012, p. 295).

A Educação do Campo por sua vez, não consegue ser compreendida de forma isolada, pensando-se somente em uma escola com conteúdos e currículo adaptados para a realidade de uma determinada população localizada na zona rural. A Educação do Campo cruza outras fronteiras, pois, se alinha com uma materialidade que traz à tónica dos problemas sociais, Reforma Agrária, desigualdade de classe, submissão imposta pelo latifúndio, entre outras tantas vertentes, como justifica

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem,

significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (MOLINA, 2015, p. 381).

Ao ser abordada a temática de Educação do Campo, se de forma crítica, dificilmente não será abordada de forma entrelaçada a tônica da questão agrária brasileira. Aos obscuros caminhos traçados, às vezes esquecida ou confundida, a questão agrária brasileira em muito contribui para que haja explicações ou mesmo “desculpas” para a situação atual brasileira.

A questão agrária está presente no nosso cotidiano há séculos. Pode-se querer não vê-la, encobrindo deliberadamente parte da realidade, mas ela se descortina dia-a-dia. Pode-se afirmar que é uma coisa do passado, mas é do presente, está ali, aqui e naquilo, em todo o lugar, ação e objeto. Em cada estado brasileiro a questão agrária se manifesta, principalmente, nas ocupações e nos acampamentos, nas estradas e nas praças. Igualmente está presente nos latifúndios, no agronegócio e nas “commodities”; nas teses, livros e relatórios. No dia-a-dia é exposta nas manchetes dos jornais e de todas as mídias que explicitam a sua conflitualidade. Por sua complexidade, alguns pesquisadores e outros envolvidos com este problema desistem de tentar compreendê-la. Abandonam esse desafio, pois se investe tanto em busca de uma solução que nunca se realiza. A questão agrária derrota os políticos com prometem resolvê-la, vence os religiosos que crêem no seu fim, atropela indiferente os cientistas que tentam afirmar sua inexistência (FERNANDES, 2009, p. 4).

Entendemos, neste contexto, que a questão agrária implica em discutir a Reforma Agrária da mesma forma que João Pedro Stedile (2012, p. 659) quando explica que “Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. O Brasil não vem a ser o primeiro país a produzir ou alavancar uma reforma agrária, na verdade é possível alegar que isto aconteceu tardiamente e de modo inconcluso e incompleto, haja vista o panorama mundial existente⁴.

É necessário pontuar que desde o período de colonização, o Brasil apresenta desigualdades sociais exorbitantes. Com o processo de colonização portuguesa neste território, só possuíam terras homens brancos e nobres, sob o regime denominado sesmarias.

[...] regime de posse da terra vigente em Portugal e que foi transplantado para o Brasil. Nesse regime o agricultor tinha o direito de posse e o rei (ou o Estado) mantinha o domínio das terras. No entanto, no período de colonização apenas os brancos, “puros de sangue” e católicos tinham o direito à posse da terra, enquanto que escravos, índios, judeus, mouros, etc. não tinham o mesmo

⁴ Sugestão de leitura – Reforma Agrária, João Pedro Stedile, In: Dicionário da Educação do Campo.

direito. Assim, os senhores de engenho, que eram “puros” obtinham uma grande área para plantar cana-de-açúcar, enquanto a maioria da população não tinha o direito da posse pela terra, pois eram escravos e índios. (MIRALHA, 2006, p. 152).

Séculos depois, com a eminente abolição da escravatura, em meados do XIX, a pressão inglesa para substituir a mão-de-obra brasileira e a possibilidade de, com o fim da escravidão brasileira, os ex-escravizados ocupassem as terras, idealizou-se então algo para impedir, de forma “legal” que isso se consolidasse. Em 1850, a Lei de Terras, Lei nº 1601 foi implantada, com o seguinte objetivo:

Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra - que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política - em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra. Uma segunda característica estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras. Poderia transformar sua concessão de uso em propriedade privada, com direito à venda e compra. Mas, para isso, deveria comprar, portanto, pagar determinado valor à Coroa. (STEDILE, 2011, p. 22).

Com efeito, Stedile (2011, p. 23) complementa que “[a] Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil”. A dualidade entre um problema social gerado e a sua solução (com benefício para a elite), fez com que mais uma vez somente ricos e brancos se mantivessem em posse das terras brasileiras, enquanto os “despossuídos” continuassem na mesma situação durante o período escravagista, a miséria extrema e a exploração (MARTINS, 1997).

Com a crise do modelo agroexportador, chamado de *Plantation*⁵, e as políticas de embranquecimento social operada pelas elites políticas brasileira, outra forma de trabalho exploratório foi instaurada: o mito difundido para imigrantes da Europa, com discursos maravilhosos de terra fértil, barata e com extensões imensas de terra, tornando-se proprietários das terras brasileiras. Entre 1875 e 1914, a chegada de cerca de 1,6 milhão de camponeses, portugueses, espanhóis e alemães que fantasiavam com posse de grandes extensões de terra, posse de riquezas e a possibilidade de enriquecimento desnudada, ao compreenderem que iriam trabalhar em fazendas cafeeiras de grandes latifundiários, haja vista que a compra de terras não

⁵ Segundo Stédile (2011, p. 21), *Plantation* “É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado etc., e utilizando mão- de-obra escrava”.

era da forma com que havia sido informado, e sim muito mais dificultosa, quiçá impossível. Restou-lhes somente trabalhar para grandes latifundiários, conforme afirma Stédile (2011, p 25):

Parte dos migrantes foi para o Sul do país, pela maior disponibilidade de terras e pelo clima, "recebendo" lotes de 25 a 50 hectares; parte foi para São Paulo e para o Rio de Janeiro, não recebendo terras, mas sendo obrigados a trabalhar nas fazendas de café, sob um novo regime denominado colonato. Todos os camponeses colonos que "receberam" terras no Sul tiveram de pagar por elas e isso os obrigou a se integrarem imediatamente na produção para o mercado. (Grifos no original).

Em “O cativo da Terra”, José de Souza Martins (2010, p. 48-49) expõe a angústia e preocupação dos fazendeiros quanto a trabalhadores imigrantes comprarem terras

Reagiram os grandes fazendeiros, sem descartar a possibilidade de os imigrantes se tornarem proprietários de pequenas glebas. Entendiam que o acesso direto à propriedade não deveria consumir-se com a pretendida facilidade, pois houve no Parlamento quem advogasse até pela entrega gratuita, pura e simples, das terras aos possíveis colonos. A fórmula que propunham e que acabaram implantando era a de que o imigrante deveria conquistar a propriedade da terra pelo trabalho, presumivelmente trabalho na grande lavoura. Nesse caso, o trabalho prévio na fazenda de café entrava como condição para que o trabalhador obtivesse os meios para se tornar proprietário de terra.

Os colonos recebiam as plantações de café já formadas, uma casa para sua moradia e uma pequena parte da terra para cultivar produtos alimentícios para sua sobrevivência e em troca trabalhavam na lavoura e na colheita dos frutos (café), vendiam sua parte em conjunto, ou não com o patrão, estabelecendo assim o Colonato (MARTINS, 2010).

Além deste tipo de campesinato dos imigrantes, houve também neste mesmo período a formação de um outro tipo de campesinato, com a miscigenação entre negros, indígenas e brancos. Estas pessoas que possuíam suas raízes desde o início da invasão do Brasil, em 1500, foram se aventurando pelo interior do país, haja vista que o litoral já havia sido ocupado. Estas pessoas foram responsáveis por ocupar, de forma individual e coletiva, o sertão brasileiro, e começar a cultivar produtos para sua subsistência. Nas palavras de Stedile (2011, p. 27) “[...] o camponês recebeu o apelido de "sertanejo" e ocupou todo o interior do território do Nordeste brasileiro e nos Estados de Minas Gerais e de Goiás”. (Grifos no original).

Com a ascensão e consolidação da República, surge então, tempos mais tarde, com uma dita “revolução”, o desenvolvimento do modelo de industrialização dependente, também sendo nomeada de Era Vargas, visto que neste período (1930 a 1945) há a ascensão da subordinação da agricultura à indústria. Com isso, os camponeses passam a ser mais dependentes da indústria,

além de terem papéis e funções, sendo estas:

Os camponeses cumpriram o papel de fornecer mão-de-obra barata para a nascente indústria na cidade. O êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os filhos dos camponeses - em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária - se iludissem com os novos empregos e salários na indústria. Foi, assim, um período histórico em que praticamente todas as famílias camponesas enviaram seus filhos para as cidades, no Sudeste e no Sul do país, para serem operários nas fábricas. b) O êxodo contínuo de mão-de-obra camponesa cumpria também o papel de pressionar para baixo o salário médio na indústria. Ou seja, havia sempre um exército industrial de reserva nas portas das fábricas, à espera de emprego. A baixos salários. c) os camponeses também cumpriram a função de produzirem, a preços baixos, alimentos para a cidade, em especial para a nascente classe operária. O Estado brasileiro administrava rigorosamente os preços dos produtos alimentícios, produzidos pelos camponeses, para que os mesmos chegassem a preços baixos na cidade. E, com isso, viabilizava a reprodução da força de trabalho operária, com baixos salários, garantindo que a industrialização brasileira obtivesse altas taxas de lucro e, assim, crescesse rapidamente. Por essa razão, existe até hoje uma relação direta entre o preço da cesta básica dos produtos alimentícios de sobrevivência da classe trabalhadora urbana e o preço da força de trabalho, que é fixado no salário mínimo. d) os camponeses foram induzidos a produzirem matérias-primas agrícolas para o setor industrial. Surgiu e se desenvolveu, então, o fornecimento de matéria-prima para energia, carvão, celulose, lenha etc. (STEDILE, 2011, p. 29-30).

É possível compreender que neste período é fortalecido o vínculo e subordinação da agricultura totalmente ao modelo capitalista, além da ilusão de melhores condições de emprego e vida, ocasionando o que pode ser descrito como êxodo rural, em que milhares de famílias camponesas mandaram seus filhos para as cidades com o intuito de trabalharem nas fábricas, já que o campo tinha seu estereótipo de lugar limitado, exaustivo em relação às formas de trabalho e sem futuro.

Em 1950, ainda no período do governo Vargas, foram criadas as primeiras organizações agrárias, sendo estas enfraquecidas com o golpe militar de 1964. Neste ponto de nossa discussão é prudente salientar que as lutas pelo direito à terra se iniciaram desde a invasão dos portugueses às terras brasileiras, onde indígenas sofreram com a violência ao tentarem defender seus territórios e suas próprias vidas. Violência também sofrida pelos povos africanos, como aponta Ariovaldo Umbelino (2001). A mesma violência ocorreu no início dos movimentos sociais brasileiros e ainda ocorre hoje. A luta pelo direito à terra causa sofrimento, dor, derramamento de sangue e mortes. Ariovaldo Umbelino (2001, p. 191) pontua que:

[...] violência tem sido a principal característica da luta pela terra no Brasil. Os dados expressos no gráfico 1 sobre o número de mortos em conflitos no

campo, mostram que essa violência parece não ter fim. No período entre 1964 e 1971, a maior parte das mortes ocorreram na região Nordeste (6), na intenção dos latifundiários de frear, pela violência, os ideais semeados pelas Ligas Camponesas. A partir de 1972 foi na Amazônia (7) que se concentrou o maior número de assassinatos no campo, embora continuassem presentes também no Nordeste e no Centro-Sudeste (8). A década de 70 foi marcada sobretudo pela luta dos posseiros na Amazônia. O governo militar com sua política territorial voltada para os incentivos fiscais aos empresários, de um lado, e de outro fomentando, também na Amazônia, a colonização como alternativa à Reforma Agrária nas regiões de ocupação antiga (NE, SE e S), criou o cenário para a violência.

Em 1980, saindo o Brasil da ditadura militar, o governo de José Sarney implementa o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e em 1986 se tem a Reforma Agrária Constituinte. Neste percurso da sociedade brasileira, outros acontecimentos e movimentações ocorreram, sem que fosse esquecido o derramamento sangrento pela conquista da terra:

Chama especial atenção o crescimento da violência nos anos 80, decorrente do aumento da pressão social feita pelos camponeses em sua luta pela terra. A chamada modernização da agricultura estava gerando seu oposto. Como contradição da modernização conservadora aumentava a luta pela terra por parte dos camponeses. A sociedade civil movia-se na direção da abertura política. Anistia, diretas já, formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda abriam frentes de apoio à luta travada pelos camponeses sem terra. A Conferência Nacional do Bispos Brasileiros (CNBB) colocou a questão da terra no centro da Campanha da Fraternidade de 1980: Terra de Deus, terra de irmãos. Um documento sobre a terra foi produzido para subsidiar a discussão nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Fomentava-se nas periferias pobres das cidades brasileiras a discussão sobre a situação de pobreza que a maioria da população estava vivendo. Nas CEBs e na CPT foi se formando um conjunto de lideranças comunitárias que começaram a discutir seu futuro e suas utopias. A conquista da terra foi uma delas. Assim, com o aumento da pressão social, também cresceu a violência dos latifundiários, naquele momento praticada como recurso extremo para reter a propriedade privada capitalista da terra. (OLIVEIRA, 2001, p. 192).

A luta dos povos do campo para efetividade de seus direitos contempla um universo vasto de contradições, violência, inconsistências e inconstâncias e seu contexto historicamente desigual coloca em evidência toda a indignação dos povos do campo, expulsos do campo, e seus motivos pela luta por terra, saúde, educação, moradia e etc. É no bojo do amadurecimento destas lutas e movimentos que militantes camponeses estendem a luta pela terra, a luta por educação, entendendo que uma não se separa da outra, afinal, sem uma educação de qualidade, o acesso e a permanência à terra estão sempre ameaçados.

Partindo do materialismo histórico dialético e interpretada a partir do paradigma da questão agrária (CAMACHO, 2011), a Educação do campo deve ser pensada não somente com

foco em políticas educacionais pois, é necessário pensar no conceito de Educação do Campo como uma perspectiva teórica, um tema ampliado, cercado de conflitos e disputas. Nas palavras de Mônica Molina (2015, p. 382):

A Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo.

É permitido dizer que não há Educação do Campo sem o vínculo com o trabalho, reforma agrária e luta.

Neste sentido, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo. (MOLINA, 2015, p. 381).

Grande parte das conquistas para a Educação do Campo devem-se a constante luta dos movimentos sociais. A luta por direitos e espaços de debate foram alcançados pela intensa participação dos movimentos sociais relacionado à Educação do Campo, lutando para que o campo seja reconhecido em suas especificidades e evidenciando sua importância para a sociedade (MOLINA, 2015). Tratando das características da educação do campo “[o] debate de sua especificidade se deve exatamente às históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos camponeses, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando a supressão destas históricas desigualdades”. (MOLINA, 2015, p. 385).

Todos os debates à luz da Educação do Campo revelam a relação existente entre os camponeses, educação e movimentos sociais. Pode-se compreender facilmente o porquê, haja vista que “[...] não só a Educação do Campo é desejo camponês, mas, sobretudo, é pauta dos movimentos sociais organizados e coletivos, é luta pela terra porque é condição para nela permanecer e, portanto, deve ser observada a partir da dinâmica dos movimentos sociais” (OLIVEIRA, 2021, p.125). Existindo educação, e de qualidade, os moradores do campo não

precisarão sair para estudar, portanto, uma das premissas da educação do campo é fazer com que os sujeitos do campo tenham condições de permanecer no campo, se assim escolherem.

A zona rural, o campo e os locais não urbanos têm especificidades, peculiaridades e possuem as lutas por políticas públicas que os norteiam na construção de ambientes educativos de construção de saberes e questionamentos, respeitando sempre a essência do lugar. Nas palavras de Caldart (2004, p. 10) “[...] o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. José Roberto Rodrigues de Oliveira (2021, p. 88) enfatiza que:

Mais do que espaço geográfico, o campo é espaço de vida e de construção e troca de saberes produzidos pelos sujeitos sociais a quem se destina a educação. Nessa perspectiva, o campo representa uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social: relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais.

A perspectiva central da Educação do Campo de idealizar uma educação do povo camponês, reflete também na sua vinculação com os movimentos sociais, visto que

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (CALDART, 2004, p. 12)

Por muitos sujeitos da sociedade, as pessoas envolvidas nos movimentos sociais do campo são vistas como sujeitos criminosos, que atuam às margens das leis e emergem à forma ilícita, porém, como cita Mariana Esteves de Oliveira (2021, p. 126):

Na contramão dos discursos que criminalizam os movimentos sociais ou pequenas resistências porque eventualmente eles ferem a seara legal ou os códigos de conduta, E.P. Thompson (1998) e seus leitores contribuem para entendermos as ações de resistências de homens e mulheres como impulsionadas por um sentimento de justiça que ora respeita as leis e as utilizam como recurso, ora expandem a sua noção e a quebram.

As formas de luta com que os movimentos sociais atuam se baseiam no princípio da emancipação e da promoção de possibilidade dos sujeitos do campo se manterem no campo, não somente com uma forma educativa, mas com uma forma educativa que contemple

verdadeiramente os camponeses, com toda sua singularidade, diferenças, especificidades, quebrando as representações propagadas pelas mídias sociais.

O que não podemos olvidar é que, tomando os espaços a partir das brechas possíveis, deixamos a história e as lutas que demandaram por uma educação do campo se confundir com a educação no campo ou para o campo, na banalização da mística, na narrativa triunfal do “agro é pop”, do empreendedorismo capitalista, do celeiro do Brasil. Se as leis que compõem os direitos de assentados rurais e comunidades camponesas são fruto das resistências abertas, coletivas ou cotidianas dos povos do campo, a educação do campo que realizamos nas escolas devem contemplar essa identidade, respeitar essas lutas e impulsionar esse processo para a tomada material e simbólica (dos territórios e das narrativas) dos campos de Mato Grosso do Sul e do país como um todo, visando à emancipação desses homens e mulheres. (OLIVEIRA, 2021, p. 130).

A luta por políticas que realmente atendessem aos anseios dos povos camponeses causou e, por vezes, ainda causa muito sofrimento para que sejam alcançados os objetivos almejados. A luta constante contra a opressão, esvaziamento da terra e fechamento das escolas deve-se a homens e mulheres que veem no campo a beleza, a origem e enxergam suas identidades ali contidas. Nas palavras militantes de Mariana Esteves de Oliveira (2021, p. 131):

A Educação do Campo que defendemos aqui é tributária dos movimentos sociais, das lutas dos homens e mulheres comuns que fizeram roças nas rotas monçoeiras, nas fugas, que resistiram nos conflitos de flechas, na formação de comunidades, nos acampamentos, nas margens do eucalipto, nas trocas de sementes crioulas, nas retomadas, marchas e barricadas. Esses movimentos sociais devem ser vistos como integrantes do fluxo e da dimensão da história desses sertões, na dialética opressão X resistência, das contradições e ambiguidades, de lutas e acomodamentos, dentro ainda das dimensões macro-históricas que nos permitem compreender nossas relações com o advento do capitalismo e o desenvolvimento internacional do capital como totalidade e compreensível à luz do materialismo histórico dialético.

Trazendo algumas destas reflexões para o estudo aqui apresentado, observamos que houve um apagamento das memórias da escola que foi fechada. Ao buscarmos os dados referentes à escola, em relação à sua estrutura física, documentos oficiais e registros da escola polo, fomos por inúmeras vezes em diferentes setores municipais e estaduais (Secretaria de Educação, escola Polo e Diretoria de Ensino da Região), que nos disseram que tais documentos não estavam em suas posses. O problema maior foi que os documentos não foram identificados e encontrados por nenhum destes estabelecimentos, fato que nos incomoda e nos faz refletir: O que aconteceu com estes documentos? Houve negligência do Estado em guardar tais documentos? Por que uma escola rural deixa de existir nos registros históricos de suas próprias

instituições? A escola Firmino teve sua trajetória findada e apagada, suas experiências, vivências foram jogadas ao vento, ocorrendo simplesmente seu fechamento e, sem que houvessem informado à comunidade pertencente ao lugar sobre seu encerramento.

Anos mais tarde o prédio foi leilado e demolido, não havendo diálogo com os moradores que moravam/moram no bairro. O apagamento da memória também constitui um dado, e neste caso, um dado que reitera a reprodução da negligência histórica com a escola e a população do campo, o que justifica destacarmos sempre mais a importância dos movimentos sociais que resistem a este *continuum*.

Realizada a exposição de conceitos e informações trazidas sobre a Educação do Campo para nosso estudo, seguiremos com as trilhas da pesquisa, que ajudam a compreender quais foram os passos do estudo realizado e quais foram as formas de organização para o desenvolvimento das análises críticas das falas das professoras. Retornaremos às discussões sobre Educação do Campo quando os diálogos trazidos pelas docentes entrevistadas exigirem uma análise que relacione o entendimento dos acontecimentos para além das suas subjetividades, nos necessários jogos de escalas com as materialidades e processos macropolíticos e sociais.

1.2 Trilhas da pesquisa

Com o propósito de delimitar a parte empírica da pesquisa, compreendemos que o objeto de estudo foi a identidade docente de professoras do campo e delineamos como objetivo principal do trabalho compreender como a identidade docente de professoras do campo foi afetada no processo de fechamento da escola rural EMEFR Firmino Pollon. Para alcançar este objetivo, elencamos como objetivos específicos: identificar o perfil e a constituição da identidade docente das duas professoras foco da pesquisa; perceber, na visão das professoras, quais os impactos vividos com o fechamento da escola rural EMEFR. Firmino Pollon em suas vidas profissionais e pessoais; levantar os processos de adaptação que as professoras foram submetidas quando saíram da escola rural e passaram a lecionar em uma escola urbana e refletir sobre como processos relacionados às políticas educacionais, especialmente sobre a educação do campo, interferem na constituição da identidade e na formação das professoras.

Atrelado aos objetivos da pesquisa, caminhar pela identidade está alinhado com as memórias de formação das professoras, suas atuações e experiências profissionais, o que propiciou outras reflexões que nos auxiliaram no entendimento de seus perfis profissionais, mas, além disso, cotejar memórias de professores(as) que lecionaram na mesma escola ou

mesmo curso, pressupõe compreender memórias coletivas, que partilham (ou divergem) dos entendimentos do porquê o percurso escolar foi daquele modo, porque a relação com alunos(as) e outros funcionários foi deste modo etc. (BUENO; SOUSA; CATANI, 1993).

Como forma de nos aproximar da identidade destas professoras, compreendemos que as ouvir foi a forma mais adequada e respeitosa para que pudéssemos atingir nossos objetivos, pois com a elaboração de memórias, foi possível trazer reflexões importantes para as docentes, de forma individual, propiciaram reflexões, desconstruções e reconstruções de sua identidade profissional e pessoal, motivo pelo qual escolhemos o título: Identidade docente de professoras do campo: construção e desconstrução. O título se fundamenta na perspectiva sociológica de Claude Dubar, autor que mesmo não sendo estudioso da área educacional, possui uma vasta experiência no campo da identidade. O autor explica que as identidades estão intimamente ligadas aos processos de socialização, que constroem, destroem e reconstróem as identidades dos sujeitos continuamente. (DUBAR, 2005). Compreendemos que durante os momentos de conversa com as professoras⁶, houve momentos de reflexões importantes; elas realizaram considerações sobre sua prática e sua postura como educadora, fazendo com que conseguissem se reavaliar e compreender algumas situações que, quando ocorreram não foi possível o entendimento, mas, com o resgate das memórias foi compreendido ou mesmo interpretado de forma diferente e até enxergado de forma oposta suas memórias.

A interface coletiva com que as discussões sobre a memória se relacionam com memórias individuais e promove para todos os envolvidos uma reavaliação em suas práticas docentes. E no âmbito pessoal, proporcionam qualificação na sua atuação enquanto educador (a), contemplando também na vertente da coletividade, as reelaborações e reconstruções de atitudes, posicionamentos, práticas, o que faz com que os (as) envolvidos (as) fiquem menos apreensivos (as) e tenham reafirmadas suas identidades.

O fechamento de uma escola do campo/escola rural e os acontecimentos que se sucederam, como as remoções das docentes, produziram processos, sentidos⁷ e significados⁸ que foram cotejados tanto do ponto de vista das memórias individuais, permeadas pelas trajetórias que delineiam as identidades, como também do ponto de vista coletivo, social e

⁶ Para que fosse possível promover a conversa com as professoras esta pesquisa passou por aprovação no Comitê de Ética (Plataforma Brasil), sendo aprovada por meio do CAAE: 3 53945721.9.0000.0021, parecer: 5.592.385.

⁷ Neste estudo entendemos *sentido* como “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Vygotsky (2001, p. 465).

⁸ Entendemos significado como “[...] apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”. Vygotsky (2001, p. 465).

político. Afinal, os processos históricos e políticos que provocaram esses acontecimentos e trajetórias não são fortuitos e casuais, já que constituem as dialéticas da realidade social, política e cultural que também exigem, de docentes, situar-se e posicionar-se no mundo, em contínua formação, reflexão e ação.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, alertava que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 43-44). Com isso, reiteramos também que compreendemos o conceito de formação docente como processo contínuo, dialético e dialógico, que não se limita à formação científica ou de saberes pedagógicos e escolares, mas também se estende para os processos de ação-reflexão que Freire considera como intrínsecos à formação permanente.

O estudo proposto teve uma abordagem qualitativa, partindo do materialismo histórico-dialético como vertente epistemológica, a fim de cotejar dialeticamente as fontes de forma crítica e, especialmente observar as relações entre materialidade (educação do campo, questão agrária, movimentos sociais/educacionais, fechamento de escolas em face do agronegócio ou custo/aluno, ou da primazia do urbano) e a subjetividade (formação, identidade docente, percepções, impactos sentidos etc.)

A pesquisa seguiu o itinerário coerente às pesquisas do campo da educação, no sentido de exigir, do processo investigativo, o levantamento bibliográfico e leituras de referência, que permitiram à pesquisadora mapear e situar o lugar acadêmico de pesquisas sobre identidade docente e educação do/no campo e tiveram, como diferencial, a pesquisa empírica, que foi idealizada contendo hibridismo entre história oral, entrevistas reflexivas e narrativas, partindo de um estudo das narrativas de duas professoras participantes da pesquisa que atuaram em uma escola pública rural até seu fechamento, em 2006.

A escolha das participantes da pesquisa se fundamentou no argumento de que as duas professoras eram as únicas a constituir o corpo docente daquela instituição, lecionando para turmas multisseriadas.

Ao se tratar de pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2014, p. 158):

[...] sob as mais diferentes modalidades, a história de vida, a etno-história e a história oral são consideradas, no âmbito da pesquisa qualitativa, poderosos instrumentos para a descoberta, a exploração e a avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente. Por isso, elas oferecem material para generalização sociológica, descrição de época e também possibilitam levantar questões novas e de diversos níveis de abrangência, assim como corrigir teses consagradas ou

inconsistências teóricas.

A história oral como obtenção de dados é empregada para temas que se deseja debater e conhecer com maior interface às subjetividades. Apesar disso, é uma metodologia preta de rigor científico. Pode-se considerar que a história oral se elabora como um conjunto de passos para a obtenção destes documentos/fontes orais por meio de entrevistas gravadas, na maioria das vezes. Nas palavras de Meihy e Holanda (2015, p. 18) “história oral é uma prática de apreensão de narrativas feita através do uso de meio eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato”. Reforçando a definição de história oral, Meihy (1996, p.15) pontua:

É um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistados, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

Compreendendo-se que a História Oral se utiliza de narrativas, cabe aqui também conceituar a entrevista narrativa. Nas palavras de Muylaert *et al.* (2014, p. 194):

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Ao se fazer uso de história oral, entrevistas reflexivas ou mesmo as narrativas, o uso de memória é privilegiado, visto que, no momento das entrevistas, as participantes irão refletir se recordar dos eventos ligados ao objeto de pesquisa por meio da volta, elaboração e reelaboração de suas memórias. Meihy e Holanda (2015, p. 14-15) pontuam os passos essenciais para a realização da história dentre os quais, alguns deles são conectados unilateralmente com a memória:

1- É um ato premeditado, realizado segundo a orientação expressa em um projeto; 2 - é um procedimento que acontece no tempo real da apreensão e que para tanto necessita de personagens vivos colocados em situação de diálogo; 3- ao assumir-se como manifestação contemporânea, a história oral mantém vínculo inevitável com o imediato e isso obriga reconhecer o enlace da memória com modos de narrar; 4 - a história oral ao valer-se da memória estabelece vínculos com a identidade do grupo entrevistado e assim remete a construção de comunidades afins; 5 - o espaço e o tempo da história oral,

portanto são o "aqui" e o "agora" e o produto é um documento; 6 - como manifestação contemporânea, a história oral se vale dos aparatos da modernidade para se constituir, então, além de pessoas vivas reunidas para contar algo que lhes é comum a eletrônica se torna meio essencial para a sua realização.

No período de recuperação das memórias o (a) pesquisador (a) precisa ter em mente que a contemplação da memória por parte dos (as) entrevistados (as) não seguirá uma ordem cronológica. A memória é atemporal, portanto, serão colocados por parte dos(as) entrevistados(as) à medida que estes forem ligados à emoção, como expressa o trecho abaixo:

[...] a memória é histórica na medida em que a recuperação das vivências não é feita de forma cronológica, linear, mas sim mediante a mistura de acontecimentos que ocorreram em diferentes momentos do passado. A lógica das lembranças é a da emoção. O que é narrado vai dizer das relações familiares, sociais, culturais... em um sentido mais amplo e complexo do que geralmente foi solicitado pelo pesquisador. Os fatos aparentemente anárquicos possuem uma coerência interior que não pode ser captada apenas pela leitura e análise do que está sendo falado. (KENSKI; 1994, p. 48)

É importante ressaltar que o esquecimento também faz parte deste processo tanto quanto o afloramento das memórias. Não é possível realizar a apreensão de memórias em sua inteireza e de forma verídica, há nesta situação a evidenciada observação de que o passado traz lacunas e brechas, e sofrem limitações com o passar do tempo (BUENO; SOUSA; CATANI, 1993). Coadunando com esta ideia, Muylaert *et al.* (2014, p. 195) evidenciam que:

Nas entrevistas narrativas se considera que nossa memória é seletiva, lembramos daquilo que “podemos” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Nessa perspectiva, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si (passado versus história). (Grifos no original).

Voltando as atenções para os (as) docentes, quando as entrevistas ocorrem, o (a) pesquisador (a) ou, às vezes, o (a) próprio (a) professor (a), sendo sujeito-entrevistador, mergulhaem suas memórias que mesmo possuindo um tema central a nortear a entrevista não impede que acesse memórias pessoais, permeie suas relações afetivas com os colegas professores, comos alunos, com sua vida particular, entre outras (KENSKI, 1994). As memórias das professoras foram cotejadas a partir da intersecção entre os elementos presentes nas narrativas orais e as categorias de interesse científico que fundamentam esta pesquisa, especialmente aqueles relacionados às particularidades da escola rural, os sentidos atribuídos ao fechamento da unidade escolar e as mudanças e adaptações realizadas na escola urbana para as quais foram removidas e como estes processos interferiram em suas formações como

professoras.

Refletindo sobre a identidade docente das professoras como objeto deste estudo, as narrativas permitem que, ao narrarem suas histórias, as depoentes façam o exercício de repensar suas trajetórias, atitudes, percepções, reconstruindo de forma constante significações de si próprio. (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Vistas as considerações descritas pelos autores, se observa a relação entre as entrevistas e a oralidade, a observação e o resgate às memórias dos (as) entrevistados (as) e como são elas que dão forma aos documentos orais, não podendo esquecer o fato de que, por meio das narrativas, o (a) pesquisador (a) está interferindo de forma mínima no relato (de forma respeitosa e seguindo os princípios éticos), tanto depoente quanto pesquisador(a) saem modificados(as) deste evento (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Portanto, embasados nestas argumentações, almejando atender aos objetivos desta pesquisa e, buscando um método de obtenção mais adequado para desvelar o objeto de estudo, houve utilização de nuances das narrativas, atreladas ao uso da história oral e entrevista reflexiva, chamadas por nós por Relatos da Vivência, fazendo com que fosse possível uma apreensão e posterior análise das vivências das professoras foco deste estudo, permeando suas singularidades, modificações etc. De acordo com Muylaert *et al.* (2014, p. 193):

O método qualitativo de pesquisa caracteriza-se por abordar questões relacionadas às singularidades do campo e dos indivíduos pesquisados, sendo as entrevistas narrativas um método potente para uso dos investigadores que dele se apropriam. Elas permitem o aprofundamento das investigações, a combinação de histórias de vida com contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes.

Assim, para o levantamento dos dados, os relatos foram gravados partindo das premissas do uso de histórias orais e das narrativas reflexivas, vinculando um roteiro semiestruturado, que atendeu aos objetivos específicos da pesquisa. Segundo Oliveira (2016, p. 23) “os depoimentos orais demandam uma organização e reflexão acerca da oralidade como recurso, das vozes como fontes, da História Oral como método”.

Antes das conversas com as professoras ocorrerem, o roteiro semiestruturado foi previamente testado, objetivando que as questões norteadoras que compõem o material pudessem atender aos objetivos específicos do estudo, sem que estas questões dificultassem a naturalidade e espontaneidade dos participantes dos relatos, e nem que deixasse a pesquisadora refém delas. Nas palavras de Muylaert *et al.* (2014, p. 197):

O uso do roteiro semiestruturado, desde que pré-testado e tendo o pesquisador prévio entendimento dos objetivos de cada pergunta, permite que a entrevista flua pela ordem do discurso do entrevistado, possibilitando que o entrevistador lance mão de seguir um roteiro estruturado que, em geral, quebra a naturalidade e cria imposições restritivas tanto ao pesquisador como ao próprio sujeito da pesquisa.

Para elaboração dos relatos, que foram apenas gravados e não filmados, pensando em propiciar um ambiente mais acolhedor para as depoentes, a escolha do lugar palco das conversas foi decidido por cada uma; o melhor horário e a forma com que julgassem melhor para discorrer seus relatos foram previamente consultados com o intuito de que as participantes da pesquisa se sentissem acolhidas e a vontade para tratar de suas vivências. Sobre este assunto, Muylaert *et al.* (2014, p. 196) explicam que:

É importante, ainda, que o pesquisador acolha bem o informante e tenha uma escuta comprometida que permite obter pistas para captar a senha que é o portal de acesso ao informante. Assim, para obter bons resultados o pesquisador deve ter uma grande capacidade de interação com o outro, uma disponibilidade psicológica para ouvir e habilidades de escrever as experiências analisadas.

Para apreensão das narrativas por meio dos relatos, reforçando o conceito de que estes possuem a finalidade de serem “mediadores” do processo de obtenção dos documentos orais, deve ser realizada com seriedade e precisa ter, entre o (a) pesquisador e depoente, uma relação de respeito (PORTELLI, 1997). O (a) pesquisador (a) precisa prezar não só pelos registros orais, mas também se deter para os registros não-verbais das pessoas, ou também chamados de para-linguísticos (MUYLAERT *et al.*, 2014). Choro, risos, silêncio, diferenças no tom de voz etc., são situações que também “dizem” muito, e devem ser acopladas no momento das transcrições (etapa de conversão do oral para o escrito), já que não cabe ao pesquisador (a) analisar somente o que foi dito, mas também como foi dito (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Após a apreensão das narrativas, a escolha de um método de análise que atendesse às necessidades da pesquisa foi essencial já que a “[...] análise é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador” (SHYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 71). Ainda se observa percalços acerca dos métodos empregados para as análises com narrativas, na visão de Muylaert *et al.* (2014, p. 196):

A interpretação de narrativas ainda representa um desafio aos pesquisadores que podem seguir diferentes técnicas ou métodos. Ao mesmo tempo em que o domínio de técnicas específicas é exigido, não há intenção de esgotar as possibilidades de análise, mas sim de realizar uma análise no sentido de abrir os sentidos.

No que tange o caráter desta pesquisa, como já dito, os Relatos da Vivência foram utilizados objetivando a construção de compreensões acerca do tema debatido de forma mais adequada ao diálogo entre materialidade e subjetividade.

Para tratamento das conversas gravadas, primeiramente foi utilizado o processo de transcrição, descrita como etapa inicial, onde a oralidade gravada das depoentes foi transferida para a forma escrita, de forma bruta, mantendo-se perguntas, repetições, sons de telefone, sons de animais, interrupções etc. (MEIHY, 2005). Esta etapa não pode ser compreendida somente como passagem da fonte oral para a escrita, pois, no decorrer da transcrição o (a) pesquisador (a) revive a cena da conversa e a forma de interação entre ele (a) e o (a) depoente são lembrados, causando-lhe reflexões (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004).

Na etapa seguinte, a transcrição realizada passou por um processo de “limpeza” dos vícios de linguagem e foi organizada de acordo com as normas ortográficas, sem que a pesquisadora incorporasse, subtraísse ou reformulasse termos presentes no material, prezando sempre pela fidedignidade e originalidade das depoentes, etapa chamada de produção do texto de referência (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004).

Posteriormente, respeitando o caráter ético da pesquisa, as narrativas, foram devolvidas para as professoras, de forma a trazer maiores esclarecimentos ao trabalho, possíveis correções e acrescentar, caso as depoentes quisessem, falar algo que julgassem necessário no momento da devolutiva (MEIHY, 2005), bem como para que elas confirmassem se realmente tiveram intenção de dizer o que os escritos relataram. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Com o texto de referência corrigido e com a anuência das depoentes, com as inúmeras leituras que a formulação deste material exigiu das pesquisadoras, este material foi de primordial importância, pois de acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 74) “cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante a entrevista e transcrição” e foi este material utilizado para dar prosseguimento à análise das entrevistas.

Ao longo do percurso, com várias leituras do texto de referência, a pesquisadora realizou anotações, interpretações, reflexões que deram origem a elaboração de sínteses, seleção de trechos das depoentes, visualização e compreensão de falas semelhantes ditas por elas, identificando algumas categorias. Nas palavras de Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 75) “[...] a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de

significados”.

Como método de análise de dados foi adotada a escolha de núcleos de significação, sendo embasada no fato de que esta proposta de análise tem como objetivo “[...] instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.58). Para os autores, esta proposta de análise emerge do pressuposto de que os significados e sentidos não se apresentam para o (a) pesquisador (a) de forma imediata, aparente. Nas palavras de Aguiar, Soares e Souza (2015, p. 60) “o real não se resume a aparência”. Para compreender a dimensão concreta (sentidos) que os sujeitos possuem frente à realidade, o pensamento dialético, vinculado a proposta metodológica da nucleação de significados, foi essencial, visto que a atitude do (a) pesquisador (a) deve possibilitar não somente debruçar-se no que os depoentes narraram, o aparente, mas também suas relações, contradições e significações, construindo assim, sentidos historicamente e socialmente constituídos pelos sujeitos.

Os significados que os sujeitos atribuem à realidade de forma histórica e socialmente constituídas, revelam muito mais do que está evidente em seus depoimentos, observando que no momento de análise e interpretação, o (a) pesquisador (a) atravessa mais que a superficialidade e consegue permear as zonas dos sentidos dos sujeitos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

O núcleo de significação como instrumento de análise é dividido em três momentos, também compreendidos como etapas para apreensão de sentidos dos depoentes, sendo estas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização de núcleos de significação. Na primeira etapa foi realizada a identificação de palavras significativas à forma de pensar, agir e sentir das depoentes, compreendendo o momento histórico e social que estão inseridas, com o auxílio do texto de referência. Nas palavras de Aguiar, Soares e Souza (2015, p. 61-62):

A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas. Ao destacarmos a importância da palavra no levantamento de pré-indicadores, referimo-nos não a qualquer palavra, e sim, conforme pontua Vigotski (2001), à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à palavra com *significado*. (Grifo no original).

Foi necessário que ocorresse neste momento, de nossa parte, rigorosidade e sensibilidade quanto à seleção das palavras, já que as palavras escolhidas como pré-indicadores

precisavam estar enviesadas para que fosse possível compor um significado para o indivíduo, por conseguinte, estes “[...] significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

A segunda etapa descrita como sistematização de indicadores ou processo de articulação dos pré-indicadores foi o momento em que as pesquisadoras observaram a similaridade, complementariedade e até mesmo a contrariedade dos pré-indicadores, resultando em uma sistematização de indicadores.

Por fim, caracterizada como terceira etapa, sendo o momento de sistematização dos núcleos de significação, que é o resultado do processo de articulação dos indicadores revelaram de forma profunda a realidade estudada, permeando de forma mais concreta a maneira com que os sujeitos constituem suas realidades. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Mesmo sendo divididas por etapas, a apreensão dos sentidos não pode ser pensada de forma linear e vislumbrada em um único sentido. O uso da dialética permite estas idas e vindas entre os indicadores, pontuando sobre esta característica particular desta análise. Aguiar, Soares e Souza (2015, p. 63) argumentam que a nucleação de significados pode ser considerada como:

[...] um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na atividade da qual o sujeito participa. Assim, o caminho de apreensão dos sentidos e significados é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores como um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação. Por isso, a organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização de outra.

A partir da explicitação dos significados, tecemos nossas interpretações, reflexões, amparadas nos referenciais teóricos escolhidos para fazer parte do corpus da pesquisa, entrelaçando os sentidos e significados atribuídos pelas depoentes com os temas discutidos durante toda a trajetória do estudo.

Como ponto de partida para a realização da pesquisa, foi necessário compreender de que forma este estudo se insere no campo científico e identificar os estudos que já foram produzidos nesta mesma perspectiva, havendo a necessidade de ser realizada uma revisão de literatura⁹,

⁹ Sugestão de leitura: LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 37-45, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 07

compreendendo sua importância para todo o tipo de pesquisa a ser realizada. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ¹⁰(BDTD), pesquisando estudos que já foram realizados em relação ao tema de identidade docente vinculada à educação do campo, que incorporam aspectos da profissionalização, formação e profissionalidade docente.

Para que fosse possível abranger de forma alargada a proposta central da pesquisa, optamos por utilizar descritores combinados, sendo estes:

- Identidade Docente *and* Educação do campo;
- Formação continuada de professores *and* Educação do campo;
- Profissionalização docente *and* Educação do Campo;
- Profissionalidade docente *and* Educação do campo.

Não fizemos nenhum tipo de recorte temporal, pois a intenção com esta busca foi encontrar quaisquer trabalhos que tratassem ao mesmo tempo de identidade docente e Educação do Campo. Foi visto que tais discussões são recentes e com um número de trabalhos ainda tímido. É necessário pontuar que nesta seleção não entraram trabalhos que tratavam apenas de uma temática, ou seja, não foram elencados trabalhos que tratavam somente de identidade docente ou apenas de Educação do Campo, somente aqueles que tratavam das duas temáticas conjuntamente.

No momento da pesquisa via BDTD, realizada em abril de 2022, houve um total de 51 trabalhos encontrados, dos quais foram extraídos 21, após serem analisados os títulos, palavras-chave e resumos, como pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 - Relação dos descritores com o número de trabalhos encontrados e com o número de trabalhos selecionados.

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Identidade docente <i>AND</i> Educação do Campo	7	4
Formação continuada de professores <i>AND</i> Educação do Campo	32	14
Profissionalização docente <i>AND</i> Educação do Campo	4	1
Profissionalidade docente <i>AND</i> Educação do Campo	8	2
Total de trabalhos	51	21

Fonte: Elaborada pela autora.

abril 2022.

¹⁰ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

Dos 21 trabalhos selecionados, 17 eram dissertações e 4 eram teses. Foi observado que no estado de Mato Grosso do Sul não encontramos estudos que relacionassem as duas temáticas ao mesmo tempo, o que nos indica que nossa pesquisa aponta e tensiona a lacuna do estado do Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul como espaço da produção de conhecimento destas temáticas correlacionadas, ainda que o *lócus* da pesquisa, isto é, o lugar que serve de cenário e contexto ao nosso objeto seja o interior do estado de São Paulo, este também bastante ausente se micro localizado na sua porção regional de noroeste paulista.

Por meio dos anos de publicação das pesquisas no campo da Identidade, Profissionalidade e Profissionalização Docente dos professores do Campo foi possível observar que são estas são recentes, visto que o estudo mais antigo que encontramos foi do ano de 2012. Observamos também o uso recorrente do termo Educação do Campo, amparada pela concepção de Educação, voltada para os sujeitos do campo, visto que os estudos sobre os professores do campo são relativamente novos, considerando que não foi possível encontrar nenhuma pesquisa que tratasse deste tema vinculado como “Educação Rural”. Os estudos foram realizados predominantemente por pesquisadoras: dos vinte e um estudos encontrados, apenas um foi realizado por um sujeito do sexo masculino, o que reforça a observação de mais mulheres do que homens no campo da educação¹¹.

Analisando as formas de coleta dos dados, em sua maioria por entrevistas e questionários, suas análises foram elaboradas de formas diferentes: análise de conteúdo, triangulação de dados, inferências e interpretação, uso de aplicativos etc., porém, apenas dois estudos se apropriaram de unidades de significado para que fosse possível compreender e apresentar os dados encontrados e apenas um tenciona de forma subjetiva e singular a intersecção entre Educação do Campo e profissionalização docente, realizando uma análise minuciosa, que leva em conta os sentidos atribuídos por cada docente, em sua individualidade e, ao mesmo, atrelando à coletividade.

Porém, nenhum dos trabalhos encontrados fala da mudança de cenário, de adaptação e de sentimento de perda. Portanto, encontramos nos núcleos de significação, alinhada aos relatos da vivência, uma forma inovadora para conseguir, sob a perspectiva das educadoras participantes desta pesquisa, compreender como suas identidades foram construídas, modificadas e como estas docentes compreendem-se no estar na profissão, além de poder

¹¹ Não compreendemos o dado como algo natural e sim como processo, que tem tomado fôlego nas discussões à luz da feminização do trabalho docente. Como sugestão de leitura, indicamos o texto “Mulheres na sala de Aula” escrito por Guacira Lopes Louro, estudiosa em gênero, sexualidade e educação.

compreender quais foram os sentidos e significados que emergiram com o fato do fechamento de uma escola. Com isso, compreendemos que nossa proposta pode somar aos esforços de desnudar aspectos ainda pouco explorados em abordagens igualmente pouco utilizadas para escrutinar faces da realidade das políticas públicas e formação de professores no que toca a história da educação realizada no meio rural brasileiro e suas consequências para os homens e mulheres que a atravessaram na constituição de si e das suas formas de serem docentes.

Nesse sentido, é importante identificar os cenários que motivaram esta pesquisa para tratarmos as memórias docentes em interface com processos históricos e sociais mais amplos. Trata-se de relacionar as questões em torno da educação rural, especialmente da escola do/no campo e dos problemas que incidem sobre o fechamento das unidades escolares na zona rural brasileira, provocando os processos experimentados pelas professoras que compuseram o universo empírico de nossa pesquisa.

O trabalho está organizado em quatro seções, excetuando-se as referências. A primeira seção é esta introdução, onde explicitamos as trajetórias da pesquisadora, da pesquisa e no entremeio colocamos as definições de Educação do Campo como paradigma teórico.

Na segunda seção colocamos as discussões e aportes teóricos sobre nosso objeto de estudo – Identidade Docente, trazidas pelas concepções de professor, identidades e sua profissão.

A terceira seção apresenta a parte empírica da pesquisa, onde foram colocados os relatos das duas professoras de forma separada, já com as análises de suas falas.

A quarta seção apresenta as considerações finais da pesquisa, onde foram apontadas nossas inferências e reflexões sobre o objeto de pesquisa desvelado; em sequência foram trazidos os (as) autores (as) e obras que referenciamos e que embasaram e deram fôlego para que fosse possível a tessitura das discussões e problematizações a respeito do objeto de estudo e, por fim, trazemos nos apêndices o roteiro utilizado para a apreensão dos relatos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo comitê de ética.

Desejamos a todos uma boa leitura e almejamos que ao final, possam sentir o mesmo que sentimos, amor pela terra, profissionalismo e sede de mudança.

2 IDENTIDADE DOCENTE, IDENTIDADES DOCENTES

O termo identidade pode ser definido, de acordo com o Dicionário Online de Português, como “documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade” com também “[c]onjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento[...]”, além de “igualdade, semelhança, qualidade ou particularidade do que é idêntico”. (IDENTIDADE, 2022).

Docente por sua vez significa “pessoa que ministra aulas; o responsável pelo ensino de; professor” (DOCENTE, 2022), e ao se juntar os dois termos – identidade e docente, se tem uma definição muito mais complexa, conflitante. Na fala de Maria Manoela Garcia (2010, s.p) identidade docente:

Refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas.

Neste pensamento, é válido ressaltar o que apresenta Dubar (2005) em seu livro “A socialização construção das identidades sociais e profissionais”. Mesmo não sendo um estudioso da identidade docente, suas contribuições sobre socialização nos fazem refletir sobre alguns percalços que encontramos quando nos remetemos ao sujeito professor. Esse autor nos explicita que as identidades são construídas de acordo com o tempo e contextos sociais vividos, o que nos instiga a pensar nas trajetórias dos profissionais docentes e como os diferentes espaços e convívios podem produzir mudanças de pensamento, de ideologias etc. Na visão do autor:

Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social assim, todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e interpretações que às vezes as fazem passar por “essências” intemporais (DUBAR, 2005, p. XXI). (Grifos no original).

Os (as) professores (as), assim como quaisquer outros profissionais, se formam e constroem suas identidades a partir da socialização com os demais, são as interações, os conflitos, as experiências e as trocas com os demais que moldam as identidades dos sujeitos. Nas palavras de Dubar (2005, p. 136):

[...] a identidade nada mais é do que o *resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem indivíduos e definem instituições.* (Grifos no original).

Pensar na figura do(a) professor(a) é remeter-se a figura de uma pessoa indissociável do meio em que está inserido na cultura, no meio social e na moral adequados ao local em que se situa, além de suas atitudes, pensamentos e formas de agir e pensar se explicam de acordo com o contexto sócio- histórico e cultural a qual pertencem e em que foram formados (HUNGER; ROSSI; NETO, 2011).

Refletindo sobre as concepções de identidade, é possível compreender que não existe uma única identidade, elas são várias e coexistem dentro de um mesmo sujeito, considerada como algo flexível, modificável, moldável, eternamente em construção (SPENGLER, 2010). Não se pode descrever identidade como sendo algo individualizado, exclusivo para cada pessoa. Oliveira (2016, p. 552) apresenta esta concepção de identidade como sendo algo pluralizado, sinalizando que as “múltiplas identidades do professor é algo comumente celebrado”, novamente caracterizando identidade não com estado único e imutável.

Pensando no campo amplo que as identidades docentes trazem, compreendendo-as como constituídas permanentemente e mutáveis, coadunando com Dubar (2005), Gentil (2005, p.58-59) reiteramos que as identidades dos sujeitos não são construídas de forma isolada, individualizada:

[...] as identidades não nascem com os indivíduos, nem são constituídas por eles isoladamente em suas experiências individuais, elas são processos contínuos, históricos e sociais, se constituem nos processos de desenvolvimento humano, portanto em relações e interações entre as pessoas durante toda a sua vida.

Compreende-se que a identidade docente e sua formação não se limitam a espaços, mas sim a experiências, socialização e interação com os outros atores sociais. Professores e professoras se formam e constituem também nos variados processos sociais que envolvem a docência, incluindo os contextos educativos, as práticas cotidianas, os ambientes em que estão inseridos(as), as reuniões de cunho formativo e informais e o trabalho docente.

Tais elementos contribuem substancialmente para a constituição de suas identidades docentes. No dia a dia escolar, além de planejar, discutir conhecimentos e conteúdos, avaliar a aprendizagem, registrar os processos nos variados sistemas, o (a) educador (a) precisa se relacionar, compreender e incentivar os seus estudantes em interface à realidade da comunidade em que estão inseridos (as). Ademais, é preciso refletir sobre as intencionalidades do trabalho, mas, em paralelo, compreender também que a visão de professores (as) sobre si próprios, os acontecimentos e impactos vividos ao longo da trajetória de vida e trabalho podem impactar na prática docente, de forma positiva ou negativa. Portanto, se faz essencial compreender a

identidade docente dos (as) professores (as), observar os desafios enfrentados por eles (as) e quais são seus anseios para sua vivência como educadores (as).

É necessário perceber que o (a) professor (a), como ser social, modifica seu ambiente de trabalho da mesma forma que é modificado por ele, portanto, suas ações, atitudes, são também modificadas pela sociedade. Nesta perspectiva, evidenciando o (a) professor (a) como um ser social, compreender sua identidade demanda pesquisa; segundo Bernadette Gatti (1996, p. 85):

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base do seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor.

Tratar de docência e de sua importância para a sociedade é algo já bastante debatido na academia, mas relacionar identidade docente, considerar o professor como protagonista e não como entidade, como aponta Gatti (1996), nos permite pontuar que trazer a identidade dos (as) professores (as) para a compreensão de docência, pelos olhos dos (as) próprios (as) professores (as), consegue ultrapassar algumas barreiras que permitem avançar para aperfeiçoamento da formação docente.

Portanto, reafirmando a metodologia a ser adotada para a elaboração desta pesquisa, a temática sobre identidade docente foi vinculada ao método de coleta de dados por meio de relatos, atrelada à fundamentação teórica, buscando nas fontes orais subsídios para a compreensão das identidades docentes de professoras do campo, que tiveram seu ambiente de trabalho alterados após o fechamento de uma escola rural e como, pelo olhar delas, suas concepções docentes se alteraram e foram reconstruídas.

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes. (GATTI, 1996, p.86). (Grifos nossos).

A utilização de um método biográfico como coleta de dados traz contributos ao estudo, conseguindo desta forma, compreender na perspectiva das docentes, seus sentimentos, sentidos e significados atribuídos a um determinado fato, no momento de rememorar tais acontecimentos. Corroborando com o tal pensamento, Maria Manoela Garcia (2010, s.p) afirma que

Para compreender como essas diferentes experiências se articulam na construção das identidades, estudos vêm utilizando o método biográfico e as memórias docentes como material de análise, privilegiando os significados que os professores atribuem a essas experiências.

Os (as) professores (as) carregam consigo sua trajetória de trabalho, suas conquistas, seus feitos durante a carreira etc., como também podem trazer em seu íntimo frustrações, falta de esclarecimentos de determinado fato ocorrido em outra época, dúvidas sobre sua atuação, entre outros sentimentos. A constituição da identidade nunca pode ser definida como algo acabado, concreto, visto que deve ser pensado como um processo. De acordo com Nóvoa (2000, p. 16):

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (Grifo no original).

Fundamentado esta concepção, em obra anterior, o mesmo autor descreve identidade como

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: E vice-versa (Diz-me quem és, dir-te-ei como ensinas). (NÓVOA, 1995, p. 34-35).

A seguir, propomos fazer uma discussão acerca de um tema atrelado ao das identidades docentes, a problemática das identidades profissionais docentes.

2.1 Identidade Profissional Docente

Professor, professora, professores, professoras, tias, pais, psicólogos, seres iluminados (as) que vem ao mundo já com sua “bela missão” de ensinar. Quantas e quantas vezes essa frase já foi proferida aos montes por pais de alunos, por autoridades e até mesmo pessoas que exercem esta profissão, ou na verdade semiprofissão¹². Há uma interrogação incômoda que

¹² A profissão docente é vista como semiprofissão já que não pertence às profissões de pleno direito, não possuindo jurisdição profissional (Órgão regulamentador, como possuem por exemplo, os advogados (OAB), Profissionais da área química (CRQ), entre outros); preparação superior; *Status*, autonomia para exercício do trabalho etc. Recomendação de leitura: Professor/Docente – Sara Morgenstern. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/professor-docente/>.

inquieta e angústia: qual a origem destas concepções? Quais as interferências que a sociedade possui na profissão de professor? O que tem de errado em dizer que professores (as) tem o dom para exercerem sua função? É conflituoso pensar que estas percepções são errôneas, haja vista que é culturalmente instituído pela sociedade brasileira que o (a) professor (a) não tem uma profissão como as demais, este (a) tem a obrigação de ser exemplo, ser bondoso (a), amoroso (a), com uma pureza e resiliência incontestáveis.

É necessário então começar esta reflexão trazendo à luz da historicidade, o quão banalizada a profissão de professor (a) foi, e ainda é, não podendo deixar de lado o vínculo com a feminização do trabalho docente. Antes de adentrarmos toda a composição histórica, é importante que sejam pontuados neste espaço as diferenças entre feminilização e feminização. De acordo com Yannoulas (2011, p. 283)

Significado quantitativo (que para efeitos de distinção denominaremos feminilização): refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação; Significado qualitativo (que denominaremos de feminização propriamente dita): refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão. (Grifos nossos).

Historicamente, a profissão de professor (a), em nível básico, iniciou-se como um trabalho masculino mas, aos poucos, com a massificação do ensino e a saída dos homens para empresas e indústrias, em busca de melhores salários, a profissão docente vai se concretizando, em meio a luta das mulheres, como sendo “serviço de mulher”, no sentido de ser destinado às mulheres o trabalho de ensinar, com argumentos de que as mulheres não precisavam ganhar um bom salário, já que não era delas o papel de manter financeiramente o lar, ou seja, a sociedade por muito tempo desenvolveu e divulgou a ideia de que ensinar é um trabalho fácil, intuitivo, e que não haveria necessidade de se ganhar um bom salário, ainda mais se este papel fosse desenvolvido por uma mulher.

O conceito errôneo de que a mulher já nascia com o dom de ser doce, mãe, atenciosa, paciente, submissa, deu-lhe a possibilidade de se tornar professora, sem a necessidade de muitos recursos e remuneração, este pensamento, instaurado primeiramente nos ambientes das escolas primárias e creches, mas posteriormente foi sendo imbricada para os demais graus da educação básica (COSTA, 2010).

É intrigante e ao mesmo tempo temeroso constatar que este pensamento, internalizado desde o século XIX, que identifica a mulher como objeto, que precisa estudar não por causa de si, mas para dar aos seus filhos conhecimento, boas maneiras, para que assim sejam formados

bons cidadãos. Contraditoriamente, antes do início da possibilidade de as mulheres poderem lecionar, eram vistas como “burras demais” para ensinarem as crianças. No trecho citado por Louro (2004, p. 374), a autora se refere à primeira instrução pública brasileira, em 1827, onde é explicado que:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.

Não cabe a esta discussão esmiuçar toda a luta travada por mulheres, professoras e cidadãs neste campo, que claramente ainda está em disputa, porém, trazemos uma fala que consolida e elucida de forma fidedigna a situação no século XXI do magistério:

A carreira do magistério continua marcada como trabalho de mulher e, como tal, vinculada à visão dominante, de herança patriarcal, em que as mulheres são posicionadas como guardiãs da virtude, da moral e da ordem, e “naturalmente” vocacionadas para a maternagem, os cuidados, o afeto e a abnegação (COSTA, 2010, s.p). (Grifo no original).

Além da feminização do trabalho docente, se faz necessário instaurar outra vertente ao debate: as inúmeras tarefas dos(as) professores (as) e sua desprofissionalização. Mariana Esteves de Oliveira (2016, p. 552) indaga que “O professor é sujeito facetado, no bom sentido, e possui um caleidoscópio de adjetivos possíveis”, externando as múltiplas funções que o (a) professor (a) desenvolve dentro de seu ambiente de trabalho. Dalila de Andrade de Oliveira (2004) tece um importante debate sobre as funções a mais que os (as) docentes exercem, relatando o processo de precarização e a desprofissionalização docente. A precarização do trabalho docente é um fenômeno que se caracteriza pela diminuição das condições de trabalho, pela diminuição do salário e pela insegurança do emprego, o que acaba afetando a qualidade do ensino e prejudicando o processo de aprendizagem dos (as) alunos (as) (OLIVEIRA, 2004). Segundo a autora, a precarização do trabalho docente ocorre devido à reestruturação do trabalho docente, processo relacionado à própria reestruturação produtiva do capital em era neoliberal, e que consiste na mudança dos papéis e responsabilidades dos profissionais da educação. A reestruturação do trabalho docente é uma forma de gestão que tem como objetivo a maximização dos lucros e a minimização dos custos no processo de ensino. Essa reestruturação é marcada por um conjunto de medidas que visam a flexibilização e a fragmentação do trabalho docente, como a burocratização do trabalho docente, o aumento do número de alunos (as) por turma, a obrigatoriedade do uso de tecnologias educacionais, a imposição de metas e

indicadores de desempenho, entre outras. Em suma, A precarização do trabalho docente é resultado dessa reestruturação, que torna precária as condições de trabalho, aumenta a pressão por resultados e prejudica a qualidade do ensino, reduz salários, diminui os direitos trabalhistas, alavanca a falta de estabilidade no emprego, no aumento da carga de trabalho e no enfraquecimento da autonomia do profissional da educação. (OLIVEIRA, 2004).

O termo desprofissionalização do trabalho docente surge alinhado com a precarização, haja vista que, segundo Nóvoa (1991), a desprofissionalização do trabalho docente é consequência da precarização do trabalho destes profissionais, e é um fenômeno caracterizado pela perda da autoridade do (a) professor (a) sobre sua própria prática educativa, uma vez que cada vez mais lhe são impostos modelos, metodologias e formas de avaliação padronizadas pelo sistema educacional. Essa tendência pode ser atribuída ao desprestígio social da profissão, à baixa remuneração, à falta de investimento em formação continuada para os (as) professores (as), o que faz com que o (a) professor (a) deixe de exercer a função que o (a) diferencia dos demais profissionais.

Mas, entre tantos papéis e funções atribuídas, qual seria então a característica principal dos (as) educadores (as) dentro da realização de seu trabalho? O profissional professor(a) se difere dos outros profissionais com uma característica particular: Osaber ensinar. Maria do Céu Roldão (2004, p. 98) explica esta característica ímpar da profissão, identificando que:

O professor é aquele que ensina não só *alguma coisa*, mas *alguma coisa a alguém*. Define-se, nesta perspectiva, como um *profissional de ensino*: alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um *saber ao aluno*. (Grifos no original).

Compreendemos os (as) professores (as) como seres históricos e sociais, que exercem papel importante para o desenvolvimento educacional, político e econômico da sociedade, mas será que cabe exclusivamente a eles as tarefas de educar, orientar, zelar, além de atingir os índices nacionais, que por vezes tiram o sono, esgotam e os deixam angustiados? “Professor a culpa é sua!” Não são falas explícitas, mas de forma frequente os (as) professores (as) são levados a compreensão de que, são os (as) culpados (as) por vários problemas que as escolas brasileiras enfrentam: índices abaixo do esperado; indisciplina por parte dos (as) estudantes; falhas no sistema de ensino; problemas sociais e pessoais dos estudantes etc. Na visão de Shiroma e Evangelista (2010, s.p.):

[...] atribui-se ao docente o protagonismo na tarefa de implementar a reforma e melhorar os indicadores escolares. Propaga-se um viés funcionalista da profissionalização, evidenciando a compreensão de que os profissionais

servem ao melhoramento da sociedade. Difunde-se a ideia de que a qualidade da educação depende dos professores; estabelece-se uma correlação entre preparação profissional dos professores e sua prática em sala de aula, cujo foco é o de elevar os indicadores de desempenho dos alunos. Sob a justificativa da elevação da qualidade da educação, almeja-se forjar o professor eficaz que “faz mais com menos”. (Grifos no original).

Com a pressão para conseguir “dar conta” de todo o trabalho, os (as) professores (as) se sentem, por vezes, fracassados (as), frustrados (as), impotentes, como se somente fossem deles (as) as obrigações para com a educação e formação integral dos sujeitos. É doloroso pensar que, com falas do teor “Professor é o herói da Educação”; “Os salvadores da Pátria”; “Guerreiros em luta”, transbordam concepções equivocadas e preconceituosas sobre os (as) professores (as). Na visão instituída de que educadores (as) bons (as) são os (as) que “fazem mais com menos”, emergem afirmações e, construções de identidade são formadas pela perspectiva de que os (as) professores (as) não tem direito a se cansarem, terem momentos de lazer e descanso, horários pontuais de saída do trabalho etc.

Essas raízes estão ainda evidentemente muito profundas na sociedade e até mesmo nos próprios atores e atrizes em questão que, por força das imposições culturais constroem suas identidades no aparato de que o trabalho não finda no término do período de aula, a entrega precisa ocorrer incondicionalmente nas noites, madrugadas, fins de semana e feriados. Tais ampliações tanto de funções quanto de jornadas estão assentadas nas transformações operadas pelo neoliberalismo na educação como expressão da reestruturação produtiva do capital, demarcadas pelo Consenso de Washington e pelas Conferências Mundiais de Educação produzidas pelo Banco Mundial, FMI, Unesco, como a 1ª em 1990, em Jomtien, na Tailândia.

Nossa pesquisa traz como objeto de estudo a identidade docente de duas professoras que possuem uma característica em comum, pois iniciaram suas carreiras em uma escola rural e experimentaram o processo de fechamento da escola e, assim sendo, vivenciaram formas de precarização do trabalho docente com nuances específicas para aquela realidade, e por isso, se faz necessário ainda pontuar abaixo o debate da identidade docente de professoras do campo e seus processos de precarização.

2.1.2 Identidade Docente de professoras do Campo

O cenário rural e o paradigma teórico da Educação do Campo possuem relações com esta seção, pois pensar na junção destas temáticas com os processos de profissionalização/desprofissionalização vivenciados pelos (as) educadores (as) geraram reflexões importantes para compreender as identidades profissionais docentes das professoras

que iniciaram seu desenvolvimento identitário profissional na escola Firmino e passaram por inúmeros percalços em relação a profissionalidade.

As diferenciações entre o espaço rural e o urbano contemplam uma série de idiosincrasias, dentre elas, os papéis dos (as) professores (as) nos dois ambientes. Com as discussões aqui colocadas, podemos aventar para uma sobrecarga de trabalho e uma precariedade das condições de trabalho dos (as) professores (as) de modo geral, porém, é necessário sinalizar que, para os (as) educadores (as) do campo/rural, as condições se mostram ainda mais precárias e as sobrecargas ainda maiores.

A negligência histórica acometida para com o campo e a forma com que as comunidades do campo eram, e em grande medida continuam a serem vistas, recaem sobre os problemas sofridos pelos inúmeros atores e atrizes sociais do campo, dentre eles, os (as) educadores (as) do campo. Como lembra Arroyo (2007, p. 158),

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

O paradigma urbano, por vezes, menospreza, trata com inferioridade e rebaixa não só os (as) moradores (as) das zonas rurais, mas também os (as) educadores (as) que desenvolvem seu trabalho nos campos, quilombos e nas vilas ribeirinhas. Como nos relatou uma das professoras que participaram da pesquisa

[...] ai, assim, querendo ou não, apesar de a gente ter uma convivência [com os professores da escola polo em momentos de formação], a gente sentia assim desprezo de alguns professores, que não aceitavam muito a gente. Não sei se por ser dazona rural, porque sempre há um preconceito com as pessoas da zona rural, isso é fato.

Além dos preconceitos e taxações, os (as) educadores (as) que trabalham nos espaços “não urbanos” passam por processos de desprofissionalização de outras origens, dentre elas, a falta de infraestrutura adequada nas escolas do campo, a baixa remuneração, a falta de valorização do trabalho realizado por estes (as) profissionais, porém, além desses fatores, a temática da formação é algo que traz um incômodo ainda maior. Como cita Arroyo (2007), o paradigma urbano coloca o campo como subordinado à cidade, e por isso, os(as) profissionais professores (as) são precarizados também no quesito da formação, realizando nos espaços rurais

a mesma educação, precária e rasa, da zona urbana, sem levar em consideração as características diferenciadas do espaço em que estão desenvolvendo seu trabalho. Esta mesma professora, em suas falas transcendeu esse problema de formação genérica, explicando que “*A gente as vezes tinha [formação], mas fazia junto com os professores da cidade, que era voltado para todo mundo. Mas direcionado para a zona rural não*”. Em outro momento, tratando-se de formação adequada para trabalhar com salas multisseriadas, a fala da professora foi bem parecida “*A gente não tinha preparo nenhum*”.

As desigualdades entre as escolas urbanas e as rurais têm como consequência, dentre as muitas existentes, a precariedade e diferença na distribuição de recursos, formações genéricas que não se referem à realidade do campo e, agregação de mais funções à sua função primeira, a de ensinar. Como aponta Santana, Leite e Pinto (1989, p. 28), com a precariedade “[...] no meio rural, também o professor acumula diversas funções, pois ser professor rural significa quase sempre exercer funções de outros profissionais: secretário escolar, bibliotecário, enfermeiro, merendeira, servente e outros”.

Além da necessidade de precisar se “virar nos 30” para conseguir suprir todas as demandas imediatas que ocorrem no período de um dia de aula, os (as) professores (as), tanto do campo, quanto fora dele, em muitos momentos, trabalham horas a mais sem remuneração, na preparação da aula do dia seguinte e nas correções das atividades, haja vista a grande demanda e sobrecarga. Para os (as) docentes do campo, que na maioria das vezes enfrentam a problemática da educação multisseriada, esta rotina é ainda mais intensa. A professora citada anteriormente elucida bem como se organizava após finalizar suas aulas ao meio-dia.

A aula acabava e eu permanecia porque minha casa era do lado da escola. A aula terminava e eu permanecia ali na escola porque era pertinho, eu tinha a chave, a escola ficou na nossa responsabilidade. Então, para eu trabalhar, preparar a aula, ali eu tinha o mimeógrafo – naquela época usava mimeógrafo – então eu fazia minhas atividades ali e as vezes eu ia para casa 17h30, 18h... ficava a tarde inteira ali”.

O período extra dentro da unidade escolar não era pago, a abnegação da família, do convívio com os (as) amigos (as) não era pago, mas, a professora não compreendia isto como algo ruim, precarizado, assumia tal atividade como algo necessário à função, como explica

[...] e eu não tinha uma aula só para preparar. Eu tinha que preparar matemática e português, que era todos os dias, para as duas turmas. E tinha Ciências, História, Geografia, que era tudo multisseriado. E eu tinha que preparar aula. Eu tinha duas turmas e como eu estava ali pertinho de casa e eu podia, eu tinha autorização de estar ficando ali na escola né, a Diretora não se importava. E eu ficava a tarde inteira ali me dedicando. Eu ia para casa, almoçava, ficava um pouquinho lá, descansava um pouquinho e depois eu vinha e ficava a tarde toda”.

Tal percepção ingênua e romântica caminha de forma atrelada aos discursos historicamente construídos sobre os papéis dos (as) professores (as) e suas atitudes em relação ao seu labor, tópico abordado na seção anterior. Como lembra Freire (1997), uma solução para esta problemática são as superações destes discursos vocacionados e abnegados da profissão, por meio de formações que contribuam para que o (a) educador (a) possa construir o conhecimento crítico e político de sua profissão, compreendendo-a com seus direitos rumo à profissionalidade ainda não consolidada, porém sonhada.

Segundo Caldart (2002), a precarização dos (as) professores(as) da educação do campo é um processo que envolve não apenas a falta de infraestrutura e de recursos financeiros, mas também a falta de políticas públicas voltadas para a valorização dos profissionais que atuam nessa área. É fundamental que sejam implementadas políticas específicas para a valorização dos (as) professores (as) da educação do campo, incluindo a oferta de formação continuada e a criação de uma remuneração justa e adequada para esses (as) profissionais.

Além disso, no processo de construção de sua identidade profissional, os (as) educadores (as) necessitam identificar-se com o contexto em que estão inseridos, especialmente se conseguindo criticamente compreender quais as necessidades dos indivíduos que formam aquela comunidade e quais adequações e recursos são necessários para transcender as desigualdades de origem histórica que afligem os povos camponeses. Referindo-se aos professores da zona rural:

A professora do meio rural não precisa, para promover um ensino melhor, somente de uma melhor formação ou de frutos de políticas públicas; ela precisa identificar-se com o contexto em que atua. É fundamental pensar a educação rural tomando-se por base as reais necessidades dos povos rurais, e nesse processo de mudança da educação o professor torna-se agente de transformação. Por isso, torna-se relevante que o professor identifique-se com a escola rural, reflita sobre o seu processo de formação, busque uma formação com base nas experiências práticas do contexto em que está atuando, deixando que as experiências práticas sejam delineadoras por novos saberes e, conseqüentemente, de uma nova identidade. Identidade essa que vai sendo desvelada ao longo das vivências. (FERREIRA, 2011, p. 112)

Se o educador (a) não se identifica, não estabelece vínculos com o local onde atua, compreendendo as especificidades daquela comunidade, daqueles estudantes, também não possuirá instrumentos para exigir capacitações e formações que estejam de acordo com o contexto em que se localiza, e dificilmente este (a) educador (a) exercerá um trabalho efetivo e de qualidade, o que respinga nos (as) alunos, na comunidade e nele (a) próprio (a), em relação a sua satisfação pessoal e profissional.

Para aprofundar todas estas questões, trazemos na sequência os relatos das duas

professoras foco de nossa pesquisa com as inferências e as análises críticas no discorrer da análise de trechos narrados por elas.

3 RELATOS, IDENTIDADES E SEUS SENTIDOS

Nesta seção apresentamos os dados obtidos por meio de conversas gravadas, chamadas por nós de relatos da vivência, realizadas com as duas professoras que trabalharam na escola EMEFR Firmino Pollon até seu fechamento, em 2006. A apresentação dos dados será feita separadamente, individualizando as análises e expondo as informações por meio de núcleos de significação, gerados a partir de suas memórias, permeando algumas questões disparadoras que originaram esta pesquisa:

- ✓ Como se pode descrever a identidade docente de professoras do campo que saíram do campo?
- ✓ Como o trabalho docente das professoras foi modificado por conta da mudança de escola rural para a urbana?
- ✓ Houve problemas em relação a adaptação em uma escola localizada fora da zona rural? Quais?
- ✓ Como a sociedade teve interferência em seu processo formativo?

Antes de apresentar e discutir as narrativas das professoras, alguns pontos precisam ser esclarecidos para que os leitores compreendam os espaços mencionados nas falas: ambas as professoras residiam no bairro União (localizado a cerca de 15 Km da cidade de Lucélia/SP) enquanto lecionavam na escola EMEFR Firmino Pollon, que também ficava no bairro, sendo construída na sua parte central.

Marta, após o fechamento da escola, se mudou para a cidade e até hoje reside na zona urbana do município, atuando como professora de ensino fundamental I, referente aos anos iniciais, para os quintos anos, em meio período, e em outro período trabalha como auxiliar administrativa de uma empresa luceliense.

Ana, após o fechamento da escola, permaneceu na zona rural, mas depois da aprovação em alguns processos seletivos e concursos mudou-se para Mirante do Paranapanema - SP; retornou para Lucélia e atualmente leciona matemática para os quartos anos em dois períodos na cidade de Bento de Abreu (cerca de 80 km de Lucélia), onde fica a semana toda, e aos finais de semana retorna para sua casa, que fica na zona rural de Lucélia, não mais no bairro União, pois hoje mora em um bairro mais próximo da cidade.

O bairro União permanece ativo até hoje, mas o prédio escolar, no segundo semestre de 2021, foi vendido para uma empresa privada que demoliu grande parte da construção.

A escola EMEF (escola municipal de Ensino Fundamental) Argemiro de Almeida Gonzaga era a escola polo. É válido destacar que chamamos a escola Argemiro de escola polo pois, era ela a responsável pela escola EMEFR Firmino Pollon. Não existia um (a) diretor (a) e

coordenador (a) exclusivamente para a escola Firmino, sendo os mesmos responsáveis pela escola Argemiro. Todas as decisões da escola Firmino, como documentação e formação para as professoras era de responsabilidade da escola Argemiro, que se localiza na zona urbana da cidade de Lucélia.

A escola EMEFR Firmino Pollon foi fundada na década de 1950, mas ao longo dos anos foi sendo esquecida pelas autoridades, até o momento de sua inativação. Um projeto financiado pelo Banco do Brasil, em 1999, deu subsídios para que a escola fosse reativada, porém, o tempo de funcionamento da escola foi até o ano de 2006, somente.

A) Relatos de Marta

No momento da recolha dos dados, Marta tinha 48 anos. Sua formação é a habilitação específica para o Magistério (HEM) e Ciências Gerenciais (ensino superior). Atua como professora de educação básica, ministrando aulas para o ensino fundamental I há 22 anos. Sua infância e juventude foram no campo, no já mencionado bairro União. A professora, em sua fala, demonstrou grande afeição por seu lugar de origem, como também se emocionou ao recordar alguns fatos marcantes em sua trajetória profissional, que se entrelaçaram com sua trajetória pessoal, em muitos momentos.

A conversa com Marta ocorreu em dois momentos: o primeiro, de forma presencial, onde a participante escolheu a sua casa para receber a pesquisadora, no fim de abril de 2022; o segundo momento foi a devolutiva da transcrição de sua narrativa, em que Marta não quis realizar nenhuma observação e nem acréscimo de nenhuma informação. A participante, durante a conversa, se mostrou um tanto tímida, mas respondeu a todas as perguntas sem objeção e quando não compreendia o teor da pergunta realizada, pedia para que fosse explicado o questionamento e a pesquisadora reformulava a questão.

Observando suas falas, constatamos que o elemento motivador que a levou a ingressar na área da educação foi sua mãe, que identificou uma oportunidade para manter a filha mais próxima dela, com isso, levando-a a participar da seleção do projeto mantido pelo Banco do Brasil para atender a demanda educacional da população rural da Comunidade União no município de Lucélia/SP. A professora apresenta a sua narrativa de forma cronológica. Respostas caracterizadas por coesão e bem distintas nas dimensões racional e sentimental. Nas falas constata-se que ela não tinha como sonho ser professora, apesar de ter sido a educação, mais especificamente, as aulas de sociologia, que a despertou para um olhar diferenciado para aqueles que atuavam na profissão enquanto docentes.

As mesmas aulas despertaram o desejo de fazer a faculdade de Fonoaudiologia, mas, por causa das limitações financeiras não teve a oportunidade de cursar. Foi possível observar que apesar de ter feito o curso de formação de professores a nível médio (HEM), Marta destaca que a verdadeira formação se deu na prática.

Ao ser selecionada para participar do Projeto na comunidade rural União, Marta torna-se professora. O ser professora é evidenciado como uma construção, ao enfrentar a desvalorização, falta de apoio pedagógico, a busca e a superação através dos estudos que realizava nos contraturnos, momentos que possibilitaram a apropriação de saberes e metodologias para atender a real situação dos seus estudantes da área rural.

O perfil de docente de Marta começou a ser construído pelo enfrentamento das dificuldades naquela proposta de educação que não tinha sido pensada para a realidade dos estudantes do campo. Coube a Marta buscar por conta própria soluções para aproximar os conteúdos propostos pela secretaria de educação da realidade da comunidade rural União, pois não havia uma gestão que a auxiliasse nessa adaptação curricular.

Em meio aos grandes desafios que no primeiro momento a fez pensar em desistir, ela encontrou o apoio e incentivo de sua mãe e de uma docente que era supervisora, que a faz refletir e sentir-se mais segura diante dos desafios. Trabalhou com salas multisseriadas e, apesar das dificuldades em sua prática, pôde observar algo positivo. Em uma das suas falas ela destaca que o fato de as diferentes turmas estarem juntas, gerou a oportunidade daqueles estudantes que apresentavam lacunas ou defasagem de aprendizagem, reverem determinados conteúdos e apresentarem uma significativa evolução.

A professora se recorda com muita saudade aquele tempo, destacando memórias que promoveram muita satisfação e orgulho do ser professora e de ter a plena consciência que não foi simplesmente uma professora que foi formada do ponto de vista técnico, mas construída por meio de suas práticas e vivências, superando desta forma suas angústias e medos que foram gerados pela sua falta de experiência e ausência de apoio no início de sua carreira docente.

Marta dá ênfase ao processo de construção do afeto com seus estudantes, o que tornou a sua construção e prática docente carregada de sentido e, a partir desses elementos, ela compreendeu como uma espécie de “confirmação” de que a vida como docente a realizava profissionalmente, por passar pela vida de seus estudantes deixando um pouco de si e vibrando com cada conquista daqueles que um dia foram seus (suas) alunos (as).

Em meados dos anos de 2005-2006 (dúvida apresentada por Marta), o Banco do Brasil deixou o projeto sob a responsabilidade interina da Prefeitura de Lucélia-SP, caminhando assim para sua finalização. Apesar de não ter sido verbalizado por nenhuma autoridade municipal,

ficou evidente o interesse do município em “forçar” a população da comunidade União em buscar na área urbana a continuação dos estudos, pois a pré-escola já era ofertada só na cidade, as crianças tinham que se deslocar através de transporte público (ônibus) para as escolas.

O argumento da prefeitura foi afirmar que a escola seria fechada por “falta de estudantes”, não consultando a comunidade e professoras, ficando a responsabilidade sob os ombros das professoras em comunicar as famílias de seus (suas) respectivos (as) estudantes.

A Professora Marta revive a tristeza daquele momento, ficando muito evidente na sua voz e respiração, expressando a angústia que ela sentiu como se fosse uma forma de violência ao serem obrigados (as) a deixarem “seu lugar” para irem à cidade. Na nova realidade (cidade) ela destacou a forma preconceituosa em que os (as) estudantes e as professoras eram tratados (as) pela comunidade escolar da cidade, pois não acreditavam na capacidade daqueles que vinham da zona rural. Mais uma vez, a força de vontade foi maior que os desafios, foi longo o período de adaptação, mas, aos poucos foi conquistando o respeito de seus pares.

A conversa é concluída com repetidas afirmações da professora Marta, emocionada, expressando muita saudade de tudo o que vivenciou na escola da comunidade União, no município de Lucélia-SP, falando da satisfação da construção de sua identidade docente que resumiu em uma palavra: dedicação.

A partir da breve descrição apresentada acima e, de inúmeras leituras flutuantes da transcrição do relato, foram organizados os pré-indicadores do material e, posteriormente gerados e agrupados em 19 indicadores, que depois foram organizados para a construção de núcleos de significação. A entrevista de Marta gerou três núcleos de significação, a partir dos indicadores a seguir:

- 1 – Magistério, enquanto formação;
- 2 – Falta de alunos(as) na escola rural;
- 3 – Falta de apoio pedagógico;
- 4 – Identidade de professor;
- 5 – Incredulidade no desenvolvimento do trabalho;
- 6 – Autocobrança;
- 7 – Afetividade;
- 8 – Crianças;
- 9 – Classes Multisseriadas;
- 10 – Jogo de cintura;
- 11 – Saída dos(as) moradores (as) da zona rural;

- 12 – Dedicção;
- 13 – Instabilidade profissional;
- 14 – Preconceito com os povos rurais;
- 15 – Falta de formação continuada;
- 16 – Incentivo familiar;
- 17 – Adaptação ao novo ambiente de trabalho;
- 18 – Romantização da educação;
- 19 – Sobrecarga de trabalho.

Núcleo de Significação I: Formado a partir da união dos indicadores: Magistério enquanto formação, identidade de professor, afetividade, dedicação, romantização da educação, incentivo familiar e crianças.

Nome do núcleo: “[...] e o afeto que eu tinha pelas crianças e que as crianças também tinham por mim. Tinha uma ligação e isso perdura até hoje. [...]”

Análise:

A professora Marta, em nossa conversa, disse por inúmeros momentos do carinho e afinidade que tinha com os (as) estudantes da escola. Lembra com sorriso no rosto dos momentos vivenciados, mas deixa claro também que de início, o magistério não foi algo almejado por ela. A docência veio por acaso, devido as possibilidades ofertadas na época e houve algumas contradições em sua fala em relação a não ter o magistério como sonho de vida, que nos fez refletir e problematizar a respeito, pois durante seus relatos compreendemos que, implicitamente, a professora entende como errado ou mesmo pecaminoso falar que o magistério não era seu sonho, o que nos remete aos pensamentos de Louro (2004) sobre as mulheres em sala de aula e sua “vocaçào”. A partir de meados do século XIX, quando o magistério começou a ser ofertado para as moças e mais tarde passou a ser “trabalho de mulher”, e entendendo a docência como extensão da maternidade, o discurso construído e ainda presente muito fortemente, vence os anseios particulares, “- Como não quer fazer o magistério?” “- Ah, você é muito meiga, tem o dom pra dar aula!” “- Não faz sentido uma mulher não querer ser professora, porque uma professora é sinônimo de pureza, doçura... simplesmente mãe”.

Juntamente com esses pensamentos, Marta também retrata o problema de falta de recurso no campo quando estudava, as poucas formas de lazer e até mesmo a falta de contato com a zona urbana, motivos que a levaram a querer cursar o magistério, vendo nesta atividade

uma forma de poder sair e conhecer novos horizontes, já que onde morava, na visão dela, tudo era escasso.

Fazia ah porque a gente morava no sítio, não tinha muito... a gente praticamente não saía. E eu gostava de estudar também. Então fui fazer o Colegial e resolvi fazer o Magistério também à noite. Então estudava de manhã e à noite também. Mas para falar a verdade, fiz por fazer, porque na realidade não tinha muita intenção de ser professora¹³. (Grifos nossos).

Suas falas explicam como se dava a vivência das pessoas daquela localidade: pessoas muito simples, que não possuíam acesso a muitas oportunidades e não tinham condições de sair do bairro. O pensamento de que o campo era lugar de limitações e defasagens, expressas em representações caricatas como de Jeca Tatu¹⁴, pode ter corroborado com a questão dos preconceitos instituídos para com os povos do campo, recaindo também nas questões envolvidas com a educação destas pessoas. Na visão de Neto e Neto (2021, p. 35) “[...] embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos trabalhadores do campo nunca foi prioridade. O campo sempre foi assimilado como o lugar de atraso ao qual se destinou uma educação urbana e precária”.

Cabe destacar que esta realidade motivou os sujeitos do campo, especialmente organizados em movimentos sociais, a construírem nos últimos 25 anos, junto com educadores engajados, o movimento pela Educação do Campo, que respondesse aos prejuízos causados por décadas de negligência e preconceito, para a formação de uma educação de qualidade realizada no campo, com e pelos sujeitos do campo (CALDART, 2002).

Por que os povos do campo tinham menos recursos do que a população urbana? Será que em 2023 isso mudou? É angustiante dizer, mas, infelizmente, não. Portanto, por esta disparidade gritante de recursos, Marta via, em poder estudar na cidade no período diurno e noturno, tanto uma forma de adquirir conhecimento como também tinha a oportunidade de sair de casa, como se fosse um passeio. Cabe aqui um pensamento importante de Paulo Freire (1997, p. 32)

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito. Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que é ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. Eu não posso, porém,

¹³ Os trechos das entrevistas foram formatados em itálico para dar destaque às falas das participantes da pesquisa, e colocados em negrito o que, para as pesquisadoras, contribuem para a compreensão dos sentidos, pela perspectiva das depoentes.

¹⁴ Sugestão de leitura: Identidade do jovem rural confrontando com estereótipo de Jeca Tatu. Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303708736.pdf>

formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. (Grifo no original).

A forma com que o magistério era e ainda é visto traz algumas preocupações citadas por Freire (1997), e discretamente levantadas por Marta. O discurso que a sociedade dissemina sobre as visões para com o magistério e até mesmo as banalizações que são criadas, enviesadas pela visão de que o magistério é um trabalho feminino; que é destinado a cuidar de crianças e portanto, é uma profissão inferiorizada; ser professor (a) é fácil pois já se nasce para aquilo, tem o dom; acha-se que é exigido pouco então deve se pagar um salário pequeno; enfim, pensamentos como estes devem ser superados. Mas como superar? Coadunando com Freire (1997), entendemos que o (a) cidadão (a) precisa ser curioso (a), no sentido de observar e problematizar sua realidade, desde antes da formação o (a) futuro (a) professor (a) deve ser levado a pensar para além do que está explícito. Será que dentro dos cursos de formação os (as) estudantes são chamados a questionar, a problematizar e a ver a profundidade dos discursos? Será que são forjados neles (as) o sentimento de profissão fundamental e por isso deve ser respeitada e tratada como realmente profissão e não como sacerdócio?

Entendemos que Marta, não passou por tal exercício quando cursou o Magistério, e, cabe aqui explicar que Marta cursou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), curso que sofreu duras críticas em relação ao seu formato de desenvolvimento, e é importante lembrar que, com o esvaziamento das Escolas Normais para a inserção dos (as) estudantes na HEM, os (as) estudantes se deparavam, entre outros problemas, com “[...] redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, empobrecimento e desarticulação de conteúdos, grande dispersão de disciplinas e fragmentação do currículo”. (TANURI, 2000, p. 82). Estes problemas demonstravam que a HEM foi construída e inserida dentro do campo de formação de professores com grandes lacunas, que não atendiam de forma satisfatória nem mesmo às atribuições básicas e primordiais do magistério, que era a capacidade de ensinar a ler e a escrever, que dirá às secundárias (CENAFOR, 1986).

Com o passar do tempo, já no exercício da profissão, Marta vai se reconhecendo nela, “tomando gosto” pela sala de aula, mas fica evidente em sua fala que sua formação não lhe trouxe total preparo e não foi forjado nela este sentimento que Freire (1997) se referia, de compreensão e reconhecimento da importância da função do (a) educador (a) para a sociedade,

nem afluíram na professora uma amorosidade¹⁵ pela profissão. Como lembra, além de ver no curso do magistério uma forma de poder sair de casa, seus pais e outros familiares enxergavam nos estudos uma forma de retirar a jovem do sofrimento da roça, mas por que a roça, ou seja, a zona rural é lugar de sofrimento?

Os sujeitos do campo têm em sua história a marca do menosprezo e da humilhação sofrida pela sociedade, um exemplo dessa visão humilhante e deturpada é marcada pela criação do personagem Jeca Tatu, cujo criador Monteiro Lobato descreveu o homem camponês em 1918, que mesmo passados mais de 100 anos da divulgação do livro, muitos homens e mulheres assemelham a imagem de homens e mulheres do campo como pessoas preguiçosas, sem cultura, sem limpeza e sem perspectivas de vida. As políticas públicas educacionais por muito tempo também mostraram isso, sendo o espaço rural tratado como sem cultura, sem história e sem valor. De acordo com Rangel e Carmo (2011, p. 208), embasadas nas perspectivas de Skliar (2003), evidenciam que:

[...] os sujeitos do campo têm sido tratados, predominantemente, ao longo da história, como indivíduos de menor valor, que adquirem representatividade quando são necessários à mão de obra rural, ou como instrumentos políticos em períodos eleitorais. Desse modo, o entendimento da construção da identidade desses sujeitos pressupõe a lógica da invisibilidade, ou seja, eles estão presentes nos lugares educativos, mas não possuem suas especificidades reconhecidas.

O sentimento de inferioridade e de falta de recursos no campo explicam os motivos pelo qual os familiares de Marta, principalmente sua mãe, a motivaram a estudar e a seguir na carreira docente. Após se formar, entendemos que foi o incentivo familiar que fez com que Marta decidisse ingressar na profissão, algo por necessidade e comodidade, já que a escola Firmino era próxima a sua residência e, em sua fala fica implícita a vontade de sua mãe de não querer que sua filha fosse morar longe de sua casa.

[...] minha mãe me deu apoio né. Tinha aquela coisa de mãe “Minha filha vai ser professora”. E ela falava também “Está aqui do lado de casa”. Porque era assim, minha casa era do lado, casa aqui e escola aqui. “Do lado de casa, você está sem trabalhar. Então, tenta, não custa. Você tem o Magistério, você pode estar tentando”. Aí eu tentei.

A felicidade da mãe de Marta nos faz refletir sobre como as professoras eram, e em grande medida ainda são, vítimas de estigmas da sociedade sobre seus comportamentos,

¹⁵ Adotamos o conceito de amorosidade pela perspectiva de Paulo Freire (1997), quando explica que não basta ao professor(a) ter amorosidade para com os seus alunos e alunas, mas ao próprio processo ensinar, compreendendo a criticidade do seu trabalho e lutando por ele, e mesmo em meio a luta e as frustrações, não deixam de exercer a prática educativa efetiva, visando a melhoria da educação.

atitudes etc. Sua mãe via na docência não só uma profissão, mas também um indicador de postura. Ela compreendia que sendo professora, sua filha sempre seria vista como correta, comportada, exemplo de resiliência e pessoa doce. O sentimento que a mãe de Marta expressa exemplifica a visão de que o magistério foi (e continua sendo) destinado a mulheres e estas são sinônimos de

[...] paciência, minuciosidade, afetividade, doação. Características que, por sua vez, vão se articular à tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a ideia de que a docência deve ser percebida mais como um “sacerdócio” do que como uma profissão. Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc. (LOURO, 2004, p. 376-377). (Grifos no original).

O pensamento de Louro (2004) coaduna com os de Freire (1997) e nos faz pensar nas dicotomias instauradas: A forma com que (os) as estudantes do magistério eram e em grande medida ainda são formados (as), trazendo a concepção de abnegação, resiliência, em muito impedem ou, ao menos diminuem, os posicionamentos críticos, as greves e a luta. Entendemos como caminho difícil e penoso para os (as) profissionais olharem para o “outro lado”, mas é algo possível, amparados pelo conhecimento e necessário para uma mudança de cenário para os (as) professores (as) brasileiros(as). O “forjar-se” para o magistério que Freire (1997) anunciou se materializa em formações iniciais e continuadas, que tragam posicionamentos críticos sobre a educação e os diferentes povos da sociedade e que façam com que os (as) futuros (as) educadores e educadores (as), com anos de profissão compreendam qual o sentido e importância de sua profissão, e quais são os caminhos para uma educação construída e amparada na emancipação, no sentido social e político.

Em suas falas, Marta vai caracterizando como se via e como se sentia ao trabalhar com seus (suas) alunos (as) na escola Firmino, o que evidencia traços de sua identidade e como esta foi se construindo e modificando com o passar do tempo. A professora conta que aos poucos foi se reconhecendo na profissão e, hoje, com 22 anos de carreira não consegue separar Marta mulher de Marta professora. Ela se reconhece e é reconhecida pela sua família, conhecidos e amigos (as) como sendo a Marta professora do ensino fundamental.

É válido retomar que a professora não tinha como pretensões de realização profissional lecionar e os primeiros anos em sala de aula foram muito difíceis para ela. Em inúmeros momentos a professora deixa claro que foi o incentivo familiar que, além de dar apoio no início da carreira, também a motivou a não desistir do trabalho.

À medida que o tempo foi passando e a professora conseguia, devagar e de forma

solitária, no início, desenvolver seu trabalho, trouxe a ela uma satisfação pessoal muito grande, como em vários momentos ela retrata com orgulho em sua fala. Se recorda também do afeto e dos vínculos criados com seus (as) alunos (as), um forte laço que a encorajou a seguir adiante, como explica:

O que trazia satisfação era o fato de eu não ter experiência e eu estar dando conta do que foi proposto, e o afeto que eu tinha pelas crianças e que as crianças também tinham por mim. Tinha uma ligação e isso perdura até hoje. Naquela época eu tinha alunas e alunos, hoje eu tenho amigas e amigos. E, assim, são praticamente todos. Ah, você... você é um exemplo [risos]. Porque eu tenho um carinho muito grande por todas, por todos. Às vezes eu fico... Você lembra do Pedrinho¹⁶?

Marta se sentia realizada por, mesmo sem experiência e, como ela mesma relata, sem apoio, conseguiu criar estratégias para desenvolver seu trabalho. Mas será que tal ação deveria ocorrer? Por qual motivo um (a) profissional professor (a) precisa de forma solitária, em formato de acerto e erro, desenvolver sua prática educativa? O ponto em que desejamos adentrar é como os (as) professores (as) recém-formados, ou até mesmo os (as) com muitos anos de experiência, se sentem sozinhos (as) e angustiados (as) para desenvolver seu trabalho. Um(a) médico(a) não faz suas primeiras cirurgias ou atendimentos sozinhos (as), um (a) engenheiro (a) não constrói seu primeiro prédio sozinho (a), mas por que um (a) professor (a) inicia seu trabalho, muitas vezes sozinho (a)? Marta, durante nossa conversa, em apenas um momento se recorda ligeiramente sobre o estágio supervisionado¹⁷, e implicitamente compreendemos que o estágio supervisionado e as demais disciplinas não supriram de forma satisfatória sua formação, o que não é só um problema localizado apenas no município de Lucélia, mas, é uma reclamação enraizada quando levantada a temática sobre formação para a docência.

Pimenta (2001), Fávero (1992) Santiago e Batista (2002) apontam a necessidade de os Cursos de Formação redimensionarem, não apenas as cargas horárias das disciplinas conforme as exigências legais, mas também que institucionalizassem atividades formativas que potencializassem nos alunos, futuros professores, práticas articuladoras nos diferentes contextos, embasadas em intervenções teóricas pela construção de conhecimentos, habilidades e atitudes. (AZEVEDO; ANDRADE, 2010, p. 214)

Como já observado em momento anterior, Marta realizou a HEM, o que é uma possibilidade de, conforme suas falas, analisar criticamente a forma com que sua formação se

¹⁶ Os nomes citados por Marta foram escolhidos aleatoriamente pelas pesquisadoras para manter em sigilo seus nomes verdadeiros

¹⁷ Compreendemos Estágio Supervisionado como as autoras Azevedo e Andrade (2010, p. 214), que apontam que “os estágios se constituem como componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteados por princípios que estabeleçam aproximações entre os espaços de formação e o exercício profissional”.

deu. O Magistério, no formato com que Marta estudou não a levou a problematizar a realidade da formação docente, olhando por uma perspectiva coletiva do trabalho docente e, com a possibilidade de compreender que cada local tem suas especificidades, e portanto, devem ser adotados posicionados diferenciados para cada um. A formação pela HEM que Marta vivenciou no município de Lucélia na década de 1980 expõe com suas angústias e obstáculos ocasionados pela falta de uma estrutura integralizada. O cenário parecido com o restante das regiões que também adotaram este curso de formação. A habilitação específica para o magistério, historicamente sofreu severas críticas por conta dos problemas apontados quanto à prática, motivo pelo qual foi proposto o projeto de criação do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), um curso de magistério integral que tinha como diferencial, entre outros, a bolsa de estudos, o que faria com que os (as) alunos (as) não precisassem trabalhar e pudessem fazer estágios, pois no HEM isso ficava inviável.

[...] críticas contundentes que as HEMs receberam no período diziam respeito: à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino. A esse respeito, apesar de toda a proclamação a respeito da função integradora da Prática de Ensino e das prescrições legais no sentido de que ela incluísse a observação, a participação e a regência, eram comuns as referências de que os estágios em geral se restringiam à observação e de que vinham sendo cumpridos apenas formalmente (TANURI, 2000, p. 82).

As dificuldades vivenciadas por Marta e a sua sensação de incapacidade no início de sua carreira são plausíveis, haja vista que, com lacunas em seu processo de formação, estas, de inúmeras formas refletiram na realização de seu trabalho e na construção de sua identidade profissional.

Particularmente tratando sobre os estágios para docentes, por vezes, são colocados como algo dispensável, sem ser levado em consideração sua importância, trazendo novamente a falácia de que, qualquer um (a) pode ser professor (a), basta ter o dom. Que dom é esse, afinal? No dicionário Aurélio (2022) é possível reafirmar o que por nós foi pontuado laudas acima, onde, o termo Estágio Supervisionado é descrito como “1. período de prática em posto, serviço ou empresa para que um médico, um advogado etc. se habilite a exercer bem sua profissão. 2. qualquer período preparatório”. Se faz, mesmo que tardiamente, necessário compreender que todas as profissões, em especial para este estudo, o magistério e, atualmente, as licenciaturas,

tenham espaços de qualidade durante a formação inicial e continuada, para compreender de forma concreta a profissão, forjando no (a) professor (a) os saberes essenciais para bem exercer a docência, como já alertava Freire (1997).

Tirando as atenções agora da questão da formação e, caminhando pela questão da afetividade, a professora Marta não deixa em nenhum momento ao longo da conversa de se lembrar dos momentos mais prazerosos de sua rotina na profissão, que para ela era o vínculo com seus alunos. Marta se lembra com tanta ternura de alguns deles, que até se emocionou ao se lembrar da rotina que tinha com suas turmas da escola Firmino.

*[...] O Pedrinho era muito grudado comigo né. Ele ficava ali na escola comigo, sempre. E, assim, e outro dia, eu lembrando de uma criança, que é a Luciana... E eu sinto muita saudade dela, eu sinto vontade de ver. Ela morava lá no Mil Alqueires¹⁸, era aquela menina pequenininha, **mas ela tinha um carinho tão grande por mim e eu também tinha carinho muito grande por ela.** E eu não sei onde ela está. Muitos eu consigo saber onde estão porque estão por aqui e ela eu nunca mais eu a vi... e eu tenho saudade dela. Eu até mandei mensagem para o Pedrinho “Ô Pedrinho, você não sabe onde a Luciana está?”, e ele não sabe. E eu tenho vontade, **tem aluno que eu tenho saudade...** [voz embargada de emoção, choros] **porque a gente tinha uma ligação ali sabe, e infelizmente cada um tem seu destino, vai para um lugar, vai para o outro, vai embora né... E... e eu sinto saudade.***

A saudade retratada em sua voz, a vontade de saber como os (as) alunos (as) estão e onde, e até mesmo a falta de aceitação em relação às saídas dos alunos para prosseguimento de suas vidas e seus estudos em outro lugar, quando a professora fala “*[...] infelizmente cada um tem seu destino [...]*” demonstra o sentimento alargado, um vínculo mais que profissional. Frequentemente, durante seus relatos, Marta afirma que era não só professora de seus (as) alunos (as), mas também exercia papéis de mãe, cuidadora, psicóloga, babá etc., funções que eram imbricadas junto a seu labor, mas que em nenhum momento, nas falas da professora, ela as percebia como algo ruim. Marta via seus esforços extras como obrigações de sua função como professora, mas, como já tratado em capítulo anterior, o que é função do (a) professor (a)? Por qual razão o (a) professor (a) agrega muito mais do que deveria à sua função? Tardif e Lessard (2005, p. 157) explicam que

[...] um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então, fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender. Ao mesmo tempo, porém, os professores podem, simplesmente, deter-se exclusivamente em seu mandato? Na realidade, em algumas escolas secundárias difíceis, é

¹⁸ Mil Alqueires é um bairro também rural, do município de Lucélia/SP, vizinho do bairro União, onde a escola Firmino era localizada.

impossível realizar este mandato sem atuar também nos outros papéis, sem fazer malabarismo profissional.

Esse malabarismo profissional ao qual os autores se referem nos faz refletir sobre os problemas evidenciados pelos (as) professores (as), principalmente de educação básica, que era o caso de nossas duas professoras que exerciam múltiplas funções, muitas delas ligadas ou atribuídas historicamente às mulheres, e carregavam uma escola em seus ombros. Os excessos de tarefas, as cobranças, os medos e anseios gerados por conta da falta de formação que tinham etc., nos fazem problematizar que, mesmo estes acontecimentos ocorridos há 20 anos, enxergamos ainda os (as) professores (as) como seres multifacetados e desviados de sua função principal, no sentido de fazerem muito mais por seus (as) estudantes, nos contraturnos, nos fins de semana e nas madrugadas, além de que, em muitos momentos os (as) educadores (as) se sentem angustiados (as) e amedrontados (as) por se depararem com problemas que não foram preparados (as) para resolver, problemas estes alheios a sua função.

Voltando as atenções para as questões afetivas, muito presentes nas falas da professora, é importante destacar o convívio não só com os (as) alunos (as) e pais da escola Firmino, mas também com os moradores do bairro União. A comunidade que antes conhecia Marta como uma moradora, filha de dona Ana e seu Luís, depois da entrada na profissão via Marta como "a professora", o que lhe dava muita satisfação. Ser reconhecida dentro de sua comunidade fazia com que a professora enxergasse as responsabilidades e uma certa autoridade em seu trabalho, e mesmo se lembrando de alguns que não acreditavam em seu potencial e trabalho, isso não a afetou emocionalmente, já que, como ela explica, se sentia muito bem naquele ambiente. Se sentia pertencente à comunidade. Algo importante a ser evidenciado é que a professora era moradora daquela comunidade desde que nasceu, conhecia a rotina do local, os problemas e as pessoas e teve o início de sua identidade profissional sendo forjada ali, construída a partir do sentimento de pertencimento.

Ah, eu me sentia bem. Porque assim, as pessoas, a comunidade, todo mundo me respeitava, todo mundo me aceitava como professora e sabia que eu tinha responsabilidade. É claro que sempre tem uma pessoa ou outra que não acredita muito no nosso trabalho, mas, eu me sentia bem ali.

Com as falas de Marta organizadas por este núcleo de significação, podemos constatar que a professora, mesmo com a entrada na profissão, mais por necessidade e comodidade do que por idealização profissional, iniciando sua carreira em um local com tamanhas especificidades e de forma precária, pois a escola Firmino se diferenciava de outras escolas não só pelo fato de ser localizada na zona rural, mas também por sua estrutura, tanto física, como pela logística de trabalho (salas multisseriadas) se alicerçou naquele ambiente, desenvolvendo

sua prática docente. A professora, com o passar do tempo, concretizou um reconhecimento na profissão, criando vínculos, sentindo-se capaz, construindo assim sua identidade profissional, permeadas por sobrecarga, dificuldades, falta apoio, mas também por afeto, empenho e a habilidade necessária de desenvolver múltiplos papéis¹⁹.

O núcleo de significação que virá a seguir apresenta as falas da professora que continuam a permear a profissionalidade, a falta de suporte, o trabalho com salas multisseriadas e entre outros pontos que também nos auxiliaram na busca do entendimento de sua trajetória de identidade, cotejadas pela perspectiva teórica da Educação do Campo.

Núcleo de Significação II: formado a partir da junção dos indicadores: falta de apoio pedagógico, autocobrança, sobrecarga de trabalho, classes multisseriadas, “jogo de cintura”, instabilidade profissional e falta de formação continuada.

Nome do núcleo: “[...] eu cheguei em casa e falei para minha mãe **“Eu vou desistir. Eu não quero e não tem ninguém que me dê apoio. Eu não quero mais”**. E minha mãe não me deixou desistir”.

No discorrer de nossa conversa, Marta sempre se recordava que para ela a docência nunca havia sido sonho de realização profissional e corrobora esse pensamento mostrando o medo que sentia de adentrar à profissão, se contradizendo em alguns momentos “[...] **Não era que eu não queria, eu tinha medo**”. Como já explanado no núcleo de significação I, Marta se nega a falar que não queria ser professora, como se fosse uma fala imprópria, ofensiva.

A professora se recorda do medo que sentiu no início de sua carreira docente. Em seu relato, em grande parte, explica que quando estudava o magistério não sonhava com tal profissão e, quando adentrou à sala de aula muitos medos emergiram. Pensemos em medo como “[...] sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário. Medo de enfrentar a tempestade. Medo da solidão. Medo de não poder contornar as dificuldades para, finalmente, entender um texto”. (FREIRE, 1997, p 27). Não é normal um (a) profissional ter medo de seu emprego, se existe tal medo, possivelmente a algo que incomoda, preocupa, aflige e causa desespero. No caso da professora, o medo que sentia vinha principalmente da falta de preparo, algo já debatido no primeiro núcleo, mas que cabe aqui novamente uma discussão atenta. A professora não se sentia confiante para exercer sua profissão e o que lhe causava pânico era outro fator, além de não ter tido momentos de formação efetivos enquanto estava cursando o magistério: o fato de ter começado a lecionar em uma escola onde não havia suporte pedagógico

¹⁹ Não compreendemos tal habilidade como benéfica, haja vista o que foi já discutido, mas entendemos como algo necessário ao se levar em conta as condições de trabalho da professora.

e as classes, apenas duas, eram multisseriadas. Houve vários momentos em que Marta deixa muito claro suas angústias, explicando os problemas enfrentados na época que ministrou aulas na escola EMEFR Firmino Pollon, sua primeira experiência na profissão. Marta, ao ser indagada sobre suas angústias, diz que

Não era que eu não queria, eu tinha medo. Porque eu nunca tinha trabalhado como professor, e começar ali... a gente sabia que ali seria só nós. Diretor e Coordenador não estariam ali, seriam só os professores mesmo com funcionários, que seria merendeira e faxineira. Seriam duas pessoas para ajudar a gente ali, que foi a tia Nina e a Maria, né.

A escola Firmino não possuía um (a) diretor (a) e coordenador (a), pois ela era subordinada à uma escola polo, a escola EMEF Argemiro de Almeida Gonzaga, localizada na zona urbana do município de Lucélia - SP. Portanto, quem respondia legalmente pela escola Firmino eram os (as) mesmos (as) responsáveis pela escola polo, o que visivelmente preocupava Marta, pois, se existisse algum conflito, algum problema, quem resolveria? Elas mesmas²⁰. A falta de experiência, a responsabilidade de gerir uma escola no dia a dia de forma solitária, a falta de apoio e o modo de ensino (classes multisseriadas) preocupava muito Marta e quando, no momento da conversa ela se recordou de todos estes percalços vividos, sua respiração, seu olhar e seus gestos mudaram, trazendo novamente o sentimento de medo e preocupação que sentiu há mais de 20 anos.

É importante explicar que a memória tem tanto a função de nos tranquilizar, nos remeter a lembranças boas, que nos trazem sensações de calma, mas também podem trazer, talvez mais forte do que as recordações boas, lembranças que podem nos incomodar, o que pode ser chamado de memória perturbadora (PORTELLI, 2016). As memórias podem ser esquecidas também, tanto por serem fatos/acontecimentos que não tem sentido no presente, como também pode vir a ser esquecida por conter gigantescos significados para a pessoa. “[...] a memória é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra os vestígios da experiência entregando ao esquecimento aquilo que já não tem sentido na atualidade – mas também aquilo que tem significado demais” (PORTELLI, 2016, p. 48).

Os desafios que surgem na prática pedagógica da professora Marta nos sugerem uma revisão a filosofia da educação, diante das demandas que surgem no exercício docente, levando a professora a buscar de forma incansável, nas reflexões de suas práticas, as respostas para os constantes desafios da caminhada, questionando qual o seu papel naquela realidade e

²⁰ Nos referimos aqui no gênero feminino já que, como explicado por Marta, o quadro de funcionários da escola EMEFR Firmino Pollon era formado exclusivamente por mulheres no seu dia a dia, no total quatro mulheres, duas professoras, uma merendeira e uma faxineira.

principalmente, qual a finalidade de suas intervenções por meio de sua ação pedagógica. Sobre essas indagações, Luckesi (1994, p.31-32) aponta que

Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade. [...] O educando, que é, o que deve ser, qual o seu papel no mundo; o educador, quem é, qual o seu papel no mundo; a sociedade, o que é, o que pretende; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica. Estes são alguns problemas que emergem da ação pedagógica dos povos para a reflexão filosófica, no sentido de que esta estabeleça pressupostos para aquela.

Como já foi dito, a falta de instrução, atrelado a outros fatores, angustiava muito Marta. É razoável que o (a) professor (a) passe por essas angústias? O mal-estar docente é algo inevitável? Para que o (a) professor (a) seja considerado (a) bom (a) profissional ele (a) precisa se desgastar? Para tentarmos contextualizar tais indagações incômodas, tomemos como exemplo uma recordação de um acontecimento que Marta viveu no início de sua carreira, com sua primeira turma na escola Firmino. As salas eram lotadas, multisseriadas e ela sem experiência. No relato da participante, à medida que ela se recordava dos fatos, foi notada uma ansiedade, um nervosismo, ao lembrar que a sala possuía 39 alunos, na época estando na terceira 3ª e 4ª série, juntos.

39 alunos. E eu sem experiência nenhuma... [risos angustiados]. Não foi muito fácil, eu confesso. Não tinha Coordenador para orientar a gente lá. A gente tinha que vir pra cidade para ter orientação. E eu vou ser sincera, eu não tinha uma Coordenadora que realmente falasse “Vem aqui, que eu vou te orientar e eu vou te dar todo o suporte”. Não tive. Isso eu não esqueço, teve um dia que eu fui para lá para preparar aula, porque eu não tinha material para preparar aula, não tinha experiência. Então a gente tinha que vir para a cidade.[...] A gente tinha as HTPC’s para cumprir e a gente cumpria aqui na escola (escola polo). Era das 17h30 às 19h30 que a gente cumpria HTPC. Mas era assim, às vezes eu vinha... saía da escola e vinha, porque eu precisava de material, precisava que alguém me orientasse. E teve um dia que eu cheguei na escola né, que era onde era a minha sede e eu pedi para a Coordenadora para ela me orientar, para ela me passar alguns livros que eu pudesse estar usando. Ela simplesmente olhou para mim e falou assim “Oh, essa prateleira aqui tem um monte de livros, você pode olhar”. Ela falou isso para mim. E eu, sem experiência nenhuma, sem estrutura, sabe? Me deu um pânico[...] sem saber o que fazer, que conteúdo que teria que estar procurando para uma 3ª e 4ª série. E não era só uma 4ª série ou só uma 3ª série, era uma 3ª e 4ª série junto. Eu tinha que separar conteúdo, eu tinha que preparar duas aulas. Eu tinha que aplicar aula diferente dentro de uma sala de aula.

A preocupação que nas palavras da depoente – causava pânico – se dá pela vinculação de três fatores centrais: a falta de experiência vinculada à problemas de formação, em conjunto com lecionar para uma classe diferenciada, pois era multisseriada. Durante a conversa conseguimos detectar sete vezes o uso do termo “falta de experiência”, o que nos chamou a

atenção, exacerbando o problema identificado por ela, o que em muitos momentos, implicitamente, identificamos como algo que ela se culpava. Já a falta de formação e apoio pedagógico lhe trazia sentimentos conflitantes de raiva, incômodo, nervosismo e incapacidade identificados em sua fala. Marta, num momento de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) relatou que a coordenadora não deu nenhum tipo de ajuda quando ela explicou que não tinha experiência e precisava de ajuda para selecionar os melhores livros didáticos e melhores conteúdos. Tratando-se de formação continuada, uma das lacunas que Marta cita em suas falas, é do sentimento de culpa que carrega e ao mesmo tempo culpa outros(as) pela falta de formação.

As lacunas não preenchidas, os medos e desafios fizeram com que Marta pensasse seriamente em desistir de seu trabalho e profissão. Nas palavras dela, sem o auxílio da coordenadora

[...] eu quis desistir. Eu juro que eu saí de lá, eu peguei alguns livros que eram de 3ª e 4ª série, né? Saí de lá chorando. Subi aquele... Aquele pontilhão ali, eu subi chorando. Eu cheguei em casa e falei para minha mãe “Eu vou desistir. Eu não quero e não tem ninguém que me dê apoio. Eu não quero mais”. E minha mãe não deixou eu desistir.

Inevitavelmente, Marta traz muitas lembranças relacionadas à coordenação escolar e seus papéis para com os (as) docentes. Coadunamos com Oliveira e Guimaraes (2013, p. 95) quando explicam que

O coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. **Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores.** Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual. O conteúdo e a metodologia para essas formações devem ser continuamente avaliados e revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. Essa formação deve ser tratada como a construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. (Grifos nossos).

Observamos a negligência cometida para com as professoras, sem o apoio importante para que o trabalho pedagógico ocorresse de forma efetiva, e aventamos para o fato de que os gestores responsáveis pela escola Firmino não a reconheciam como um espaço diferente, que requeria maiores atenções, deixando as professoras responsáveis por funções alheias a sua formação e sem o suporte necessário para desenvolvimento do trabalho. Falamos isso, pois, as professoras desenvolviam múltiplos papéis, deixando por alguns momentos de exercer quem sabe o primordial, que era o de ensinar, para “dar um jeitinho” nos imprevistos ocorridos durante a dinâmica de sala de aula.

Os “jeitinhos” dados dentro da sala de aula de escolas brasileiras, na maioria, públicas,

são muitas e devemos aventar aqui que as dificuldades enfrentadas por Marta eram acrescidas ainda mais por sua realidade de trabalho: uma escola “do sítio”, sem recursos, sem ajuda e infelizmente sem importância para as autoridades locais.

Estas reflexões incômodas fazem pensar: será que professora e coordenadora não sofriam as mesmas angústias, mas de lados opostos? Difícil saber a resposta, mas o que sabemos é que, infelizmente, esta não é uma realidade que ficou para trás, no ano de 2006, é uma realidade presente no ano de 2023, vivida e ainda negligenciada.

Como vimos, Marta teve seu começo dentro da sala de aula sem formação adequada, sem orientação e o fazia somente baseada no que considerava estar dando certo. Suas angústias trazem implicitamente a mensagem de que a professora, em seu momento de preparação – o curso do magistério, não adquiriu todos os conhecimentos necessários para a prática educativa. Mas, apesar disso, Marta não desistiu de seu trabalho. Ela compreendeu que era necessária uma autoformação, uma formação crítica de seu trabalho, fazendo assim uma observação constante do que estava caminhando de forma correta, quais estratégias eram necessárias serem modificadas etc. Para que o (a) professor (a) tenha um bom desempenho em seu trabalho, é necessário que antes de adentrar tal espaço, ele (a) se prepare, no sentido de procurar cada vez mais sua excelência profissional, mas há de se destacar que tal processo não deve ser algo solitário. É necessário que os espaços de formação dentro das universidades/faculdades forneçam aos estudantes formação adequada e ampla.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente', se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p. 19).

Os espaços de formação não somente são aqueles formais, por meio de um curso, especialização ou algo deste tipo. Os espaços de formação são também aqueles em formato de diálogo e trocas de experiências, vivências e conversas no corredor da escola que trazem alguma observação, alguma estratégia e algum aprendizado. E foi desta maneira que Marta conseguiu umamparo.

Marta se lembrou que, neste momento de aflição e sentimento de solidão, teve a iniciativa de ir procurar a supervisora de ensino do município na época, que a norteou para o trabalho e deu o suporte que ela tanto necessitava.

*[...] E na época a gente tinha como Supervisora a dona Cibele. Você lembra dela? [...] ela era sempre muito atenciosa, e eu falei “Quer saber? Eu vou lá conversar com ela”. Aí eu cheguei lá e falei para ela “Dona Cibele, aconteceu assim, assim. **Eu não estou tendo suporte, está difícil. E, para falar a verdade, eu estou com vontade de desistir**”. Aí ela falou assim “Não Marta, de hoje em diante você não precisa ir mais para lá. De hoje em diante você vai ficar aqui comigo. A gente vai combinar um dia e um horário que eu vou estar aqui e eu vou te orientar”. E a partir daquele momento ela me orientava, eu ia lá, ela deixava eu tirar xerox que eu quisesse na máquina do setor. **E foi o apoio que eu tive, foi dela. Eu sou muito grata a ela por conta disto. E ela não era Coordenadora, era uma Supervisora, mas ela soube me acolher.***

O envolvimento e diálogo entre a professora e a supervisora nos faz resgatar pensamentos de Freire (1982) quando escreveu seu texto – “Educação: O sonho possível”, onde explica que a função do (a) supervisor (a) não é simplesmente avaliar, pois, obviamente é necessário avaliar o que se conhece e, portanto, o contato entre professores (as) e supervisores (as) deve permear a proximidade, só desta forma será possível realizar uma boa avaliação e poder progredir para um avanço educacional. O (a) bom (a) supervisor (a) avalia a prática do (a) professor (a) e dá suporte, ao mesmo tempo com que se autoavalia neste exercício e vice-versa, neste mesmo exercício o (a) professor (a) sendo avaliado também faz o exercício da autoavaliação, progredindo em sua prática. Marta demonstra surpresa quando a supervisora se mostra pronta a ajudar, pois, se na escola onde ela trabalhava não estavam presentes nem mesmo a diretora e a coordenadora, na concepção dela, muito menos a supervisora estaria. A surpresa de Marta transcende algo comum na rotina escolar ainda hoje: não se vê muito, as pessoas com cargos de supervisão, próximos aos (as) professores (as), mesmo que se encontrem dentro da unidade escolar. Normalmente, estas pessoas não estão observando de perto, compreendendo e auxiliando o trabalho docente e, portanto, fica aqui a pergunta feita por Freire (1982), como avaliar o que não se conhece de perto? Dicotomia interessante.

Voltando nossos olhares novamente para nossa discussão principal, é notório e importante ressaltar o auxílio que Marta recebeu, porém, mesmo depois de ter conseguido apoio, ainda sim lecionar era um grande desafio. Notamos que a carga de trabalho da professora e os percalços enfrentados eram muitos ao mesmo tempo: início de carreira; falta de formação; escola rural; falta de pessoas dentro da instituição e, portanto, trabalhava de forma múltipla para suprir todos os cargos (professora, inspetora, diretora, coordenadora, psicóloga, mãe...) e ainda tinha o desafio de trabalhar com classes multisseriadas. É importante frisar que a angústia de Marta está alinhada com a preocupação de boa parte de docentes que precisam exercer esta função e não recebem formação nem respaldo necessários, o que indica lacunas e problemas presentes no meio educacional, que se utilizam desta ferramenta de ensino.

Conceituando, basicamente o ensino multisseriado pode ser compreendido como a inserção de vários(as) alunos(as), de diferentes idades, séries e níveis, alocados em uma única sala, com apenas um(a) professor(a) sendo mediador do processo ensino-aprendizagem ao mesmo tempo. (OLIVEIRA; SANTOS; SOUZA, 2017).

No ensino multisseriado, o (a) professor (a) necessita trabalhar diferentes conteúdos e temáticas para os diferentes grupos, muitas vezes usando as estratégias de dividi-los por níveis, fileiras e, no caso de Marta, a sala possuía duas lousas, portanto, ela dividia os conteúdos desta forma. Cabe ressaltar que “[...] a educação multisseriada foi constituída e instituída pelo Ministério da Educação – MEC, como modalidade de ensino, a qual servia e continua a servir como alternativa para áreas tidas como carentes no sentido da existência de professores” (OLIVEIRA; SANTOS; SOUZA, 2017, p. 72). A realidade das salas multisseriadas se expressa, portanto, predominantemente na zona rural, ribeirinha, aldeias e quilombos, com o argumento de falta de educadores (as) para lecionarem nestas localidades.

Os medos experimentados por Marta, em seu começo de exercício profissional, existente em sua maioria pela falta de suporte e direcionamento, quase resultou em uma desistência de uma professora. Sua postura de medo, preocupação iminente, aflição por conta de ministrar aulas para classes multisseriadas, é explicada pela perspectiva de que

[...] os professores se sentem angustiados quando assumem a visão de multissérie e tem a elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem as séries reunidas na turma; ação esta fortalecida pelas Secretarias de Educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados. (HAGE, 2006, p. 04).

Na época em que Marta lecionou na escola Firmino, ela não possuía nem mesmo um conteúdo programático a ser seguido, o que a deixou ainda mais temerosa. Deixar o (a) professor (a) como organizado r(a), ator (atriz) principal e avaliador (a) de seu trabalho é deixar sobre seus ombros uma sobrecarga que pode trazer uma série de problemas, dentre eles, o estresse e a angústia que Marta relatou. Em nossa conversa, a professora não se refere a doenças oriundas da prática docente, mas, é algo que nos fez refletir, já que em alguns trechos de sua fala a professora pronúncia as palavras angústia e pânico com certa frequência, portanto, caracterizamos tal comportamento com um vínculo com o adoecimento docente, que acreditamos ser temática prenhe de futuras discussões²¹.

A professora se recorda da forma com que conduzia suas aulas e como conseguia

²¹ Sugestão de leitura: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE E “MAL-ESTAR DOCENTE, de Camila Alberto Vicente de Oliveira. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92223/oliveira_cav_me_prud.pdf?sequence=1%isAllowed=y

conciliar em dois momentos sua aula. Marta utilizava-se dos recursos existentes na escola naquele período: livros didáticos, lousa e atividades xerocadas. Não há como não pensar nos malabarismos que fazia para conseguir atingir seus objetivos durante as aulas. Ao imaginar tal ação sendo realizada com cerca de quarenta alunos (as), aqueles que são professores (as) ou que já vivenciaram tal experiência, muito provavelmente se sentiriam incomodados (as), ansiosos (as) e com medo. Medo de não conseguir “prender” a atenção dos estudantes; de não conseguir explicar dois conteúdos distintos; de se perder no horário e não conseguir concluir a aula. São tantos os pensamentos que emergem, que ao tentar imaginar mais parece algum tipo de maratona. Marta explica como era sua rotina dentro da sala de aula

*A gente separava lousa né. A sala sempre tinha duas lousas né, uma lousa era para uma turma e a outra lousa era para outra. Ou eu dividia a lousa ao meio, de um lado era uma turma, do outro lado era a outra. **E assim, eu tentava conciliar.** Por exemplo, uma turma hora vai fazer uma atividade xerocada ou o livro didático – porque a gente recebia livro didático também –, a outra turma estava ali na lousa. Enquanto uma estava fazendo uma coisa, a outra ia fazendo outra. **E assim eu ia levando...***

A prática docente da professora tinha um caráter acelerado, haja vista que se não fosse desta forma Marta jamais conseguiria o que se propunha a desenvolver naquele dia de aula, mas por quê? Entendemos que as classes multisseriadas são reflexos da falta de condições estruturais das escolas e que, o alvo mais precarizado é o (a) professor (a), que tem sempre sua prática docente sendo afetada e suas condições de trabalho sendo negligenciadas e o que mais traz incomodo é que, em muitos casos, os próprios (as) atores (atrizes) da ação não se dão conta da negligência que sofrem, não por ingenuidade, mas sim por um regime que oprime, que menospreza e dá migalhas aos educadores e ainda difundem discursos alienadores de que os (as) educadores (as) maravilhosos, os heróis e heroínas da educação são aqueles que fazem muito com pouco ou quase nada. Exemplo disso, pode ser verificado nos relatos da professora quando questionada a respeito dos preparos de aula.

*[...] **A gente não tinha preparo nenhum.** Aí assim, aí depois que eu tive o auxílio da Supervisora, que era a dona Cibele, que eu fui me achando, me encontrando. **E eu me dedicava muito ao que eu estava fazendo porque... acho que por consciência,** porque eu tinha consciência de que eu estava ali com quase 40 crianças – e sempre foi assim, depois no outro ano era 34, 35. Nos primeiros anos ali, nos 3, 4 primeiros anos a sala sempre foi bem cheia né, com este número de alunos. E, **assim, eu tinha consciência que eu estava ali com crianças que dependiam de mim, que eles estavam ali para aprender.** Eu tinha que ensinar alguma coisa né, eles tinham que sair dali sabendo alguma coisa, **era minha responsabilidade.** Então, **eu busquei bastante conhecimento, eu tive orientação, me dedicava bastante.** A aula acabava e eu permanecia porque minha casa era do lado da escola. A aula terminava e*

eu permanecia ali na escola porque era pertinho, eu tinha a chave, a escola ficou na nossa responsabilidade. Então, para eu trabalhar, preparar a aula, ali eu tinha o mimeógrafo – naquela época usava mimeógrafo – então eu fazia minhas atividades ali e as vezes eu ia para casa 17h30, 18h... ficava a tarde inteira ali.

*[...] Ali era por minha conta, porque eu queria dedicar, eu queria ter o que passar para a criança no outro dia. E eu não tinha uma aula só para preparar. Eu tinha que preparar Matemática e português, que era todos os dias, para as duas turmas. E tinha Ciências, História, Geografia, que era tudo multisseriado. E eu tinha que preparar aula. Eu tinha duas turmas e como eu estava ali pertinho de casa e eu podia, eu tinha autorização de estar ficando ali na escola né, a Diretora não se importava. **E eu ficava a tarde inteira ali me dedicando.** Eu ia para casa, almoçava, ficava um pouquinho lá, descansava um pouquinho e depois eu vinha e ficava a tarde toda.*

Marta entendia que era sua obrigação passar ali cinco, seis horas a mais por dia para se preparar, organizar suas aulas do outro dia e ela não via isso como jornada não paga, algo ruim ou mesmo exploratório, se recorda do fato como algo natural e obrigatório, pois ela era a professora, ela se via com total responsabilidade sobre aquelas crianças, sobre a educação delas, mas não só era debruçado em seus ombros a responsabilidade do ensino, pois, até o prédio escolar ficava em sua responsabilidade.

A dupla jornada da professora, ou quadrupla, se pensarmos que ela já trabalhava duplamente em sala de aula, nos remete ao pensamento de entrega total ao trabalho, as jornadas a mais, ao peso da responsabilidade como Marta mesmo cita. As jornadas extras, quando compreendida predominantemente dentro de sentidos como dedicação, entrega e compromisso, ficam invisíveis do ponto de vista do trabalho (em perspectiva legal), vinculado aos salários e direitos.

Este segundo núcleo de significação nos possibilitou compreender como a professora exercia seu trabalho, suas angústias, os problemas e precariedades enfrentados por ela, a formação em serviço, suas rotinas, pontos cruciais para que sua identidade docente fosse compreendida.

Para entendimento mais alargado de tal identidade, o terceiro núcleo que se segue fará o entrelaçamento da questão da profissionalidade com a da especificidade vivida pela professora, lecionando para um público específico, com vivências e conflitos distintos, trazendo como pano de fundo a discussão sobre o fechamento da escola Firmino.

Núcleo de Significação III: formado a partir da junção dos indicadores: falta de alunos na escola rural, incredulidade no desenvolvimento no trabalho, saída dos moradores da zona rural, preconceito com a população do sítio, adaptação ao novo ambiente de trabalho.

Nome do núcleo: “E tem aquela ideia “*Mora no sítio. Quer dizer, é da roça*”. *Que raiva. Eu moro no sítio, eu sou do sítio, eu sou da roça [...]*”

Primeiro ponto que gostaríamos de frisar é sobre o fechamento da escola e as responsabilidades que foram recaídas sobre as professoras, durante o processo de encerramento das atividades na unidade escolar. Marta, quando questionada sobre o motivo do fechamento da escola EMEFR Firmino Pollon, retrata como algo, de seu ponto de vista, natural. Em suas palavras

Fechou em 2006... é, por conta de falta de aluno, porque os pais das crianças mudavam para cidade e não tinha aluno. Se tivesse, a escola teria continuado. No último ano, de 2006, eu fiquei sozinha na escola. A Ana veio para a cidade, por conta da quantidade de alunos e eu fiquei. Não tinha 1ª série, e eu fiquei com 2ª, 3ª e 4ª série dentro de uma sala só. E acho que tinha 16 crianças...

É importante ressaltar a fala da professora para compreender o discurso enviesado por trás do fechamento. Como achar normal uma escola fechar? A justificativa da prefeitura foi devido ao baixo número de alunos matriculados, moradores da zona rural. Mas o que é considerado baixo? Cabe uma reflexão: como achar normal uma escola, local de substancial importância para o desenvolvimento das crianças que ali estudavam, fechar por haver 16 alunos, uma professora e duas funcionárias? As 18 pessoas e suas famílias foram consultadas a este respeito? Não. A comunidade foi consultada? Não. Todas as 18 pessoas foram remanejadas para um ambiente oposto, a cidade. Não foi realizada uma pesquisa com os moradores da comunidade, não lhes sendo dado o direito de opinar sobre a decisão. A explicação dada sobre como a prefeitura sabia da baixa quantidade de estudantes para o ano seguinte foi pela contabilização das crianças matriculadas na pré-escola, que já estudavam na cidade, pois na escola não era ofertada tal modalidade. Nas palavras da professora

[...] mas, assim, foi anunciado que seria o último ano da escola aberta por conta da quantidade de aluno mesmo. Porque não tinha alunos matriculados e não tinha mais crianças com número suficiente para manter a escola. [...] Eu acho que não que tenha passado nos sítios assim, mas (decidiram fechar) por conta de crianças matriculadas na pré-escola. Porque lá no bairro não tinha a pré-escola, então, a pré-escola, as crianças eram transportadas aqui para a cidade; então as crianças de pré-escola estudavam na cidade, não lá. Então, quando saía da pré-escola e ia para o 1º ano – 1º ano não, 1ª série, que antigamente era série, é que a gente se adapta, – e, assim, pela quantidade de alunos que tinham matriculados aí percebia-se que não tinha condições de estar mantendo a escola aberta.

A fala da professora se mostrou, mesmo que triste, tranquila, porque naquele período, em Lucélia, não se falava em reivindicação, movimentos e nem se quer em Educação do Campo. Tanto as professoras quanto a comunidade, por ouvirem aos montes que o campo era

lugar de atraso, que na cidade as escolas possuíam mais recursos e que não havia nada a se fazer, somente fechar a escola, aceitaram sem ao menos terem direito a uma reunião formal das autoridades responsáveis pela instituição sobre seu fechamento da escola.

É importante produzir um elo entre o fechamento da escola EMEFR Firmino Pollon ocorrido, em 2006, e o objeto de Lei nº 12.960, sancionado em 2014, que dificulta o fechamento das escolas do campo, por mais que haja uma diferença temporal entre os acontecimentos, nosso debate é válido, pois é necessário compreender não só quais foram os sentidos experimentados, do ponto de vista das docentes, nosso foco de pesquisa, mas também problematizar e pensar nos sentimentos dos demais protagonistas (funcionários, alunos, pais, moradores do bairro), inserindo estas questões no campo da materialidade. Aventamos para uma questão importante a ser pensada: até que ponto as funcionárias, professoras, alunos (as), pais e responsáveis, comunidade, tiveram influência nas decisões? Os municípios tratam o fenômeno de fechamento como algo natural, inevitável e comum, o que afeta em muito a participação ativa da comunidade, que, na maioria dos fechamentos não é consultada. Marta explicita o evento de fechamento da escola EMEFR Firmino Pollon como algo natural e necessário, já que para ela, não fazia sentido mais ter uma escola na zona rural com poucos alunos, o mais viável era realmente a nucleação, esta não sendo intracampo, mas sim, retirando todos os alunos da escola rural e redirecionando-os para escolas urbanas do município.

Em março 2014, o Dispositivo de Lei nº 12.960/2014 foi sancionado como resposta às lutas dos movimentos sociais, juntamente com todos os outros marcos legais que foram alcançados pela luta do povo camponês, visto as reivindicações e dados que comprovaram os altos números de escolas fechadas, como relatado por Molina (2015, p. 386):

Foram fechadas, de acordo com dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), mais de 37 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 65 mil em 2015). Aqui a principal ideia é que o processo de fechamento das escolas não pode ser visto apenas como uma questão educacional.

Compreendemos o fechamento das escolas rurais/do campo não reduzido a problemas educacionais, mas como questão social e política, haja vista que o ato de fechamento produz uma avalanche de outros problemas: Saída involuntária dos povos do campo; nucleação de escolas; distâncias maiores a serem percorridas pelos estudantes; evasão escolar etc. A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que trata sobre a problemática de fechamento das escolas do campo, em seus dizeres refere-se que o Art. 1º do art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passe a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas

será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Esta mudança propiciou com que houvesse uma dificuldade ou impasse maior, ao serem cogitadas as possibilidades de fechamento das escolas do campo, isso em teoria, pois na prática as escolas continuam sendo fechadas e qual o motivo desse fato ainda acontecer? Como manobra estratégica, a classe dominante incorpora suas decisões e vontades para a classe trabalhadora, assim, o governo, mesmo instituindo a Lei 12.960, por existirem maior número de escolas municipais do que estaduais (tratando-se de nível infantil e fundamental), conseguiu enxergar uma forma de mais uma vez oprimir e expropriar a classe trabalhadora rural, dando autonomia para que cada município fosse responsável pelas escolas do campo, de âmbito municipal (SANTOS; GARCIA, 2020). Não necessitamos de pensamentos complexos e rebuscados para compreender o argumento dos municípios: O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) (2015) explica que devido a cortes e contenção de gastos, com a justificativa de poucas matrículas se faz menos dispendioso realizar a nucleação – movimento de agrupar escolas com baixo número de estudantes em uma, e assim formar uma escola polo – mesmo havendo fatores como: precariedade no transporte, longo tempo de deslocamento, saída dos estudantes de sua comunidade etc. (contrapondo-se à Resolução CNE nº 2/2008, que trata sobre o deslocamento de estudantes). Santos e Garcia (2015, p. 281) reverberam a mesma indignação ao proferirem que

[...] a todo momento o Estado descumpre os direitos historicamente conquistados, mantendo ações de expropriação de terra, de fechamentos de escolas, etc. com políticas públicas acompanhadas por uma natureza contraditória, que não articula trabalho e educação em um sentido amplo para a vida.

Dados do MST (2019, s. p.) nos fazem outro questionamento:

Vale dizer que o fechamento de escolas não corresponde proporcionalmente à redução das matrículas escolares, pois em 1997 havia 7.406.217 estudantes matriculados em escolas rurais; em 2018 esse número diminuiu para 5.473.588, uma redução da ordem de 26,1%, bem inferior à taxa de 58% de fechamento de escolas rurais. Isso significa dizer que foram fechadas, sobretudo, as menores escolas e redistribuídos estudantes para as maiores, num processo conhecido como nucleação.

Se a proporção de matrículas é maior do que a taxa de fechamentos, como é possível haver tantos movimentos de nucleação de escolas? É plausível inferir que, baseado nos dados, a Educação do Campo, infelizmente ainda não conseguiu efetivamente espaço dentro da educação brasileira, continuando sendo manipulada pela lógica capitalista, onde o foco é

somente lucros, às custas da população camponesa que permanece sem direito e espaço de fala.

Pensando nisso, no decorrer de nossa conversa, uma das perguntas provenientes foi se os pais/responsáveis dos alunos tinham sido consultados sobre o fechamento da escola, a resposta foi não, explicando novamente a falta de alunos.

Não. Eu acho que nem os pais foram consultados porque não tinha como manter a escola com um número tão pequeno de crianças.

É preocupante entender o posicionamento firmado pela prefeitura e seu discurso a todos. Não é viável manter a escola aberta. Com esta posição, não houve possibilidade de fala dos moradores, pais, comunidade no geral. Embasadas pela fala de Marta, é possível compreender que em nenhum momento a comunidade foi consultada, o que remete ao pensamento de que o fechamento foi algo antidemocrático, imposto e não debatido, não importando as opiniões dos moradores do bairro nem as consequências para suas vidas.

Tais pensamentos nos remetem aos pensamentos freirianos, de forma específica a seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1987). Nele, o autor expressa uma insatisfação, tristeza e indignação em relação à condição de vida do povo brasileiro. O autor lamenta a ausência de uma estrutura que possibilite um ensino que tenha significado, talvez seja este o lamento da professora Marta, trabalhando numa escola que foi pensada fisicamente mas não na dimensão curricular para atender os anseios dos estudantes e, quando a escola foi fechada, a realidade do povo do campo piorou: seus sonhos e projetos de continuarem no seu pedaço de terra, com suas vivências e sua comunidade, foi arrancado, imbricando a ideia de que, na cidade os (as) alunos (as) teriam um “progresso”. Que tipo de progresso é esse que arranca, destrói e enterra a identidade do povo camponês?

Ainda permanecem foco dos debates o problema do fechamento das escolas, lutando os militantes para que seja compreendido que muito mais do que os problemas educacionais ocasionados, ocorrem na mesma medida inúmeros problemas sociais, como por exemplo, a passagem de estudantes do campo para a cidade, a evasão escolar devido questões de transporte, tempo de deslocamento etc., assim como o fechamento de uma escola do campo também significa a desterritorialização e, saída dos camponeses de suas terras, beneficiando assim, o capital.

[...] o que se quer enfatizar, como tarefa dos militantes da Educação do Campo é a necessidade de se compreender que o fechamento das escolas integra o intenso processo de desterritorialização dos camponeses, acelerando a liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo, representado pelo agronegócio. (MOLINA, 2015, p. 388).

Sobre a evasão escolar, Molina (2015, p. 389) pontua que, “[...] este fechamento, com

nucleação em escolas urbanas, tem provocado evasão precoce da juventude camponesa da escola, dadas as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados”, evidenciando que, mesmo sendo direito dos alunos e dever do estado assegurar formas de deslocamento, tempo, segurança etc., conforme consta nas Diretrizes Complementares - Resolução CNE nº 2/2008, a realidade de muitos estudantes camponeses ainda é precária.

A Educação do Campo, compreendida como educação para a emancipação, respeitando os saberes, cultura, origens, especificidades dos povos seja do campo, seja de quilombos, ribeirinhos e indígenas e necessita de um olhar para as realidades presentes e os mais adversos problemas que assolam estes povos, um deles, a desigualdade. Nas palavras de Molina (2015, p. 385) “[...]tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade. Este tem sido um dos debates centrais da construção da luta por políticas públicas de Educação do Campo desde seu surgimento”, enfatizando que a luta dos movimentos sociais e dos povos do campo para que fossem criadas políticas públicas que conseguissem atender aos anseios e as diversidades presentes neste ambiente e, ao analisar cronologicamente as políticas públicas instauradas pode-se chegar à conclusão de que as políticas existem formalmente, mas ainda cabe concretizar e dar subsídios para que os povos do campo não sejam vistos como uma especificidade da sociedade, mas sim parte importante dela. É notória a força com que os movimentos persistem para que suas reivindicações sejam alcançadas, amparados pelos marcos legais já conquistados, mas não se esquecendo de que estes só foram alcançados pela luta, suor, sangue e perseverança não de uma única pessoa, mas sim do coletivo.

A lembrança sobre o período de fechamento da escola, faz com que Marta se recorde com tristeza do período vivido e os sentimentos que emergiram.

*Ah, é o **desapego**, porque eu gostava muito de trabalhar ali. O **desapego** das crianças que ia acontecer e do ambiente também, **porque eu ia estar saindo de um lugar onde eu já estava acostumada, já estava adaptada, que era o meu canto**, vamos dizer, e eu teria que vir para a cidade, um outro ambiente, trabalhar com um monte de professores, outros professores. Apesar de que a gente tinha convivência, mas mesmo assim, **com crianças diferentes**, que eu não conhecia. **E a gente sabia que as crianças da cidade eram diferentes das crianças do sítio. Porque são, a gente vê uma diferença grande [risos tímidos]. E é um medo do que vai encontrar pela frente. Você sair do seu ambiente, de onde você tem o seu conforto já.***

A saída da escola rural - seu primeiro local de trabalho, para a cidade, a criação de novos vínculos, a interrupção dos antigos e mudança de ambiente causou-lhe nova onda de medo e uma sensação retratada por ela como desapego. Suas falas tomadas por angústia exalam uma violência silenciosa, que não foi denunciada e, portanto, não foi penalizada, mas não deixa de

ser descrita como violência. A mesma violência que fez e ainda faz todos os anos, homens, mulheres e crianças saírem do seu pedaço de terra e migrarem para as cidades não por escolha ou opção, mas sim empurrados e obrigados.

Aventamos que a educação em âmbito rural, precária, com poucos moradores e sem subsídios para prosseguir pode ter sido o problema do fechamento da escola rural no município de Lucélia-SP, caminhando de forma atrelada ao cenário nacional, evidenciando a saída, nem sempre voluntária, dos moradores do campo para as cidades. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado no ano de 2010, de 1940 até 2010 o Brasil cresceu de forma expressiva sua população urbana (NETO; NETO, 2021). A migração do campo para as cidades está intimamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo, crescimento latifundiário e do agronegócio, não podendo ser compreendida como uma migração espontânea dos sujeitos, mas como uma forma de expulsão, em sua maioria.

Nas palavras de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001, p. 187) “[...] a lógica contraditória é uma só: o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, concomitantemente, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis”. Camponeses com pequenas posses são por vezes expulsos de suas terras de forma conflituosa, dolorosa, coercitiva ou não, devido a desigualdade inerente presente no país. Nas palavras do autor

Certamente, a maioria dos filhos dos camponeses, cujas propriedades tenham superfície inferior a 10 hectares, jamais terão condição de se tornar camponeses nas terras dos pais. A eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra. (OLIVEIRA, 2001, p. 188).

Coadunando com o pensamento do autor, Mary Rangel e Rosângela Branca do Carmo (2011, p. 206-207) reforçam o mesmo apontamento e vão mais adiante retratando que as famílias moradoras da zona rural, muitas vezes pequenos agricultores,

[...] frequentemente se veem impelidos a trocar suas terras e sua vida no campo por subempregos nas periferias das cidades, movidos, entre outros fatores pela ilusão de encontrarem uma escola que propicie a seus filhos oportunidades de emprego assalariado de bom nível.

Vinculando esta discussão no espaço em que se dá nossa pesquisa, a cidade de Lucélia, que está localizada na Nova Alta Paulista, oeste do estado de São Paulo, é importante trazer para o debate algumas informações pertinentes que se entrelaçam e inserem nosso *lócus* de pesquisa no campo. A cidade de Lucélia, em 2023, contendo cerca de vinte e dois mil habitantes, possui uma história de contradições e expropriação de terras, grande parte violenta.

O avanço dos bandeirantes para o oeste do estado de São Paulo fez com que Lucélia tivesse seu processo de ocupação de forma bruta, silenciando os nativos que ali residiam, não muito diferente do cenário nacional. De acordo com Hasegawa (2013, p. 73)

[o] processo de “ocupação” do oeste do estado foi precedido pela “limpeza de terreno”, que se deu por meio do genocídio de populações nativas que, naturalmente, não corroboraram com a subordinação ao capital e, em muitos casos, preferiram a morte ao aniquilamento cultural, o que, no futuro, ficou patente ser diferentes faces de uma mesma moeda. (Grifos no original).

Sua fundação, datada em 24 de junho de 1939, foi marcada pela chegada de povos eslavos e russos em sua maioria, mas também com participação de italianos, japoneses e com negros e indígenas, em sua minoria. As funções destas pessoas eram trabalhar em fazendas de café, visto que, do período de seu nascimento até o fim da década de 1970 a economia da cidade girava fortemente com influência das colheitas de café, algodão e amendoim (HASEGAWA, 2013). Nos anos 1980, uma parte das terras lucelienses deu lugar a outra monocultura, a cana-de-açúcar.

Relaciona-se o fato da chegada das indústrias de cana-de-açúcar com o êxodo rural, isto é, com nova onda de expulsão de camponeses.

No município luceliense, a expansão canavieira começou no início da década de 1980, impulsionada por interesses econômicos dos grandes fazendeiros que haviam sofrido enormes perdas e dizimação das suas lavouras de café, em decorrência da grande geadada. Foi nesse ano de 1980 que também se instalou no município a Usina Central de Açúcar e Álcool pelos fazendeiros locais, tornando a cultura da cana-de-açúcar uma base importante da economia local (BIOENERGIA DO BRASIL, 2016 *Apud* RIBEIRO, 2019, p. 49).

Vinculando a criação de indústrias sucroalcooleiras com a saída dos camponeses, é possível realizar uma ligação entre êxodo rural e a escola EMEFR Firmino. Façamos uma reflexão: Trabalhadores precisam trabalhar para viverem. O acesso à terra, um meio de produção, possibilita uma certa autonomia para a sobrevivência camponesa. A dissociação do produtor direto com os meios de produção retira tal autonomia, levando-os a terem apenas a força de trabalho para venderem em troca de salários²². Mas, se este trabalho não é ofertado próximo a elas, é necessário que se mudem para locais onde existam tais empregos, além de que os filhos destes trabalhadores precisam de estudo, mas se não há quantidade de alunos suficiente as escolas fecham, concentrando os estudantes de diferentes origens e vivências em um mesmo local genérico.

²² Estes pressupostos encontram-se na obra de Marx, mas especificamente em MARX, Karl. A Chamada Acumulação Primitiva. In: O Capital. Lv. I, Vol. 2, São Paulo: Difel, 1985.

Com as leituras de estudos científicos que abarcam a história do município e com a narrativa das professoras, temos como pressuposto que os moradores da zona rural de Lucélia deixaram sua vida no campo por não haver condições ou incentivos para se manterem lá, sendo assim, foram para a cidade, buscando em novos ramos de trabalho a tentativa da melhora de salário. Outros, porém, mais resistentes, que insistem até hoje em residir no campo, foram obrigados a enviar seus filhos para estudar na “cidade”, já que, com poucos alunos, a prefeitura alegou não ser “viável” manter a escola do bairro União, onde se localizava a escola Firmino.

O processo de fechamento foi um misto de medos e angústias para a professora, dentre estes medos, estava o de trabalhar com crianças que não morassem na zona rural. Marta explicou de forma comparativa as diferenças entre as crianças da zona rural e as crianças do meio urbano. Em sua visão, as crianças da zona rural eram diferentes, no sentido da amorosidade e educação. Quando questionada sobre esta diferenciação que ela se referia, ela explicou

[risos] *ah, não sei se eu posso falar... Em questão de educação, em questão de educação, em questão de respeito. Não que as crianças da zona rural não davam trabalho também, porque crianças, eles tinham conflito, a gente tinha que resolver o conflito, mas eles respeitavam a gente muito mais do que as crianças da cidade. Eram crianças mais amorosas, não sei explicar direito, mas era diferente. Acho que questão de educação familiar mesmo.*

Marta construiu com os (as) alunos (as) do bairro uma relação de respeito, de compreensão e de carinho, evidenciada pelos fatos que traz à tona em suas lembranças. A professora fala dos momentos vividos e da forma de afeto, mas, principalmente do respeito que era recíproco. Afirma que existiam problemas, mas também explica suas formas de trabalho e convivência, mas, será que os sentimentos que Marta tinha para com os seus alunos e alunas, e eles (as) tinham por ela não se dava também pelo fato de terem as mesmas vivências e de acolherem e compartilharem dos mesmos anseios e as mesmas visões de mundo? Talvez faça sentido, mas algo maior do que esta indagação é o fato da amorosidade e da humildade retratada por Marta para com as crianças da zona rural, o que nos remete a uma fala muito pertinente de Paulo Freire (1997, p. 38)

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e não tias que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas, mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus

alunos. (Grifos no original).

O autor fala de injustiças, o que fez parte das últimas falas de Marta em nossa conversa. A professora retrata com tristeza episódios de preconceito vividos por ela e pelos (as) alunos (as), por conta de serem da zona rural e dos estereótipos gerados, carregando as pessoas pertencentes ao campo adjetivos como sujos, ignorantes, atrasados e doentes. Marta lembra que sofreu preconceito até mesmo por seus colegas de profissão, quando foi lecionar na escola urbana do município. Marta explica o sentimento de não pertencimento e falta de aceitação dos outros (as) professores (as), como se pela sua origem não fosse capaz de exercer sua profissão, ou pior, que sua origem fosse limitante.

As visões distorcidas do campo e de seus habitantes, lembrando das pessoas camponesas semelhantes ao personagem Jeca Tatu, criado em 1918 por Monteiro Lobato, mesmo após 115 anos de criação, impõe uma representação e identidade que os povos do campo não têm. Não há preguiça, não há sujeira, não há “burrice” e não há desmazelo. Muito pelo contrário, no campo há (ou pelo menos deveria existir em todos os lugares) educação, há respeito, há luta por direitos negligenciados e negados, há riquezas, há produção de alimentos que alimentam aqueles que os depreciam e desfazem dos Josés e das Marias que trabalham de sol a sol, de domingo a domingo, para cultivarem o “horti frutti” fresquinho da burguesia e, mesmo assim, não são valorizados.

Marta, se recorda de forma enojada dos desprezos e preconceitos sofridos por ela, sua colega de trabalho Ana, e as crianças

Ai, assim, querendo ou não, apesar de a gente ter uma convivência, a gente sentia assim desprezo de alguns professores, que não aceitavam muito a gente. Não sei se por ser da zona rural, porque sempre há um preconceito com as pessoas da zona rural, isso é fato. Não sei se por isso. A questão assim... vou falar a verdade porque é a realidade, a Coordenadora era a mais preconceituosa, ela não acreditava no nosso trabalho. Teve uma certa... é... a gente estava lá na escola ainda do sítio, na escola rural, teve um projeto aqui na cidade onde todas as escolas da cidade, do Município, os quintos anos teriam que apresentar um projeto. Tinha que escolher um tema e apresentar um projeto, ia ser apresentado lá na faculdade [...] Eu lembro que a gente tinha que escolher um tema e apresentar; as crianças tinham que apresentar o trabalho. Naquela época era mês de março e falando bastante sobre a água. A água estava em pauta naquele momento. Ai eu falei “Vou fazer do tema ‘A água’, sobre a água”. O trabalho ficou maravilhoso, maravilhoso mesmo. E a diretora me desprezava tanto, ela não me ajudava... a diretora não, a coordenadora. Ela não me dava respaldo nenhum. E na época tinha um projeto lá na Argemiro de Informática, e as crianças que estavam participando do projeto, que iam fazer a apresentação, a gente podia trazer eles para a cidade porque a gente ia ter que montar slide, tinha um monte de coisa. E a professora de informática da época me ajudou muito, por ser crianças da zona rural. E ela é uma pessoa muito carinhosa, muito bondosa e ela acolheu a gente. Ela me ajudou bastante. Então, o trabalho ficou

*perfeito, ficou maravilhoso. E a diretora estava lá, tinha as professoras preferidas dela, e ela estava achando que as professoras dela iam abafar [risos]... E ela nem ligava para o meu projeto. A professora de informática estava ajudando, e a gente montava, e eu levava as atividades que pensava numa coisa. E chegou o dia da apresentação, o trabalho ficou assim... As crianças, eles não leram – era a Michele, a Débora, a Vitória... era 5 crianças, as outras duas ou eu não lembro quem que era – mas elas assim, arrasaram, porque elas sempre foram boas alunas e elas gostavam destas coisas. Eu sei que o trabalho ficou maravilhoso. E elas apresentaram, as outras turmas liam, as crianças liam e elas não leram. Ia passando os slides lá, elas iam falando, elas iam explicando, ficou perfeito. **E elas não ficaram em 1º lugar, não sei porquê, porque a meu ver elas tinham que ser...** Porque além do trabalho ter ficado impecável, que todo mundo ficou encantado, elas não leram, elas que iam falando né. Mas o trabalho da turma da Primeira Escola, que ganhou, também ficou muito bom, mas eu acho que o que diferenciou era esta didática; a dicção deles eram eles ali, sem papel nenhum na mão, era conhecimento que elas tinham sobre o assunto. **Mas acho que aí o júri – que tinha júri – não levou isso em conta, e elas acabaram ficando em 2º lugar por mínimo pontinho.** Aí a Primeira Escola ficou em 1º lugar, a **Escola do Sítio, zona rural, ficou em 2º e uma professora da Terceira Escola, que ela era da Argemiro, que também não foi apoiada, ficou em 3º.** E, assim, acho que foi um tapa de pelica na cara de dela. Fiquei tão feliz deles terem ficado em 2º lugar, **porque eu não tinha apoio, não tinha valor, eu não estava sendo valorizada.***

A dor do preconceito sentido por Marta vai ao encontro dos inúmeros casos de preconceito existentes diariamente dentro da nossa sociedade. A situação rememorada não pode ser observada como caso pontual e focal, mas sim como algo social, coletivo, vivenciado diariamente por agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, negros. Parafraseando Maquiavel “O preconceito tem raízes mais profundas do que os princípios”, ou seja, infelizmente vivemos em uma sociedade que é cultural, e culturalmente instituiu uma gama de preconceitos e predileções que privilegiam os iguais (e pensemos, o que é igual?) e desprezam e atacam os diferentes.

Retornando à fala de Marta, ela retratou o preconceito de seus (as) alunos (as) não terem ganho em 1º lugar pois eram alunos (as) da zona rural, explicando que

Infelizmente as pessoas ainda têm esta visão de quem mora no sítio é um pouco menos de quem mora na cidade. E tem aquela ideia “Mora no sítio. Quer dizer, é da roça”. Que raiva. Eu moro no sítio, eu sou do sítio, eu sou da roça. Eu tenho orgulho de ter vindo de lá, porque tudo o que tenho hoje é fruto de lá. Recebi dos meus pais e...

O sofrimento de Marta ao recordar os atos de preconceito vivenciados tanto por ela tanto quanto pelos seus estudantes, evidencia ainda um cenário de diferenças de classe e, a concepção arcaica ainda presente em nossa sociedade de que o campo é sinônimo de atraso, falta de educação e das populações que ali residem são inferiores, comparados ao “povo das cidades”.

A Educação do Campo, como paradigma teórico, nos auxilia a discutir criticamente tal

acontecimento, haja vista que uma das pautas da luta da Educação do Campo é a supressão da dicotomia campo - cidade, cujo discurso alega que a cidade é progresso e o campo é atraso. Eliana Felipe (2006, p. 142-143) explica que

Para romper com a dicotomia campo-cidade é necessário desconstruir a idéia de que só são verdadeiras e válidas as formas de vida e de relação com a vida que constituem o modo de viver urbano. No entanto, não podemos conceber o campo como território de saberes unitários, enclausurados e protegidos, mas de saberes intercambiados que articulam tradição e inovação, conhecimento científico e conhecimento popular. Destarte, a crítica ao conhecimento científico não pode ser modulada pela idéia que ele não serve para o campo; o conhecimento hierarquizado e fragmentado, sem enraizamento social e cultural é que não serve nem para o campo nem para a cidade, o que nos coloca diante de uma questão global e não apenas local.

Compreendemos, portanto, amparadas por Felipe (2006) que o campo e a cidade possuem suas diferenças, suas singularidades, mas, em contrapartida possuem suas relações e sua complementaridade. O que reiteramos aqui é que não cabe inferir maior ou menor grau de importância para um ou para outro e, conseqüentemente, para suas populações, haja vista que ambos os lugares possuem seu valor e podem um ensinar o outro – O campo construir conhecimento amparados pela cidade e vice-versa, a cidade construir conhecimento amparado pelo campo. Entretanto, sabemos que estes são sonhos que não foram concretizados de forma completa, e o que Marta e seus alunos e alunas sofreram e o que boa parte do povo camponês, ribeirinho e indígena ainda enfrenta são episódios de preconceito e de opressão, que causa uma reflexão, embasados por Freire (1997), em seu livro “A pedagogia do Oprimido”, onde o autor explica que, para os opressores parece que a opressão não causará nenhuma influência no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, mas refletindo a partir da visão do oprimido, é possível observar o surgimento do desejo de mudança e o ser torna-se capaz de desenvolver formas que o possibilite ir ao encontro de movimentos de mudança.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrarão preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Mas pela Práxis de sua busca; pelo (a que não chegarão pelo) conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p. 37).

O fim das análises deste núcleo apresenta alguns pontos importantes para a compreensão do fechamento da escola: não houve possibilidade de diálogo entre prefeitura e comunidade; a comunidade não foi levada em consideração para a tomada de decisão sobre o fechamento da escola e a professora foi desestabilizada de forma emocional e profissional, o que lhe causou muitos medos e sentimentos conflitantes. O torrencial preconceito experimentado por ela, pelas

crianças e pela comunidade após 20 anos se mostra vivo, uma ferida aberta, com falas de indignação de alguém que sofreu com a desprofissionalização, com a mudança de ambiente e sobretudo com a mudança de vida.

Em sequência, são trazidos os relatos e análises da segunda professora que lecionou na escola Firmino, chamada aqui de professora Ana, que corroboram e ampliam os conhecimentos acerca das identidades docentes.

B) Relatos de Ana

A professora Ana tinha 53 anos de idade no momento de nossa conversa e o mesmo tempo de magistério que Marta (22 anos). Começaram juntas a lecionar, na mesma escola, inclusive, na EMEFR Firmino Pollon. Sua formação foi a HEM, assim como a de Marta, com o diferencial de ter cursado ao mesmo tempo o curso profissionalizante em contabilidade. No decorrer de sua carreira fez Pedagogia, licenciatura em Matemática e pós-graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia. A conversa com Ana aconteceu também em dois momentos, o primeiro, uma conversa com o auxílio de um aplicativo para vídeo chamadas, no início de maio de 2022 e, o segundo momento foi na devolutiva da transcrição de suas falas, onde a professora não quis realizar nenhuma observação e deu o aval para que a pesquisadora continuasse sua pesquisa. A participante, durante a conversa, se mostrou muito à vontade, respondeu a todas as perguntas, mas percebemos que em perguntas relacionadas à escola Firmino, a professora mudava os rumos das respostas para outro foco, o que foi interpretado e respeitado pela pesquisadora. Quando Ana não compreendia o teor da pergunta realizada, pedia para que fosse explicado o questionamento e a pesquisadora reformulava a questão.

Assim como fizemos com a primeira participante, também nos relatos de Ana foi realizada uma breve análise de seu perfil, com os mesmos intuítos, para identificar e poder indicar possíveis gatilhos, entraves, medos etc. utilizando-se de uma forma respeitosa, sem julgamentos, para assegurarmos assim, fidedignidade à pesquisa, do ponto de vista da observação e da dialética.

A professora Ana apresenta um perfil de pessoa comunicadora. Durante seus relatos, narrou suas memórias com riquezas de detalhes. Em cada relato, há vários momentos caracterizados por digressões, dando a impressão de que ela não deseja falar da escola em si, mas relembrar dos bons momentos vivenciados por ela na comunidade União e nos outros ambientes que passou durante o decurso de sua carreira. Paralelamente são acionados gatilhos, que a levam a se emocionar como, por exemplo, lembranças da sogra, estudantes que tinham um grande potencial e por algum motivo não chegaram a um curso superior, as dificuldades de

alguns estudantes etc. A narrativa estende-se de forma anacrônica, evidenciando suas vivências e constante exercício mental, no sentido de destacar aspectos da sua vida que se confunde com a história da escola.

Do ponto de vista pedagógico, observa-se na fala dela que havia uma adaptação de ensino que era formulado pela professora para os (as) estudantes do campo, mas não uma educação com um currículo voltado para a realidade rural.

Quando indagada sobre o sentido da profissão docente, Ana mais uma vez é tomada por lembranças que a levam afirmar que, mesmo sem estar totalmente preparada para atender as demandas da comunidade, suas intervenções na realidade sofrida de muitos de seus (suas) estudantes a fizeram ter a plena certeza de que estava trilhando o caminho correto. As palavras “escola” e “vida pessoal” são ressignificadas por Ana, em alguns momentos de suas falas. No primeiro momento há certo distanciamento, mas, no segundo, não havia claras distinções entre escola e vida pessoal, sendo ambas encaradas por ela como desafios que se apresentam em sua caminhada existencial em diferentes níveis.

A depoente conclui sua fala expressando satisfação em relação a sua carreira docente, ao dizer que tem a oportunidade de fazer algo que gera muita felicidade: ver alguém que ela ajudou ser bem-sucedida na sociedade.

A partir da análise apresentada acima e de inúmeras leituras flutuantes da transcrição do relato de Ana, foram organizados os pré-indicadores do material e, posteriormente gerados e agrupados em 15 indicadores, que depois foram organizados para a construção de núcleos de significação. A entrevista de Ana gerou dois núcleos de significação, a partir dos indicadores abaixo:

- 1 – Desafios
- 2 – Abnegação familiar
- 3 – Salas multisseriadas
- 4 – Local de trabalho distante de casa
- 5 – Romantização da educação
- 6 – Afetividade
- 7 – “Jogo de cintura”
- 8 – Cansaço na profissão
- 9 – Angústias sobre o ensino
- 10 – Paixão por ensinar
- 11 – Sobrecarga
- 12 – Salários baixos

13 – Falta de incentivo para formação continuada

14 – Modelo de familiares professoras

15 – Falta de apoio

É importante ressaltar que à medida que a pesquisadora fazia as perguntas relacionadas a escola rural, Ana rapidamente transferia sua resposta e falava sobre as outras turmas que lecionou, em outros lugares, principalmente na zona urbana, o que sinalizou um bloqueio, o que foi respeitado e interpretado pela pesquisadora.

Núcleo de Significação I: Formado a partir do agrupamento dos indicadores: desafios, abnegação familiar, local de trabalho distante de casa, romantização da educação, afetividade, paixão por ensinar, modelo de familiares professoras e falta de apoio.

Nome do núcleo: “*É... porque o professor que ama o que faz, ele deixa rastro no caminho*”.

Formada em contabilidade (ensino técnico) e com formação pelo magistério (HEM), Ana optou por seguir a carreira docente após ter se casado e tido dois filhos. Ingressou na carreira quando a escola Firmino foi reorganizada com o incentivo do Banco do Brasil, por conta do apoio intenso de um familiar e da escola ser muito próxima a sua residência. Nas palavras dela:

*[...]E depois que eu casei, que eu não ia... eu **fiquei muito tempo sem dar aula**. Não sei se você conhece meu ex-marido, dos Almeida. Eu fui dar aula mesmo o Vitor já estava no 2º ano. 2º? Era, no 2º ano. Porque a minha sogra, que era a dona Maria, era professora lá em Pernambuco. **E ela apoiava muito**, ela falava que não tinha uma nora que era professora. Aí eu falei assim: “Mas, dona Maria?”, e ela: “Não. Pode, pode”. **Ela apoiava**: “Tem que estudar mesmo. Tem que...”. **E ela incentivava mesmo**, você entendeu?[...]*

A realidade de Ana, mesmo que se diferencie em partes, nos remete a situação de muitas mulheres professoras que nunca chegaram a exercer sua profissão por terem se casado, tido filhos e assumindo as responsabilidades do lar ou tiveram suas carreiras interrompidas após assumirem tais funções. Louro (2004, p. 379) explica que,

[...] se construiu, para a mulher, uma concepção do trabalho fora de casa como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas. Não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos.

Há também que se lembrar de que o magistério era cursado, mas nem sempre com o

sonho de se tornar uma profissional e seguir carreira, como Marta citou em seus relatos. Na realidade das professoras, o magistério foi cursado devido as oportunidades ofertadas na época (fim do século XX) e na localidade em que nossas depoentes narram (interior de SP), mas, compreendemos que esta situação não era exclusiva desta região. O magistério era uma das poucas oportunidades para as moças. Com o passar do tempo a concepção de que a mulher poderia ter “duas funções”, a doméstica e a profissional, e encarando a docência como uma extensão da maternidade (Louro, 2004), o magistério encaixou-se como o trabalho ideal para as mulheres, pois, na maioria sendo exercido em meio período, as mulheres conseguiriam conciliar sua casa com o trabalho, já que seu papel era visto mais como social do que como fonte de sustento, argumento que colaborava para a continuidade da existência de salários baixos.

Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um “salário complementar”. Com certeza não se considerava as situações em que o salário das mulheres era fonte de renda indispensável para a manutenção das despesas domésticas. (LOURO, 2004, p. 379).

Entendemos que tais possibilidades foram importantes para dar espaço às mulheres e, mesmo que a passos lentos e silenciados, posicionar e inserir a mulher frente a uma sociedade que era (e continua sendo) machista, foi um grande salto. Infelizmente, tamanho avanço veio acompanhado dos discursos moralistas e higienistas, sendo a mulher professora sempre vista atrás da maternidade, da doação, da pureza e do sacerdócio e, por isso, moldaram-se as mentes da população, dando origem a algumas amarras muito difíceis de serem quebradas, já que tais discursos eram construídos também dentro das instituições de formação para os (as) estudantes, criando então a visão dos (as) educadores (as) puros (as), castos (as), abnegados(as).

Ana se recorda que em sua época de estudante, quando fez o magistério e a contabilidade, ao mesmo tempo lembra com alegria como teve contato com o estágio obrigatório, sua felicidade em ter como orientadora sua professora do primário, o que para ela foi uma satisfação muito grande, e como descobriu um sentimento de felicidade em exercer a profissão

Aí eu fiz a matrícula para os dois, porque podia pelas minhas notas né. E eu fiz os dois. Neste estágio eu fiquei na sala dela, que era um 1º ano. Ahhhhh, me apaixonei. Falei: “Eu não saio mais”. E na minha família tem muita gente que é professor né.

O incentivo da sogra, de seus (suas) professores (as) e de alguns familiares, atrelados ao

sentimento que Ana possuía, que como ela relatou, desabrocharam no estágio que fez durante o magistério, a levaram a adentrar a profissão, mas, em alguns momentos de seu relato, sempre que é tratada sobre sua escolha profissional, sua fala sempre se vincula com a questão de existirem muitas professoras em sua família, o que nos faz refletir: até que ponto foi vontade própria escolher o magistério como profissão? Ao rememorar seu início, Ana se emocionou muito ao lembrar de um evento marcante, novamente se referindo a sua sogra

*Então **ela incentivava muito**, porque a única das noras dela era eu que tinha Magistério, que poderia dar aula. E ela falava “Ana, é minha paixão, quando eu dava aula. **Você tem que entrar**”. Você entendeu? Tanto que foi assim... [pausa] agora eu lembrei... até fico meio triste... [pausa] [voz embargada] que eu entrei o primeiro ano para dar aula lá na União e minha sogra morreu dia 19 de abril [voz embargada com choro]. Só que antes dela morrer, ela foi domingo, ficou o dia inteiro [pausa] [voz embargada com choro] **Ela disse que estava realizada que o sonho dela continuava: Eu era professora.** [pausa para choro]*

Foram as mulheres que Ana teve como exemplo que, em grande medida, a incentivaram a escolher a profissão, e em suas falas fica claro o quanto a profissão a fez ser reconhecida e se auto reconhecer. O que nos faz pensar em como a sociedade molda os sujeitos e como as interações sociais têm relação com a formação do sujeito, em âmbito profissional e pessoal.

Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de um nome coletivo (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2005). (Grifos no original).

A socialização entre os sujeitos permite formas de reconhecimento social, algo que Ana deixa muito claro em suas falas, e observando as contradições existentes, é pertinente aqui problematizarmos a questão da socialização e das influências dos sujeitos nas decisões do indivíduo. Não entendemos este fenômeno como regra, mas tomemos como exemplo estas situações: vemos que em uma família de médicos, é corriqueiro que os filhos sigam as profissões dos pais; em uma família de agricultores é comum que os filhos sigam profissões relativas a terra; então compreendemos que, por Ana ter muito forte a presença da docência em seu meio, e ela mesmo reforça isto por inúmeras vezes ao dizer “*E na minha família tem muita gente que é professor né*” compreendemos que a socialização portanto, contribui e em grande

medida interfere e encaminha as decisões dos sujeitos, tanto no sentido de contribuir para a escolha de determinada profissão ou ter interferência para a mudança.

Falando ainda de escolhas profissionais, Ana se recorda das lembranças mais antigas que têm, envolvendo sua escolha profissional e conta sobre mais pessoas que tiveram influência sobre sua decisão, e algo que nos chamou a atenção foi que, em nenhum momento de suas falas Ana se remete a salário ou às condições de trabalho, somente a professora cita este “dom” para educar, e como tal escolha a formou integralmente como pessoa. As pessoas em quem Ana se espelhava, sua família e suas professoras fizeram com que, após ter se tornado também educadora, aflorasse o sentimento de satisfação pessoal e de pertencimento a um grupo, característica marcante de sua identidade.

*E a minha professora de Matemática, do 5º, 6º, 7º e 8º, ela chamava dona Kiko. Era uma professora de Matemática, de Adamantina. E ela falava “**Ana você tem tanta facilidade em Matemática, por que não ser uma professora?**”. **Então quer dizer que eu tive incentivo de muita gente. Tanto de minhas tias, que são professoras, várias, das minhas professoras e da minha sogra que faleceu.***

Ao rememorar seu ingresso na carreira, em uma sala de alfabetização multisseriada na escola Firmino, não conseguiu se ater aos momentos vividos naquele local, suas respostas eram sempre levadas para momentos experimentados após o fechamento da escola rural, o que foi respeitado durante a conversa, mas, após análises e volta às falas da professora, observou-se que há um bloqueio dela ao se lembrar daquele período, que pode ter sido provocado por impactos negativos (profissionais e pessoais) vividos, portanto, algumas questões precisaram ser modificadas durante o decorrer da conversa para que a participante ficasse mais à vontade.

A professora relatou que depois de atuar cinco anos na escola Firmino, foi para cidade, transferida para a escola polo, para atuar também na alfabetização. Algo a incomodava lecionando na escola polo, alguns sentimentos como insegurança e instabilidade a fizeram querer mudar. A questão de instabilidade relatada por ela era porque no município, os concursos eram para poucas vagas, e ela era contratada por processos seletivos, que eram realizados todos os anos. Ana então decidiu realizar concursos, almejando maior tranquilidade profissional. Ela se lembra que algo que a deixava desmotivada era o fato de os concursos no município serem para um número de vagas muito pequeno, e as vezes, chegando na sua vez não era chamada. Ana se lembra que

*[...] mas conforme vai indo, em Lucélia, **eu passava no concurso, mas chegava a minha vez e não chamava.** Então o que eu acabei fazendo, eu falei: “Pois agora eu vou sentar, estudar e vou fazer em várias cidades”. Tanto que eu passei acho que em 12 cidades como professora, entre 3º, 2º e 7º lugar. A*

primeira cidade que eu chamei, que eu fui, foi para Mirante do Paranapanema.

A cidade de Mirante do Paranapanema/SP, local onde a professora assumiu o cargo de professora efetiva, se localiza há cerca de 150 quilômetros de Lucélia/SP, notadamente uma longa distância que não seria possível percorrer diariamente, portanto a professora necessitou alugar uma casa na cidade de Mirante para conseguir trabalhar. A situação de Ana em relação distâncias percorridas até seu local de trabalho vão ao encontro da situação de boa parte dos (as) professores (as), efetivos (as) e não efetivos (as) que precisam muitas vezes distanciar-se de suas casas e famílias para lecionarem nos locais onde conseguem uma vaga para atuarem, infelizmente necessitando morar em cidades muitas vezes distantes, e visitando suas casas semanalmente, quinzenalmente ou, mensalmente.

Eu achava muito longe da minha família, muito muito muito longe. Tinha que vir na sexta-feira, saía 5h30 de lá, chegava 8h da noite para ficar em casa. Então com isso eu falei “Não dá” eu falei assim “Não estou vivendo”, porque domingo eu já ia embora de novo. E na verdade eu ficava mais sozinha do que com minha família.

Para conseguirem dar o sustento para sua família, uma parcela dos profissionais professores (as) é privada do convívio familiar, normalmente morando sozinho (a) em outra cidade ou ainda dividindo o espaço com outros (as) professores (as) que estejam passando pela mesma situação. Como será que estes profissionais se sentem? Uma torrente de fatores é condicionada a eles (as,) simultaneamente: baixos salários, condições precárias de trabalho, salas de aula sem infraestrutura, falta de suporte de profissionais formadores (coordenador (a), diretor (a), supervisor (a)) para a realização do trabalho, cobrança por índices altos e quase inatingíveis visto as condições concretas e ainda alguns necessitando ficar longe de seu seio familiar. É doloroso. Um pensamento de Lantheaume (2012, p. 371) que trata sobre a dignidade do professor nos faz questionar se realmente os (as) professores (as) tomam posse deste substantivo

Os professores se sentem hoje coletivamente rebaixados, “menores” do que eram, e, individualmente, uma dificuldade profissional não superada deixa-lhes a impressão de **perderem a própria dignidade**. Essa dignidade social e simbólica é constituída pelo sentimento de exercer um ofício que tem valor e é útil à sociedade, pela consciência de se inscrever em uma história e de participar dela, de ser reconhecido como qualificado e competente, de possuir a autonomia, exigida pela responsabilidade. [...] o ofício, tal como foi construído, nem sempre oferece os recursos necessários, e as condições de sua atualização não correspondem às necessidades (controvérsias, trabalho coletivo, formação continuada, tempo disponível). (Grifos nossos).

De acordo com o Dicionário Online de Português, a palavra dignidade pode ser

compreendida com inúmeras explicações, dentre elas como “[...] característica ou particularidade de quem é digno; atributo moral que incita respeito; autoridade; ação de respeitar os próprios valores; amor-próprio ou decência” (DIGNIDADE, 2023). Como Lantheaume (2012) expõe, durante o desenvolvimento da atuação como docentes, estas pessoas por vezes, passam por situações de precariedade, desprestígio, a margem das humilhações e falta de apoio, o que acarreta sentimentos de falta de dignidade, que causam sintomas de estresse, cansaço e até mesmo, em casos mais graves, adoecimento.

Entrelaçando tal apontamento com o decorrer de nossa conversa com Ana, a professora nos trouxe uma palavra repetida frequentemente. O termo e os sentidos transpostos por ela da palavra *desafio* foram muitos. Desafios pelas distâncias para lecionar, desafios para alfabetizar, desafios para disciplinar etc., o que, para a professora tem um vínculo profundo com sua personalidade.

*[...] Pra mim, pra mim, **que sou muito desafiadora, eu desafio minha capacidade...** eu acho que sempre fui assim. E não adianta, até na minha profissão, como no sítio, **eu desafio o meu limite**. Então, pra mim era um **desafio diferente** que eu tinha que enfrentar e dominar. E como eu faço isso até no sítio. Quem me conhece sabe disto. Porque se eu não sei, eu vou procurar saber, conhecer, vou fazer, vou quebrar a cara, mas vou tentar, mas se eu errar, eu faço de novo, eu tento de novo e faço. **Eu acho que até hoje eu sou assim ainda.***

A trajetória profissional de Ana é intimamente alinhada com sua trajetória pessoal, e, ela concretiza isso em suas falas, não sendo possível distinguir nem dissociar Ana mulher e Ana professora. Ana se recorda dos desafios ao longo de sua trajetória profissional, de como se posicionava a respeito dos obstáculos e de como os superou. A professora se lembra com carinho dos diversos cursos e especializações realizadas e compreende tudo o que conquistou como *desafios* superados. A satisfação de concluir cada curso/atividade que se propunha a fazer, para Ana lhe trazia a sensação de capacidade, de estar preparada para desenvolver seu trabalho.

*Eu sempre fui assim, **desafio eu mesma**. Não é **desafio** para os outros, é para mim. Eu sempre falava “Eu estou fazendo aqui, mas puxa vida, não tenho pedagogia, eu tenho que fazer um pouco mais”. Quando eu fiz Pedagogia, eu falei: “É pouco. Eu preciso entender certas coisas que estão acontecendo na cabeça destes alunos”. Então eu fui fazer Psicopedagogia para entender porquê. **Aí quando me mandaram para substituir o Infantil**, eu falei “Mas peraí, criança é diferente. Eu não posso lidar igual 1º, 2º, 3º, 4º ano”. Então, eu fui entender e fazer minha a pós no Infantil. Eu tenho pós no Infantil, **e não era para eu usar, era para eu entender**. Eu estava dando aula e queria entender como eu ia ensinar para meus alunos.*

Ana expõe uma situação preocupante em sua fala. Para ela, é motivo de orgulho ter sido submetida a vários cargos diferentes e conseguir se formar para cada um deles, sem auxílio de ninguém, mas por que ela foi submetida a lecionar para níveis distintos a sua formação? Era “obrigação” dela conseguir exercer profissionalmente bem uma função para a qual não tinha sido bem-preparada? A professora explica os cursos que fez, sem auxílio nenhum da instituição que trabalhava, a mesma escola que a direcionou para os mais diversos setores. Começou a lecionar e a trabalhar na alfabetização de crianças por conta de seu curso em magistério, depois cursou pedagogia, mas percebeu a necessidade de se formar continuamente para o trabalho, visto as dificuldades encontradas, isto é, algo louvável e que merece méritos, o problema é que enviesado por esta sede por aprender e desvelar o universo de educar, Ana precisou adequar-se por conta própria quando assumiu funções que foram lançadas em sua responsabilidade, sem o devido suporte, como foi o caso da educação infantil.

Ana é muito intensa em suas falas, e nos revela muito, tanto de sua trajetória pessoal quanto profissional, além de suas posturas e seus problemas. A sede por conhecimento é algo que Ana gosta muito de deixar evidente e como conseguiu trilhar seus caminhos, mas também deixa claro que não era a alfabetização que lhe trazia satisfação. Ela se recorda da vontade que tinha de fazer o curso de licenciatura em matemática, e explica da dificuldade do (a) professor (a) evoluir. Além de, na maioria das vezes, os (as) professores (as) precisarem investir dinheiro para sua formação, eles (as) também, contraditoriamente, não recebem nenhum incentivo/suporte das instituições que trabalham para conseguirem se aprimorar. Ironicamente, os (as) educadores (as) tem que nadar contra a corrente para atingir seus objetivos, que claramente vão trazer benefícios não só para eles (as) mas, principalmente para os (as) alunos (as) e instituições, que terão professores (as) mais qualificados (as) e como consequência a escola irá melhorar.

Aí eu falei: “Poxa, agora eu vou fazer alguma coisa que eu gosto né. Eu gosto de Matemática. Por que não? Oxe, eu vou pagar, eu vou fazer Matemática, não me interessa”. Então aí que eu fui fazer. Era um desafio, dar aula o dia inteiro e fazer outra faculdade. Fui fazer. Outro desafio, falei: “Peraí. Processo seletivo a vida inteira aqui em Lucélia? Ah não. Eu acho que sou capaz de passar em outros lugares”. Sentava depois que saía da escola, eu saía 7 horas da escola e fazia cursinho até as 10 da noite. Então eu fui estudar. Agora eu estudei? Agora eu vou colocar na prática tudo o que eu estudei. Então, eu paguei do meu bolso, eu paguei inscrição e fui em um monte de cidade... Era um desafio para mim. Eu falei: “Uma hora vai dar certo”. E deu, até pedi demissão, mas[...]

Pela fala de Ana, quando explica “agora vou fazer alguma coisa que eu gosto”, implicitamente expõe que o magistério não foi escolhido inteiramente por ela, portanto,

novamente aqui lembramos de como as influências, no caso de Ana, dos familiares, de suas professoras e as possibilidades disponíveis em sua época, a fizeram escolher o magistério.

Mais uma vez, em seus relatos, a professora expõe a forma como pensava sobre suas necessidades formativas, e o quanto suas observações e suas avaliações de seu trabalho fizeram com que sentisse a necessidade de formar-se para os diferentes “desafios” que recebeu. Pela perspectiva de Nóvoa (2000, s.p)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ao narrar como ocorreram as continuações dos seus estudos, cujos objetivos, foram, na sua visão, para compreender e exercer de forma mais qualificada seu trabalho, Ana se recorda com uma passagem triste, de arrependimento ou falta de possibilidade de não ter adentrado mais cedo na profissão e a vê mais como vocação do que profissão

*Olha, na verdade, vou ser bem sincera, **nunca foi o dinheiro, não foi o salário.** Na verdade, quando eu comecei, eu nem dava aula né. Lembra do Vitor, Mateus? **O sentido para mim era que eu já gostava no fundo, no fundo. Eu amava a profissão de ser professora. Eu só não tive a chance de começar.** Então, eu sabia que eu iria gostar o dia que eu pisei o pé para fazer estágio com a minha professora. Gente, quando os alunos levantavam, falavam, **aquilo sabe, dentro de você, já me comoveu já, aquilo ali puxou alguma coisa lá de dentro que eu tinha. Só não tive a chance de começar mais a cedo a ter este gostinho.** E na hora que eu tive o gostinho, aí você não consegue mais parar. Porque eu lembro no Argemiro – não no bairro União, porque no bairro União eram menos pessoas – e lá na cidade, **o desafio maior de alfabetizar, era maior porque era mais difícil alfabetizar a turma da cidade. Eu acho mais difícil. Quando você pega uma sala difícil... o que eu falo difícil, uma sala que tem problemas na família, vive com o pai, com a mãe, com a avó, abandonados. Eu já peguei sala só assim lá na cidade...***

Em sua fala, não podemos de deixar de pensar em relação aos salários e em como os professores (as) sofrem ainda com alguns pensamentos sobre vocação, pensamentos expostos por Ana, mesmo que de forma tímida. Os (as) professores (as) exercem sua função profissional como docentes para sobreviverem, assim como os (as) médicos (as), bancários (as) e advogados (as), então por que ainda pensar que os (as) docentes exercem tal profissão “por amor”? Realizar com dedicação, comprometimento, com formas diferenciadas o trabalho docente não significa que o (a) profissional (a) professor (a) nasceu ou tem o dom para a docência, desprezando o fator “salário” ou a profissionalidade. Ana, em seu tom de voz e na alegria em contar sua trajetória profissional, nos faz compreender que seu trabalho era realizado de forma

cuidadosa, o que faz ligação com a fala de Bello (2016, p.366-367)

O professor tem, obviamente, uma singularidade, isto é, uma maneira própria de desenvolver sua atividade docente. Nela ele pode buscar maneiras diferentes das comuns e ser diferente entre os iguais. Fazer um trabalho pedagógico diferenciado em qualidade, quantidade, eficiência e eficácia para o aprendizado do aluno. Quando exerce um trabalho diferenciado, geralmente desperta nos alunos interesse e envolvimento e, nesse sentido, atribuem a ele a chancela de vocacionado ao magistério. Pensamos que é um erro crasso, pois o fato de fazer diferente e com dedicação qualquer atividade profissional, gostar do que faz, não manifesta que é vocação, mas profissão. O professor, nesse caso, escolheu fazer diferente profissionalmente.

Entendemos e defendemos aqui profissionais professores (as), que desempenham seus papéis em sala de aula com amorosidade, cuidado, responsabilidade, mas que devem valorizar-se e serem valorizados como profissionais pela sociedade.

Diferente da amorosidade descrita por Freire (1997), Ana possui um sentimento vocacionado, abnegado e romantizado, o que impede que a professora tenha a visão das precarizações sofridas e dos limites de seu trabalho. A alfabetização, etapa em que Ana se estabeleceu até mais da metade do seu tempo de docência, a mostrou seu lado mais penoso, perpassando diversos públicos e instituições. Ao se recordar deste período, Ana não relata momentos de dificuldades para alfabetizar as crianças da escola Firmino, pois defende a hipótese de que os (as) alunos (as) da zona rural não eram difíceis de alfabetizar, como argumento de que eles (as) tinham uma estrutura familiar (pai e mãe presentes) que os (as) amparava e que as classes tinham menos estudantes, já nas classes da zona urbana do município de Lucélia, além das turmas serem mais numerosas, tinham outros tantos problemas, como relata Ana: não tinham estrutura familiar, eram crianças abandonadas, cresciam mais na rua do que em suas casas e etc.

Ao rememorar as suas formas de ensinar seus (suas) alunos (as) e dos problemas enfrentados, lembrava sempre de seus “desafios”, e explica que, o que mais trazia satisfação a ela era ter conseguido alfabetizar alunos (as) com dificuldades, tanto de aprendizagem quanto de comportamento.

*[...] quando você pega este aluno, do nada... não sabe nem organizar um caderno, fechar um estojo, pendurar a bolsinha dele. Sabe, isso daí para mim, eu saía do último degrau – não sei se você conhece o Argemiro [escola Polo] – pulando de alegria. A Daiane, a Daiane Rodrigues, que pode dizer isso paravocê, ela era Diretora, ela falava: “Vixe, lá vem a Ana pulando na escada”. **Quando eu pulava na escada, gente, é porque eu tinha conseguido alfabetizar um aluno na escola. Então cada vez que eu alfabetizava aluno é um... porque é um desafio, gente... não igual a turma do sítio. Na turma do sítio eles tem ajuda; eles têm pai, eles tem mãe, eles tinham apoio. Mas***

quando você pega uma sala que você não tem apoio, não tem ninguém, é **um desafio muito grande** como professora, muito grande. É ele e o aluno. Ele não tem mais ninguém como exemplo, **ele não tem mais ninguém para ajudar, ele não tem ninguém**. Então esta experiência no meu 1º ano, nos meus né, porque **todos foram um desafio**, mas este foi maior, eu pulava na escada. A Daiane: “Já sei. É a Ana, né? Já sei, mais um”, “A Ana de novo. Mais um”. Porque você pegar sala boa é fácil, não é difícil. Agora, quando você pega sala difícil, que eu falo para você, **para mim era um desafio**. Isso para mim... **cada vez eu amava mais**. E o que Lucélia fez para mim? **Só me deu desafio**, do jeito que eu queria. Quando a Daiane me chamou, que eu vim de Mirante, ela virou e falou: “Ana, você vai para Maria do Carmo”. “O quê? Nunca sai do Argemiro”. “Mas você vai para a Rancharia. **Só você vai dar jeito naquela sala**”. Porque ela sabia que **cada pulo que eu dava era uma paixão que eu tinha**. Ela, a dona Ângela, sabia como eu era. Elas me entendiam, eu acho. E aí quando eu fui, eu: “Ai. Que sala é esta?”. Foi um mês assim “Ah, não. Pera aí”. Então, eu tive que fazer lá na Rancharia que eles amassem a escola, gostasse das minhas aulas e depois conseguisse alfabetizar. Quando eu consegui isso... – eu lembro isso, fazia 3 meses que eu estava lá, oh, ralando – quando eu consegui isso, a sala foi alfabetizada. Mas aí o que que foi, eles pegam vínculo com você, **que na hora da sua explicação eles tem que contara vivência do que você está explicando... aí é hora de alfabetizar o aluno, você mata a charada**. E isso para mim, olha. Tinha uma menina que era terrível – todo mundo conhecia em Lucélia mas não vou falar nome aqui no vídeo né –, que era de lá daquela sala. Eu só sei que ela chutou Coordenador, quebrou vidro da sala, gritava, esperneava, batia. E esta menina ia na escola e ninguém entendia ela. Chegou um dia que eu perguntei para ela e ela: “Ana, você sabia que minha mãe está na penitenciária? Eu não tenho mãe. Eu vivo com meu pai”. Falei: “É por isso que você vem na escola...?”. Ela vinha como cabelão tudo... sabe... sem cuidado, porque não tinha ninguém que mandasse ela para vir à escola. Então ela era agressiva porque ela não queria vir, queria ficar na rua e não tinha uma mãe que organizasse ela e fizesse que ela ia à escola. Aí eu falei: “Então vamos combinar o seguinte? Eu vou organizar seu material, eu vou fazer isso. **E aí a professora vai embora a pé**”. Eu deixava o meu carro um pouco mais longe para eu ir até a casa dela levarela, para ela ir para a escola e voltar para a casa. Depois eu pegava o meu carro e ia embora, porque eu morava na União. Aí ela começou a vir na escola sozinha. **Ela vinha porque ela gostava da professora**. Ela ia porque ela sabia o caminho. Aí eu fui deixando meu carro mais perto. Comprei um kit de escova, batom, toalha, tudo, era um kit. Mas eu não dei; chamei ela, expliquei. Arrumava o cabelinho dela, levei trancinhas, rabinho... coisas de menina. E falei para ela como fazer. Ela vinha todo dia cheirosa, perfumada, limpinha, com o cabelo arrumado e o caderno dela era perfeito no final do ano. Foi alfabetizada e parou de ser agressiva. **Acho que o professor tem que entender um pouco o aluno, não é assim**. Então **a minha paixão é: eu adoro desafio!** E quando eu pego um... E a vida me deu em vários sentidos: **desafio na família, desafio na escola, desafio em aprender**. Eu gosto de ser assim: **desafiada**. E no sítio também, eu sou a mesma coisa, sei fazer tudo.

Por um lado, Ana enxerga as formas de precarização que sofreu ao longo de sua carreira como desafios, e vê que passando por eles conseguiu ir além, o que implicitamente nos remete a mensagem de que, na visão dela, para que o (a) docente tenha sucesso ele (a) precisa fazer

sempre mais, “sofrer” e assim conseguir atingir os objetivos propostos. Tal pensamento angustia, haja vista que, a idealização de bom (a) professor (a) que Ana toma como espelho são modelos romantizados e resilientes que fazem grandes avanços com muito pouco ou nada, e se desdobram fora dos horários de aula, sem descanso e sem a percepção que são profissionais como qualquer outra classe e que merecem o mínimo de profissionalização necessária, alimentando a concepção social e histórica de que professores (as) são castos (as), obedientes, não fazem greves e não tem direito de lutar por melhorias no setor educacional.

Por outro lado, um ponto importante a ser debatido por esta fala da professora é que, numa perspectiva freireana, podemos identificar a forma libertadora como a professora conduzia suas aulas, levando em consideração a vivência dos (as) alunos (as) tanto da zona rural quanto da cidade, que eram vítimas de opressão, cada um (a) à sua maneira. O que Ana desenvolvia, oposto à educação bancária, fazia com que seus (as) alunos (as) fossem alfabetizados (as) pela visão da professora, de uma forma muito mais eficaz, levando em consideração suas vivências e suas vozes, libertando-os.

Pensar numa libertação dos oprimidos, implica a construção de uma crítica ao modelo de educação bancária, onde o (a) professor (a) deposita os conteúdos para os (as) estudantes, sem diálogo, questionamentos e principalmente sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos(as) estudantes durante as aulas. A crítica à educação bancária explica que

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos (FREIRE, 1987, p. 48).

É necessário problematizar, pela fala da professora, os impasses que vivenciou, principalmente na escola urbana e pode exemplificar como o (a) professor (a) exerce mais do que seu papel dentro de sua profissão. Ana foi mãe, psicóloga e inspetora, além de professora. Há evidentes lutas travadas pela professora, almejando atingir algumas metas envolvendo os alunos e as alunas nas suas realidades, o que supõe uma educação humanizada e humanizadora, e suas falas sinalizam mais do que funções além de sua obrigação, também a questão de

extrapolar jornadas. Reconhecer a humanidade de seus (suas) alunos (as) é o ideal e seria melhor se fosse um passo coletivo, institucional, compartilhado e que não causasse sobrecarga.

Suas vivências são carregadas de emoções, com grande parte delas tratando da forma com que o (a) professor (a) deve se posicionar e como ele (a) deve interagir com seus/suas alunos (as), levando em conta suas vivências e o que para ela é essencial – conhecer seu estudante.

Eu tentava ser professora mesmo na sala de aula. Só que de vez em quando você tem que entender o lado do aluno. Tem dia que ele não está bem. E conforme você vai dando aula você conhece quando ele está falando a verdade quando ele está mentindo né.

É importante frisar que, com a fala da professora quando diz “eu tentava ser professora mesmo em sala de aula”, percebemos que na concepção dela, em alguns momentos da realização de seu trabalho, se sentia incapaz e duvidosa quanto a sua postura. Desconstruira imagem do professor (a) depositário (a) e modificar a postura com os (as) estudantes pelo que se pode notar foi uma tarefa árdua e conflitante dentro de si, pois provavelmente se recordasse muito fortemente do seu tempo como aluna e como a educação era ministrada, mas, por conta das formações que buscou, compreendia a inovação e via novas formas de educar e como conseguir melhores resultados.

Ana compreendia que adornada de sensibilidade, afeto e proximidade com seus (suas) alunos (as) conseguiria, portanto, um melhor progresso em relação aos níveis de aprendizagem. Para Bello (2016, p. 367) o (a) professor (a)

[...] se identifica com a profissão, gosta do que faz, empenha-se ao máximo para fazer o seu trabalho docente e preocupa-se com a qualidade do seu desempenho de maneira que o aluno seja o principal sujeito do processo. Ele, o professor, é apenas um coadjuvante nos processos de ensino e aprendizado. Nesse sentido, ele marca com sua presença pela dedicação, compromisso, responsabilidade, humanidade, sensibilidade, humildade intelectual, profissionalidade, exercendo uma professoralidade competente. Ele, geralmente, é inspiração a outros que queiram também ser professores.

Referindo-se ainda às questões relacionadas a humanidade, sensibilidade e das poucas lembranças dos (as) estudantes da escola Firmino que a professora mencionou, ela se recordou com muita emoção do carinho que os estudantes da escola rural tinham e ainda têm para com ela, o que a traz significado. Ana se recorda da proximidade possível entre ela e os (as) alunos (as) e, uma das explicações para isso é que, tanto ela quanto os (as) estudantes tinham as mesmas vivências, moravam no mesmo espaço, tinham o mesmo cotidiano. Como ela conta

A afetividade, a proximidade entre professor e aluno era muito grande. Eu acho assim, que era mais amigo do que professor né, eu acho. E eles continuaram. Você entendeu? E isso eu até choro. Quando eu vejo, eles me param na rua.

A felicidade e emoção em suas palavras se explica pela satisfação em ter feito parte da construção de cidadãos que hoje são bem-sucedidos e evoluíram, tanto no sentido da escolaridade quanto humanamente. Ana tem a consciência de que foi uma pessoa importante que contribuiu para a evolução daquelas crianças e se sente realizada por isso.

Os (as) educadores (as) são mediadores (as) essenciais para a formação dos sujeitos e isso já é discurso enraizado, normalmente ouvido com certa imponência no dia 15 de outubro – dia em que é comemorado o dia dos (as) professores (as) -, mas, se há o entendimento de que esta profissão é tão importante, porque então que estes (as) profissionais sofrem cada dia mais com baixos salários, estruturas cada vez mais precárias nas escolas e todas as nuances que corroboram para a desprofissionalização? Concordamos com a perspectiva de Bello (2016), quando explica que, pela profissão docente ser a base, talvez por isso não seja valorizada como deveria. Fazendo uma analogia simples, ao ver um prédio imponente, com 20 andares, bem construído, ninguém olha para a sua base, somente para a cobertura.

A falta de atenção, as sobrecargas, a romantização e entre outros tantos fatores, culminam no que se chama hoje de precarização do trabalho docente, um dos principais problemas da educação atualmente. Tardif (2013) explica que a profissão de professor (a) tem sido cada vez mais afetada pela flexibilização da contratação, diminuição dos salários e aumento da carga horária, o que pode prejudicar a qualidade do ensino e até mesmo a saúde dos (as) docentes.

A precarização do trabalho docente é resultado do processo de globalização econômica, que tem levado a uma maior competição entre as empresas e uma conseqüente busca pela redução de custos. Nesse contexto, a educação se torna um serviço cada vez mais mercantilizado, e os (as) professores (as) são vistos (as) como meros (as) prestadores (as) de serviços, além disso, destaca a falta de investimentos na formação e valorização destes, como outro fator que contribui para a precarização do trabalho docente. Sem acesso a recursos e formação adequados, os (as) professores (as) acabam desmotivados e sem condições para desempenhar suas funções plenamente (TARDIF, 2013).

Para combater a precarização do trabalho docente é necessário investir na valorização da profissão e na garantia de direitos trabalhistas. E isso, talvez a passos lentos, deveria começar por meio de iniciativas como a melhoria da formação e capacitação dos (as) professores (as), a otimização das condições de trabalho e a criação de políticas que assegurem melhores salários

e valorização da profissão em todos os níveis.

Em resumo, a precarização do trabalho docente é um problema que afeta não apenas os (as) professores, mas toda a sociedade. Para garantir uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa, é fundamental que as políticas públicas sejam voltadas para a valorização e proteção dos direitos dos professores.

Como último trecho da fala de Ana que compõe este núcleo, não poderíamos deixar de falar sobre os limites da profissão, ou na verdade, a falta deles. Ana traz de forma incisiva um discurso sobre carinho e afetividade, que acalenta e ao mesmo tempo preocupa, no sentido das incumbências e limites do (a) professor(a)

É... porque o professor que ama o que faz, ele deixa rastro no caminho. Eu não consigo andar aqui no recreio sem levar 1, 2 ou 3 ou 4 abraços. Você sabe que na pandemia nem podia abraçar. Nós dávamos aula com aquele jalecão né, máscara... mas eu nunca tive medo e não peguei Covid. E eu abraçava. Porque eles me encontravam “Minha professora do ano passado”. Eu não consigo andar no recreio sem levar abraço... Eu acho que levei 4, 5 hoje. E isso para mim eu já ganhei o dia. [risos]

Quais são os limites da profissão? É possível compreender esta última fala de Ana como profissionalidade ou vocação? Ana explica que não tinha medo de pegar o vírus da Covid-19, pois o carinho pelas crianças era maior, então, é necessário pontuar que, em muitos momentos, ela viu sua profissão como missão, algo que não precisava ser remunerado, pois, como salienta, os abraços já pagavam seu dia de trabalho. Até quando os abraços vão ser pagamento para os (as) professores (as) que se sentem impelidos e até mesmo culpados (as) em reivindicarem e fazerem greves, pois o trabalho destes deve ser “por amor”. Que amor é este que adoce, que suga, que sobrecarrega e que coloca mordidas nas bocas desses profissionais. É importante que façamos uma reflexão sobre trechos de falas de professores (as) iguais a essa, e que possamos ter a capacidade de ver os absurdos escondidos por detrás dos depoimentos humildes e românticos, de uma profissão que não deve, como nenhuma outra, ser romantizada.

Cabe aqui destacar novamente que os sentimentos que Ana tem para com os (as) alunos (as) e toda a classe são diferentes da amorosidade descrita por Freire (1996), já que esta, é descrita como uma atitude de amor e respeito pelo outro, mesmo em meio a conflitos e desentendimentos. A amorosidade em Freire (1996) é fundamental para a construção de relações saudáveis e para a promoção do diálogo e da compreensão mútuos.

Este núcleo nos possibilitou compreender de forma mais alargada como se deram as escolhas de Ana para a profissão e como a socialização e os vínculos são pontos importantes a serem levados em consideração no momento das escolhas profissionais dos sujeitos. Em sua

fala, por meio das análises, observamos alguns pontos de contradição e desprofissionalização que nos proporcionaram reflexões importantes sobre a prática docente e como as identidades dos sujeitos são construídas a partir de suas escolhas, posicionamentos e da relação com os outros.

No próximo núcleo, apresentamos novas reflexões possibilitadas a partir da conversa com Ana, que contribuíram substancialmente para a compreensão de sua identidade.

Núcleo de Significação II: Formado a partir do agrupamento dos indicadores: salas multisseriadas, “jogo de cintura”, cansaço na profissão, angústias sobre o ensino, sobrecarga, salários baixos, romantização da educação, e falta de incentivo para a formação continuada.

Nome do núcleo: “[...] eu já tinha feito porque gostava de estar um pouquinho na frente dos outros. *Só que eu arcava com tudo, né*”.

Ana, em vários momentos da conversa tem satisfação em dizer sobre como adquiriu seus conhecimentos sem ajuda ou incentivo, e todos os “desafios” que passou. Em sua fala sempre evidencia que não teve incentivo das escolas por onde passou para fazer seus cursos e não teve incentivo financeiro para se aperfeiçoar, como já mencionado no núcleo anterior.

Aí depois eu fiz outros cursos, que até chamava Ler e Escrever e este Ler e Escrever poucos de Lucélia queriam fazer. Acho que fui uma das primeiras que fiz com a dona Ângela, em Adamantina. E nós fizemos o ano inteirinho no CEFAM. Então, o CEFAM, a gente teve contato com os alunos do CEFAM, naquela época. Eu fazia o curso com a dona Ângela, que era Supervisora de Ensino de Lucélia, mas ela convidou alguns e alguns não quiseram continuar. Então eu fui, eu paguei do meu bolso, coloquei combustível, porque eu gostava muito de saber o que estava acontecendo. [...] Porque todas as minhas formações fui eu que paguei, até a minha Pedagogia.

Explicando que havia convites para a realização de alguns cursos, porém, estes não possuindo nenhuma forma de auxílio aos professores (as), como por exemplo combustível. Muitos (as) docentes não aderiam, pois não se sentiam motivados para isso. Os educadores (as), bem como grande parte de outros (as) profissionais, necessita para desenvolver seu trabalho com excelência, ampliar seus conhecimentos e aperfeiçoá-los continuamente dentro de suas vivências e especificidades, mas, em alguns momentos da carreira este sentimento é esquecido ou enfraquecido, por inúmeros fatores: falta de valorização, salários baixos, sentimento de não pertencimento etc.

A formação do professor é um desafio suficientemente grande porque deve saber que sabe tanto quanto saber que não sabe e que precisa aprender a aprender. A junção do seu saber existencial, suas experiências solidificadas e o processo de elaboração de novos conhecimentos são impulsionados pela sabedoria pedagógica. (BELLO, 2016, p. 376).

A humildade e a possibilidade de abertura ao novo são qualidades que auxiliam muito os (as) docentes para que consigam, ano após ano, junto a sua experiência e conhecimentos já existentes, fortalecer o trabalho docente, mas, é perfeitamente compreensível que em um determinado estágio da vida eles (as) também se cansem. Ana, por exemplo, com mais de 50 anos, diz que se sente cansada e não tem mais pretensão em fazer cursos, mas diz que na escola onde atua são fornecidos cursos de formação continuada, de forma gratuita, e ela participa ativamente. E mesmo com vinte anos de carreira, ainda enxerga muito a ser aprendido, e acha muito importante.

*Agora como estou quase para me aposentar né, estou com quase 53 anos, então eu resolvi assim: **não estou saindo mais para fazer curso, falei “cansei”, cansei um pouco, estou cansada.** Você cansa... Dar aula para aluno, aula para explicar para professores, é cansativo. **Fazer muito curso, cansa.** Então eu dei uma paradinha, porque a escola continua. Como é apostilado, vem cursos de longe para a gente fazer aqui ou é online ou é presencial.*

A professora explicou que, ao longo de sua trajetória profissional, como ela mesma cita em um trecho da conversa, que “gostava de estar um pouquinho na frente dos outros”, foi convidada por muitas cidades para passar seus conhecimentos para outros (as) professores (as), como forma de compartilhar experiências, o que trazia muita satisfação para a professora. Compartilhar as vivências, os “perrengues” e as formas de ensinar que deram certo contribui para o aprendizado coletivo, algo que é foco dos debates sobre formação de professores. Bueno, Sousa, Catani e Souza (1993) explicam que essa proposta de colocar os (as) professores (as) para expor, debater e conversar a respeito de suas “histórias de vida escolar” traz contributos importantes, tanto para suas identidades profissionais dos docentes, analisando, refletindo sobre as práticas, quanto na dimensão da qualidade do ensino, pois, usando desta estratégia, compartilhando as experiências e trajetórias profissionais, tais ensinamentos são inseridos, questionados, e infiltrados dentro da prática atual como novos modos de se trabalhar a prática docente.

*[...] sempre ia à Três Lagoas, Pereira Barreto, Andradina, Araçatuba... **Eu andava muito. Eu dava minhas aulas de matemática, mas eu ia pra passar para os outros professores os cursos que eu fazia.** Então minha paixão aumentou mais ainda. Chegou no 2º ano, eu entrei na faculdade de Matemática. Sou formada em Matemática também, tá.*

Ana atuou como professora formadora, mesmo que não tenha recebido este nome, por um bom tempo de sua carreira. Cumpria com seu trabalho nas escolas onde lecionava e ainda ia ensinar a outros (as) professores (as) sobre os cursos que fazia e suas vivências em sala de aula, algo que proporcionou a ela a construção, modificação e afirmação de sua identidade

profissional, o que explica suas falas otimistas e até, as vezes, românticas do ambiente educacional.

Ao ser questionada em relação aos ambientes de trabalho, em relação à escola Firmino, Ana se recordou com muito carinho daquele ambiente, e nas palavras dela, quando perguntado se o ambiente era tranquilo

Sim. Na União era muito. Olha, para mim não era trabalho, eu gostava muito mesmo. Para mim era prazeroso.

O fato de Ana explicar que na escola Firmino ela tinha a sensação de que não era trabalho por ser prazeroso, nos faz pensar a respeito das concepções de trabalho e da ligação entre trabalho e sofrimento. Será que todo o trabalho causa sofrimento? Tudo o que causa desgaste é considerado trabalho? Para ser caracterizado como trabalho algo precisa necessariamente ser desgastante e por vezes, frustrante? Ana nos explica do porquê de pensar desta forma, quando expõe as diferenças da escola rural para a escola urbana e os problemas que precisou enfrentar.

As contradições presentes nos sentimentos e argumentos de Ana residem nas próprias contradições do trabalho como categoria central para compreendermos os fundamentos e desdobramentos da ação humana e pensada do ponto de vista de Marx (2013). Trabalho como ontologia, aquele que altera a natureza de forma dialética, alterando também o homem que o realiza, e dá sentido e humanidade, que distingue o homem dos animais no início do processo de socialização humana, contra as consequências do trabalho apropriado e imposto historicamente pelas classes dominantes, especialmente no capitalismo, resultando em exploração e desumanização. As duas coisas convivem, contraditoriamente, no ser social. Buscamos a realização do trabalho com vistas a criar mudanças, alterações na sociedade, ao mesmo tempo em que estamos submetidos à uma exploração que nos aliena dos resultados do trabalho, que nos retira autonomia, que nos explora e nos impele à mecanização. Sobre a condição ontológica do trabalho, Marx nos ajuda a entender discorrendo que:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 255-256).

No trabalho abstrato, aplicado à materialização do capitalismo, o trabalho perde sua dimensão de utilidade para o ser social, pois é uma imposição mecânica e mercantilizada, torna-

se mercadoria definida pelo mercado que a burguesia domina sobre a força de trabalho da classe trabalhadora, violentando a subjetividade do ser social pois:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt) (MARX, 2004, p. 80).

Além das contradições existentes na percepção de trabalho, Ana se recorda também de problemas de saúde adquiridos no decorrer de sua carreira, nos conflitos de sala de aula, as dificuldades existentes em algumas turmas e a falta de apoio da família para com os (as) alunos (as), no processo ensino-aprendizagem, que neste sentido a professora compreende como trabalho.

*Quando eu fui para a cidade, não nos primeiros anos que eu peguei lá na Terceira Escola, mas quando eu fui para o 5º ano... – até **tenho uns probleminhas de saúde** por conta do Argemiro né; não sei se você sabe – mas era um 5º ano que não era alfabetizado, não sabia ler. **Eu tinha que dar conteúdo, eu tinha que ensinar a ler, eu tive que ensinar Matemática...** e lá não troca o professor. E eu peguei um 5º ano que, olha. **Polícia eles não respeitavam.** Porque lá passa a polícia e entra, dá uma voltinha na sala. E eles falavam “Ô polícia, vou estar 3 horas da manhã em tal lugar”. Você entendeu? **Eles mexiam com droga, eram mulas, era traficante.** Tanto que o acidente que teve na minha perna, que eu levei um chute, foi porque eu tentei salvar um na hora do recreio. Porque o recreio não poderia ser feito junto com os 5ºs anos, nem 4ºs anos, porque era diferente o recreio. Primeiro ia 2º, que são pequenininhos, 3º, e os 4ºs e 5ºs era outro recreio. Só que **os alunos eram tão terríveis, que... terríveis não porque no final foram uma benção né, mas eles não ficavam com a turma do 4º e do 5º.** O recreio deles era com o 5º ano. Aí teve um dia, numa briga entre eles na sala, que 2, 3 agarram um aluno para dar gravatada, para enforcar este aluno na hora do recreio. **Coordenador não ia, porque eles eram maiores do que eu, eles eram bem grandes, não sei, acho que porque repetiam naquela época...** Elas não enfrentavam, não iam. Então este aluno já estava ficando roxo, vermelho amarelo, eu falei “**Eu sou professora, eu vou entrar lá. Eu vou salvar este aluno**”... E eu entrei, salvei ele. Só que nesta salvação eu levei um chute na minha perna. **E este chute causou flebite e trombose nas veias né.** Por isso eu trato, porque eu perdi minha safena nesta brincadeira. Mas, na hora que eles viram que era a professora deles, na hora eles pararam a briga e ainda até pediram desculpas, ficaram preocupadas com minha saúde, porque ficou muito feio o chute que eu levei. Fui parar na Santa Casa a tarde, por causa deste chute. E no final do ano, olha, todos aprenderam a ler, todos aprenderam a escrever. **Mas não entrava professor de Educação Física para dar aula para eles, não entrava professor de Inglês.** Até a prova que fez lá do SARESP, eu tive que sair da outra sala que eu estava aplicando prova para socorrer a aplicadora da prova e a Supervisora, porque tinha um em cima do armário, em cima da carteira, pendurado na janela... e eles não faziam a prova. Aí como eu sai da outra sala, estava aplicando para o 3º ano, cheguei na sala, **eu que fiz eles fazerem a prova.** Então, **não era uma sala fácil.** Até eu falo que eu fiquei 200 dias letivos, eu e a sala.*

Neste trecho a professora explica como era complicado dar aulas para algumas salas com quem trabalhou em alguns anos de sua carreira, desviando-se da questão sobre a escola Firmino, pois, entendemos que o que ficou gravado em sua memória não foram os momentos fáceis e sem turbulências, mas sim as experiências relatadas por ela como “desafios”, que ocorreram fora do campo, em ambientes conflituosos localizados na zona urbana, com crianças carentes e sem o apoio pedagógico necessário.

Quando a professora explica que lecionando para um quinto ano do ensino fundamental que ainda não era alfabetizado, desenvolvia seu trabalho de forma sobrecarregada pois como ela mesma disse, tinha que “dar conta” de passar conteúdo, de alfabetizar e ensinar matemática, como bem lembra, sozinha. A forma de trabalho que Marta era submetida sem apoio, com muitas sobrecargas e dificuldades de diversas naturezas, é caracterizada como o oposto de profissionalização - desprofissionalização docente, algo que Ana, assim como a grande parcela dos (as) professores (as) vem sendo vítima.

Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) standardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. (JEDLICKI.; YANCOVIC. 2010, s.p)

A rotina citada por Ana exemplifica momentos de desprofissionalização sofridos. Quando fala “coordenador não ia”, demonstra que, em inúmeros momentos, o (a) professor (a), desempenha mais do que seu papel e se encontra sozinho (a), exercendo funções que não são dele (a) e, neste caso especificamente, Ana perdeu sua integridade física, sofrendo até hoje por conta desta ocasião e, custeando os cuidados com sua perna do próprio bolso, mesmo tal incidente ocorrendo dentro da escola, seu local de trabalho. Ana afirma não ter ressentimento, e, em muitos momentos entra em contradição, por exemplo, quando se refere àquela classe de quinto ano, sendo “terríveis” e ao mesmo tempo não, ressalta como estes alunos (as) a marcaram muito, provavelmente pelas dificuldades encontradas pelo comportamento dos (as) alunos (as), alguns já com vínculos com o mundo do crime, como conta.

As falas, gestos, diálogos com aquelas crianças privadas de sua infância marcaram muito a vida de Ana, onde diz com satisfação os feitos que conseguiu alcançar, traço forte de sua identidade pessoal e profissional, onde percebemos que, quanto mais precário e seu trabalho sendo árduo, melhor era a sua percepção sobre a forma com que estava executando seu trabalho,

que estava cumprindo “seu papel” corretamente.

Em suas falas fica escancarado a romantização que faz de seu trabalho, isso involuntariamente. As dimensões profissionais da docência se misturaram com as dimensões pessoais e acaba por não se recordar dos momentos de estresse, dores oriundas dos momentos vividos, ela só se recorda e fala com imensa alegria de como conseguia “dominar” a sala e manter o controle da situação, como é o exemplo do acontecimento da aplicação da prova do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Ana é um exemplo concreto de como, grande parte dos (as) educadores (as) vão muito além do que é de sua incumbência e, sem apoio, se sentem obrigados (as), de forma solitária, a “dar conta” de tudo.

Era muito difícil os alunos. Porque mãe não ajudava, não tinha mãe que ajudava. Eles viviam mesmo na rua tá. Eles eram mulas. Eles pegaram tanta afeição... porque pega, você entendeu? Quando eles veem que o professor quer ensinar, quer ajudar, eles pegam afeição por você. Então estes alunos, eles chegavam para mim “Professora, ontem eu estava atrás da rodoviária de Lucélia como mula ajudando os traficantes”, outra me chegava e falava “Eu estava em tal lugar”, que era prostituta né. Ai outros... você entendeu? Uns chegavam, os meninos, teve um eu não sabia e fiquei morrendo de medo aquele dia; ele chegou e falou: “Professora, você mudou tanto a minha vida, que eu estou te entregando todas as balas do meu revólver”. Falei: “Senhor de Deus”. Então ele entregou todas as balas do revólver. Eu até entreguei para a Coordenadora, que era a Neuza, o marido dela era o policial de Lucélia. Eu falei “Oh, eu não sei o que eu faço com estas balas de revólver não. Toma aí. O aluno me entregou, disse que ia entregar o revólver não sei para quem e ele não ia mais viver esta vida de crime”. Então teve alunos que saíram do crime e mudaram de verdade. Tanto que levei no final do ano eles para Bauru no Zoológico. Eu e uma Coordenadora, porque ninguém conseguia ir com eles. Mas de boa, comigo eles foram.

A narrativa da professora mostra sua alegria e satisfação profissional e pessoal por conseguir mudar os rumos e mentalidades de alguns de seus (as) alunos (as), mas até que ponto isso é papel do (a) professor (a), individualmente? Como cita, houve situações em que a professora não sabia como proceder, situações além de seu preparo, mas, ela precisou ter “jogo de cintura” como explica, para conseguir “dar conta” de seu trabalho.

Como mais constatações de desprofissionalização vividas por Ana, ela conta que foi direcionada por seus superiores (diretora e supervisora) a desenvolver seu trabalho em outras classes de outras escolas com problemas graves, principalmente comportamentais.

“A única que dá jeito é a Ana, então ela vai para lá”. Eu falei “Jesus, que sala é esta!”. Não perguntei, ela falou isso, peguei a sala e fui. Depois entendi o que ela quis dizer né. Ai Coordenadora disse, “você vai conhecendo caso por caso né”. Teve até quebra de vidros, quebra de portas nesta sala, era coisa de louco. Tudo bem, fiquei mais ou menos uns 6 meses, 7 meses.

*[...]Olha, a turma ali do Argemiro foi a relação com... eles entendem muito sobre sexo, sobre drogas, sobre horário de polícia, sobre... Você entendeu? Isso aí me chamou a atenção, porque na verdade eu não tenho muita convivência neste lado. Porque, na verdade, **a classe deles é diferente né, muito.** Aí na aula de Ciências você ia ensinar... então eu dava o conteúdo, mas você sabe que você pergunta e a realidade que ele levantava a mão e falava para você, das coisas, era muito... **você ficava de boca aberta.** Você entendeu?*

Refletindo sobre a indisciplina dos (as) alunos (as) e os desafios de Ana, uma questão necessita ser pontuada. Entendemos, amparados por Dubar (2005), que identidade não é algo único nem imutável, pelo contrário, compreendemos por esta vertente de pensamento que, as identidades, indo mais além, as profissionais, são resultado, provisório e mutável da socialização e das representações de si para os (as) outros (as) e de si próprio. Por meiodestes processos de socialização e da desprofissionalização presente em seu trabalho, é possível afirmar que Ana, após a saída involuntária da escola Firmino, sofreu inúmeros processos de sobrecarga na ampliação de funções e de jornadas e construiu sua identidade profissional amparada no afeto com seus (as) estudantes, que pela carência de muitas coisas, os olhava de outra forma.

Pela falta de suporte, Ana não viu outra forma que não enfrentar sozinha os desafios e exercer os inúmeros papéis a mais impostos à sua realidade. Portanto, entendemos que sua identidade profissional foi forjada com todas estas nuances, que externalizaram nela, uma percepção de boa profissional quando conseguia vencer os obstáculos com pouco ou nenhum suporte, havendo como recompensa a satisfação em ter modificado o comportamento e pensamentos de seus (suas) estudantes, aspecto mais aflorado após o fechamento da escola Firmino e o trabalho nas classes urbanas.

Se referindo à escola Firmino, Ana raramente cita como “desafios” as experiências vividas nesta escola, porém, a professora em um breve momento se recordou do seu início na carreira na escola Firmino e como eram as classes multisseriadas. 1ª e 2ª séries²³ ficavam sob responsabilidade de Ana, para a alfabetização, e 3ª e 4ª série sob responsabilidade de Marta, período em que Ana se recorda nitidamente de como desenvolvia seu trabalho.

*[...] naquela época **era 1º e 2º porque era alfabetização.** Já 3º e 4º ano já eram alunos alfabetizados e o conteúdo era um pouquinho mais puxado.*

*[...] **É, no primeiro ano eu peguei uma sala de 36 alunos, eu lembro disto. Eu não conseguia nem se mexer. Mas, na sala a gente dividia lousa né.** Eu acho o seguinte, **tem que ter um pouco de organização.** E a turma do sítio, não, assim, **elogiando mesmo, eles eram muito bem educados.** Então, quando você falava como seria a sala, como seria a sala de aula, não teve este problema,*

²³ Durante o período que a escola estava em funcionamento era esta a nomenclatura utilizada.

eles esperavam a vez da professora explicar ou corrigir do outro lado. Então, nos primeiros meses era difícil para gente e para eles. Tinha que adaptar a turma, adaptar a maneira de como trabalhar. Mas o lado melhor foi como eles são criados, muito diferentes da turma de Lucélia que eu peguei; que você falava uma coisa, e eles, infelizmente, falavam outras. Era só organizar e combinar com eles, eram fáceis né. Só que linguagens mais difícil a gente não utilizava muito. Você entendeu? A gente utilizava mesmo a linguagem que eles estavam acostumados, porque o objetivo ali é aprender a ler e escrever, igual minha sala, e ler fluentemente. E a Matemática né puxar a Matemática. Você sabe que puxou português, a Matemática vai embora. Porque sabendo interpretação e leitura, a Matemática você só fazendo um treino, você consegue, é mais fácil. Então, foi fácil. Agora, no conteúdo foi um pouquinho mais complicado. Tanto que a dona Cibele dava dicas para a gente. Mas você de vez em quando tinha que colocar a realidade deles né. Então você tinha que pegar aquele conteúdo e transformar naquilo ali. Então você não poderia, por exemplo, lá na cidade está dando um texto sobre metrô de São Paulo ou um avião, porque uns não conheciam isso daí, então você tinha que dar mesmo texto sobre cenoura [risos], como que eu falo para você, da vivência deles... do sítio, igual a alfabetização, puxar o C de cebola, puxar...

Como Marta, Ana também se recorda do comportamento das crianças da zona rural da escola e das diferenças existentes entre eles (as) e as da zona urbana, as crianças da cidade. Se recordou com carinho do respeito para com ela e citou algo muito importante que faziam, tanto ela quanto Marta, que era respeitar as vivências daquela comunidade e dos (as) alunos (as) e, mesmo sem saberem, caminhavam junto a um dos pilares da Educação do Campo, neste sentido de respeito a particularidade daquela comunidade e organizar o currículo e conteúdo para a realidade da escola.

A professora Ana explica como se dava sua dinâmica e rotina de trabalho e, deixa claro a sobrecarga de trabalho que a assolava. Trinta e seis alunos dentro de uma classe, na verdade duas classes já que classes multisseriadas comportava alunos de 1ª e 2ª série, na época. Seu trabalho na classe multisseriada que ministrava suas aulas e sua dificuldade no início, corroboram com a observação apontada de que

Para que se tenha um melhor desenvolvimento junto às classes multisseriadas, é preciso que os envolvidos com o processo trabalhem em conjunto. É importante que a coordenação escolar auxilie o professor da melhor forma possível, para que ele desenvolva junto aos seus alunos, uma educação multisseriada e, conseqüentemente, um ensino-aprendizagem de qualidade. É fundamental que se proponha sempre melhores formas metodológicas em prol da construção de um planejamento, não só eficiente, mas eficaz para as turmas. Mas, essa ação, depende não só da contribuição dos profissionais de acordo com suas habilidades e formações, mas também das experiências adquiridas em sala de aula (OLIVEIRA, SANTOS, SOUZA, 2017, p. 77)

Quando alfabetizava na zona rural, se tratando de formações e preparo para o trabalho,

Ana se recorda que tinha um tempo destinado para isso, mas não era um momento voltado para suas “especificidades do campo”²⁴, e sim com o grupo de professores da escola polo, que se localizava na zona urbana da cidade, o que lhe causou um sentimento de diferença. Ana não fala em nenhum momento de ter tido a ajuda do (a) coordenador (a) para o preparo de suas aulas, somente das “dicas” da supervisora, então, compreendemos que o suporte pedagógico era quase inexistente.

*Então, teve caso aí que a gente ia para o grupo da cidade, mas eu me sentia assim... “o meu era diferente” né. Você entendeu? Era diferente, eu não poderia fazer igual. Só escutava, ouvia, pensava... Algumas coisas davam para encaixar sim, mas outras não, tinha que fazer mudança. Eu acho que isso eu aprendi muito. Porque por isso que agora eu pego uma sala, pode ser qualquer uma, você adaptando, conhecendo o aluno, fica fácil de dar. **E você tem que estudar muito, infelizmente, porque uma sala não é igual à outra.** Então, eu não posso copiar meu caderno – porque eu faço caderno até hoje né, eu aprendi – eu não posso copiar meu caderno neste ano, porque meus alunos são diferentes.*

Embora não questione os problemas fundamentais que pressupõe essas diferenças e mesmo a questão das salas multisseriadas, a professora reconhece a necessidade de uma contextualização da realidade do (a) aluno (a) para realizar o trabalho. Quando questionada sobre formações acerca do desenvolvimento de sala de aula, Ana conta que fez estágio, mas releva que não era possível comparar uma sala seriada com a especificidade de duas séries juntas. Foi necessário que ela desenvolvesse métodos de organização para conseguir atender as duas séries, de forma intercalada.

*Fiz[estágio]. Até ficava junto com a professora, ajudava tudo como deveria. Minha professora me ensinou muitas coisas, mas uma sala de aula, **duas séries juntas, seriadas, dois ciclos..., então você tinha que ter um “jogo de cintura” muito grande.***

A separação de lousa, atividades xerocadas, a utilização de livros didáticos e infantis e a sua organização pessoal fizeram com que ela conseguisse desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, mas a professora deixa muito seu cansaço, e como ela cita, o “jogo de cintura” era muito grande.

No decorrer da conversa, Ana revisitou também parte de sua experiência em Mirante do Paranapanema, no oeste paulista, a primeira cidade em que a professora assumiu após passar em concurso público e precisou se mudar, deixando sua casa e seus filhos em Lucélia/SP e,

²⁴ Tratamos aqui especificidades do campo como problemas, dúvidas, adequação do trabalho para os estudantes da escola EMEFR Firmino Pollon de forma específica.

voltando só aos finais de semana, por conta da distância. Nesta cidade, Ana teve a possibilidade de dar aula para alunos (as) residentes em um assentamento do município, o que lhe causou comparações e lembranças dos alunos do bairro União. Ana conta que a escola era urbana, localizada em um bairro da cidade, e as crianças do assentamento vinham de ônibus estudar.

*Eu era num bairro, que eu ficava [na cidade], mas **puxava o ônibus da turma do assentamento**. Então, só que **a realidade deles era outra**. Teve uma que falava: “Ô professora, hoje minha barraca queimou”. Sabe? Era muito assim, é outra... “Onde você mora?”. “No meio do ‘canaviar’. Fica não sei aonde”, o jeito deles falarem né, eles puxavam assim mais. Mas **eram alunos que iam para a escola para estudar, não era para brincar**. Então, tanto que eu alfabetizei eles lá em Mirante, era no Jardim, era Infantil. Eu alfabetizei todos. **Porque era a realidade deles. Eu fazia apostila, a tarde eu virava a folha e dava a realidade deles**. “Vamos lá gente! O quê que lá tem? Barraca? Então vamos lá escrever ‘barraca’. Quantas letras? Quantas sílabas? Que lição”. Então, eu puxava o que eles tinham e eles me contavam o que acontecia lá no assentamento. E a gente ia alfabetizando.*

Assim, ainda que sem uma formação específica em Educação do Campo, os preceitos freireanos, materializados nesses exercícios de profunda contextualização com a realidade trazida pelos (as) educandos (as), a levavam para os mesmos lugares que o movimento também ia. As comparações entre os (as) alunos (as) da escola rural e os (as) do assentamento fizeram com que Ana refletisse sobre suas vivências, e ela explicou que

*[...] A vivência deles era bem parecida com a turma ali da União, muito. Só que a turma da União, pra falar pra você, **a estabilidade deles, da União, era muito melhor que a turma dos sem-terra**. Porque muitos falam “Sem-terra tem terra”, mas não. Eu peguei uma turminha que uma televisão dentro de casa era raro, era novidade. Uma roupa limpinha, era raro, porque lavava roupa na bacia. Ia bonitinho, penteadinho? Ia, mas **não tinha água encanada, potável. Não tinha carro, dependia do ônibus**. E o ônibus rodava quase 1 hora para chegar nos assentamentos ou mais. Então estes alunos tinham que comer na escola antes de sair. As vezes era a única comida que eles tinham... [...] Então isso me chocava. O que chocou mesmo foi o dia em que uma menina chegou para mim e disse que a barraca dela... não sei, tinha caído uma faísca da cana e ela perdeu tudo, tudo, tudo que ela tinha na barraca. Isso daí... [pausa emocionada]. Difícil. **Tanto até que o que tinha em casa para ajudar, eu ajudei**. Levei de Lucélia para lá. **Acho que faço isso até hoje. Mas, foi difícil ouvir dela**. E outra, ela fala de uma maneira, que elas não choram. **Porque a realidade é tão dura para eles, que eles falam como se fosse uma coisa normal**. Você entendeu? E para mim isso aí comoveu. Entendeu? Comoveu muito, muito, muito. Tem certas coisas que você ouve e outras mais, mas isso me chamou a atenção muito.*

É importante pontuar aqui que os fatos narrados pela professora, mesmo que sejam alunos (as) com outras vivências, em algum momento se entrelaçam com as vivências dos (as) alunos (as) da escola Firmino. Ana explica que os alunos vinham do assentamento para a

cidade e falavam para ela suas vivências, o que havia acontecido e o que eles conheciam e ela, percebendo suas singularidades e os (as) ouvindo, conseguia alfabetizá-los (as), por meio de estratégias diferenciadas que respeitavam suas especificidades.

Ana, de forma espontânea, nos sinaliza algo importante: o descaso e o sofrimento que as crianças e suas famílias passavam nos assentamentos, e nos faz pensar, já que tanto foi conseguido politicamente para a Educação do Campo, de acordo com o MST

Um estudo e levantamento realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia (GEPERUAZ) e o Censo Escolar do INEP, constatou que 104.385 Escolas do Campo foram fechadas nos últimos 21 anos no Brasil. E somente, em 2021, foram 3.424 Escolas do Campo fechadas, o que se traduz na negação do direito a educação pública pelo governo federal para a população do campo. (MST, 2022, s.p).

Quando as escolas do Campo fecham (e lembrando, não deveriam fechar), as crianças que ali estudam precisam de outro lugar para estudar, portanto, ou são levadas para outras escolas do Campo que ainda resistem, ou, a forma que mais temos contato no estado de São Paulo, os (as) alunos (as) são levados (as) para escolas urbanas geralmente periféricas, evento vivenciado pelos(as) alunos(as) da escola Firmino. Após o fechamento da escola Firmino, as crianças que ali estudavam foram remanejadas e alocadas em escolas da cidade, mas suas vivências ainda se originavam no campo. Será que, como os alunos de Mirante do Paranapanema/SP, os alunos da escola Firmino possuíram suporte de outros (as) professores (as) que conseguiram compreender suas vivências? Fôlego para outra discussão, saber como os processos adaptativos foram experimentados pelos estudantes e saber se houve danos, pode trazer contribuições importantes para o debate sobre o fechamento de escolas do campo.

Últimos fatos evidenciados por Ana, além dos problemas em torno do processo de alfabetização, foram os pontos ligados à formação continuada e sobre a precarização do trabalho docente. A professora explica que, em seu ponto de vista

[..] professor não pode... eu, Ana, não posso parar. [...] eu acho que o professor tem que descansar, tem que viver um pouco a vida dele. Porque, igual eu, que dou aula o dia inteiro né, e se eu não der também não dá, porque o salário de um professor, infelizmente, é triste demais. Vou falar mais triste ainda, que eu ganho mais ainda do que Lucélia. Mas mesmo assim, pelo tanto que a gente estudou, pelo tanto que a gente faz, pelo tanto que a gente fez nesta pandemia... Olha, vou falar a verdade, eu tirava da minha casa, as apostilas, com as minhas folhas, e vinha em Bento de Abreu entregar pai por pai. Eu fiz isso, não sei as outras professoras, se ficaram ganhando de boa. Porque eu sabia que o próximo ano o aluno era meu. E eu queria aquele aluno do jeito que eu ia moldar. Porque eu pego 3º, 4º é meu na Matemática... Então eu queria o aluno daquele jeito. Então, eu acho, eu sempre falei, acho que de uns 5 anos para cá eu ando falando, que se eu me

*aposentasse eu não iria voltar mais. Tanto que a lei agora da aposentadoria é pouco tempo, porque eu já tinha colocado na minha cabeça que eu não iria voltar mais. E aí muitos já estavam falando “Mas Ana...”. Eu: “Não”. Eu acho seguinte, **você tem que viver um pouco. Acho que o pouco que eu ia ganhar né... que eu sei que desconta muito na aposentadoria. Se eu ganho hoje R\$2.300, dois mil e pouco, se eu for me aposentar, é R\$1600, R\$1800. O que você faz com isso hoje? Um professor que estudou tanto, que ralou, que deu o seu sangue. Porque eu acho assim, é uma profissão por amor, é por amor. Ser professor de qualquer jeito, eu não sei fazer isso, desculpa. Eu coloco muito sentimento, eu gosto, não sei. Eu sou meio assim nesta parte, não sei te dizer. Mas eu sempre falei isso... chegou minha aposentadoria, eu não iria mais voltar. Não por... agora é um pouquinho por saúde, por conta do chute que eu levei. De vez em quando me dá um ataque e eu tenho que tomar muitas injeções né, mas eu faria, salvaria a vida do menino novamente, eu. Por mais que eu levei, fui prejudicada, eu faria novamente. Tanto que até falaram para mim: “Se, pelo amor de Deus, não faça”... porque eu não posso mesmo levar outro chute. Por causa deste motivo aí. Mas, eu faria de novo. Se eu ver, eu faço. [risos]***

*[...]Eu só vou deixar mesmo porque chega certa idade, você tem que perceber a hora de parar. E eu acho o seguinte, **tem que dar chance para os novos ter a sua paixão. Porque se você não der uma chance... E outra, chega certa idade que professor só vai empurrando gente, e eu não sou professora de ficar empurrando, comigo ou vai ou fica. Então, acho o seguinte, chegou o tempo que você percebe que não dá, para, porque senão você está prejudicando outras pessoas. Você entendeu? Uma pena que professor quando aposenta ganha muito pouco. Eu acho que se aumentasse, valorizasse mais, o professor saberia a hora de parar. Porque ele vai continuar depois para pagar seu remédio, seu médico, não é mais para luxo. Eu percebo isso agora, que eu já vou fazer 53 anos, então não é mais para isso, você não liga mais para estas coisas. E a professora continua quando ama mesmo a sala.***

As contradições muito presentes nas falas de Ana nos fazem refletir sobre oscilações no processo de alienação vivenciado por ela, haja vista que, em grande parte de suas lembranças a professora expressa discursos que sinalizam a romantização da educação muito presente em sua identidade. Seu sentimento de resiliência; sentimento vocacionado alertam que ela define, amparada pelos discursos da hegemonia, que para seu trabalho ser efetivo é necessário desgaste, sofrimento e abnegação, e que os (as) colegas de trabalho que não fazem o mesmo, não desenvolvem um bom trabalho.

Ana, em meio a discursos contraditórios e mesmo de forma involuntária, reverbera posicionamentos, em muito, alheios a uma educação emancipatória, diferentemente de suas falas relacionadas à formação e ao desenvolvimento de seu trabalho, anteriormente. A condição de alienada faz a professora projetar uma visão romântica e heroica da prática docente. A ausência de consciência a faz pensar que as atividades por ela desenvolvidas fazem parte das atribuições de um “ bom professor” e que a faz distinta daqueles que ganham seus salários “de boa”. Tais atitudes, nos remetem as ideias aplicadas por corporações que elegem o (a)

funcionário (a) do mês, os premiando com folgas ou gratificações ou mesmo apenas tecendo elogios onde a pessoa sente-se superior, mais valorizada que as demais, desprovida da consciência no fazer e dos resultados do seu trabalho para seu (sua) empregador (a). Como explica Marx (2004, p. 159)

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tão mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Mas, Ana, ao se referir a como os salários pagos para os (as) professores (as) são baixos; ao rememorar as peijas da profissão e a desvalorização profissional, traz em sua voz sentimento de revolta e indignação que nos remetem ao pensamento de Paulo Freire (1997, p. 33), quando disse que

É urgente que superemos argumentos como este: “Podemos dar um aumento razoável aos procuradores, pensemos agora ao acaso, porque eles são apenas setenta. Já não podemos fazer o mesmo com as professoras. Elas são vinte mil”. Não. Isso não é argumento. O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças

A fala indignada, cansada e com revolta do que vê, entra em contradição por inúmeros momentos e interpretamos esta contradição como um ato de expressar e conter seus sentimentos. Ana entende que profissionalmente o que vive é vergonhoso, que estudou tanto, fez tanto e não tem valor, mas, ao mesmo tempo, tomada de uma fala vocacional e missionária, aparentemente não acha correto largar a profissão, ao mesmo tempo que diz não viver até parar de trabalhar. Tais pensamentos dizem muito sobre sua identidade, onde foi construída e leva sua prática docente como missão e vocação. Se sente incomodada em reclamar, mas quer expor sua indignação, ao mesmo tempo que descreve sua profissão como um ato de amor. Arriscando-nos a tentar explicar tais sentimentos, corroboramos com Bello (2016, p. 363), quando diz

O professor é um profissional e não um líder religioso que faz o seu trabalho por vocação. Ele pode até entender que seu trabalho é uma missão aqui na terra. Essa é uma questão pessoal de religiosidade; no entanto, vale ressaltar que ele vende sua força de trabalho intelectual e precisa sobreviver nesse mundo capitalista onde se vende e se compra produtos, bens e serviços. O professor não pode e não deve ser entendido e nem se entender como alguém que vive por vocação. Ele é um trabalhador, um profissional da educação que

exerce uma função importante na construção de sociedade; afinal, é um formador de opinião. Por isso, todo e qualquer profissional deve receber um salário digno pela sua função. Infelizmente, a história mostra que o papel do professor foi, segundo Oliveira (2004, p.1.129) constituindo-se num “movimento crescente de ‘flexibilização’, ‘precarização’, ‘desvalorização’ e ‘desqualificação’ o que passou a ser nomeado como ‘desprofissionalização’ do magistério”. Isso impactou na própria maneira de ver o professor como profissional.

Com suas falas, ao abordar os inúmeros problemas sofridos pelos (as) professores (as), Ana expressa contraditoriamente uma mescla de sentimentos: raiva e paciência, revolta e submissão, profissão e vocação, entre outros. Ana expressa nos momentos finais de nossa conversa ainda tais contradições que a acompanham por toda a vida e que conseguimos observar que lhe causa grandes conflitos internos, ganhando sempre os pensamentos vocacionais.

Este segundo núcleo nos possibilitou compreender de forma mais profunda as contradições existentes na identidade de Ana, além de suas angústias e pensamentos e nos fez refletir de forma mais ampla as questões sociais e o papel social que desempenha o (a) professor (a).

As falas das duas professoras evidenciaram sentimentos, sentidos e significados diferentes (e ao mesmo tempo iguais) sobre suas trajetórias docentes, enquanto ministravam suas aulas na escola Firmino e depois, no decurso de suas carreiras. Ao mesmo tempo que explicaram como se davam suas rotinas, vivências e narraram fatos, também silenciaram, ou apenas insinuaram subjetivamente, o que nos demandou o exercício de uma escuta crítica, oriunda de nossa lente de enxergar as contradições. No próximo item, abordaremos algumas considerações (e inconclusões) sobre o estudo realizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção estão apresentadas algumas considerações e (in)conclusões acerca da pesquisa realizada e, também foram discutidas, em formato de comparação entre as falas das duas professoras participantes do estudo, as premissas que deram origem a esta pesquisa.

Para estas considerações finais gostaríamos de reafirmar o motivo pelo qual escolhemos o título “Identidade docente de professoras do campo: construção e desconstrução”. O título se fundamenta na perspectiva sociológica de Claude Dubar, autor que mesmo não sendo estudioso da área educacional, possui uma vasta experiência no campo da identidade. O autor explica que as identidades estão intimamente ligadas aos processos de socialização, que constroem, destroem e reconstroem as identidades dos sujeitos continuamente. (DUBAR, 2005).

No início deste trabalho, além da definição do título, elegemos quatro questões norteadoras, que guiaram nosso trabalho por todo seu percurso, sendo elas: como se pode descrever a identidade docente de professoras do campo que saíram do campo? Como o trabalho docente das professoras foi modificado por conta da mudança de escola rural para a urbana? Houve problemas em relação a adaptação em uma escola localizada fora da zona rural? Quais? Como a sociedade teve interferência em seu processo formativo? Tais indagações foram pensadas de forma estratégica, almejando assim responder ao objetivo principal de nossa pesquisa, que foi compreender como a identidade docente de professoras do campo foi afetada no processo de fechamento da escola rural EMEFR. Firmino Pollon, e responder aos objetivos específicos, que eram: identificar o perfil e a constituição da identidade docente das duas professoras foco da pesquisa; perceber, na visão das professoras, quais os impactos vividos com o fechamento da escola rural EMEFR. Firmino Pollon em suas vidas profissionais e pessoais; levantar os processos de adaptação que as professoras foram submetidas quando saíram da escola rural e passaram a lecionar em uma escola urbana e refletir sobre como processos relacionados às políticas educacionais, especialmente sobre a educação do campo, interferem na constituição da identidade e formação das professoras.

Para a exposição das considerações finais, acatamos um formato de comparação das falas das duas professoras participantes da pesquisa, que nos fizeram chegar ao nosso objeto de estudo, a Identidade Docente, sempre trazendo à luz das discussões o problema do fechamento da escola Firmino e seu vínculo com a Educação do Campo.

Para conseguir tal exercício, é importante conceituar novamente Identidade, reforçando que não se pode compreendê-la como algo definido, estável e imutável, muito pelo contrário,

o que vamos expor são análises das identidades docentes de duas professoras que, por meio da particularidade de terem seu local de trabalho fechado - a escola Firmino Pollon - precisaram remanejar suas vidas por completo, e após 20 anos deste fato, narraram de forma presente suas identidades. Portanto, compreendemos que as identidades devem ser concebidas como algo instável, sempre em construção, que é alicerçada pelos processos de socialização que se dão em um certo espaço e em uma certa época. (DUBAR, 2005).

Parece-nos clichê dizer que todas as pessoas são diferentes, mas cabe aqui a nostalgia, pois, pensarmos em diferenças nos faz refletir: temos diferença nas roupas das pessoas; nas personalidades; nos modos de agir; nos tons da pele; nos gostos musicais, enfim, em uma infinidade de coisas que tornam as pessoas únicas, bem assim são as memórias, únicas e diferentes para cada pessoa. Conseguimos observar claramente isso quando estávamos analisando a constituição das identidades das professoras. Por mais que o local, a época, o assunto e até mesmo as perguntas fossem as mesmas, as respostas não. Saber analisar dialeticamente as falas de Marta e Ana nos demandou um olhar crítico, concreto e ao mesmo tempo subjetivo, material e imaterial, dialético.

Como bem explica Portelli (1997; 2016) a memória é seletiva e atemporal, e traz singularidades para cada pessoa em sua individualidade. Com o resgate das memórias, conseguimos observar as diferenças e as semelhanças entre as professoras Marta e Ana, o que nos possibilitou compreender tanto as individualidades, quanto alguns fatores coletivos, como a profissionalidade e seus percalços.

Ambas as professoras tiveram seu início na escola Firmino, e mesmo com todos os traços evidentes de desprofissionalização, enraizaram ali suas práticas docentes e se compreenderam na profissão lecionando para os (as) estudantes desta escola.

Marta respondeu a todas as questões de forma objetiva e cronológica. Compreendemos que sua identidade docente é marcada incisivamente pelas lembranças e a saudade da escola Firmino. A professora alicerçou-se na carreira e foi se constituindo docente à medida que conseguia vencer os obstáculos, com o auxílio do afeto dos (as) alunos (as) da escola rural e de observar criticamente seu desenvolvimento em sala de aula. A falta de apoio foi algo que a marcou negativamente e trouxe lembranças, que quando relembradas, remeteram a desconforto e angústias, que são traços dos traumas vividos.

Na escola Firmino, Marta se sentia a pessoa que não era apenas a professora que ministrava aulas na escola rural, mas sim a professora que ministrava aulas na escola rural e era moradora daquela comunidade. Convivia não só profissionalmente com aquelas pessoas, sabia de suas angústias, seus feitos, os problemas sociais ali envolvidos e estar ali fez com que Marta

desenvolvesse um sentimento de pertencimento e de reconhecimento que trazia a ela muita satisfação.

O fechamento da escola trouxe para Marta sentimentos de perdas. Perda do convívio com a comunidade; do seu local de trabalho; do vínculo com as crianças que ela já conhecia e estava acostumada; de sua estabilidade social e profissional etc. Mesmo Marta compreendendo o argumento da prefeitura em fechar a escola, e sem reivindicações ou manifestações, a professora sentiu-se como uma órfã, com muitos medos e angústias do que estaria por vir. Sua identidade é marcada muito fortemente por sua dedicação, algo que ela considera ser até hoje sua melhor qualidade como profissional. Marta tem em sua identidade profissional e pessoal a ligação com o campo e a revolta em relação aos preconceitos com os povos do campo. Suas falas foram sempre indignadas ao se tratar deste assunto e nos mostram como é potente sua identidade camponesa e este fato é o que nos faz constatar o grande desejo de que, se fosse possível, voltar a lecionar no campo.

Ana, diferentemente de Marta, teve bloqueios e respostas curtas ou evasivas ao se referir da escola Firmino e suas vivências ali. Compreendemos que a memória é seletiva e uma hipótese que alimentamos, é a de que Ana, com a passagem da escola rural para a urbana e todos os processos envolvidos, teve uma espécie de esquecimento, mesmo gostando de seu cotidiano e convívio e por ter tido grandes desafios e muitos êxitos depois do período vivenciado na escola Firmino, como ela mesmo chamou de desafios. A memória profissional de Ana se ateve aos momentos de maiores lutas e maiores problemas a serem enfrentados. Ana diz que não considerava a escola Firmino como trabalho, pois, como em suas falas, ela mesmo cita que a escola era muito boa, mesmo com todos os problemas de desprofissionalização, que foram lembrados apenas por Marta, não por Ana, pois, ela apenas se recordou do carinho e afeto dos (as) estudantes e lembrou que para ela aquilo parecia que não era trabalho, porque era prazeroso, evidenciando a romantização da educação e as controvérsias estabelecidas sobre a perspectiva de trabalho.

Sua identidade profissional tem grandes marcas após sua passagem para as escolas urbanas do município de Lucélia e de outras cidades, porque, para Ana, que entende que seu trabalho, para ser considerado trabalho, deveria ter desafios (objeto importante para a construção de sua identidade profissional), e a superação destes desafios, mesmo que em alguns momentos ultrapassassem a lógica da profissão e se tornassem algo mais parecido com sacerdócio e abnegação, esta superação trazia para Ana a sensação de dever cumprido, traço forte de sua identidade, tanto pessoal quanto profissional.

Algo em comum nas falas das duas professoras foram as lembranças das crianças da

zona rural e como, para elas, as crianças eram diferentes das crianças das escolas urbanas. As duas se recordaram que lecionar para o público rural era muito mais simples, mais prazeroso e isto se deve à quantidade de alunos e alunas que frequentavam a escola diariamente, número expressivamente menor do que nas escolas de zona urbana. O ensino também era privilegiado pois, ambas usavam como estratégias de aprendizagem conhecimentos e vivências dos (as) estudantes, onde as professoras percebiam a evolução no aprendizado e no rendimento das salas, mesmo multisseriadas. Elas se sentiam bem naquele ambiente pois era o lugar onde elas também moravam, portanto, além de professoras elas faziam parte da comunidade efetivamente, com a mesma especificidade de seus (as) alunos (as), mas, com o fechamento tudo isso foi interrompido, necessitando que elas se adaptassem em outras escolas, primeiro Ana, e no ano seguinte, com o fechamento total da escola, Marta, onde passaram a ter contato com realidades muito diferentes das que tinham ali na escola Firmino, o que causou a elas sentimentos diferentes.

Ana se recordou muito pouco do processo de fechamento, como se realmente houvesse um bloqueio em sua mente sobre este episódio de sua vida, já Marta, explicou o quão difícil foi sua adaptação e como sentiu as diferenças, principalmente de comportamento e a falta de vínculo dos (as) estudantes da cidade em relação aos da zona rural. No processo de adaptação, Marta também se recordou do preconceito que sofreu por seus colegas de trabalho que lecionavam na escola polo e também do preconceito vivenciado por ela e por seus (as) estudantes da escola Firmino, e como isso influenciou na construção de sua identidade. O sentimento de revolta, de nervosismo, de menosprezo que ela e seus (as) alunos (as) sofreram foram aflorados quando Marta se recordou de alguns episódios que corroboraram para constatar nossa premissa de que a sociedade tem interferência nos processos de construção das identidades dos (as) docentes e como isso os (as) afeta.

Outro ponto importante é que Marta e Ana tem a mesma fala enviesada por detrás da vocação e da abnegação, mesmo de forma inconsciente. Em inúmeros momentos das falas das duas percebemos que suas identidades foram construídas a margem dos discursos românticos da educação e de suas falácias, onde percebemos as interferências da sociedade e do curso de formação que ambas cursaram, o HEM, que contribuiu para a constituição das identidades resilientes, romantizadas e culpabilizadas que as professoras demonstraram. Houve muitos momentos marcados por contradição nas falas das professoras, que se fundamentam por conta da formação. Ambas não tinham se formado no magistério com uma pretensão de seguir carreira, como disse Marta, fizeram por fazer, o que evidencia como eram as condições de formação naquele período (década de 1980 e 1990) e o que era destinado às mulheres, algo que

ainda é possível notar nos cursos de licenciatura e pedagogia das instituições brasileiras. Mas, após ingressarem na profissão e hoje com mais de vinte anos de carreira se sentem em alguns momentos até culpadas quando lembram deste fato, pois compreendem à docência como vocação, mesmo que inconscientemente e isso configura um fator importante para a construção da identidade docente.

A romantização que fazem da educação - e conseguimos observar tal fator com mais ênfase na fala de Ana -, permite compreender que muitos dos atos de desprofissionalização sofridos por elas não foi entendido como tal por conta de visualizarem suas profissões no campo do serviço vocacionado. A falta de reivindicações, a falta de luta contra o fechamento da escola e a conformidade pelas condições de trabalho mesmo que não concordassem retratam como a maioria das professoras e professores ainda vivem profissionalmente, o que nos remete a uma frase de Freire (1997, p. 33) “quanto mais aceitamos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que façamos greve e exige que sejamos bem comportados”.

Compreendemos que é necessária uma mudança de postura na realidade dos (as) docentes e que tal mudança é crucial para a construção de posturas diferenciadas do trabalho. Primeiramente, compreender o trabalho docente como profissão que abarca o campo da profissionalidade e este contemplando um espaço de formação crítica e reflexiva para que os (as) educadores (as) compreendam sua dimensão política e que seu trabalho é fundamental, e por ser fundamental, necessita ser alicerçado no campo profissional e não no campo da vocação e sacerdócio. Como já explicava Freire (1997, p. 10-11)

O ideal será quando, não importa qual seja a política da administração, progressista ou reacionária, as professoras se definam sempre como professoras. O lamentável é que oscilem entre ser bem comportadamente tias em administrações autoritárias e rebeldemente professoras em administrações democráticas. Minha esperança é que, experimentando-se livremente em administrações abertas terminem por guardar o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como professoras, como profissionais entre cujos deveres se acha o de testemunhar a seus alunos e às famílias de seus alunos, o de recusar sem arrogância, mas com dignidade e energia, o arbítrio e o todo-poderosismo de certos administradores chamados *modernos*. Mas o dever de recusar esse todo-poderosismo e esse autoritarismo, qualquer que seja a forma que eles tornem, não isoladamente, na qualidade de Maria, de Ana, de Rosália, de Antônio ou de José. (Grifos do autor).

Marta e Ana são grandes exemplos de professoras que se constituíram e fizeram pelo seu trabalho grandes esforços e, pelas suas falas, compreendemos o que Freire (1997) alertava, que cada vez mais as professoras se compreendam por professoras e não por tias. Esta visão de professora bem-comportada, que aceita e não questiona, apenas faz, e normalmente faz mais com menos precisa ser superada, mas não de forma solitária, mas sim, coletivamente. As

professoras, dentro de seu contexto sócio-histórico são bons exemplos do quanto tal exercício ainda é desafiador, e como isto é um grande indicador de suas constituições de identidade.

Por fim, concluímos como violento o processo sofrido por Marta e Ana com a remoção para a escola polo, pois, a ocasião do fechamento da escola foi notadamente uma prática violenta, visto que não houve diálogo, escuta, nem mesmo uma reunião com a comunidade para posicioná-los a respeito da “necessidade” de fechar a escola. A ruptura do vínculo das professoras com a escola e tudo que ela contemplava causou às duas professoras o que podemos tratar de perda de identidade.

De acordo com Suleng (2018), o conceito de perda de identidade pode ser aplicado às pessoas que estão passando pela fase da adolescência, pessoas que se divorciam e que perdem empregos, como foi o caso de nossas professoras, já que perderam seu local de trabalho e toda a rotina que estavam acostumadas. Suleng (2018, s.p) explica que, “[...] as crises de identidade ou existenciais se referem a um momento de mudança [...] pode ser marcado pela própria pessoa ou por uma circunstância externa. Trata-se de situações que produzem incerteza e ansiedade, mas também dão oportunidades”, e é em relação a todas estas situações que chamamos a atenção.

As duas professoras, cada uma a sua maneira, ao tocar no assunto de reorganização de suas rotinas profissionais, lembraram de como foi um processo doloroso e angustiante após saberem que não iriam lecionar mais na escola Firmino, pois ela seria fechada, e os pensamentos de como seria o futuro as deixava extremamente ansiosas e preocupadas. Marta lembrou que o sentimento que sentiu de forma mais a florada foi o de perda, sensação de não pertencimento ao lugar que iria ser remanejada; Ana lembra-se das angústias por não saber como seria trabalhar com alunos (as) diferentes em escolas diferentes, o que sinaliza que as professoras sofreram períodos de perda de suas identidades momentâneas devido ao fenômeno do fechamento, o que gerou posicionamentos diferentes entre elas. Marta se fechou mais à docência, mantendo-se na escola polo de Lucélia, mas exerce outra profissão no período da tarde, enquanto Ana se abriu a experiências de ampliação da docência, fez mais cursos, procurou novas oportunidades de trabalho, foi para outras cidades e deu cursos de formação. Nesta comparação, as trajetórias delas, antes convergentes naquela escola, seguiram caminhos diferentes.

Concluímos ao final de nossas análises que permearam a materialidade e a subjetividade, que ambas as professoras alicerçaram sua prática docente e tiveram suas primeiras atividades profissionais e a construção de suas identidades profissionais na escola Firmino, e consideramos também que os sentimentos acerca do fechamento e o desenvolvimento do trabalho foram diferentes para as duas professoras, porém, ambas sofreram

clivagens e crises de identidade por conta do fechamento da escola e apresentaram evidências disto de formas distintas: uma por meio do esquecimento e outra pelas lembranças afloradas.

Por fim, gostaríamos de expressar nosso mais profundo respeito por estas duas profissionais que, sofrendo uma violência que foi silenciada, em 2006 e até o presente momento, permaneceram firmes nos desprazeres da profissão e foram representadas aqui em nome das Martas, Anas, Marias, Helenas, Josés e Antônios que sofrem diariamente com o fechamento de suas instituições e que infelizmente são silenciados (as).

A todos os educadores (as), o nosso muito obrigada por lutar, direta ou indiretamente, para que possa haver mudanças significativas dentro do nosso cenário educacional atual.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J.R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 15, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. Os professores Formadores e os saberes de orientação mediante ações tutoriais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 213-221, set./dez. 2010.

BELLO, O. D. D. Afinal, quem é e como se forma o professor?. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 16, p.355-379, jul.-dez. 2016.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB n. 1. Brasília, 3 de abril de 2002.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB n. 2. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto da Educação do Campo e Pronera**. Brasília, 2010.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n.1-2, p. 299-318, jan. 1993.

CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília, DF. **Coleção Por uma Educação do Campo**, nº 4, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF. **Coleção Por uma Educação do Campo**, nº 5, 2004.

CENAFOR. A formação de professores. **Bimestre**: revista do 2º Grau. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, nº 1, p. 25-27, 1986.

COSTA, M.V. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/feminizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 12 maio. 2022.

DIGNIDADE. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/dignidade/>>. Acesso em: 20/01/2023.

DOCENTE. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/docente/>>. Acesso em: 07/09/2022.

DUBAR, C. **A socialização construção das identidades sociais e profissionais**. 1ª Ed. São Paulo: Martins e Fontes, 2005.

FELIPE, E. Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2009. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.seplan.planejamento.gov.br/handle/iditem/564>>. Acesso em: 18 ABRIL. 2022.

FERREIRA, L. G. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 105-113, dez. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432011000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 ago. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Olho D'água, 1997.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/identidade-docente/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, n.98, p.85-90. Ago, 1996.

GENTIL, H. S. **Identidades de professores e rede de significações** – configurações que constituem o “nós, professores”. (tese de doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A construção do olhar do pesquisador/ A reflexão como fundamento do processo investigativo. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém, 2006.

HASEGAWA, A. Y. **De escuro a escuro: Terra, trabalho e memória nikkei no município de**

Lucélia-SP. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFScar, 2013.

IBGE INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Segurança alimentar 2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

IDENTIDADE. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/identidade/>>. Acesso em: 07/09/2022.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/400-1.pdf>. Acesso em 24 de jan 2022.

KENSKI, V. M. Memória e Ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 90. p. 45-51. 1994.

LANTHEAUME, F. Professores e Dificuldades do Ofício: Preservação E Reconstrução Da Dignidade Profissional. Tradução de Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.146 p. 368-387, maio/ago. 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 37-45, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 07 ago 2022.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, p. 441-481, 2004.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTINS, J.S. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, K. A Chamada Acumulação Primitiva. In: **O Capital**. Lv. I, Vol. 2, São Paulo: Difel, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. O capital: crítica da economia política: **Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo : Boitempo, 2013.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História Oral: Como fazer, Como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

- MEIHY, J.C.S.B. (org.). **(Re)introduzindo a história oral no brasil**: 1º encontro regional de história oral. São Paulo: FFLCH/Xamã, 1996.
- MINAYO, M. C. S. O. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo, Hucitec, 2014.
- MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**. Viçosa. v. 6, n. 2. p. 378-400. jul./dez. 2015.
- MORGENSTERN, S. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/professor-docente/>. Acesso em: 12 maio. 2022.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 04 de jun. de 2022.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Direito à educação aos povos do campo depende da vitória de Lula nas eleições deste ano**. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/17/direito-a-educacao-aos-povo-do-campo-depende-da-vitoria-de-lula-nas-eleicoes-deste-ano/>. 2022. Acesso em: 25 de jan. de 2022.
- MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 04 de jun. de 2022.
- MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 48 (Esp2), p.193-199, 2014.
- NETO, L. S; NETO, L. B. Aspectos históricos sobre a Educação no Campo. In: SANTOS, C. S; NETO, J. L. S. (Org). **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo**: O ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C.A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, Papyrus, 2004 (1995).
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 5-28, 1991.
- OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados** 15 (43), 2001.
- OLIVEIRA, C. A. V. **Formação De Professores**: Identidade e Mal-Estar Docente. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Presidente Prudente – SP, 2005.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

- OLIVEIRA, F. J.; SANTOS, W. L.; SOUZA, A. T. Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas. **Revista Científica da FASETE** 3, p. 68-83, 2017.
- OLIVEIRA, J. R. R. Educação do Campo na legislação brasileira. In: PIATTI, C. B.; OLIVEIRA, J. R. R. (Org). **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul**: Ampliando a construção da identidade das escolas do campo. Campo Grande/MS. UFMS, 2021.
- OLIVEIRA, J. S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I - janeiro de 2013**.
- OLIVEIRA, M. E. de. **“Professor, você trabalha ou dá aula?”**: O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- OLIVEIRA, M. E. Educação do campo como direito humano: Movimentos sociais, história e lutas pela educação do campo. In: PIATTI, C. B.; OLIVEIRA, J. R. R. (Org). **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul**: Ampliando a construção da identidade das escolas do campo. Campo Grande/MS. UFMS, 2021.
- OLIVEIRA, M.E. Apontamentos para a pesquisa histórica sobre o trabalho docente. **Espaço Plural**, Ano XVII, n. 34, p.551-582, 1º Semestre 2016.
- PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta**. [Tradução Ricardo Santhiago]. São Paulo, Letra e Voz, 2016.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, nº 14, São Paulo, 1997.
- RANGEL, M; CARMO, R. B. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.
- RIBEIRO, E. S. **Crédito rural e o acesso ao PRONAF B**: um estudo de caso no município de Lucélia – SP. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2019.
- RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ROLDÃO, M. C. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Discursos – Série: **Perspectivas em Educação**, dez. 2004. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%e2%80%93Forma% c3%a7%c3%a3o%20de%20Professores%2095-120.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%e2%80%93Forma%c3%a7%c3%a3o%20de%20Professores%2095-120.pdf) Acesso em: 13 maio, 2022.
- SANTANA, M. N. C.; LEITE, C. G.; PINTO, M. L. L. C. Remuneração do professor leigo. In: LUZ, A. M. C. et. al. O professor leigo. **Cadernos de Educação Política**, Salvador, Universidade Federal da Bahia/Ianamá, 1989. p. 27-31.
- SANTOS, V. C.; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. Kiri-kerê: **Pesquisa em Ensino**, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SKLIAR, C. **Pedagogia improvável da diferença**. E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SPENGLER, M. R. N. B. **A constituição da identidade profissional docente: Formação e saberes**. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISISOS, São Leopoldo, 2010.

STEDILE, J.P. **A questão Agrária no Brasil – O debate tradicional – 1500 - 1960**. São Paulo: 2ª ed. Expressão Popular, 2011.

STEDILE, J.P. Reforma Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SULENG, K. **O que é uma crise de identidade** (e como saber se você está tendo uma). 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/10/ciencia/1544438415_347285.html. Acesso em 20 dez 2022.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TARDIF, M. **A profissionalização do Ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In L. S. Vygotsky. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).

YANNOULAS, S. **Feminização ou Feminilização?** apontamentos em torno de uma categoria. Brasília (DF), Ed.Temporalis, ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para relatos

Anamnese

Nome, idade; breve história de vida pessoal; quando e onde fez a graduação; tempo de atuação como professora no geral; tempo de trabalho na escola que foi fechada; situação atual (com quantas turmas trabalha, nível de ensino e cidade).

Escolha profissional

- 1) Que motivos orientaram a sua escolha profissional?
- 2) Você escolheu trabalhar na Escola Firmino Pollon? Como aconteceu?
- 3) A comunidade em que vivia teve influência sobre esta escolha?

Formação

- 4) Como foi sua trajetória enquanto aluna na graduação (dificuldades, expectativas, interesses, relações)?
- 5) No período da graduação, houve alguma preocupação ou preparação diferenciada para a docência em escolas rurais e do campo?
- 6) Na escola Firmino Pollon Como se deu o seu aprendizado (preparação) para o trabalho em salas multisseriadas?
- 7) Que outros elementos ou condições da escola Firmino Pollon você considera que podem ser entendidos como diferentes das escolas urbanas?
- 8) Havia formação continuada para vocês durante os momentos de trabalho?
- 9) Como você preparava seus materiais para as aulas? Havia instrução pedagógica?
- 10) Como você se sentia nos momentos de organização do trabalho? (preparada, despreparada, possuía suporte para elaboração etc.).

Atuação

- 11) Como era a dinâmica durante o período de aulas? Você tinha suporte de coordenadores e diretores que acompanhavam o trabalho diariamente?
- 12) Quem eram as pessoas que faziam parte do quadro de funcionários junto a você?
- 13) Havia diferenças, no sentido de recursos destinados, para as escolas urbanas e a escola onde você lecionou?
- 14) Como você se sentia lecionando naquele ambiente? O que trazia satisfação? Existia algo

que te angustiava?

15) Você percebeu diferenças entre o seu início de trabalho na escola e nos períodos finais antes do fechamento? Como você poderia descrever o início e o fim das atividades naquela escola?

16) Como você se enxergava, enquanto professora e moradora daquela comunidade? Havia cobranças, suas e dos outros em relação a isso?

Fechamento da escola

17) Como soube que a escola seria fechada? Quais os motivos?

18) Você tinha conhecimento de que a escola seria fechada? Para esta decisão, os moradores, pais e alunos da região foram ouvidos?

19) Na época, você conhecia sobre as propostas sobre Educação do Campo?

20) Quais os seus sentimentos em relação a este fato?

21) Em relação aos alunos, como eles reagiram com a notícia do fechamento da escola?

22) Quem passou esta informação aos pais? Quais foram as reações?

23) Você acompanhou as trajetórias dos alunos e alunas daquela época, como eles se deslocaram para outras escolas? Permaneceram ou mudaram de suas casas na comunidade para poderem estudar?

Adaptação em outras escolas

24) Com o fechamento da escola, a secretaria da Educação remanejou seu local de trabalho? Como foi?

25) Você continuou a morar no campo? Como se dava, antes do fechamento, e como se dá agora o processo de deslocamento diário para a escola que trabalha agora?

26) Houve dificuldades de adaptação? Quais?

27) Houve alteração nas condições gerais da carreira docente? No salário, jornadas, contratos?

28) Algo foi modificado em sua prática pedagógica? Se sim, o que?

29) Como você se sentiu em um ambiente novo? Quais foram seus sentimentos naquele período?

Constituição Identitária

30) Como você se compreendia como educadora no período de funcionamento da escola rural?

31) Com o fechamento e necessidade de adaptação em outra escola, suas concepções de si, de forma

pessoal e profissional, foram alteradas?

32) Ao recordar essa trajetória, quais os sentimentos despertados?

33) Quais os sentidos que a profissão docente traz para você?

34) Você sempre se sentiu preparada e amparada para a realização de seu trabalho?

35) Caso queira, faça um apontamento, informação que você sinta necessidade.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Identidades Docentes de Professoras do Campo: Construção e Desconstrução”. Este estudo está sendo conduzido pela pesquisadora Milena Conceição Aparecida Lima Santos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS/CPTL, sob orientação da pesquisadora Mariana Esteves de Oliveira, com coorientação da pesquisadora Sílvia Adriana Rodrigues.

Sua participação é voluntária e será documentada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

O objetivo central do estudo é “Compreender como as identidades docentes de professoras do campo foram afetadas no processo de fechamento da escola EMEFR Firmino Pollon”.

O convite para a sua participação se deve por seu vínculo, como professora titular na escola EMEFR Firmino Pollon até o período de seu encerramento, onde seu local de trabalho foi transferido para outra instituição.

Como dito acima, sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista tem necessidade de ser gravada, porém caso haja alguma objeção de sua parte, ao final deste termo há um campo para que seja possível manifestar contrariedade, ou não, da solicitação de gravação.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e meia (90 minutos). As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso à elas a pesquisadora e suas orientadoras.

As entrevistas serão realizadas no local em que você considerar mais adequado, ou caso considere mais prudente podemos elaborar a entrevista de forma online, por aplicativo de vídeo chamada (ao final deste documento há um campo para que você explicita qual a forma com que se sente mais confortável para a realização da entrevista). As entrevistas serão agendadas previamente, na data escolhida por você, bem como o horário, fazendo com que o impacto no desvio de suas atividades cotidianas seja o menor possível, minimizando ou sanando por completo prejuízos financeiros, de trabalho e pessoais. Caso haja despesas por sua parte, as pesquisadoras garantem ressarcimento total de

seus gastos. Esclarecemos que, a qualquer momento, poderá deixar de participar da pesquisa, como também ficar-lhe-á assegurado o direito de não responder às questões que julgar invasivas ou impertinentes, o que não representará dano algum à sua pessoa.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico e digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é poder contribuir com o desenvolvimento das ciências sociais na área da Educação.

Os riscos imediatos que você, como participante da pesquisa pode vir a ter ao participar da entrevista, são: cansaço; dificuldades para compreender o que a entrevistadora está perguntando; sentir timidez para relatar aspectos subjetivos e/ou do cotidiano; sentir insegurança sobre o que será respondido; desconforto com a duração do tempo da entrevista; Sensação de estranhamento por seu relato estar sendo gravado; dores nas costas; sede; fome; sonolência. Todos esses riscos procurarão ser sanados por completo ou no mínimo, atenuados na medida em que: A entrevistadora se atentar para os sinais de cansaço e perguntará você deseja encerrar a entrevista ou no mínimo uma pausa; o relato de fatos subjetivos ou do cotidiano é de livre escolha sua e a entrevistadora ficará atenta aos sinais corporais/visuais caso, em algum momento, determinados temas causem constrangimento a você e não aprofundará a entrevista neste assunto, assim como, perguntará se você gostaria de mudar de assunto ou encerrar a entrevista, caso não esteja a vontade. As pesquisadoras garantem atendimento de sua parte por intercorrências de qualquer espécie. Será disponibilizado o contato da entrevistadora para diálogos e esclarecimentos posteriores, ou se caso você deseje que seu depoimento seja descartado. As entrevistas após passadas para a forma escrita voltarão para sua posse, para que você leia e comprove que realmente quis dizer o que a escrita expõe e se deseja alterar algo, suprimir ou acrescentar, para que sua entrevista faça jus ao que realmente quis expor.

Em relação à riscos posteriores, você poderá sentir estranhamento, vergonha, tristeza ao rememorar a entrevista realizada. Não haverá danos coletivos haja vista que a entrevista será individual, somente pesquisadora e participante. Haja vista que pela data, horário e local serem escolhidos por você, participante da pesquisa, não haverá gastos decorrentes da sua participação na pesquisa. Não são previstos danos posteriores por motivo da entrevista. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma da participante da pesquisa e outra da pesquisadora. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail lima.milena09@gmail.com, ou pelo telefone (18) 99716 1376. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS;

e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

[] marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada “gravação em áudio e/ou vídeo”.

[] marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação em áudio e/ou vídeo”.

[] marque esta opção se você concorda que a entrevista seja realizada de forma presencial, seguindo todos os protocolos de biossegurança vigentes no Município de Lucélia/SP.

[] marque esta opção se você concorda que a entrevista seja realizada de online, com o auxílio de aplicativos de vídeo chamadas.

Nome e assinatura do pesquisador

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____
Local e data

APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORAS DO CAMPO: CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO

Pesquisador: MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53945721.9.0000.0021

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.592.385

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos riscos e benefícios” foram retirados do arquivo informações básicas da Pesquisa (PB Informações básicas do Projeto) “IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORAS DO CAMPO: CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO”. “Este Projeto de Pesquisa objetiva compreender as identidades docentes de duas professoras do campo que precisaram deixar seu local de trabalho, em decorrência do fechamento de uma escola rural, e adaptar-se em escolas urbanas do município de Lucélia/SP. Amparada pelo método dialético, a pesquisa almeja permear os impactos que podem ter sido causados às professoras pelo fechamento da escola e os acontecimentos que se sucederam, podendo ter produzido processos, sentidos e significados que devem ser cotejados tanto do ponto de vista das memórias individuais, permeadas das trajetórias que delineiam as identidades, como também do ponto de vista coletivo, social e político. Por meio de Relatos da Vivência como instrumento de recolha de dados, amparados pelo método dialético e pela posterior análise elaborada por núcleos de significação, almeja-se compreender como as constituições identitárias foram reconstruídas, os impactos sentidos, as formas de adaptação e como a interferência das políticas educacionais modificaram as identidades docentes das professoras”. Hipótese: O fechamento da escola pode ter gerado impactos na constituição identitária das professoras foco do estudo. Metodologia Proposta: A pesquisa proposta tem uma abordagem qualitativa, partindo do materialismo histórico dialético como vertente epistemológica a fim de

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ☺ Prédio das Pró-Reitorias ☺ Hércules Maymone ☺ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

cotejar, dialeticamente, as fontes de forma crítica e especialmente observar as relações entre materialidade (educação do campo, questão agrária, movimentos sociais/educacionais, fechamento de escolas em face do agronegócio ou custo/aluno, ou da primazia do urbano) e a subjetividade (formação, identidade docente, percepções, impactos sentidos etc.). Serão utilizadas, para obtenção dos dados empíricos, entrevistas orais, com traços advindos da História Oral Temática e com nuances das Entrevistas Reflexivas partindo de um estudo das narrativas de duas professoras participantes da pesquisa que atuaram em uma escola pública rural até seu fechamento, em 2006. O nome dado a esta mescla entre as metodologias serão retratados nesta pesquisa como Relatos da Vivência. A escolha das participantes da pesquisa se fundamenta no argumento de que, as duas professoras eram as únicas a constituir o corpo docente daquela instituição, lecionando para turmas multisseriadas. Para tratamento das entrevistas gravadas primeiramente será utilizado o processo de transcrição, descrita como etapa inicial, onde a oralidade gravada das depoentes será transferida para a forma escrita, de forma bruta, mantendo-se perguntas, repetições, sons de telefone, sons de animais, interrupções etc. (MEIHY, 2005). Na etapa seguinte, a transcrição realizada passará por um processo de "limpeza" dos vícios de linguagem e será organizada de acordo com as normas ortográficas, sem que o pesquisador incorpore, subtraia ou reformule termos presentes no material, prezando sempre pela fidedignidade e originalidade das depoentes, etapa chamada de produção do texto de referência (SHYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004). Posteriormente, respeitando o caráter ético da pesquisa, as narrativas, deverão ser devolvidas para as entrevistadas, de forma a trazer maiores esclarecimentos ao trabalho, possíveis correções e acrescentar algo que as depoentes julguem necessário no momento da devolutiva (MEIHY, 2005), bem como para que elas confirmem se, realmente tiveram intenção de dizer o que os escritos relataram. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Após a apreensão das narrativas, usufruindo do método dialético, a análise de dados se dará por núcleos de significação, visto que, esta proposta de análise tem como objetivo "[...] instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade" (AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C., 2015). O núcleo de significação como instrumento de análise é dividido em três momentos, também compreendidas como etapas para apreensão de sentidos dos depoentes, sendo estas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização de núcleos de significação. Na primeira etapa será realizada a identificação de palavras significativas à forma de pensar, agir, sentir do sujeito, compreendendo o momento histórico e social que está inserido, com o auxílio do texto de referência. (AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C., 2015). A segunda etapa descrita como

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ı Prédio das Pró-Reitorias ı Hércules Maymone ı 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconepp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

sistematização de indicadores ou processo de articulação dos pré-indicadores é o momento em que o pesquisador irá observar a similaridade, complementariedade e até mesmo a contrariedade dos pré-indicadores, resultando em uma sistematização de indicadores. Por fim, caracterizada como terceira etapa, o momento de sistematização dos núcleos de significação é o resultado do processo de articulação dos indicadores, portanto, nesta etapa os indicadores revelam de forma profunda e concreta a realidade estudada, permeando de forma mais concreta a forma com que os sujeitos constituem suas realidades. (AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C., 2015). A partir da explicitação dos significados, a pesquisadora irá tecer suas interpretações, reflexões, amparada nos referenciais teóricos escolhidos. Metodologia de Análise de Dados: Como método de análise de dados será adotada a escolha de núcleos de significação, sendo embasada no fato de que, esta proposta de análise tem como objetivo “[...] instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C., 2015). Para os autores, esta proposta de análise emerge do pressuposto de que, os significados, sentidos, não se apresentam para o pesquisador de forma imediatista, aparente. Nas palavras de Aguiar, Soares e Souza (2015, p. 60) “O real não se resume a aparência”. Para compreender a dimensão concreta (sentidos) que os sujeitos possuem frente à realidade, o pensamento dialético, vinculado a proposta metodológica da nucleação de significados, se faz essencial, visto que a atitude do pesquisador deve possibilitar não somente debruçar-se no que os depoentes narraram, o aparente, mas também suas relações, contradições, significações, construindo assim sentidos historicamente e socialmente construídos pelos sujeitos. Os significados que os sujeitos atribuem à realidade, de forma histórica e socialmente construídas, revelam muito mais do que está evidente em seus depoimentos, observando que, no momento de análise a interpretação o pesquisador atravessa mais que a superficialidade, consegue permear as zonas dos sentidos dos sujeitos (AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C., 2015). O núcleo de significação como instrumento de análise é dividido em três momentos, também compreendidas como etapas para apreensão de sentidos dos depoentes, sendo estas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização de núcleos de significação. Na primeira etapa será realizada a identificação de palavras significativas à forma de pensar, agir, sentir do sujeito, compreendendo o momento histórico e social que está inserido, com o auxílio do texto de referência. Nas palavras de Aguiar, Soares e Souza (2015, p. 61-62) A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e se converte em unções psicológicas. Ao

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ı Prédio das Pró-Reitorias ı Hércules Maymone ı 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

destacamos a importância da palavra no levantamento de pré-indicadores, referimo-nos não a qualquer palavra, e sim, conforme pontua Vigotski (2001), à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à palavra com significado. (Grifo do autor). Deve ocorrer, por parte do pesquisador rigorosidade e sensibilidade quanto à seleção das palavras, já que, as palavras escolhidas como pré-indicadores devem estar enviesadas para que possam compor um significado para o indivíduo, por conseguinte, estes "[...] significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa" (AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C., 2015, p. 62). A segunda etapa descrita como sistematização de indicadores ou processo de articulação dos pré-indicadores é o momento em que o pesquisador irá observar a similaridade, complementariedade e até mesmo a contrariedade dos pré-indicadores, resultando em uma sistematização de indicadores. Por fim, caracterizada como terceira etapa, o momento de sistematização dos núcleos de significação é o resultado do processo de articulação dos indicadores, portanto, nesta etapa os indicadores revelam de forma profunda e concreta a realidade estudada, permeando de forma mais concreta a forma com que os sujeitos constituem suas realidades. (AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C., 2015). Mesmo sendo divididas por etapas, a apreensão dos sentidos não pode ser pensada de forma linear e vislumbrada em um único sentido. O uso da dialética permite estas idas e vindas entre os indicadores, pontuando sobre esta característica particular desta análise. Desfecho Primário: Utilização das entrevistas para a elaboração de sua análise, por meio da técnica dos núcleos de significação, para a explicitação dos significados trazidos subjetivamente pelas participantes da pesquisa. A pesquisadora irá tecer interpretações, reflexões, amparada nos referenciais teóricos escolhidos para fazer parte do corpus da pesquisa, entrelaçando os significados atribuídos pelas depoentes com os temas discutidos, durante toda a trajetória do estudo, publicando para a comunidade científica contribuições importantes sobre os sentidos e significados que as depoentes evidenciaram, fazendo também tessituras acerca das constituições identitárias das depoentes. Desfecho Secundário: Pensando em contribuições para a área de formação de professores, este estudo poderá proporcionar aos educadores, permeando os relatos e contribuições tecidas, poderão reconstruir uma concepção diferente e mais alargada das temáticas envolvidas na entrevista, como por exemplo as práticas pedagógicas, a atuação em sala de aula, o convívio com a comunidade escolar etc. Estas memórias coletivas e estas reconstruções obtidas a partir das experiências do passado podem dar subsídios para que outros professores consigam refletir sobre, fazendo com que identifiquem os problemas relacionados a sua prática docente e tenham condições de refletir e com o mesmo exercício melhorar sua atuação como

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ı Prédio das Pró-Reitorias ı Hércules Maymone ı 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconepp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

profissional. (BUENO; SOUSA; CATANI, 1993).O estudo sobre a interface coletiva com que as discussões sobre a memória se relacionam com memórias individuais, promove para todos os envolvidos uma reavaliação em suas práticas docentes e no âmbito pessoal, proporcionado assim qualificação na sua atuação enquanto educador, contemplando também na vertente da coletividade, as reelaborações e reconstruções de atitudes, posicionamentos, práticas, o que faz com que os envolvidos fiquem menos apreensivos e tenham reafirmadas suas identidades. Tamanho da Amostra no Brasil: 2.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como as identidades docentes de professoras do campo foram afetadas no processo de fechamento da escola rural EMEF. Firmino Pollon. Objetivo Secundário: • Identificar o perfil e a constituição identitária docente das professoras foco da pesquisa;• Perceber, na visão das professoras, quais os impactos vividos com o fechamento da escola rural EMEF. Firmino Pollon em suas vidas profissional e pessoal;• Levantar os processos de adaptação que as professoras foram submetidas quando saíram da escola rural e passaram a lecionar em uma escola urbana.• Refletir sobre como processos relacionados às políticas educacionais, especialmente sobre a educação do campo, interferem na constituição identitária e formação das professoras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador são apresentados os seguintes riscos e benefícios. Riscos: Os riscos que as participantes da pesquisa, no momento das entrevistas podem sentir são: - sentir cansaço ao participar da entrevista; - encontrar dificuldades para compreender o que a entrevistadora está perguntando; - sentir timidez para relatar aspectos subjetivos e/ou do cotidiano; - sentir insegurança sobre o que será respondido; - Desconforto com a duração do tempo da entrevista; - Sensação de estranhamento por seu relato estar sendo gravado. Todos esses riscos procurarão ser sanados por completo ou minimizados ao máximo na medida em que: A entrevistadora se atentar para os sinais de cansaço e perguntará se a pessoa deseja encerrar a entrevista ou no mínimo uma pausa; o relato de subjetivas ou cotidiano é de livre escolha das depoentes e a entrevistadora ficará atenta aos sinais corporais/visuais caso, em algum momento, determinados temas causem constrangimento às depoentes e não aprofundará a entrevista neste assunto, assim como, perguntará se as entrevistadas gostariam de mudar de assunto ou encerrar a entrevista, caso não estejam a vontade; será disponibilizado o contato da entrevistadora para diálogos e esclarecimentos posteriores, ou se caso a entrevistada deseje que seu depoimento seja descartado; as entrevistas após passadas para a forma escrita voltarão para as depoentes, para

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconepp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

que estas, leiam e comprovem que realmente quiseram dizer o que a escrita expõe e se desejam alterar algo, suprimir ou acrescentar, para que sua entrevista faça jus ao que realmente quiseram expor. Segundo a resolução 466, CNS, em seu artigo V "V – DOS RISCOS E BENEFÍCIOS. "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta tem uma abordagem qualitativa, partindo do materialismo histórico dialético como vertente epistemológica a fim de cotejar, dialeticamente, as fontes de forma crítica e especialmente observar as relações entre materialidade (educação do campo, questão agrária, movimentos sociais/educacionais, fechamento de escolas em face do agronegócio ou custo/aluno, ou da primazia do urbano) e a subjetividade (formação, identidade docente, percepções, impactos sentidos etc.).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados enquanto termos de apresentação obrigatória: a) informações básicas sobre o projeto; b) projeto de pesquisa; c) anuência institucional e do local de pesquisa; d) folha de rosto assinada pela direção da UAS.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências" e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/> Observar se o atendimento as solicitações remeterão a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.

Parecer CEP:

Após a análise da Carta Resposta encaminhada pelo pesquisador, verifica-se que todas as pendências indicadas foram devidamente atendidas nesta nova versão.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões

Disponível em <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres,

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados
Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros. Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos “copiar” e “colar” em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser “colado”.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1858949.pdf	22/06/2022 20:08:15		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA22.docx	22/06/2022 20:06:09	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEASSINADO22.pdf	22/06/2022 20:04:19	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
Outros	Secretariaeducacao2.pdf	21/06/2022 19:26:37	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaSemiestruturada.docx	21/06/2022 18:19:34	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
Outros	RequerimentoassinadoMilena.pdf	03/04/2022 20:55:36	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	19/11/2021 12:14:36	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciaprof2.pdf	19/11/2021 12:09:27	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Cartadeapresentacao.pdf	19/11/2021 12:07:42	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaosecretariadaeducacao.pdf	19/11/2021 12:04:59	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
Declaração de concordância	anuenciaprof1.pdf	19/11/2021 12:04:04	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	19/11/2021 11:59:33	MILENA CONCEICAO APARECIDA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ı Prédio das Pró-Reitorias ı Hércules Maymone ı 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.592.385

CAMPO GRANDE, 19 de Agosto de 2022

Assinado por:
Juliana Dias Reis Pessalacia
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros √ Prédio das Pró-Reitorias √ Hércules Maymone √ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br