

**Linguagem e identidade: sendo professor
em escola do campo**

**Language and representation: being teacher
in countryside school**

Lengua e identidad: ser docente en una escuela rural

Aline Bernartt

Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Seedpr), Curitiba/PR – Brasil

Marcia Andrea do Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Utfpr), Curitiba/PR – Brasil

Resumo

Este artigo visa a investigar como os professores que atuam em escolas do campo concebem o que é ser professor nesse tipo de instituição. De que forma essas representações influenciam/contribuem para a construção de uma identidade político-pedagógica da escola do campo? O objetivo geral desta pesquisa é compreender as representações de identidade de professores que atuam em escolas do campo para a constituição de uma escola com tal identidade. Esta pesquisa se configura como qualitativa. A geração de dados foi realizada mediante visita a três escolas do campo da região sudoeste de Paraná e entrevistas coletivas *on-line*. As análises foram organizadas a partir das categorias: afetividade, sentimento de pertença e metodologia. Os resultados identificados na linguagem das professoras evidenciam a importância da articulação entre o psicológico e o social para compor a identidade do indivíduo enquanto professor da escola do campo.

Palavras-chave: Representação, Identidade, Escola do campo

Abstract

This article aims to investigate how countryside schoolteachers conceive to be a teacher in this education environment. How do these representations influence/contribute to the construction of a political-pedagogical identity for countryside schools? The general aim of this research is to understand the countryside schoolteachers' identity representations to the constitution of this kind of school identity. This research is a qualitative one. The data was generated by visiting three rural schools in the southwestern region of Paraná and conducting collective online interviews. The analyses were organized according to the following categories: affectivity, sense of belonging, and methodology. The results identified in teachers' language show the importance of the articulation between the psychological and the social in shaping the individual's identity as a countryside schoolteacher.

Keywords: Representation, Identity, Countryside school

Resumen

Este artículo investiga cómo los docentes que actúan en escuelas rurales conciben qué es ser maestro en dicha institución. ¿Cómo influyen/contribuyen estas representaciones a la construcción de una identidad política y pedagógica de las escuelas rurales? El objetivo general de esta investigación es comprender

las representaciones identitarias de los docentes que actúan en escuelas rurales para la constitución de una escuela con tal identidad. Esta investigación se caracteriza como cualitativa. La generación de datos se realizó mediante la visita a tres escuelas rurales de la región suroeste de Paraná y la realización de entrevistas colectivas en línea. Los análisis fueron organizados a partir de las categorías: afectividad, sentido de pertenencia y metodología. Los resultados identificados en el lenguaje de los docentes muestran la importancia de la articulación entre lo psicológico y lo social para componer la identidad del individuo como docente en la escuela rural.

Palabras clave: Representación, Identidad, Escuela rural

1. Introdução

A educação do campo é uma modalidade que se caracteriza pela luta do próprio povo camponês por políticas públicas que garantam o acesso à educação *no* e *do* campo. De acordo com Caldart (2002), *NO* sugere que as populações camponesas têm direito ao acesso à educação no lugar onde vivem; e *DO* sugere que é necessário garantir aos povos do campo uma educação que seja vinculada à sua cultura, à sua realidade, às suas necessidades, com a sua participação, uma vez que essa educação se identifica pelos sujeitos que a ela estão ligados.

Apesar dessa modalidade de educação ser instituída por lei, são vários os casos de fechamento de turmas e escolas do campo em todo Brasil. Além disso, são recorrentes os questionamentos quanto às atividades pedagógicas, metodologia e identidade dos professores desse lócus educacional.

Devido a isso, é importante investigar quais representações de identidade dos professores marcam a identidade daqueles que atuam nessa modalidade de educação básica do campo.

Esta pesquisa parte de uma motivação pessoal enquanto professora da escola pública do campo e se justifica pela importância em relacionar questões de representações de ser professor com a constituição da identidade de docente da escola do campo.

Sendo assim, parte-se dos seguintes questionamentos: Como os professores que atuam em escolas do campo concebem o que é ser professor nesse tipo de escola? De que forma essas representações influenciam/contribuem para a construção de uma identidade político-pedagógica da escola do campo?

O objetivo desta pesquisa é compreender as representações de identidade de professores que atuam em três escolas do campo da região do sudoeste do Paraná e as relações estabelecidas entre essas representações para a constituição de uma escola com tal identidade,. Para compreender essas representações, foi necessário analisar, por meio das narrativas, como os sujeitos se posicionam e constroem suas identidades como docentes de uma escola do campo.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa interpretativista, pois se ocupa com a interpretação dos significados do ser professor da escola do campo, a partir do universo dos significados que isso pode trazer, daquilo que os professores acreditam, de seus valores e de suas ações.

Para Minayo (2016), “o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes” (p. 20).

Os fenômenos humanos a serem compreendidos aqui partem da realidade social, cultural, educacional de professores de três escolas do campo vivida e compartilhada por eles e em relação a sua identidade. A matéria-prima são as experiências dos docentes, sua cotidianidade, os relatos de como desempenham seu papel, o que compreendem por educação do campo, suas práticas, as próprias ações humanas, pois “a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis” ((MINAYO, 2016, p. 23). Tais elementos nos possibilitarão uma análise das subjetividades humanas do ser professor.

A coleta de dados foi realizada através de visitas às escolas e de duas entrevistas coletivas realizadas com um grupo de dez professoras, através da plataforma *Google meet*. No primeiro encontro, participaram seis professoras e no segundo, quatro.

Minayo (2016), ressalta que os dois principais instrumentos da pesquisa de campo são a observação e a entrevista. As duas são importantes, uma vez que, em pesquisa qualitativa, a interação entre pesquisador e seus sujeitos de é essencial.

De acordo com Gil (2008), a entrevista é um método de coleta de dados muito flexível e se define a partir de seu nível de estruturação. Nesta pesquisa,

foi utilizada a entrevista por pautas, na qual as perguntas têm certo nível de estruturação, mas ao entrevistado é permitido expressar-se livremente dentro da pauta.

Durante as entrevistas, foram realizadas seis a sete perguntas para nortear as discussões sobre as práticas, vivências, desafios e perspectivas das professoras em relação à escola do campo. Para este artigo, traremos um recorte da análise dos dados, analisando as respostas dadas por cinco professoras à primeira pergunta da entrevista: Conte-nos o que é para você ser professor em escola do campo.

As professoras participantes de pesquisa foram convidadas a participar da entrevista a partir de alguns critérios: pela formação acadêmica - matemática, língua portuguesa, língua inglesa, pedagogia e ciências (nenhuma das participantes tinha formação específica em educação do campo) - e pelo tempo de atuação nas escolas do campo (a partir de um ano de atuação).

As transcrições foram feitas na linguagem padrão. A partir delas, foram destacadas nas falas das professoras, três categorias para análise relacionadas ao trabalho que desenvolvem na escola: afetividade, sentimento de pertença e metodologia do trabalho do professor de escola do campo.

As análises foram realizadas a partir dos conceitos de representação, identidade, linguagem e educação do campo discutidos na sessão de fundamentação teórica. Os nomes utilizados neste artigo são fictícios, para preservar a identidade das participantes da pesquisa.

2. Educação do campo

A educação do campo é uma modalidade que nasce através das lutas dos movimentos sociais camponeses pela terra e pela educação dos trabalhadores do campo, com uma perspectiva totalmente diferente daquela proposta inicialmente à população rural.

Conforme Molina e Sá (2013) o desafio a que a educação do campo se coloca desde o início de sua constituição é o de uma educação contra-hegemônica, de transformação social, liderada pelas classes trabalhadoras para as classes trabalhadoras, em oposição ao chamado “ruralismo pedagógico” das

décadas de 1930-1940, que pressupunha a manutenção do filho do camponês no campo, mas o desvinculava de sua realidade.

As constantes lutas pela educação da classe trabalhadora têm sido travadas, principalmente, pelos movimentos sociais no decorrer da história, pois há uma marginalização da educação dos povos do meio rural, desde os primórdios da história da educação brasileira.

Bezerra Neto e Santos (2016), sustentam que no período imperial e na Primeira República não havia reflexão nem implantação de sistema de ensino para as populações do campo. A partir do processo de industrialização, passou-se a pensar em educação para essas populações. Entre as décadas de 1910 e 1920, com o crescente êxodo rural, começou-se a realizar um movimento para convencer a população a permanecer no campo.

No entanto, a educação destinada aos camponeses era muito distante de seus valores culturais, sem o trabalho como princípio educativo, muito menos formação adequada dos professores. Era tipicamente uma educação importada dos Estados Unidos, a qual buscava integrar a população rural ao progresso, desvinculando-os de seus conhecimentos do solo, da agricultura orgânica, das sementes. Isso os tornava, cada vez mais, dependentes científica e tecnologicamente (RIBEIRO, 2013).

Mesmo com a intensificação do processo de industrialização da Era Vargas, a população do campo se mantinha marginalizada, uma vez que a expansão do ensino ruralista ainda era muito precária e não atendia a seus interesses.

Segundo Bezerra Neto (2016), na década de 1960, alguns movimentos populares surgiram, assim como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Cultural de Base (MEB), na defesa dos rurícolas. O ápice dessa luta se deu a partir da publicação da Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963, que criou o Estatuto do Trabalhador Rural.

Nas décadas que se seguiram (1970–1980), teve início a organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em decorrência da questão agrária, com o objetivo principal de fortalecer a luta pela terra. A partir o ano de 1997, ocorreram o I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária – Enera e a

criação do Programa de Educação na Reforma Agrária – Pronera (FÉLIX, 2016, p. 236).

O Enera antecedeu as reivindicações dos Sem Terra por educação, uma vez que precisavam ter acesso aos conhecimentos básicos e alfabetização dos povos do campo para fortalecerem sua luta social. E o Pronera se fundamentava na questão primordial da formação humana, com o princípio de que todos devem ser atores de sua própria história, incentivando o debate sobre o direito à educação das populações camponesas em outras esferas públicas. Isso diferenciava o programa das demais políticas públicas (FÉLIX, 2016).

O termo educação do campo só surgiu em 1998, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (Luziânia, Goiás), quando, segundo Caldart (2013), chegou-se a uma nomenclatura “Educação Básica do Campo”.

Enfatizava-se a necessidade de o povo ter acesso à alfabetização e a educação de qualidade no campo. Além disso, a formação de educadores deveria se basear em práticas que representassem os saberes da população camponesa, o envolvimento das comunidades na construção de seus direitos e a manutenção de seus valores culturais. As políticas públicas para as populações camponesas eram fundamentais para a construção de um projeto de luta popular, a fim de manter os direitos conquistados.

Somente a partir dos anos de 2002 e 2004, é que a modalidade “Educação do Campo” foi reafirmada como uma oferta de educação que valorizasse a cultura, o trabalho, a forma de produção, bem como incentivasse a participação social dos camponeses (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

No ano de 2010, criou-se o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), com destaque à participação de universidades, dos movimentos sindicais e sociais na luta pelo não fechamento de escolas do campo e contra o agronegócio. Além disso, houve a integração de um decreto da Presidência, que dispunha sobre a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010), o que foi considerado uma forma de pressão pela valorização e efetivação da educação para os trabalhadores do campo.

De acordo com Molina e Sá (2013, p. 326), essa modalidade de educação precisa ser “pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora” que “se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente

fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios”.

A escola é feita para e por seres humanos, sociais, coletivos, que trazem suas contradições, culturas e conhecimentos. Segundo Caldart (2013), a função social originária da escola é separar os estudantes da sua vida, do seu cotidiano, enquanto deveria estar muito mais voltada a fazer da vida e das experiências culturais, o princípio educativo. As práticas pedagógicas das escolas do campo precisam potencializar os saberes do campo na construção do saber científico.

Nesse sentido, essa escola tem um grande desafio, o de “formular um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora” (MOLINA; SÁ, 2013, p. 327). Isso pressupõe a formação integral dos trabalhadores, além da formação de intelectuais que se tornem protagonistas das lutas de classe pela transformação social e do trabalho coletivo.

Essa modalidade de educação pressupõe formação inicial e continuada dos profissionais da educação, infraestrutura e condições de trabalho adequadas, materiais adequados ao projeto político-pedagógico da instituição e de acordo com a realidade da comunidade onde a escola se situa e com a diversidade cultural da população.

3. Representação, linguagem e identidade

De acordo com Hall (1997), representar pode ser tanto descrever ou retratar algo através de certa semelhança, ou simbolizar, dar significado a algo. As representações se constituem, à medida que os indivíduos e grupos se relacionam com as situações e os objetos por meio da linguagem, na constituição do pensamento, no senso comum, das ideias do dia a dia que compõem nossas representações da vida, nas relações sociais, individuais e coletivas, no conhecimento partilhado, seja científico ou não.

Outro aspecto a ser levado em conta é a constante evolução da língua. As palavras mudam ou adquirem outros significados com o passar do tempo, e tal compreensão demanda um processo permanente de interpretação, uma vez que nossa compreensão daquilo que foi dito ou escrito não será exatamente a

mesma do falante ou do escritor. Para Hall (1997), tanto escritor quanto leitor são essenciais na produção do significado.

Além disso, a representação pode ser definida a partir do significado construído pela linguagem tanto de um objeto real quanto imaginário. De acordo com Hall (1997), os objetos, eventos, pessoas não possuem um significado sozinhos no mundo. É na sociedade e na cultura, que os significados são construídos.

A representação produz os significados em nossas mentes, através da linguagem, e, assim, podemos interpretar, criar uma imagem em nossa mente tanto de objetos reais quanto imaginários. Tudo o que faz com que as coisas tenham significado, ajuda a significarmos, a construirmos nossas representações, que, assim como as identidades, também são mutáveis.

Segundo Hall (1997), os objetos vão incorporando significados que passam a ser reais com o tempo. Esses significados não estão necessariamente nas coisas, eventos ou pessoas. Somos nós que damos a eles(as) os significados, através da linguagem, dos códigos que compartilhamos culturalmente, através de um sistema de representação.

Berger e Lukman (1985, p. 36) afirmam que os homens tomam como realidade o mundo da vida cotidiana, as subjetivações que constroem o senso comum e o mundo intersubjetivo. Assim, ao nascer, o sujeito recebe os pressupostos genéticos, mas não aquilo que o fará se reconhecer enquanto identidade subjetiva. A subjetividade não será definida individualmente, fora do contexto social. O sujeito precisa de um ambiente humano, “das formações socioculturais e psicológicas”, para construir sua identidade e seu conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 75).

Sendo assim, quando o indivíduo desempenha diversos papéis e os incorpora à sua conduta, participa do mundo social, de forma subjetivamente real, aprende o que é necessário ao desenvolvimento de suas atividades e sua institucionalização. Então, uma vez que os papéis adotados pelos atores representam as instituições, elas são reais nas experiências dos indivíduos.

Os papéis definem os sujeitos sociais, ao mesmo tempo em que a sociedade é definida pelos papéis institucionalizados assumidos por tais atores. Apesar disso, aprender o papel não significa apenas que o indivíduo

compreenderá e adotará as rotinas necessárias ao desempenho. É preciso que ele tenha familiaridade com “as camadas cognoscitivas, e mesmo afetivas” que são adequadas ao papel (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 107).

Nesse contexto, fica evidente que representar é assumir uma identidade baseada nas necessidades do indivíduo. Ela está muito ligada ao que as pessoas são (ou o que/ quem pensam ser), a partir das representações que fazem de si, dos outros, dos objetos e dos eventos em cada contexto de suas vidas.

Ela se constrói e está muito envolvida nas representações sociais dos indivíduos, as quais mudam no decorrer do tempo. Assim, também os sujeitos mudam e reconstróem sua cultura, sua história e a imagem que têm de si mesmos, sua realidade subjetiva.

De acordo com Berger e Luckmann (1985, p. 228), “A identidade é formada por processos sociais, é a dialética que envolve indivíduo e sociedade. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais”. Ou seja, não é a questão biológica que define a identidade dos indivíduos, é através da estrutura social, que as identidades se formam, se conservam ou se modificam, pois é na história, na conduta e no convívio social de cada ser, que as identidades se especificam.

Hall (2014) utiliza o termo identidade para designar o ponto de ligação, ou encontro, ‘sutura’ entre os discursos e as práticas que nos chamam a assumir o lugar de sujeitos sociais de nossos discursos e produzem subjetividades. Nesse contexto, as identidades são “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2014, p. 112).

Nossas práticas discursivas que caracterizam nossa identidade mudam durante a vida, mudam de acordo com nosso lugar de fala (a casa, a escola, a igreja, o trabalho, o grupo de amigos, o partido político, o sindicato, entre outros) e com a construção que já fizemos ao longo da vida.

A identidade do professor é constituída desde a sua formação inicial, estágio, atuação na escola, até a formação continuada. Para Pimenta (1997), ser professor vai além das burocracias escolares, pois compreende a constituição de saberes docentes que venham de encontro aos desafios de ensino, da

realidade social, da transformação dos saberes acadêmicos em saberes para a vida.

A identidade profissional, de acordo com Galindo (2004), é um processo de construção, que acontece a partir do reconhecimento, ou seja, a partir do momento em que o indivíduo se reconhece professor e, assim, é reconhecido pelos outros.

4. Representações de ser professor da escola do campo

Nossas decisões e ações do dia a dia estão muito ligadas aos nossos sentimentos. Além disso, quem somos no lugar onde estamos depende muito de como nos sentimos nesse lugar: rejeitados ou acolhidos. É muito comum nos definirmos também enquanto sujeitos que fazem parte de um lugar e, por esse motivo, somos quem somos.

Assim, como afirma Woodward (2014), a diferença e os símbolos marcam a identidade, aquilo que nos simboliza enquanto humanos, enquanto trabalhadores, enquanto pertencentes a uma classe nos define. Ou seja, o ser professor pode ser definido a partir de seus símbolos de identidade: o ambiente escolar, os alunos, as famílias, os livros, os documentos que orientam o trabalho docente, mas também a partir de seus sentimentos de pertença à profissão, a afetividade pelo ambiente de trabalho e por aqueles que fazem parte do ambiente, pelas constantes lutas para manutenção de direitos adquiridos, pela metodologia do trabalho pedagógico, pela modalidade de educação na qual atua.

As respostas dadas à pergunta da entrevista trouxeram à tona diferentes representações sobre ser professor da escola do campo, as quais são possíveis de identificar em algumas falas:

a gente pega aquele amor por aquela escola (...) a gente tem aquele item da **família**, você está ali, **parece que com a família**. E a parte do aconchego... **você chega na escola do campo, tem aquele aconchego**, mais do que na escola da cidade. (Professora Francieli)

Todas as vezes que eu trabalhei nessa escola, eu **sempre me senti realmente muito confortável** por causa da **simplicidade**, por causa do **acolhimento**. (Professora Daiane)

Trabalhar com eles é realizador, é muito realizador, **de você se sentir em casa e em relação ao ensinar você basicamente se realiza**. (Professora Cleuza)

Eu acho que a escola do campo, vou falar mais na questão sentimental, que pra mim **é um retorno à infância**, é um retorno àquela época em que eu estava na pele deles, **que eu queria fugir daquele ambiente**, que eu queria estudar **para eu me formar e fazer outra coisa da minha vida, que não era trabalhar no campo**. E hoje, **a gente trabalha com eles, justamente pra que eles percebam a importância do trabalho no campo**. Então, **a escola do campo, pra mim, é ressignificar a minha infância, minha vida toda**. (Professora Amanda)

Todas as respostas em questão trazem algum aspecto afetivo ao ser professor da escola do campo. Essas representações de afetividade são identificadas através da linguagem utilizada pelas professoras.

A professora Francieli utiliza palavras como ‘amor’, ‘aconchego’, ‘família’ e ‘comunidade’ para representar a afetividade pela escola do campo na qual foi aluna e hoje é professora. Ela aproxima ‘comunidade’ e ‘escola’ à sua identidade familiar.

Também as professoras Daiane e Cleuza utilizam a palavra ‘acolhimento’ e ‘simplicidade’ para demonstrar que, na escola do campo, as pessoas são acolhidas de forma ‘afetiva’, fazendo com que o ambiente simples traga conforto aos visitantes e trabalhadores e os aproximando de algo familiar.

Segundo Woodward (2014), as pessoas estão em contato com diversos ambientes sociais e, em cada um desses espaços, exercem certo grau de autonomia, de identidade. Em casa, vivemos as relações familiares que são diferentes das relações que vivemos com nossos colegas de trabalho.

Para a autora, mesmo que nos sintamos como se fôssemos a mesma pessoa em nossos contextos de trabalho, família, amigos, igreja, nós representamos de formas diferentes perante as pessoas com quem convivemos em cada ambiente, devido às expectativas que cada um deles demanda, às restrições e às diferentes situações. Sendo assim, nos posicionamos de acordo com nossos campos sociais de atuação.

A autora enfatiza que, por mais que nos sintamos a mesma pessoa em todos os ambientes que frequentamos, ainda assim, seremos aquilo que o ambiente nos restringe a ser.

Apesar disso, a ideia de ‘estar em família’, ‘ser acolhido’, ‘ter afetividade’ parece representar para as professoras, sujeitos de pesquisa, uma grande aproximação do ambiente de trabalho e do ambiente familiar: escola do campo – casa. Conseqüentemente, uma aproximação com sua identidade de casa. Essa aproximação se demonstra importante para a construção da identidade do professor da escola do campo.

A professora Amanda aborda sentimentos que ela tinha quando era aluna de escola do campo. Apesar do descontentamento demonstrado, ela se remete ao conceito de afetividade, quando diz que falar da escola do campo “é um retorno à infância”, “ressignificar a minha infância, minha vida toda”

A afetividade também pode ser percebida, quando a professora fala que busca mostrar aos alunos a “importância do trabalho no campo”, que “o trabalho no campo pode ser prazeroso”. Ou seja, voltar à escola do campo, dessa vez como professora, fez com que ela pudesse ressignificar aqueles sentimentos de fuga da infância ou adolescência em relação ao modo de vida do campo. Fez com que se transformassem em afetividade pelo trabalho que foi desempenhado pelos pais e por ela mesma, e hoje é desenvolvido pelas famílias de seus alunos.

Segundo Hall (2013, p. 274), estilos específicos de vida vêm sendo destruídos e têm se transformado em algo novo. Para o autor, é um eufemismo utilizar a expressão “transformação cultural”, as culturas mais marginalizadas têm sido destruídas.

A vida no campo é um exemplo dessa destruição: estradas ruins, difícil acesso à cidade, fechamento de escolas do campo, enfim, enfraquecimento das comunidade camponesas.

De forma irônica, Hall (2013) afirma que as reformas são sempre pensadas com boas intenções para o povo. O fato de a professora ter, durante muito tempo em sua infância e adolescência, tentado se ver longe da realidade da vida no campo, está muito próximo dessa lógica das reformas, da marginalização que os povos sempre sofreram. O não querer mais viver no campo vem principalmente da dificuldade que as famílias enfrentavam.

Hoje, vemos na fala da professora uma ênfase na valorização da vida rural, uma vez que a melhoria das condições de vida das famílias vem muito das políticas públicas voltadas para os pequenos agricultores, para a agroecologia e

agricultura familiar, que possibilitam que se tenham melhores condições de vida e trabalho.

De acordo com a Embrapa, desde 1995, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), entre outras políticas públicas, são um incentivo à permanência e a melhoria nas condições de vida das populações camponesas.

O fato de a professora poder voltar a ter contato com a escola, com os alunos e famílias do campo e buscar mostrar que “que pode ser mais fácil e pode ser prazeroso trabalhar no campo” através de sua prática educativa, fazem com que ela realmente ressignifique sua infância e sua identidade a partir de seu trabalho. Esse sentimento ressignificado é parte da construção e/ou constituição de sua identidade de professora da escola do campo.

A vida cotidiana se organiza a partir de uma realidade, de um ‘aqui,’ onde se situa o corpo, e de um ‘agora’, que simboliza o presente. O que situa a realidade no tempo e no espaço faz parte da consciência, de nossa forma de experimentar o que acontece no cotidiano, temporal e espacialmente.

A aproximação mais nítida é a manipulação corporal, a que contém o mundo em que atuamos que modificamos de acordo com a realidade, e o mundo de trabalho, no qual nossa atenção se volta para o que fazemos ou já fizemos, além do que está nos nossos planos. É isso que torna o mundo que conhecemos, o nosso mundo (BERGER; LUCKMAN, 1985).

Nesse sentido, nossas vidas cotidianas podem ser afetadas pelo trabalho, pela interação com os outros, com as coisas em que acreditamos e pelas lutas que passamos a assumir como nossas porque dizem respeito a quem somos no ambiente em que estamos. O sentimento de pertencer ao lugar (à cidade, à comunidade, à escola, ao grupo) dão sentido aos acontecimentos rotinizados que se definem a partir desse sentimento de pertença.

Várias das respostas das professoras participantes da pesquisa vieram de encontro à categoria da pertença:

Eu sou parte da comunidade, eu sou da comunidade. Então, em alguns momentos, eu não consigo me ver separada, sabe? A escola do campo, a partir da minha vivência, do lugar de onde eu falo, está dentro de um contexto de muita luta, de muita resistência, de muita briga por direitos que não são garantidos. Eu acho que eu sou as duas coisas: eu sou comunidade e eu sou da escola. A escola é nossa, eu sou parte disso. (Professora Tania)

A professora Tania é residente da comunidade na qual se localiza a escola do campo em que ela trabalha. Ela tem lutado muito para que a escola não feche. Assim, sente-se como, se em 'alguns momentos', não conseguisse se 'ver separada' do ambiente de trabalho, na comunidade em que vive desde criança.

Cuche (1999) aborda os conceitos de cultura e identidade cultural, que têm uma grande ligação, mas que não podem ser confundidas. Cultura é algo que existe, mesmo que não tenhamos consciência de identidade cultural.

No entanto, a identidade pode modificar, manipular uma cultura, de modo que ela passe a ser outra totalmente diferente. Se a cultura depende de questões inconscientes, a identidade está necessariamente ligada à consciência e a oposições simbólicas.

Segundo o autor, na psicologia social, a articulação entre o psicológico e o social é que compõe a identidade do indivíduo. Então, somos o resultado das interações que temos com o conjunto de ambientes (próximos ou distantes) que circulamos.

Assim, quando a professora Tania se coloca enquanto sujeito que faz parte da escola do campo e da comunidade do campo, há uma articulação entre aquilo que é social e aquilo que é particular (o ser comunidade, o fazer parte da escola e o ser indivíduo). Uma articulação que, de acordo com ela, está "em um contexto de muita luta, de muita resistência", uma vez que ela, enquanto membro da comunidade e da escola do campo, luta para que os direitos da população camponesa de acesso à educação do/no campo (CALDART, 2014) sejam garantidos.

A identidade de professora da escola do campo se construiu a partir das lutas sociais que os povos camponeses travaram, por serem marginalizados e submetidos à ideologia do grupo dominante, a ideologia urbanizadora. Quando ela ressalta o quanto se sente pertencente ao contexto escolar do campo, enfatizando que "a escola é nossa, eu sou parte disso", destaca as representações de fazer parte de uma comunidade, de uma coletividade, para além de uma escola, que têm muito a ver com seu contexto relacional.

Eu me encontro muito com a escola do campo, primeiro por a vida inteira ter morado em uma comunidade rural (...). (Professora Maria)

A gente tem uma **familiaridade** com a escola. (Professora Francieli)

A escola do campo pra mim é **uma extensão da minha família**, lá eu **sempre consegui me sentir em casa**. (Professora Daiane)

É **como se fosse trabalhar em casa, me identifica** porque eu nasci e me criei no campo. (Professora Silvana)

O sentimento de pertença à escola do campo para as professoras Maria, Francieli, Daiane e Silvana está muito ligado à vivência que elas têm de casa, de família, de residir em uma comunidade do campesina.

A professora Maria se refere a esse sentimento de pertença quando afirma: “eu me encontro muito com a escola do campo”, expressão na qual, o verbo encontrar remete à ação de se achar, de se ver no papel de professora do campo pela proximidade que o contexto educacional tem com sua realidade familiar, de pertencimento, de concordância de ideias, de aproximação entre conteúdos escolares que ensina e a vida na comunidade rural.

Encontramos esse mesmo sentimento nas expressões: “familiaridade”, “é uma extensão da minha família”, “sempre consegui me sentir em casa” e “é como se fosse trabalhar em casa”, das demais professoras que aproximam o trabalho da escola ao trabalho de casa.

Nesses trechos, aproximam-se diferentes esferas da realidade cotidiana das professoras: a casa e a escola do campo. Há um deslocamento na transição entre lugares dessas duas realidades, mas é como se os lugares fossem muito semelhantes, apesar de suas funções sociais não serem as mesmas.

Para Berger e Luckmann (1958), nossas relações humanas são como uma teia, e é através da linguagem, que as relações, os objetos, os lugares, o “aqui e agora” adquirem significação.

No caso das afirmações das professoras, as realidades cotidianas de serem donas de casa, mães, esposas, residentes de comunidades rurais. Ao mesmo tempo, serem professoras de escola do campo complementam as suas representações de professoras e de pertença a uma escola que traz aspectos de familiaridade, de casa, de simplicidade, de favorecer o pertencimento. Esses mundos estão ao alcance, que é possível agir para modificá-los.

Para Bauman (2005), o pertencer e a identidade não são necessariamente sólidos como rocha, pois não são eternos. As decisões tomadas pelos indivíduos no decorrer de suas vidas revogam e negociam quem

são e o lugar ao qual pertencem. Assim, a necessidade de pertencer, como uma condição de vida, como uma tarefa que deve ser cumprida, não garantirá que o indivíduo tenha uma identidade.

O pertencimento nos remete à identidade de indivíduos, porque repetimos com frequência os rituais que nos identificam como seres em cada contexto. No caso das palavras que se repetem nas falas das quatro professoras, o sentimento de pertença surge pelas infindáveis vezes que fazem as tarefas, seja de cuidar, educar, organizar, ensinar, advertir, que são comuns ao ambiente familiar e ao ambiente escolar. Nesse caso, o “pertencer” à comunidade complementa o “ser” professor da escola do campo.

Tentar relacionar os conhecimentos historicamente construídos com a realidade que a gente tem, é todo um desafio. (Professora Tania)

Ter que associar os conteúdos, que normalmente não são adaptados pra eles, os conteúdos às vezes não têm nexos e trabalhar isso **foi um desafio (...). E a questão de ter menos alunos, de que você consegue trabalhar muito melhor individualmente, você consegue atenção maior para seus alunos.** (Professora Cleuza)

Nas falas das duas professoras, identificamos a palavra “desafio”, que caracteriza a dificuldade em adaptar os conteúdos à realidade do campo. A professora Cleuza é residente da área urbana, e a professora Tânia reside na área rural, mas o fato de ser moradora da mesma comunidade em que está a escola do campo não garante que será fácil o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho voltada para a realidade dos alunos do campo.

Estamos tão acostumados a um modelo de escola fechado em disciplinas, fechado num planejamento urbanizado, burguês, a um sistema educacional tradicional, que sentimos dificuldades de nos adaptarmos a uma realidade diferente da nossa.

Na cidade, a gente já vai mais direto na **metodologia mais tradicional**. E no campo, **a gente acaba observando um pouco mais, tentando comparar com o trabalho deles, com o trabalho que os pais exercem** e uma coisa que ajuda bastante, né, no ensino do campo são as **Trilhas Família-Escola**, que a gente fez, que a gente pode ver um pouco mais da realidade de cada aluno nosso, o trabalho de cada um lá em casa, né. Então, assim, **a forma de ensinar, a gente acaba voltando mais pra realidade dele, os conteúdos a gente adapta pra realidade de cada um.** (Professora Amanda)

Esse é o **diferencial**, de **trazer aspectos da comunidade pra dentro da escola e levar aspectos da escola para a comunidade.** (Professora Maria)

As respostas das professoras Amanda e Maria envolvem além do aspecto metodológico, o de pertença. Para a professora Amanda, sua forma de ensinar é muito direcionada para os aspectos do trabalho desenvolvido nas comunidades rurais das famílias dos alunos, identificado pela equipe pedagógica da escola em que ela trabalha através das “Trilhas Família-Escola”, parte do Projeto Político Pedagógico.

Todos os anos, os professores, pedagoga, diretora e agentes educacionais fazem visitas às propriedades rurais onde os alunos residem para conhecer a realidade das famílias. As visitas favorecem o planejamento direcionado às famílias residentes do campo. A partir do relato da professora, percebemos que tal ação favorece a ela observar o lugar de onde o aluno vem e adaptar sua metodologia.

A professora Maria também ressalta que a metodologia de trabalho para a educação do campo precisa estar voltada tanto para os aspectos escolares quanto para a realidade da comunidade.

De encontro a essa realidade, Katuta (2018) nos convida, enquanto professores, a olhar para além das disciplinas do currículo (história, geografia, ciências etc.), para além do ensinar a ler, escrever e contar. É preciso que sejamos mais abertos a compreender a realidade dos sujeitos do campo, o local onde vivem, iniciando o trabalho educativo a partir daquilo que faz sentido para os sujeitos do campo.

Através das respostas dadas às perguntas, percebemos que as cinco professoras parecem identificar-se bem com a escola do campo, através da adaptação de seu trabalho, da reflexão, do estudo e de uma compreensão crítica do mundo camponês, de suas demandas e necessidades, buscando um planejamento em outros tempos e espaços. De acordo com Caldart (2002), pensar a educação do campo é também se preocupar com os sujeitos de direito que moram no campo, a partir de uma educação de qualidade.

Para a autora, é necessário estarmos atentos que a educação do campo não é uma educação apenas *para* os sujeitos do campo, mas, sim, *dos* sujeitos do campo. Sendo assim, ela deve ser pensada através de ações que caracterizem o mundo camponês, para que o povo faça parte da própria construção de si a partir da educação.

5. Considerações finais

A materialidade da educação do campo está diretamente ligada à luta dos povos do campo pela agricultura, mesmo num contexto excludente, à luta pela terra, pelo direito de continuar a ser quilombola, indígena, camponês e ser reconhecido e respeitado como tal. As políticas públicas necessárias à educação do campo são aquelas que se constroem através *dos* e não apenas *para* os sujeitos do campo, de acordo com Kolling, Cerioli e Caldart (2002).

Esses autores refletem ainda que se identificar com a educação do campo significa pensar um projeto educativo para a escola do campo ligado às práticas sociais, à cultura e ao trabalho dos sujeitos da área rural, de forma a pensar os tempos e espaços escolares, aproximando as práticas educativas da realidade.

Este artigo teve como objetivo compreender as representações de identidade de professores que atuam em três escolas do campo do sudoeste do Paraná e suas relações para a constituição de uma escola com tal identidade. O ponto de partida se relaciona à forma como os professores de escolas do campo concebem o que é ser professor nesse espaço e como as representações influenciam/contribuem para a construção de uma identidade político-pedagógica da escola do campo.

As professoras das escolas do campo pesquisadas demonstraram, por meio da linguagem, que a identidade que construíram no, tempo em que trabalham nas referidas escolas, remete a um sentimento de afetividade tanto pelo ambiente escolar, quanto pelos alunos, colegas de trabalho, pelo fazer educativo através da realidade, dos tempos e espaços do campo.

Outro aspecto relacionado aos resultados é o sentimento de pertença, o fato de algumas professoras terem vivido ou viverem no campo, terem estudado em escola do campo ou de se identificarem com a proposta da educação do campo contribuem para a constituição da identidade das professoras.

Nessa perspectiva, concordamos com Pimenta (1997) de que é necessário dar significado à profissão, construí-la e ressignificá-la. Portanto, acreditamos que o que ressignifica a profissão do professor são os conhecimentos construídos a partir de sua experiência escolar.

As representações que esse professor passa a construir para si sobre o que é ensinar, o que é pertencer a uma escola, os valores que construiu no decorrer de sua vida e aqueles que adquiriu quando passou a exercer a profissão

também contribuem para a constituição da identidade de professoras da escola do campo.

As professoras destacaram a busca por adaptação da metodologia do trabalho da escola do campo para além do ambiente escolar, em outros espaços e tempos (CALDART, 2002). Associam os conteúdos escolares à realidade dos alunos do campo, do conhecimento e participação de atividades propostas no Projeto Político Pedagógico das escolas do campo.

Isso tudo evidencia uma metodologia sensível ao meio em que a escola se encontra e um respeito aos alunos provenientes do campo, na busca pela melhoria de vida e construção de consciência crítica quanto ao mundo em que vivem.

Há uma articulação entre o psicológico e o social que compõem a identidade do professor da escola do campo. Ser professor, em meio a tantos desafios diários, principalmente, nas escolas públicas do campo, é assumir esse ser que está constantemente (re)aprendendo, olhando para além dos dicionários, dos livros, dos planejamentos fechados, para se abrir a uma identidade flexível. “Continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que *nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade*, significam *todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade*” (SKLIAR, 2003, p. 20, grifos do autor).

A mesmidade está muito ligada ao que é próprio do ser humano, à sua identidade, e o professor precisa estar aberto para constituir sua identidade. Afinal, geralmente, ele(a) circula por várias escolas, está em contato com alunos de diversas modalidades de educação, classes sociais diferentes, religiões, culturas, formações ideológicas. Está em contato com pessoas que representam de formas diferentes o tempo, o espaço, a cultura, enfim, o mundo.

As falas das professoras evidenciam que quanto mais contato com a educação do campo e com as comunidades camponesas, quanto mais formação pedagógica adequada o professor receber, mais ele tende a se identificar com o campo.

Assim, através da reflexão crítica, da adaptação curricular, da formação continuada adequada, da identificação com o contexto campesino, é que as professoras demonstraram constituir sua identidade de docentes de escolas do

campo. É desafiador, uma vez que nem sempre há esse contato desde a infância, mas é possível para aqueles que buscam despertar em si tal identidade.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis dos. Educação do campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010* [online]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm - acesso em 17/07/2021. Acesso em: 17 jul. 2021.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4).
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. *Dicionário da educação do campo*. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2013.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.
- EMBRAPA. *Políticas públicas para agricultura familiar*. [online] Disponível em: <https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar/politicas-publicas#:~:text=Com%20o%20Plano%20Safr%20reafirmam,de%20Alimento%20e%20Cr%C3%A9dito%20Fund%20Fundido%20Fundido%20Fundido>. Acesso em: 16 set. 2022.
- FÉLIX, Marques Nelson. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): história, estrutura, funcionamento e características. In: MOREIRA, Érica Macedo; LIMA, Mariana Cruz de Almeida (Orgs.). *Caderno de educação do campo*. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. (Série Cadernos do Residência Agrária, n. 02).

- GALINDO, Wenda Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 24, n.2, p. 14-23, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HALL, Stuart. The work of representation. In. HALL, S. (Org.). *Representation: cultural representation and cultural signifying practices*. London; New Delhi: Thousand Oaks; SAGE/ Open University, 1997.
- KATUTA, A. M. Às educadoras e educadores do campo: sobre sua atuação e o trabalho com a diversidade em sala de aula. In. SOUZA, Maria Antônia de. (Org.). *Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018.
- KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M.C. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In. MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 09-28.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. 3. ed. 3. Reimp. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e da identidade do professor. *Nuances*, v. 3, set. 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. 3. ed. 3. Reimp. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2013.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.