



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



PATRÍCIA SARA LOPES MELO

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**

**TERESINA – PI
2018**

PATRÍCIA SARA LOPES MELO

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Curso de Doutorado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

TERESINA – PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

M528c Melo, Patrícia Sara Lopes.
 Construção identitária profissional docente na educação do
 campo: produção de narrativas no ensino superior / Patrícia Sara
 Lopes Melo. – 2018.
 110 f.

 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
 Piauí, Teresina, 2018.
 “Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral”.

 1. Formação Docente. 2. Educação do Campo. 3.
 Identidade Profissional. I. Título.

CDD 370.71

PATRÍCIA SARA LOPES MELO

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**

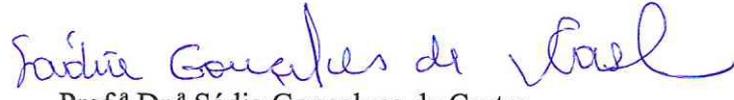
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Curso de Doutorado em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

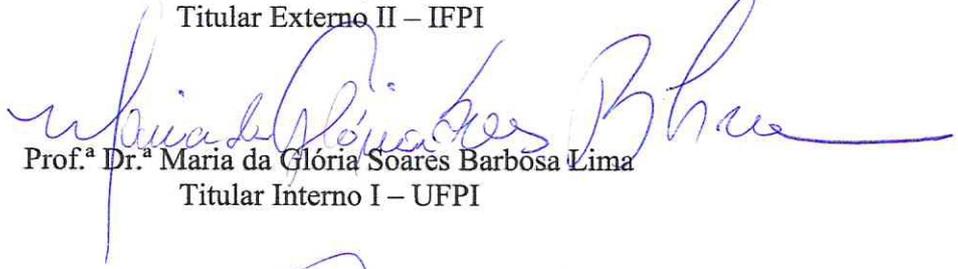
Teresina (PI), 28 de Agosto de 2018.

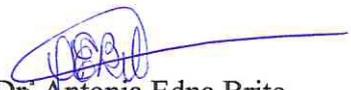
Banca Examinadora


Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Orientadora – UFPI


Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros
Titular Externo I – UESPI


Prof.^a Dr.^a Sádía Gonçalves de Castro
Titular Externo II – IFPI


Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Titular Interno I – UFPI


Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito
Titular Interno II – UFPI

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que pessoas importantes foram fundamentais no percurso da minha história, sei que a realização de um sonho não é uma construção individual. E, por muitas vezes, a falta de oportunidade e de incentivo foram implacáveis, mas não determinantes para eu seguir na luta. Por isso, deixo aqui meus agradecimentos aos colaboradores deste esforço, mesmo correndo o risco de esquecer o nome de alguém:

Agradeço a permissão de Deus por carregar a certeza que iria completar mais este ciclo, só não imaginei que iria passar por tantas provações. Mas, agradeço a Ele por cada obstáculo que apareceu nessa trajetória, por cada lágrima, por cada “Não”, por cada amargor da vida, por cada quilometro rodado entre Teresina e Picos, por cada livramento e, principalmente, pela fé para continuar a caminhada. Cada problema enfrentado renovou minhas forças e trouxe a certeza que as provações são ensinamentos divinos para evoluir nesta vida.

Aos meus pais, Almerinda e Raimundo, pelo carinho, apoio e pela constante dedicação. E direciono toda a minha emoção para agradecer à minha Mãe pelo exemplo de mulher guerreira que fez e faz toda diferença em minha vida, por todo investimento feito em minha educação e por acreditar nos meus sonhos;

Ao meu irmão, Antonio Marcos, por ser companheiro nos momentos mais difíceis, e à Ana Alice, minha sobrinha, razão da minha dedicação por dias melhores;

À minha orientadora, Professora Doutora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pela dedicação, pelos ensinamentos, pela compreensão, pelo compromisso no desenvolvimento deste estudo, exemplo de ética e humildade, meu eterno agradecimento;

À banca examinadora, pela disponibilidade, pelas críticas e valiosas contribuições no desenvolvimento deste trabalho, durante a realização das qualificações e defesa.

Aos professores e às professoras do Doutorado, por todos os ensinamentos compartilhados;

À Universidade Federal do Piauí, local desta pesquisa, por proporcionar o desenvolvimento do estudo, mediante sua estrutura física e pedagógica e por ter concedido seis meses de afastamento para realização deste estudo.

Aos companheiros da 6ª turma de Doutorado, em especial aos amigos Cleidivan, Socorrinha, Patrícia Gonzaga e Maria Lemos, pelas alegrias, angústias e pelos apoios compartilhados; outrossim, agradeço a pessoas especiais como Keyla Cristina, Tassio Breno, Elisabete e Dona Uselina.

Aos colegas de trabalho que passaram por minha vida, que entenderam a correria do trabalho-estudo e que reafirmaram a importância de continuar lutando, em especial, às amigas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Simone Vieira Batista, pela partilha das angústias, dos desejos e das alegrias, pela parceria nas produções acadêmicas; e à Daniela Rosa, pelo acolhimento na cidade de Picos;

Aos meus alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, exemplo de resistência, fonte de inspiração e motivação para continuar a luta por uma Educação do Campo.

Aos interlocutores do estudo, por aceitar e confiar suas narrativas como fonte de estudo desta pesquisa;

A todos os colegas que, de alguma forma, presenciaram e participaram da realização deste estudo.

MUITO OBRIGADA!

Ser em Processo

É saber que não se está pronto, nem acabado.

E saber que há chance de se reorganizar.

É uma tentativa de se entender e de entender a própria história.

É estar continuamente fazendo e refazendo.

É a possibilidade de corrigir os desacertos e confirmar os acertos.

É estar voltado para o futuro, partindo do presente e aproveitando a experiência do passado.

É renunciar a segurança das certezas dogmáticas e aceitar o risco empolgante do “não sei, mas vou procurar”.

É aprender a ter paciência consigo mesmo e com os outros.

É aprender a conviver com as próprias imperfeições.

É descobrir que a vida tem uma dimensão sempre nova.

E que há sempre uma possibilidade de crescimento.

E acreditar na possibilidade de contínua e gradativa superação.

É encarar o erro como uma oportunidade de aprendizagem.

Aliás, só existe um erro verdadeiro: aquele com o qual nada se aprende.

É descobrir que tudo pode ser retomado, uma vez que a realidade não é estanque.

É perceber que, se hoje não consegui, amanhã posso dar conta e conseguir um pouco mais.

(Jereny Nasser Kedi, ano desconhecido)

RESUMO

Este trabalho apresenta como tema a construção identitária profissional docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo. A pesquisa parte da tese de que os processos formadores da prática educativa, os saberes, as vivências e as experiências desenvolvidas no espaço da Educação do Campo constituem-se elementos para a construção identitária profissional docente. A investigação desenvolveu-se por intermédio da pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, tendo como *locus* o curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, cidade de Picos-PI, e conta com a participação de cinco professores do referido Curso. Os instrumentos para produção de dados foram: o memorial de formação e a realização de entrevistas semiestruturadas, ambos orientados por um roteiro. Para estruturação do enfoque teórico-metodológico, dentre os autores utilizados, destaca: Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008); Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). O estudo tem como problema de pesquisa: Como acontece a construção identitária profissional dos docentes atuantes na Licenciatura em Educação do Campo? Desta questão decorre o objetivo geral: Investigar a construção identitária profissional do docente que atua na Licenciatura em Educação do Campo. Para desenvolvimento da discussão, foi necessária uma revisão de literatura sobre a Educação do Campo e sobre construção identitária profissional do professor, que se apoia em teóricos e em documentos oficiais que discutem essas temáticas: Bauman (2005), Brasil (2007, 2015), Caldart (2009), Dubar (2009), Hall (2014), Kaufmann (2004), Leite (2002), Silva (2014), Woodward (2014) e outros. Os dados produzidos se encontram organizados com base em categorias e subcategorias que surgiram da empiria e que são denominados: a) “Trajetórias Formativas do Professor Formador”, com a subcategoria “Formação inicial e continuada: elementos constitutivos da identidade”; b) “Concepções de Educação do Campo”, com a subcategoria “Escritura de si: tornar-se professor na/da LEDOC”; c) “Saberes camponeses mobilizados na prática educativa”; d) “Possibilidades e desafios na construção identitária profissional docente”. A partir da análise dessas categorias foi constatado que as experiências adquiridas no Curso, por meio da mobilização de saberes camponeses e da realização do Tempo Comunidade contribuem para a construção identitária profissional docente. O resultado alcançado confirma a proposição da tese no que diz respeito aos elementos constitutivos da construção identitária profissional docente.

Palavras-chave: Educação do Campo. Identidade Profissional. Formação Docente.

ABSTRACT

This work presents as a theme the construction of professional teacher identity in the course of Licenciatura in Education of the Field. The research starts from the thesis that the processes that form the educational practice, the knowledge, the experiences and the experiences developed in the space of Field Education constitute elements for the professional identity teacher construction. The research was developed through a narrative research, with a qualitative approach, having as a locus the course of Licenciatura in Field Education, Federal University of Piauí, Senador Helvídio Nunes de Barros campus, city of Picos-PI, and counts on the five professors of this Course. The instruments for data production were: the training memorial and semi-structured interviews, both guided by a script. For the structuring of the theoretical-methodological approach, among the authors used, it stands out: Guedes-Pinto, Silva and Gomes (2008); Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999). The study has as a research problem: How does the construction of professional identity of teachers working in the Field Education Degree? From this issue the general objective is: To investigate the professional identity construction of the teacher who works in the Degree in Field Education. In order to develop the discussion, it was necessary to review the literature on the field education and on the professional identity construction of the teacher, which is based on theorists and official documents that discuss these themes: Bauman (2005), Brazil (2007, 2015), Caldart (2009), Dubar (2009), Hall (2014), Kaufmann (2004), Milk (2002), Silva (2014), Woodward (2014) and others. The data produced are organized on the basis of categories and subcategories that emerged from the empiric and which are called: a) "Formative Trajectories of the Teacher Trainer", with the subcategory "Initial and continued formation: constitutive elements of the identity"; b) "Conceptions of Field Education", with the subcategory "Writing itself: becoming a teacher in LEDOC"; c) "Knowing peasants mobilized in educational practice"; d) "Possibilities and challenges in the construction of professional teacher identity". From the analysis of these categories, it was verified that the experiences acquired in the Course, through the mobilization of peasant knowledge and the accomplishment of the Community Time contribute to the construction of professional teacher identity. The result achieved confirms the proposition of the thesis in regards to the constituent elements of the professional identity teacher construction.

Keywords: Rural Education. Professional Identity. Formation of Teacher.

RESUMEN

Este trabajo presenta como tema la construcción identitaria profesional docente en el curso de Licenciatura en Educación del Campo. La investigación parte de la tesis de que los procesos formadores de la práctica educativa, los saberes, las vivencias y las experiencias desarrolladas en el espacio de la Educación del Campo se constituyen elementos para la construcción identitaria profesional docente. La investigación se desarrolló por intermedio de la investigación narrativa, con abordaje cualitativo, teniendo como locus el curso de Licenciatura en Educación del Campo, de la Universidad Federal de Piauí, campus Senador Helvídio Nunes de Barros, ciudad de Picos-PI, y cuenta con la participación de cinco profesores de dicho Curso. Los instrumentos para la producción de datos fueron: el memorial de formación y la realización de entrevistas semiestructuradas, ambos orientados por un guión. Para la estructuración del enfoque teórico-metodológico, entre los autores utilizados, destaca: Guedes-Pinto, Silva y Gomes (2008); Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1999). El estudio tiene como problema de investigación: ¿Cómo sucede la construcción identitaria profesional de los docentes actuantes en la Licenciatura en Educación del Campo? De esta cuestión se deriva el objetivo general: Investigar la construcción identitaria profesional del docente que actúa en la Licenciatura en Educación del Campo. Para el desarrollo de la discusión, fue necesaria una revisión de literatura sobre la Educación del Campo y sobre construcción identitaria profesional del profesor, que se apoya en teóricos y en documentos oficiales que discuten esas temáticas: Bauman (2005), Brasil (2007, 2015), Brasil, Y en el caso de que no se conozcan los resultados de la encuesta. Los datos producidos se encuentran organizados con base en categorías y subcategorías que surgieron de la empiria y que se denominan: a) "Trayectorias Formativas del Profesor Formador", con la subcategoría "Formación inicial y continuada: elementos constitutivos de la identidad"; b) "Concepciones de Educación del Campo", con la subcategoría "Escritura de sí: convertirse en profesor en la LEDOC"; c) "Saberes campesinos movilizados en la práctica educativa"; d) "Posibilidades y desafíos en la construcción identitaria profesional docente". A partir del análisis de esas categorías se constató que las experiencias adquiridas en el Curso, por medio de la movilización de saberes campesinos y de la realización del Tiempo Comunidad contribuyen a la construcción identitaria profesional docente. El resultado alcanzado confirma la proposición de la tesis en lo que se refiere a los elementos constitutivos de la construcción identitaria profesional docente.

Palabras clave: Educación del Campo. Identidad Profesional. Formación docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CSHNB	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TU	Tempo Universidade
TC	Tempo Comunidade
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO AO ENSINO SUPERIOR	16
2.1	Contextualização da Educação do Campo no Brasil.....	16
2.2	Marcos normativos da Educação do Campo: princípios e aspectos legais.....	20
2.3	Licenciatura em Educação do Campo: implantação e organização curricular.....	26
3	DA FORMAÇÃO DOCENTE À CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	33
3.1	Construção identitária e seus processos formativos.....	33
3.2	Identidade Profissional Docente: uma discussão teórica	37
4	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	43
4.1	Caracterização da Pesquisa.....	43
4.2	Instrumentos e procedimentos de produção dos dados	46
4.3	Campo e sujeitos da investigação	48
4.4	Análise dos dados	51
5	TORNAR-SE DOCENTE NA LEDOC: NARRATIVA DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE	56
5.1	Trajetórias Formativas do Professor Formador da LEDOC.....	57
5.1.1	Formação Inicial e Continuada: elementos constitutivos da identidade	61
5.2	Concepções de Educação do Campo	65
5.2.1	Escritura de si: “tornar-se professor” na/da LEDOC	69
5.3	Saberes Camponeses mobilizados na prática docente	75
5.4	Possibilidades e desafios na construção identitária profissional docente	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	102
	APÊNDICE C – CADERNO DE ESCRITURAÇÃO DO MEMORIAL	104
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	107
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	108

1 INTRODUÇÃO

O estudo realizado trata da construção identitária profissional do docente que atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), Picos, Piauí. Esta pesquisa configura-se como uma abertura para o diálogo nas diferenças acerca do reconhecimento da Educação do Campo como espaço de construção de identidades, além de uma oportunidade para conhecer quem são os profissionais que discutem e trabalham com essa realidade. Desenvolvemos uma discussão a partir do histórico da Educação do Campo no Brasil, discorrendo sobre os marcos normativos no que concerne aos princípios e aspectos legais até chegarmos ao debate da construção identitária.

A necessidade de discutir essa construção no espaço da LEDOC, especialmente no contexto do *campus* de Picos-PI, cenário da pesquisa, conforma-se na delimitação da discussão sobre Educação do Campo. A partir desse contexto, foi proposto o seguinte problema de pesquisa: Como acontece a construção identitária profissional dos docentes atuantes na Licenciatura em Educação do Campo? Subsidiada pelo problema central que envolve essa temática, o objeto desta pesquisa se define pela construção identitária profissional docente na Educação do Campo. Assim, trazemos como tese: os processos formadores da prática educativa, dos saberes, das vivências e das experiências desenvolvidas no espaço da Educação do Campo constituem elementos para a construção identitária profissional docente.

Definido o problema de pesquisa, alguns questionamentos emergiram, dentre eles: Que trajetórias são percorridas pelos docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo na construção de sua identidade? Quem são os docentes atuantes nesse Curso? Como estão se constituindo docentes do Curso? Quais as possibilidades e os desafios enfrentados na construção identitária profissional docente?

No desígnio de responder às questões propostas, definimos como objetivo geral desta pesquisa: Investigar a construção identitária profissional do docente que atua na Licenciatura em Educação do Campo. Para alcance desse objetivo, propomos como objetivos específicos: analisar os processos formadores na construção identitária profissional do docente que atua na LEDOC; caracterizar a trajetória profissional do docente da LEDOC; identificar as possibilidades e os desafios na construção identitária profissional docente do campo.

O interesse por essa proposta investigativa surgiu a partir de vivências particulares na Educação do Campo, pelas quais foi possível conhecer a luta por uma Educação do Campo,

travada pelos movimentos sociais. Outros pontos que justificam nosso estudo podem ser assim elencados: a importância do registro, compreensão, publicação das experiências e identidades dos sujeitos do campo; a incipiência das pesquisas, em virtude do processo de silenciamento da Educação do Campo nas pesquisas sociais e da negação dos direitos dos povos camponeses; outro olhar sobre o campo, não mais como espaço de atraso, mas como lugar de saberes e diversidades. O descortinar e a ampliação do olhar para essa nova concepção de Educação do Campo foram possíveis mediante a revisão de literatura sobre o tema, em que elegemos como fundamentação teórica: Brasil (2007, 2012a), Caldart (2002, 2009), Leite (2002), Souza (2010) e outros.

O desenvolvimento da dimensão do olhar por parte dos profissionais da educação provoca o (re)pensar a Educação do Campo a partir dos povos camponeses. Assim, convém conhecer os educadores do campo, mais especificamente no caso desta pesquisa, os docentes atuantes na LEDOC e os processos formadores que permeiam a construção de sua identidade profissional docente. Aproximar-se desse campo de produção e valorização da Educação do Campo no âmbito da universidade, lugar por excelência de atuação do professor, permite conhecer de que forma os docentes constroem sua identidade no espaço da Educação do Campo. Desse modo, torna-se importante desenvolver uma reflexão mais detalhada com o intuito de compreender os processos formadores dessa identidade, investigando o que orienta essa construção. Para fundamentar a reflexão sobre a construção identitária na perspectiva da identidade cultural pós-moderna, contamos com a discussão de Bauman (2005), Hall (2014), Silva (2014) e outros.

Vale destacar que o interesse pelo objeto de estudo desta pesquisa se intensificou com o meu¹ ingresso como professora efetiva na LEDOC da Universidade Federal do Piauí/CSHNB, em julho de 2014, para compor o quadro de docente das disciplinas pedagógicas. Embora o ingresso não tenha sido algo intencionado/planejado, pois fui habilitada em outra área de concurso, veio à responsabilidade de ministrar as disciplinas pedagógicas para a primeira turma do Curso. Esse episódio gerou uma sensação de desconforto, pois não havia prestado concurso para LEDOC, não sentia segurança para esse exercício, tendo em vista que dispunha do conteúdo das disciplinas, mas não de uma formação específica para a Educação do Campo, que fosse possível articular o conteúdo com as especificidades do Curso.

¹ Para esclarecimento, o relato de experiência de vida pessoal e profissional encontra-se descrito nesta Introdução na primeira pessoa do singular, as demais seções da tese estão escritas na primeira pessoa do plural.

Aos poucos essa insegurança foi diminuindo, pela aproximação com os discentes e as comunidades, ao tempo que aumentava a inquietação em ouvir dos demais professores, que também não tinham uma formação para trabalhar com a Educação do Campo, as seguintes reflexões: não fomos formados para trabalhar com a Educação do Campo; como devemos trabalhar e articular os conteúdos específicos das disciplinas com os saberes camponeses, nos períodos compreendidos pelo Tempo Universidade e Tempo Comunidade; precisamos conhecer, de fato, a proposta e a luta por uma Educação do Campo; será que estamos fazendo Educação do Campo; como conseguiremos trabalhar as disciplinas e seus conteúdos de forma interdisciplinar, haja vista que o curso possui docentes de áreas de formação distintas: Pedagogia, Filosofia, Química, Física e Biologia. Essas e outras reflexões se configuraram como cerne de meu interesse e aproximação com a Educação do Campo e com o objeto de investigação.

Inicialmente, fui me construindo professora da LEDOC, a partir da motivação que havia para superar os desafios e estranhamentos com o Curso mediante a identificação com o espaço camponês, por eu ser natural de uma cidade do interior do Piauí, Amarante, que possui em seu cenário sócio-histórico características camponesas e quilombolas. Em seguida, já familiarizada com as discussões sobre a Educação do Campo, veio o desejo de participar da luta pelos direitos à educação, via efetivação das políticas públicas, ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento de uma prática docente que fosse capaz de valorizar os saberes, as culturas e as identidades camponesas.

A discussão sobre a construção identitária, no espaço de atuação docente, requer relacioná-la com o contexto de trabalho, articulando os elementos da formação e situando o episódio de investigação, pois apreendemos que a identidade e suas narrativas não se conformam como aspectos atemporais. Essa construção acompanha os cenários de construção da vida pessoal, social e profissional. Para caminhar nessa direção, compreendemos ser necessário refinar o entendimento sobre a Educação do Campo, identidade e formação docente, acompanhando os relatos dos profissionais, auxiliados pela vertente sociológica na análise da construção identitária.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elegemos a abordagem qualitativa, devido à natureza complexa do estudo, por entender que essa abordagem admite a reunião e a compreensão de dados relevantes sobre o objeto de estudo, a partir do conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como se constrói a identidade dos docentes que atuam na LEDOC.

Nessa perspectiva, este estudo de natureza qualitativa está apoiado nos pressupostos da pesquisa narrativa, valendo-se da seleção dos docentes, mediante a assinatura do termo de consentimento e preenchimento do questionário de perfil dos participantes da pesquisa, sendo que a produção de dados se caracteriza pela construção das narrativas via memorial de formação e entrevistas, conferindo material para a análise de conteúdo. A análise de dados seguiu as orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que sugerem organizar os dados em torno de eixos temáticos.

Inclusive, no início da pesquisa, procuramos identificar as produções acadêmicas, dissertações e teses que versam acerca da construção da identidade profissional docente no contexto da Educação do Campo, apresentando informações sobre a construção do Estado da Arte que permeia o estudo. A intenção era fazer o levantamento do quantitativo de pesquisas relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, produzidas no recorte geográfico da região piauiense, mais especificamente, as produções vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Iniciamos a busca pelo banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Constatamos, no entanto, que a referida instituição não consta nos registros dessa Biblioteca.

Em seguida, concentramos a busca no Banco de Tese e Dissertações da Capes, no qual estão disponíveis apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira, referentes aos anos de 2013 a 2016. Para otimizar a identificação das produções, refinamos as buscas pelas seguintes etapas: Área de Concentração – Educação; Nome do Programa – Educação; Instituição – Fundação Universidade Federal do Piauí; Definição das palavras-chave como descritores no refinamento dos resultados – Educação do Campo e Identidade Profissional Docente.

O refinamento com a palavra-chave “Educação do Campo” gerou 114 registros, um número expressivo de produções registradas. No entanto, ao abrir o arquivo dessas produções, percebemos que apenas quatro trabalhos estão vinculados à temática Educação do Campo. Os demais estão relacionados a outras dimensões de campo das áreas da educação, como “educação de jovens e adultos”, “educação a distancia”, dentre outros. Mas, dos quatro trabalhos identificados, apenas um trata de fato da Educação do Campo, como novo olhar sobre a educação e direito dos sujeitos do campo e sua articulação com a luta dos movimentos sociais por uma Educação do Campo e não, apenas, no campo, como espaço não urbano. Já os demais se vinculam à temática por discutir e evidenciar como categoria a Pedagogia da Alternância, o Semiárido e a Formação de Professores Rurais.

O outro termo utilizado como palavra-chave para o refinamento das buscas foi “Identidade Profissional Docente”, que gerou um quantitativo de 70 trabalhos. No entanto, ao abrir o anexo (título e resumo) dessas produções, constatamos que apenas quatro trabalhos apresentam a Identidade como categoria teórico-empírica, diversificando o objeto de estudo a que se emprega tal termo. Ressaltamos que nenhum dos trabalhos identificados faz menção à construção identitária profissional de docentes da Educação do Campo.

A organização desta pesquisa configura-se pela sua estruturação em seções, apresentadas com a intenção de focalizar os pressupostos teóricos e metodológicos deste estudo, da seguinte maneira: Nesta Introdução, apresentamos o objeto de estudo, destacando a problematização, os objetivos, as questões motivadoras, o desenvolvimento e a estruturação do trabalho. A segunda seção, “Educação do Campo: do contexto histórico e normativo ao ensino superior”, compreende as discussões referentes ao histórico e aos aspectos legais. A terceira seção, “Da Construção Identitária à Formação Docente”, diz respeito aos aspectos que permeiam a discussão sobre a construção da identidade profissional docente. Na quarta seção, “Pressupostos Teórico-Metodológico da Pesquisa”, justificamos a opção metodológica e apresentamos a caracterização da pesquisa no que diz respeito ao campo, aos interlocutores, aos instrumentos e aos procedimentos investigativos. Na quinta seção, destinado à análise dos dados, apresentamos as revelações das narrativas, expondo o processo de análise dos materiais produzidos e dos aportes teóricos, articulados com os eixos e indicadores de análise. Assim desenvolvida, a pesquisa realizada traz resultados que representam um significativo instrumento de referência acadêmica e social, pois evidencia a Educação do Campo e seus profissionais.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO CONTEXTO HISTÓRICO E NORMATIVO AO ENSINO SUPERIOR

Discutir a Educação do Campo significa reconhecer as diversidades educacionais, o campo dos movimentos sociais como espaço de luta por direitos e, conseqüentemente, por educação. Ao mesmo tempo, é se deixar desafiar por uma história, antes silenciada, na busca pela valorização dos povos camponeses, do seu modo particular de viver e fazer educação. Esta seção apresenta algumas reflexões sobre a Educação do Campo como contexto de produção da identidade profissional docente, a partir de pressupostos legais e teóricos. Essas reflexões incluem os seguintes aspectos temáticos: Breve histórico da Educação do Campo no Brasil; Marcos normativos: princípios e aspectos legais; Educação do Campo no Ensino superior.

2.1 Contextualização da Educação do Campo no Brasil

Pesquisas acerca da temática Educação do Campo ainda são incipientes, e no tocante às investigações sobre a identidade da profissão docente de educadores do campo, como modelo de educação escolar aplicada em escolas do campo e nas instituições superiores que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, é possível perceber uma insuficiência de registros e documentação escrita, organizada e sistematizada nas pesquisas.

Antes de iniciar as discussões sobre a Educação do Campo, entendemos ser oportuno discorrer acerca da Educação Rural oferecida aos povos camponeses no Brasil ao longo dos anos e, conseqüentemente, compreender as lutas dos movimentos sociais em defesa de políticas públicas educacionais destinadas a esses povos. Ao percorremos a história da educação brasileira, observamos que as iniciativas na área educacional, em relação ao meio rural, somente surgiram a partir do século XIX. Mas não tinham a preocupação com o modo de vida camponês; a intenção era a formação de mão de obra e a fixação do homem no campo.

Concretamente, a Educação Rural no Brasil só começou a ser discutida no século XX, precisamente no decorrer das décadas de 1930 a 1960, quando, então, passou a ser assunto de debates educacionais, tanto pelo grande número de analfabetos existentes no país quanto pela migração do campo para a cidade. A educação rural, nesse período, configurou-se como mera estratégia adotada pelo governo a fim de conter o fluxo migratório do campo para a cidade (BRASIL, 2007).

Com a redemocratização do Brasil em 1980, em decorrência da promulgação da Constituinte Federal de 1988, estabelece-se a educação como direito de todos e dever do Estado, embora seu texto não mencione diretamente a Educação do Campo. Assim, é possível interpretar a educação como um direito de todas as pessoas, independentemente de os sujeitos residirem na zona urbana ou na zona rural. Este aspecto permite a retomada dos movimentos sociais que buscavam a garantia das condições de sobrevivência e de direitos dos camponeses, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, além de lutar pela terra, manifestava a preocupação com a educação, especialmente a dos acampados. Emerge daí um interesse de cunho pedagógico com a escolarização das crianças das famílias integradas ao movimento, o que o torna, também, um movimento de luta pelo direito à educação. Inclusive, suas reivindicações são evidenciadas por Caldart (2009) como um dos traços da identidade dos movimentos por uma Educação do Campo, que lutam por políticas públicas para os camponeses. Entretanto, lutar por uma educação para os povos do campo não é só uma pauta-tarefa dos movimentos sociais; todos precisam participar desse movimento. Esse é o entendimento apresentado por Caldart (2009, p. 150), pelo qual:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

O entendimento da educação como direito ressignifica a compreensão da cidadania almejada pelos povos do campo, que não apenas ultrapassa a implementação de políticas públicas, mas assegura a efetivação e a continuidade dessas políticas, de modo a atender às especificidades camponesas e ao seu pleno desenvolvimento. Além da compreensão dessa educação como um direito social, as discussões e as ações da Educação do Campo foram historicamente construídas de forma vinculada à luta dos movimentos sociais e ao diálogo entre seus sujeitos.

A literatura denomina como camponeses, segundo Caldart (2002), sujeitos de direitos à Educação do Campo, quais sejam: ribeirinhos, grupos indígenas e quilombolas, arrendatários de terras, assentados, grupos acampados, sertanejos, moradores de sítios e colonos; pessoas que trabalham para proprietários ou que são pequenos proprietários, que residem e cuidam da lavoura e pecuária, pessoas que possuem vínculo com a terra. No

entanto, vale destacar o que o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, entende como populações do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2012, p. 81)

Nessa conjuntura, surge a proposta por uma Educação do Campo, trazendo em seu bojo uma compreensão do campo para além do espaço geográfico, mas, especialmente, como espaço de possibilidades, que permite o desenvolvimento do campo e no campo por meio da educação. Caldart (2009, p. 149) explicita a diferença entre as expressões no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Portanto, “do campo” significa que a educação é pensada a partir dos sujeitos do campo, compreendida como prática social e coletiva. Nesse caso, a Educação do Campo é constituída pelos movimentos sociais, por educadores, pelos povos, grupos e comunidades camponesas que se organizam politicamente, objetivando a construção de um modelo educacional próprio e interdisciplinar, pautado na reflexão crítica da realidade e articulada com os saberes de seu povo, alcançando novos métodos por meio de uma pedagogia inovadora capaz de ultrapassar o modelo dominante para um modelo dialógico e popular. Trata-se de um modelo educativo que almeja a práxis educativa construída por seus sujeitos, buscando as discussões acerca do projeto político educacional e popular, de modo a propor e concretizar para a nação possibilidades de transformação da realidade (SOUZA, 2010).

Mas por que realizar pesquisas sobre a Educação do Campo no Brasil? Dentre os motivos, podemos mencionar: primeiro, as experiências merecem ser registradas, analisadas e divulgadas, pois os envolvidos com a Educação do Campo partem de sua realidade, das impressões que têm do contexto em questão, o que lhes conferem o poder de dialogar com teorias já existentes ou produzi-las; segundo, a Educação do Campo passou e, ainda, passa pelo processo de silenciamento, negação e desinteresse das pesquisas sociais; terceiro, a necessidade de se desmitificar o campo como espaço de atraso, projetando-o como espaço de democratização e inclusão social. Entre outros aspectos, são esses os que compõem a realidade motivadora para os estudos sobre Educação do Campo, acrescidos pela valorização da cultura e da identidade camponesa.

E, quem são os interessados em discutir a Educação do Campo? Qual objetivo move o estudo sobre Educação do Campo? Para responder a essas questões fundamentamo-nos no texto produzido por Roseli Caldart (2009, p. 150) intitulado “Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção” para o debate no *Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo*, realizado em Brasília, em 2002, no qual a autora justifica a questão enfatizando que “somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da Educação do Campo como direito universal, de todos [...]. Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria”. Sendo assim, todos nós somos convidados a participar da luta por políticas públicas e pela promoção por uma Educação do Campo.

O texto de Caldart (2009), ao qual nos referimos, anteriormente, é intitulado “Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção”, quinto texto do livro “Por Uma Educação do Campo”. Esse texto foi editado antes na Coleção de Cadernos Por Uma Educação do Campo, produzido a partir dos debates da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada Luziânia, Goiás, em 1998.

A luta por uma Educação do Campo trata de uma reivindicação e construção de direitos; logo, uma luta por políticas públicas. Isso explica porque essa educação não pode ser estudada desvinculada dos movimentos sociais. Esses movimentos, em especial o MST, são os idealizadores de uma educação pensada a partir dos sujeitos, do lugar, dos modos ser e de viver dos camponeses. São essas características que identificam a Educação do Campo para além do perímetro geográfico.

As lutas, resistências e tensões sociais no espaço rural não datam da contemporaneidade; são parte constituinte da história do Brasil. Uma significativa parcela dessas lutas, historicamente, foi encampada por movimentos sociais de caráter político e religioso, a exemplo temos as Ligas Camponesas, que representaram o descontentamento dos povos do campo face ao modelo de estrutura agrária brasileira. Dizemos, pois, que em continuidade histórica a essa intensa luta pela terra, surge o MST, que almejava, em primeira instância, a reforma agrária por discordar do modelo econômico proposto para a agricultura no Brasil, que os excluía do acesso aos meios de produção e, conseqüentemente, dos direitos básicos de uma sociedade, como saúde e educação.

Segundo Souza (2012), a pauta de reivindicação do MST não se restringe apenas à redistribuição de terras e de riquezas mediante a ocupação de áreas consideradas improdutivas; reivindica também, dentre outros direitos, trabalho e escola, incluindo a educação superior. Ancora-se em um modelo de educação no qual o ensino é construído por

meio da relação entre teoria e prática, produzindo nos educadores e discentes o sentimento de colaboração e a formação crítica de seus membros, com vistas a uma ação transformadora.

A inquietação do MST com a educação, no âmbito da realidade camponesa, decorre do modelo de educação historicamente destinada aos povos camponeses, pautada na mera adaptação do modelo de educação urbana e ainda fortemente marcada pelo descaso das políticas públicas educacionais e pela subordinação dos valores presentes no meio rural, naturalizando a inferioridade cultural dos povos do campo em relação à cultura urbana.

A história registra que o campo na sociedade brasileira sempre esteve cerceado por preconceitos, estereótipos e conotações pejorativas. Leite (2002, p. 14) reitera essa constatação ao registrar que “A educação rural no Brasil, [...] sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional [...] conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos’. Isso é coisa de gente da cidade”. Na tentativa de superar esse modelo de educação estigmatizado, destinada aos povos do campo, surge a Educação do Campo idealizada no interior dos movimentos sociais, defendida como um espaço de particularidades e diversidades, repleta de possibilidades para o trabalho, educação e pesquisas.

Todavia, cabe aos educadores, ao poder público e aos sujeitos camponeses, conduzir a missão de promover a discussão em prol da produção de pesquisas na área da educação brasileira do campo, no sentido de corroborar a negação e/ou desconstrução da visão social que apregoa um modelo hierárquico entre o campo e a cidade, permitindo que a história dos oprimidos seja valorizada pelas pesquisas sociais.

2.2 Marcos Normativos da Educação do Campo: princípios e aspectos legais

A Constituição de 1988 representa um marco para a educação brasileira e, conseqüentemente, para a Educação do Campo, por estabelecer, no seu Art. 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, p. 117), afirmando, dentre outras garantias, o direito à educação para todos sem distinção social, respeitando a adequação da educação às particularidades regionais.

Amparados no texto constitucional, a partir dos anos de 1980, os movimentos sociais ligados à educação popular, a exemplo do MST, incluíram a Educação do Campo na pauta de discussão sobre a redemocratização do país (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009). Com o objetivo de reivindicar e promover um modelo de educação contextualizado e articulado com as necessidades dos camponeses. Nesse cenário, as organizações da sociedade civil se

mobilizaram e uniram forças com os sindicatos de trabalhadores rurais e com os educadores na tentativa de constituir um sistema público de ensino para o campo. Somando-se ao MST, outra iniciativa de organização para Educação do Campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), orientadas pelo modelo pedagógico da Pedagogia da Alternância, compreendido por dois momentos, o Tempo Escola e o Tempo Família. Modelo este que perdura nos dias atuais, a exemplo dos cursos universitários de Educação do Campo.

Passado o momento da promulgação da Constituição de 1988, veio o período de propostas para Educação do Campo. No entanto, até o presente momento, as políticas públicas no Brasil para as populações do campo não foram eficientes no sentido de reconhecer as diversidades, de respeitar os modos de viver, de pensar e de produzir dos diferentes povos do campo, bem como garantir a equidade educacional entre as zonas urbana e rural. Contrariamente, o que foi oferecido à população do campo, no período da Educação Rural, foi uma educação técnica, instrumental, direcionada ao treinamento manual e fixação do homem na terra.

Em complemento à Constituição de 1988, temos a Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que organiza os sistemas de ensino e determina a oferta da educação básica para os sujeitos do campo. Com essa medida, foi possível promover as adaptações necessárias à adequação do calendário, da organização escolar, de metodologia, e dos conteúdos curriculares, às peculiaridades da vida rural e da região. O fato é que, essa ideia negativa de mero ajustamento precisava ser superada. Embora não alcançando sua plenitude, foi substituída por adequação, o que veio significar a consideração dos processos próprios de aprendizagem do campo.

Educadores e membros dos movimentos sociais, ainda insatisfeitos com a legislação vigente, mobilizaram-se e criaram, em 1998, a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” que culminou com a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009). O evento, realizado em Goiás, na cidade de Luziânia, foi um marco na luta em defesa dos direitos dos camponeses à educação. Essa Conferência consolidou, em âmbito nacional, a discussão sobre Educação do Campo, destacando a necessidade de construir um projeto educativo que contemplasse a realidade dos camponeses, vindo a ser uma estratégia de inclusão na tentativa de sanar uma dívida história com a população do campo.

A proposta de realização dessa Conferência surgiu no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), marco histórico para os movimentos sociais do campo. Realizada em julho de 1997, contou com a participação de

vários educadores e entidades, como o MST, CNBB, UnB, UNICEF e outros, que se articularam para legitimar a luta por políticas públicas. A importância do ENERA é relatada por Fernandes (2002, p. 61) por meio de seu testemunho quando fora convidado para redigir um texto a respeito das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que rememora o Encontro:

Para mim foi uma oportunidade de refletir a respeito de uma caminhada que tem no ano de 1997 uma referência importante, pois foi quando realizamos o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Naquele evento, começavam a se materializar as ideias que vínhamos matutando desde a segunda metade da década de 1980, com a criação do Setor de Educação na estrutura organizacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Esse relato enaltece a pertinência dos encontros e outros eventos na promoção da articulação das ideias e propostas na luta por uma Educação do Campo. Ainda sobre a importância do ENERA, Molina e Antunes-Rocha (2014) destacam que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pensado e construído a partir do referido Encontro, realizou um levantamento dos resultados obtidos acerca da escolarização.

Identificou-se naquele Encontro a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária. Porém, a maioria dos trabalhos estava sendo feito isoladamente. Era necessário construir uma articulação entre esse conjunto de parceiros, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos [...]. A partir daí começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Depois de um longo e tenso processo de negociações o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229)

A gestão do PRONERA nas bases dos movimentos sociais contribuiu para o processo de democratização do direito ao acesso à escolarização para os trabalhadores rurais e, conseqüentemente, a todos os camponeses. Esse direito alcança legitimação via Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e do referido Programa.

Retomando o tempo cronológico dos marcos normativos, discorreremos que, reconhecido o espaço para discussão e oferta de Educação do Campo deixado pela Constituição de 1988 e pela LDBEN 9.394/1996, havia chegado o momento de se concretizar um modelo pedagógico de educação escolar que atendesse à população camponesa a partir de

uma legislação específica. A legislação almejada, por intermédio da organização de educadores, movimentos sociais e trabalhadores do campo, veio com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n. 01/2002 (BRASIL, 2012a). No entanto, mesmo com a promulgação dessas diretrizes, as discussões em torno da oficialização de políticas públicas não se esgotaram.

As diretrizes foram aprovadas mediante a justificativa de reconhecimento do “[...] modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 2012a, p. 33). O reconhecimento dado ao meio rural pelas diretrizes caracteriza a Educação do Campo como espaço de possibilidades e de produção. Espaço dos educadores e dos trabalhadores rurais, cenário de reivindicação dos movimentos sociais, com o objetivo de promover a transformação social.

No que diz respeito à garantia da gestão democrática nas escolas do campo, o Art. 10 das diretrizes operacionais expressa seu atendimento ao Art. 14 da LDBEN/1996, no qual reafirma a relação e o diálogo entre os envolvidos na comunidade escolar, ou seja, essa determinação se configura na possibilidade de estreitar os laços entre a escola e a comunidade sem que se perca a organização do sistema de ensino. No seu Artigo 11, ainda referente à gestão democrática, a lei traz a prerrogativa de consolidação da autonomia das escolas, com a participação da comunidade no estabelecimento de um projeto de vida pautado na coletividade, vindo a motivar a autogestão na elaboração de propostas pedagógicas.

Outro marco normativo para a Educação do Campo é a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2012a), que dispõe sobre as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Nessa resolução, destaca-se o objetivo da Educação do Campo, que postula a universalização do acesso e da permanência com sucesso na educação básica de qualidade com a participação da comunidade. Outro ponto em evidência é a previsão de que as ações para a educação devem ser realizadas em regime de colaboração, contribuindo com o avanço de políticas públicas efetivas para a educação básica do campo.

Temos, ainda, o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2012a), é considerado um marco normativo para Educação do Campo no que compete à qualificação de educadores camponeses, a qualidade e a oferta da formação inicial e continuada. Essa medida é um passo, mesmo que tímido, para a implantação dos Cursos de LEDOC. Daí a importância de conhecer suas propostas.

O Decreto n. 6.755/2009 institui não apenas a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, mas também a organização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, além de disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dessas proposições, foram estabelecidos os seguintes objetivos no Art. 3º:

- I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; [...]. (BRASIL, 2012a, p. 75).

Esses objetivos, além de visionar a promoção da qualidade da educação, traz gradativamente a proposta de oferta do ensino superior como pré-requisito para a formação de educadores do campo. Essa proposta foi elaborada como resposta às lutas dos movimentos sociais e educadores do campo, por entender que só a educação básica já não era suficiente para a população camponesa. O Decreto n. 6.755/2009 destaca, ainda, a efetivação desses objetivos por intermédio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à formação docente, juntamente com o poder público. O papel desses fóruns e do Estado seria definido por meio de programas específicos do Ministério da Educação.

A CAPES colabora com a formação dos futuros professores e com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino, por meio do programa de iniciação à docência, que busca articular as instituições de ensino superior, no âmbito de suas licenciaturas, com os sistemas públicos de educação básica. Além disso, fomenta a elaboração de projetos pedagógicos que visem à promoção da formação profissional contextualizada, como afirma o Art. 11 do Decreto n. 6.755/2009.

- I – projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
- II – projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação do Campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;
- III – oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica [...]. (BRASIL, 2012a, p. 79-80).

Além de fomentar essas ações, outro incentivo da CAPES refere-se ao desenvolvimento de pesquisas que visem ao aprofundamento dos estudos sobre o diagnóstico das demandas formativas, do perfil dos sujeitos e da formação profissional do magistério, conforme art. 10:

Art. 10. A CAPES incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2012a, p. 79)

Compondo a lista dos marcos normativos, ainda temos o Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que, como dito anteriormente, foi gestado no I ENERA. Esse decreto destaca os princípios da Educação do Campo referentes ao respeito à diversidade, à elaboração de projetos políticos-pedagógicos, e ao desenvolvimento de políticas de formação de profissionais. O art. 1º desse Decreto faz referência à política de Educação do Campo, destinada “[...] à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo [...]” (BRASIL, 2012a, p. 81), evidenciando a ampliação do nível de ensino aos sujeitos do campo.

Na atual conjuntura política do país, a Educação do Campo vem sofrendo, decorrente do golpe parlamentar ocorrido em 2016, ameaças de descontinuidade e desmonte das políticas públicas alcançadas pelas lutas dos movimentos sociais do campo. Neste ano de 2018, marcam-se os 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA. Em referência a esse marco, educadores, camponeses e movimentos sociais e sindicais de todo o Brasil se reuniram na Universidade de Brasília, entre os dias 12 a 15 de junho de 2018, para celebrar e debater os avanços, limites e desafios da Educação do Campo. Na oportunidade, foi produzida uma Carta-Manifesto, com vistas à publicizar e denunciar, dentre outros assuntos, o cenário político do País, a situação da Educação do Campo diante do momento de crise, bem como as ações dos movimentos sociais em prol de políticas públicas para os camponeses e o comprometimento de dar continuidade à luta por uma educação popular para o Brasil.

Além do Decreto n. 7.352/2010 como mais uma estratégia de promoção da educação superior para os povos do campo, tem-se, ainda, o Edital de Seleção n. 02/2012, do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU)/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este edital, dispõe de uma chamada pública

para seleção de Instituições Federais de Educação Superior (IFES), para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade presencial. Dentre as IFES contempladas, a Universidade Federal do Piauí teve o seu projeto aceito para ofertar o referido curso, com ingresso da primeira turma em julho de 2014.

Em razão da jovialidade dessas medidas, somos motivados a investigar essa realidade, acompanhando a execução da legislação vigente e dos projetos pedagógicos, bem como o trabalho dos profissionais e a repercussão e aceitação da comunidade. Com a instituição dos marcos normativos, tornou-se notório que as pessoas do campo são cidadãs, com direitos estendidos ao campo da escolarização. Direito a uma educação diferenciada da ministrada na cidade, ou seja, já não é mais admissível uma mera adaptação do projeto pedagógico da cidade para o campo. Portanto, reconhecer uma Educação do Campo e não apenas uma educação no campo ou para o campo, ultrapassa o entendimento sobre a noção de espaço geográfico, como reafirmam os marcos normativos mencionados.

Diante do exposto, é possível perceber a relação da Educação do Campo com as lutas sociais. Entretanto, mesmo com a aprovação das Diretrizes, Leis e Decretos, ainda há muito a ser conquistado, seja na efetivação de políticas públicas, seja no desenvolvimento de pesquisas que identifiquem os saberes, culturas e novas identidades camponesas, associada as necessidades da educação.

A seguir será apresentado o processo de implantação da LEDOC, via Edital n. 02/2012, e a discussão sobre a Alternância como proposta de organização do Curso.

2.3 Licenciatura em Educação do Campo: implantação e organização curricular

Após a discussão sobre os marcos normativos, concentramos a discussão na implantação e caracterização do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir do Edital n. 02/2012, que publica a chamada para seleção de Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para a criação de cursos de LEDOC na modalidade presencial. As instituições federais apresentariam projetos pedagógicos para oferta da LEDOC, conforme o disposto no Decreto n. 7.352/2010 sobre a política de Educação do Campo, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Assim, foram estabelecidos os objetivos do Edital:

1.1 O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da Educação do Campo [...]. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.

1.2 O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais [...]. (BRASIL, 2012b, p. 1)

Esses objetivos são protagonizados no Projeto Político Pedagógico da LEDOC em investigação, por este atender aos critérios fixados no Edital, valendo-se da definição de uma área de conhecimento, no caso Ciências da Natureza, bem como a oferta do curso para a população das áreas rurais.

Podemos até nos questionar o porquê das Ciências da Natureza ter sido eleita como área de conhecimento da LEDOC. Segundo o referido Edital, as instituições interessadas em ofertar o curso teriam que apresentar um diagnóstico da demanda das comunidades a serem contempladas, o seu perfil populacional e social, bem como área de conhecimento que necessitava de profissionais da educação.

Além disso, o Edital priorizou, dentre as áreas de conhecimento, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias, previstas para a docência multidisciplinar. No entanto, recomenda “preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais.” (BRASIL, 2012b, p. 2).

Outra especificidade que rege a organização curricular das LEDOCs contempladas por esse Edital é o Regime de Alternância, compreendido pelo Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Esse Regime divide os tempos de atividade e formação presencial nas IES e nas comunidades, acrescidos pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas. Sobre a organização curricular da LEDOC sob investigação, seu Projeto Pedagógico descreve:

O curso tem caráter regular e apoia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo comunidade. As atividades tempo-escola serão realizadas nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, e, durante encontros sistemáticos no intervalo de cada tempo-escola, parte integrante das disciplinas e do Seminário Integrador.

As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade serão realizadas no espaço socioprofissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. (PROJETO..., 2013, p. 6-7)

As duas dimensões da alternância são efetivadas mediante discussão, socialização e efetivação da articulação entre teoria e prática. Embora a tendência a se valorizar mais a dimensão prática, pela possibilidade de se vivenciar a consolidação dos saberes camponeses, não se deve sobrepor uma dimensão à outra, devido à importância das duas no desenvolvimento curricular. A efetivação da Pedagogia da Alternância nos cursos de LEDOC é visto como uma prática eficiente para o desenvolvimento da educação camponesa, por permitir a integração entre indivíduo-comunidade-universidade.

O Parecer CNE/CEB n. 01/2006, relatado por Murílio de Avellar Hingel, apresenta a alternância como uma realidade possível para a Educação do Campo, diante de suas especificidades, que exigem desde um calendário adequado à sua realidade até uma organização curricular que não despreze os saberes camponeses (BRASIL, 2012a). Apesar da jovialidade do Edital n.02/2012 e do Parecer, a organização curricular baseada no regime de alternância, como critério de promoção das LEDOC e das escolas do campo, não é recente no cenário brasileiro.

A Pedagogia da Alternância no Brasil tem sua origem nos anos 1960, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), nas Escolas Famílias Agrícolas Capixaba, que tinha por objetivo desenvolver um novo fazer educativo com o intuito de superar o modelo tradicional de educação urbana que era transposto para as escolas rurais (NOSELLA, 2013).

A alternância, como método, surgiu na intenção de promover uma educação integral e significativa, cumprindo um duplo papel social: primeiro, a qualificação profissional dos sujeitos para o fortalecimento e desenvolvimento da agricultura camponesa, vindo a diminuir a migração campo-cidade; segundo, uma formação unilateral pautada no diálogo entre comunidade camponesa e escola.

Nosella (2013) relata que o surgimento da pedagogia da alternância está entrelaçado ao Movimento das Escolas Família Agrícola francesa, as quais nos remetem à Casa Família Agrícola (*Maison Familiale*) fundada na França, em 1935, pelo Padre Granereau. O referido padre nasceu na França em 1885. Filho de camponeses, enfrentou a realidade de deixar o campo para poder concluir seus estudos na cidade. Ainda na juventude, fundou um sindicato rural, na intenção de ajudar os camponeses a superar o isolamento e promover a coletividade.

Essa experiência o ajudou a constatar que o problema agrícola e dos camponeses era um problema de educação, pela falta de formação adequada capaz de preparar os camponeses para a vida no campo (NOSELLA, 2013).

O objetivo primordial desse movimento era proporcionar aos filhos de camponeses uma formação escolar no campo, que lhes era negada pelo Estado, decorrente da ausência de políticas públicas voltadas para o meio rural. Nesse contexto, surge uma proposta escolar organizada pela alternância, a partir da parceria entre o sacerdote e os agricultores. A proposta organizava os jovens em pequenos grupos que “permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola” (NOSELLA, 2013, p. 47). Esse modelo vigora até os dias atuais, por se adequar a realidade camponesa.

A alternância sucedia-se em dois momentos: tempo na escola, no qual os camponeses eram orientados por um técnico agrícola em um espaço cedido pela igreja; e o tempo na família, que incidia no acompanhamento das atividades complementares do tempo na escola pela família. O objetivo da alternância era a conciliação dos estudos com o trabalho na propriedade rural da família, sem que os camponeses precisassem migrar para os centros urbanos, abandonando suas atividades (NOSELLA, 2013).

A educação escolar proposta pela alternância objetivava proporcionar aos camponeses uma formação integral, tanto humana, nos preceitos da coletividade, como também profissionalmente, por intermédio do ensino técnico agrícola, promovendo o desenvolvimento econômico e social da sua comunidade. Além disso, o método adotado pelo padre era voltado para a formação técnico-agrícola, acrescida dos princípios religiosos e da valorização da cultura camponesa.

No cenário brasileiro, a pedagogia da alternância surge em um contexto de crise, compenetrada na tarefa de organizar um novo fazer educativo capaz de reavivar a ligação entre o homem e a terra, por meio de um processo formativo integral, capaz de promover o desenvolvimento profissional dos camponeses e, conseqüentemente, elevar a qualidade de vida para a comunidade agrícola. Acerca disso, Nosella (2013, p. 35) afirma que “[...] uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural, e em um sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra”.

A proposta metodológica das EFAs e dos MEPES no Brasil seguiu nos moldes da tendência francesa, visando organizar e promover um processo de ensino-aprendizagem que contemplava experiências concretas relacionadas à vida em comunidade e ao meio ambiente,

além de promover uma formação profissional reflexiva e crítica em relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais (GIMONET, 1999).

Para tanto, a pedagogia da alternância configurou-se uma metodologia propícia para construção do novo modelo de educação para as escolas do meio rural, adotando um plano pedagógico cuja função primordial era “proporcionar à reflexão seu ponto de partida, isto é, a vida ou a experiência real: a vida da família e da comunidade de cada aluno representa o ponto de partida da educação nas Escolas-Família” (NOSELLA, 2013, p. 85). Não significava negar a oportunidade de migrar para o espaço urbano e conhecer ou vivenciar sua cultura, mas significava oportunizar aos povos do campo uma escola instalada no meio rural com uma educação pensada para a sua realidade. O entendimento da pedagogia da alternância como uma metodologia recomendada para a Educação do Campo, também é compartilhado pelo Parecer CEB/CNE n. 01/2006, que trata dos dias letivos para aplicação da alternância.

O modelo pedagógico adotado pelas EFAs objetivava a construção de saberes direcionados à transformação social e à valorização da cultura camponesa, a fim de elaborar estratégias para oportunizar a permanência do homem no campo. Assim, por um lado, evitavam a migração e o desinteresse pela terra e, por outro, favorecia-se o desenvolvimento das comunidades agrícolas.

Inspirados na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a proposta educacional das EFAs pautava-se na crítica e na transformação social, no diálogo como prática de ensino e na emancipação humana. A pedagogia da alternância tornava-se, então, uma metodologia, pois permitia a articulação entre os saberes oriundos do ambiente de trabalho na comunidade rural e os saberes apreendidos na escola.

Trazer para a discussão o percurso histórico das EFAs e o surgimento da pedagogia da alternância, como metodologia, é desvelar as nuances do atual projeto de Educação do Campo, concebido no interior dos movimentos sociais do campo, das entidades, representações civis e dos sujeitos do campo, defendida como sendo um espaço de particularidades e matrizes culturais repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, identidades, histórias e produção das condições de existência social (FERNANDES; MOLINA, 2005).

A Pedagogia da Alternância, inserida nas dimensões da Educação do Campo, afirma-se como um projeto educativo, uma modalidade de ensino que almeja a transformação social dos sujeitos, buscando nas discussões acerca do projeto político-popular que anseia para o país criar possibilidades de transformação da própria realidade (SOUZA, 2010).

Compreendida como uma prática educativa, social, coletiva e transformadora, a Educação do Campo elege a pedagogia da alternância para o desenvolvimento de um modelo educacional interdisciplinar. No caso das LEDOC, uma formação de docente multidisciplinar, que possibilita a reflexão crítica, a promoção de novos objetivos e novos métodos, por meio de um fazer educativo inovador, capaz de ultrapassar a dicotomia campo-cidade, com o intuito de desenvolver uma prática dialógica que compreenda o campo não só como espaço geográfico, mas como espaço de possibilidades e desenvolvimento.

Assim, a proposta pedagógica da LEDOC, assumida no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, no município de Picos-PI, pode ser entendida como um instrumento, mais especificamente como um campo de possibilidades, significativo, de referência acadêmica e social, pela utilização da pedagogia da alternância como metodologia capaz de articular teoria e prática em um fazer educativo reflexivo, promovendo a formação de professores contextualizados, significativos e de transformação social.

Na Licenciatura em Educação do Campo, orientado pela pedagogia da alternância, emerge o desafio de construir um projeto interdisciplinar capaz de mediar a aquisição dos conhecimentos das áreas em estudo universalmente legitimados, contextualizando-os com a realidade dos discentes e de sua comunidade.

Essa premissa auxilia na resposta do seguinte questionamento: Por que a pedagogia da alternância na Educação do Campo? Devido a dinâmica do curso, estabelecida por seu projeto pedagógico, define “uma divisão entre os espaços educativos, tendo como base o tempo-comunidade e o tempo-escola, além de uma interligação entre estes dois momentos” (PROJETO..., 2013, p. 31). O tempo-escola, também denominado pelos educadores de tempo-universidade e/ou tempo-academia, compreendido pelo tempo na IES para cursar as disciplinas. O tempo-comunidade, por sua vez, é marcado pela realização de atividades na localidade do aluno.

A pedagogia da alternância pode ser apresentada como alternativa didático-pedagógica que intercala o tempo-escola e o tempo-comunidade, sem que estes ocorram de forma fragmentada, respeitando o tempo e o modo de vida camponês, de modo que ele tenha direito à escolarização sem que precise abandonar seu espaço de vivência.

Na conjuntura atual, a pedagogia da alternância mostra-se como um projeto educativo intrínseco à formação docente nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, considerando que a alternância proporciona uma formação contínua na descontinuidade de fixação de espaços e tempos. O envolvimento dos discentes com a comunidade (Tempo-Comunidade) proporciona-lhes formação profissional que contribui tanto para a valorização

cultural dos saberes camponeses quanto para o desenvolvimento de alternativas para permanência e prosperidade no campo.

Discutimos anteriormente a pedagogia da alternância como metodologia realizável para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, fundamentada na alternância de dois momentos, tempo-escola e tempo-comunidade, garantindo aos sujeitos do campo a escolarização sem o abandono de sua localidade. Entretanto, a pedagogia da alternância não pode ser considerada uma metodologia exclusiva para a Educação do Campo, embora, diante das experiências, apresente-se como a alternativa mais possível.

O que percebemos é que, apesar de sofrer influências de outros países, como da França, no seu estágio inicial, essa discussão sobre as LEDOC, a Pedagogia da Alternância, o envolvimento dos movimentos sociais, a luta por políticas públicas, a resistência por afirmação dos saberes camponeses no contexto da Educação do Campo, dentre outras, trata-se de uma realidade bem particular do cenário brasileiro, que se inscreve na vinculação com os movimentos sociais do campo envolvendo educadores e camponeses. Embora o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI tenha o caráter regular, a pedagogia da alternância se apresenta como a melhor ou mais viável metodologia para a promoção da Educação do Campo e de seus princípios formativos.

3 DA FORMAÇÃO DOCENTE À CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

A discussão sobre a identidade profissional docente requer reconhecer os processos formadores que a constituem, acrescidos pelas contribuições do quadro teórico na análise dessa construção. Esta seção apresenta reflexões sobre as dimensões sociais e conceituais que conduzem o estudo, evidenciando a temporalidade e a mobilidade das identidades, no percurso formativo, bem como a mobilização de saberes inerentes a esse processo. Essas considerações incluem os seguintes aspectos temáticos: construção identitária e seus processos formativos; identidade profissional docente.

3.1 Construção identitária e seus processos formativos

Quando nos propomos a investigar sobre a construção identitária docente e, conseqüentemente, analisar os processos formadores envolvidos, consideramos pertinente fazer menção às dimensões que conduzem o estudo, por entender que a discussão sobre a identidade traz consigo várias significações para sua compreensão. Dentre elas, levamos em consideração a vertente sociológica no entendimento da realidade em questão, orçados pelas contribuições de Dubar (1998, p. 3), que, ao fazer menção à questão da identidade, aborda essa vertente como uma possibilidade de ultrapassar a dicotomia entre a “essência individual”, relacionada à identificação psíquica, e as “categorias sociais”, resultado das relações interpessoais no decorrer da vida, ou seja, considera a pertinência da vertente sociológica, “[...] tomando a sério os processos de categorização social na construção das identidades individuais”. Assim, como fez Dubar (1998) destacando o cerne de orientação do seu estudo postulado pelas categorias sociais, Kaufmann (2004) chamou de quadros de socialização.

Outra perspectiva que orienta este trabalho sobre a construção identitária fundamenta-se nos escritos de Silva (2014), Hall (2014), Woodward (2014) e outros, que trazem os principais aspectos e os elementos que constituem a identidade, configurados pelas discussões sobre a relação entre identidade e diferença, como instâncias socialmente produzidas, embora saibamos que a formação da identidade ocorre tanto em nível social como pessoal. Silva (2014, p. 81) ainda define identidade e diferença como sendo “[...] resultado de um processo de produção simbólica e discursiva”, percurso que chamou de “diferenciação”. Isso quer dizer que o processo identitário é indissociável do reconhecimento das diferenças, em que os dois conceitos apresentados são premissas culturais, socialmente produzidas.

A dinâmica social presente na contemporaneidade, decorrente das relações entre os sujeitos, as exigências e as experiências formativas, que repercute nas indagações no âmbito educativo, enaltece a tendência em revelar nas análises das narrativas dos indivíduos os aspectos sociais inerentes à construção identitária. Dessa disposição insurge o caráter reflexivo acerca da formação social da identidade, tendo em vista que identidade e diferença são produções sociais que merecem ser analisadas como tal, além de apresentar uma discussão por meio de aspectos pessoais e coletivos, como proposta reflexiva acerca do desenvolvimento e das trajetórias de vida que destaca a relevância das interações e dos conceitos ressaltados nesse processo.

Woodward (2014) chama a atenção para a diversidade de identidades presentes nos contextos sociais, experienciados e simbólicos, que significam as posturas assumidas nas trajetórias sociais. A referida diferença culminou para o que foi denominado de “[...] novos movimentos sociais, os quais têm se concentrado em lutas em torno da identidade” (WOODWARD, 2014, p. 34). No âmbito desta investigação, essa proposição se assemelha às discussões sobre a luta por uma Educação do Campo e pela afirmação da identidade camponesa, assumidas pelo vínculo com a terra, pela identificação e pela filiação com as lutas dos movimentos sociais do campo. Essa identificação segundo Eckert-Hoff (2008, p. 65) pode ser compreendida como “uma construção, como um processo nunca completado, o que implica dizer que há sempre uma falta e nunca um ajuste completo, uma totalidade”. A autora nos remete para a perspectiva do inacabamento e (re)construção do sujeito, que é aprendente no desenvolvimento do seu processo de identificação.

A análise dos processos formadores na construção identitária do docente que atua na LEDOC, sugere entender a educação como uma prática social, que proporciona aos seus agentes uma compreensão da sociedade. As dimensões “identidade” e “diferença”, bem como os elementos que constituem esses percursos de formação, como os saberes e as experiências, implicam discutir a identidade do professor, estabelecendo a relação com os quadros sociais, com vistas a compreender as vinculações implícitas nessa constituição, sendo pertinente a reflexão sobre os conhecimentos mobilizados na prática educativa, destacando as condições do desenvolvimento formativo.

Na tentativa de refinar o olhar para a apreensão das dimensões sociais inerentes à realidade educativa, que convergem para a construção identitária, é perceptível a necessidade de compreender a linguagem social e as marcações simbólicas expressas nessa construção, mediante seus conceitos e articulações com o pensar desalienante, na forma de caracterização dos fatos da vida em sociedade. O alcance dessa compreensão pode ser ressaltado pela

interação dos conceitos com a dinâmica social, de forma a explicitar seus sentidos, compreendidos quando analisados à luz dos teóricos da identidade, que permitem acompanhar um esforço em ressaltar a pertinência da visão sociocultural.

Quando fazemos menção à desalienação, estamos nos referindo às relações de poder existentes na construção das identidades. Entendemos que o processo identitário envolve marcações simbólicas e discursivas fixadas, legitimadas ou mesmo impostas nas interações sociais, ou seja, “[...] fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (SILVA, 2014, p. 83). Portanto, normalizar uma identidade significa valorizá-la, estabelecendo-a como parâmetro hierarquizador em detrimento das demais.

Mencionamos o termo “fixação” não no sentido de estaticidade da identidade, mas nos referindo às relações de poder que tendem a estabelecer nesse âmbito. Porém, a construção identitária, por acompanhar os episódios da vida pessoal e social, como compreendemos, trata-se de um processo que não é fixo, estático e muito menos atemporal.

O interesse em conhecer quem são os docentes que atuam na LEDOC e como eles estão se constituindo nesse Curso, mediante processo de desenvolvimento da visão crítica e consciente, é decorrente da necessidade de reconhecer e caracterizar tanto os saberes mobilizados na prática educativa como na construção identitária, na perspectiva de levar em consideração a complexidade socioeducativa, que atribui à educação o desejo de transformação da realidade.

Com vistas ao exercício da reflexão sobre os processos formadores das trajetórias docentes na construção identitária, no que compreende as experiências pessoal, cultural e formativa, que (re)significam a prática educativa e as interações entre os grupos em sociedade serão elementos presentes na produção da análise. Assim, estabelecemos a importância dos quadros teóricos e sociais no processo formativo, como proposta de análise da realidade em estudo.

O reconhecimento do modo próprio de ser docente da Educação do Campo, de utilização do espaço escolar, universitário e das comunidades, da diversidade de origem dos discentes, da particularidade das estratégias pedagógicas, motiva o respeito às diferenças e o direito à igualdade de oportunidades no acesso e na permanência no âmbito da Educação Básica até o Ensino Superior. São os episódios dessa diversidade que irão compor as identidades dos indivíduos. Falamos no plural por considerar que, assim como mudam as cenas da vida, mudam-se as experiências, as vivências, o comportamento, a afetação, as relações e, conseqüentemente, a perspectiva identitária.

Ao fazer referências às especificidades do indivíduo, estamos ressaltando a sua natureza de ser complexo e único, como sujeito de transformação. Dessa forma, destacamos que o comportamento dos seres humanos é condicionado muito mais pelas experiências, que são frutos das interações ocorridas em sociedade, do que pelos saberes legitimados/normalizados. Essa conduta está relacionada ao processo de adaptação do indivíduo em sociedade, diante da dinamicidade de suas relações.

As considerações acima sugerem mencionar o pensamento de Elias (1999, p. 119), que se reporta ao processo de adaptação do homem dizendo: “O processo de aprendizagem individual actua por meio da acumulação mnésica de experiência, de modo que podemos mais tarde recorrer a estas para que nos ajudem a diagnosticar e prognosticar qualquer nova situação”. Essa capacidade de amoldamento e as experiências propõem mudanças na vida social das pessoas, vindo a sugerir um processo de incorporação das representações acolhidas, por meio da relação entre sociedade e indivíduos, sugerindo o fim da dicotomia entre o individual e o social, diante do entendimento de que não é possível conhecer o ser humano se distanciado de suas origens e de suas interações em comunidade, pois o sujeito e a sua identidade são reflexos dessas condições.

No entanto, o conceito de indivíduo pode ser compreendido de maneira equivocada, se conferido à estaticidade e ao isolamento de suas relações e se estabelecida uma abordagem tradicional, resultado do ideal de sujeito. Elias (1999, p. 129) traz uma perspectiva de esclarecimento de tal definição:

[...] um indivíduo pode definir-se justificadamente como uma pessoa que se automodifica, que, tal como muitas vezes se diz, atravessa um processo. [...] uma pessoa está em constante movimento; ela não só atravessa um processo, ela é um processo.

Tal afirmação revela que esse não é um ser estático, mas alguém que está presente na dinâmica social, independentemente dos ideais planejados pelos demais. O homem considerado objeto de estudo das abordagens socioculturais não é o idealizado isoladamente, mas o ser das relações e das interações sociais. A pessoa social dispõe de significação e de contextualização para as pesquisas educacionais, que precisam reconhecer esses sujeitos como parte de uma história social maior do que a sua trajetória pessoal. Sendo assim, Elias (1999, p. 136) explicita mais uma vez que “[...] o conceito de indivíduo se refere a pessoas interdependentes”. Consequentemente, fazemos o paralelo de que as identidades são

produções sociais e, portanto, plurais, de modo que, assim, as entendemos não apenas na sua dimensão pessoal, mas, também, na perspectiva social.

As dimensões de compreensão do sujeito e da sociedade contemplam a perspectiva de construção identitária, relacionada ao processo de pertencimento nas relações com o meio. Essa abordagem se liga ao percurso de humanização do homem, estabelecido pelas configurações da sociedade, facilitando a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade. Por isso, considerar que os saberes docentes e os saberes camponeses, vistos como estruturantes do conhecimento profissional para o desenvolvimento da Educação do Campo, podem ser o elo necessário para produzir os diálogos entre a mobilização de conhecimentos, a prática pedagógica e a construção identitária profissional. Conhecer essas lógicas significa caminhar na direção de estudos e pesquisas que aprofundem análises desse procedimento, referendando que é nas mediações do sujeito com seu fazer que a identidade se torna inteligível.

A identidade contempla mais do que a mera junção de elementos pessoais e sociais: trata-se de um todo não estático do que se é, do que nos tornamos ao longo dos episódios da vida. As investigações em torno da perspectiva pessoal e da profissional requerem a escolha de um dos episódios com demarcação do cenário/contexto dos seus atores, não para descobrir tal identificação, mas para criá-la e para nos apropriar dela a partir dos estudos, de modo que percebamos as diferenças entre as tramas (KAUFMANN, 2004). Daí, surge a necessidade de instigar: quem eu sou? Quem somos nós que atuamos na Educação do Campo? O que torna nosso trabalho diferente do dos demais docentes? Que processos formadores são inerentes à construção identitária profissional do professor? São esses e outros questionamentos que irão orientar a discussão a seguir.

3.2 Identidade profissional docente: uma discussão teórica

Iniciamos a discussão apresentando o entendimento de que a identidade é construída pelo movimento das trajetórias pessoais, sociais, formativas e profissionais, que coaduna para a expressividade de sua pluralidade diante da natureza humana de se (re)inventar, ou seja, concebemos a identidade como um processo de inacabamento, de incessante (re)configuração e (re)construção do sujeito, no decorrer de sua história de vida pessoal, coletiva e profissional. A partir dessa compressão, ao focalizarmos a perspectiva coletiva, com base nos estudos desta pesquisa, deparamos-nos com a representação do que é ser professor da Educação do Campo, perpassando as instâncias do individualismo incorporando a identificação com o coletivo e as

suas representatividades. Segundo Woodward (2014, p. 8), as identidades “[...] adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas [...]”, ou seja, esses elementos são instâncias que influem na construção identitária, vindo a (re)significar os episódios da vida pessoal e social.

Os docentes são dotados de saberes que contemplam mais do que transmissão de conteúdos, talento, bom senso, intuição, experiência e cultura de saber mobilizar saberes, mas abrangem capacidade de planejar atividades, organização de materiais, fundamentação teórica e, sobretudo, reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e a realidade (GAUTHIER, 1998). Considerar esses dotes significa pensar a identidade docente a partir de competências. Como diz Woodward (2014, p. 9), “[...] a identidade é marcada por meio de símbolos”, assinalada pela diferença, construída tanto pelos aspectos simbólicos como pelos sociais.

A identidade coletiva/profissional permeia todas as caracterizações do processo de construção de uma profissão, compreendida pela análise das diferenças. Sendo assim, é relevante estabelecer a aproximação entre a formação e o ofício, a partir de suas dimensões sociais e pedagógicas. É pertinente o desenvolvimento dessa discussão porque consideramos a presença de incertezas que repercutem no processo de formação, mas que se tornam visíveis no desenvolvimento da prática. Essas dúvidas são reflexos das instabilidades atravessadas pelos sujeitos, que, nos termos de Dubar (2009), essa inconstância é referenciada como crise de identidades, que pode ser motivada pelos diferentes modos de identificação com a realidade, em que o referido autor utiliza a expressão “*configuração identitária* para designar uma arrumação típica de formas de identificação.” (DUBAR, 2009, p. 17, grifos do autor). Isto é, a identificação individual está relacionada a identificação social, rompendo como a concepção de dualidade/oposição entre as identidades, sejam elas individual ou social.

Além da instabilidade que permeia o ser docente, proveniente das trajetórias sociais, os profissionais costumam se questionar sobre quais os saberes necessários para o desenvolvimento educativo, que corroboram o reconhecimento da identidade do professor. Esses conhecimentos consistem em, como afirma Tardif (2013, p. 71, grifos do autor):

[...] representar os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais do indivíduo, que são ricas, variadas e variegadas, graças a um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos são gerados. A idéia base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização* [...].

O autor afirma que tais saberes são sociais, uma vez que são compartilhados por todo um grupo de profissionais e legitimados pela posse e pela utilização de um sistema. Seus objetos, as práticas sociais, são construídos e evoluem com a sociedade, além de serem adquiridos em um contexto de socialização profissional. Isso também se aplica ao âmbito de construção da identidade profissional docente no espaço da Educação do Campo. Pimenta (1997, p. 6) também evidencia a identidade como um processo de construção.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Compreendemos que os saberes docentes não representam o único elemento no estudo sobre a identidade, mas que podem ser entendidos em uma relação direta com as condições que estruturam o trabalho desses agentes. A partir do reconhecimento de diferentes saberes envolvidos na construção da identidade profissional docente, é possível ressaltar que esses saberes podem ser organizados com vistas a produção de aprendizagens para o indivíduo, que segundo Dubar (2009, p. 213):

Esse processo de aprendizagem parte da ação para voltar a ela; permite a construção pessoal de saberes reconhecidos a partir de uma experiência compartilhada. É organizada em torno de um vaivém entre ação e reflexão que permite, pela verbalização, tomar consciência dos saberes adquiridos para formalizá-los e fazê-los reconhecer.

Ao pensarmos em um professor, devemos conhecer as condições históricas e sociais nas quais sua profissão é exercida e construída, aspectos esses que determinam a sua prática. Assim, em meio às discussões contemporâneas, é pertinente investigar sobre identidades? Com base em Bauman (2005), pensamos que sim. Isso porque, segundo esse autor, identidade é conceito primordial para a compreensão da natureza em transformação da vida social na era da “modernidade líquida”. Ainda sobre esse questionamento, Woodward (2014, p. 20) afirma que é pertinente essa discussão porque ela “[...] sugere a emergência de novas posições e de novas identidades fortemente contestadas”. Isso confere ao tratado conceito a possibilidade de conhecer episódios das trajetórias sociais na constituição de representações para a vida. Rememorar essas trajetórias e os percursos formativos faz parte do processo de identificação e/ou de construção identitária.

A busca pela identidade docente implica a interpretação do que está implícito nas condutas dos profissionais e nos objetivos da educação. Assim, a prática desses sujeitos se constitui em espaço para a atividade crítico-reflexiva, no qual ocorre a articulação entre os diferentes saberes. Todavia, acreditamos que isso seja possível quando consideramos as explicitações de Franco (2006, p. 28), ao relatar que:

A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamo de saberes pedagógicos.

Diante dessas proposições, torna-se mais compreensível a presença de elementos pertinentes à construção identitária profissional do docente, em que o indivíduo é capaz de mobilizá-los em favor de sua ação, sendo visível perceber nas práticas a articulação entre teoria e prática, com vistas ao desenvolvimento da práxis educativa. A reflexão da ação pedagógica se mostra como essencial para o desenvolvimento do trabalho do professor, redimensionando a atuação do profissional em direção ao alcance dos objetivos. Nesse caso, as identidades estão diretamente relacionadas com o modo de agir que os professores exercem no contexto escolar.

No interior da prática pedagógica dos agentes da Educação do Campo deve haver reciprocidade entre os conhecimentos acadêmicos e aqueles provenientes da realidade social dos sujeitos camponeses. Os profissionais assumem uma postura de múltiplas significações, de modo que, segundo Imbernón (2010), é preciso adquirir os seguintes conhecimentos: contextual, conteudista, pedagógico e metodológico. O primeiro se refere à análise do contexto social no qual a instituição escolar está inserida. O segundo está relacionado aos saberes técnicos das disciplinas. Já o conhecimento pedagógico se refere àqueles próprios da pedagogia, como a relação entre teoria e prática, o modo como o sujeito aprende e como o professor deve agir para facilitar a aprendizagem. E os metodológicos estão relacionados à maneira com que o profissional deverá conduzir seu trabalho pedagógico, levando sempre em consideração o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o exercício de uma prática pedagógica consciente com as novas exigências educacionais permite, em primeiro lugar, a autonomia do educador em inovar e repensar sua atuação na escola. O conhecimento de uma prática pedagógica emergente deve integrar a constante reflexão e a interação dos profissionais, para que possam modificar suas práticas buscando atender às novas dinâmicas educacionais.

Ao conhecer a teoria, o docente orienta sua prática e vai se constituindo como um pesquisador de sua própria ação, buscando sempre repensar novas estratégias metodológicas com base nos diversos saberes e nas simbologias. A nova realidade da sua atuação diante do mundo camponês, de mudanças e de incertezas requer um profissional crítico, que saiba refletir sobre seus conhecimentos pedagógicos, para, a partir disso, redimensionar sua ação. Como diz Woodward (2014, p. 18), “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” Isso revela a particularidade na produção da identidade.

O processo de reflexão do professor deve passar por uma etapa de análise da realidade educacional, apresentando diferentes tipos de estratégias de metodologia e refletindo constantemente sobre tais métodos. Fala-se teoricamente da forma como ele deve agir, mas problemas diversos poderão surgir no contexto escolar, necessitando, assim, haver uma mobilização de conhecimentos específicos articulados a práticas reflexivas, pois não existe uma única dimensão que atenda à heterogeneidade que constitui a Educação do Campo. É em meio a essas diversidades que pretendemos perceber as relações entre a vida, a formação e a dominação na construção identitária.

Reconhecemos que a atuação do docente e, conseqüentemente, a sua identidade não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que, ao atuar na instituição de ensino, os profissionais adquirem, mobilizam e produzem saberes diversos, que fundamentam a sua prática pedagógica e a representação profissional. A afirmação dessa identidade é feita mediante a afirmação das diferenças, ou seja, quando afirmamos o que somos é porque sabemos o que não somos (SILVA, 2014).

No cenário da pesquisa, a Educação do Campo se trata de um novo grupo cultural, que busca o reconhecimento e a afirmação de sua constituição. Mas, para alcançar isso, terá de mergulhar no campo das diferenças, negando outras identidades. Stuart Hall (2014a, p. 75) expressa que, “[...] assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. Vindo ao encontro desse pensamento, Silva (2014) esclarece que é preciso perceber as diferenças para entender essa conceituação. Portanto, a premissa para a afirmação é a negação, mas isso não é algo natural.

Considerar as proposições antes mencionadas traz a possibilidade do desenvolvimento de uma visão mais ampla das perspectivas do conhecimento, das contribuições teórico-empíricas na compreensão da organização e da relação da identidade com a sociedade e a cultura. Em termos gerais, é a oportunidade de ir além de estudos dos

fenômenos sociais, mas também de entender os processos e as estruturas dos sistemas da sociedade, mediados pela dinâmica da comunidade e dos grupos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a construção identitária se efetiva com a colaboração e as influências das relações sociais, que, por sua vez, são caracterizadas pelos símbolos representativos. Ao tentarmos compreender o processo formativo, temos de nos valer das representações simbólicas como condicionantes de uma postura social. Por isso, a análise do desenvolvimento profissional requer situar a origem dos seus sujeitos, as suas condições socioeconômicas, além de ressaltar as suas valências emocionais. Isto é, perceber e entender a realidade em que as identidades são produzidas requer o relacionamento entre as dimensões histórica, sociais, econômica, políticas e afetivas, na conscientização dos processos da sociedade.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, explicitamos os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentaram a realização deste estudo. Apresentamos a caracterização da pesquisa, o campo e os sujeitos de investigação, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados. Para o desenvolvimento desta análise, elegemos a abordagem qualitativa, por considerá-la adequada à natureza do objeto estudado e dos objetivos traçados. Destacamos como método a pesquisa narrativa, com o objetivo de obter informações relativas à construção identitária profissional do docente que atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo, elegendo, portanto, o professor como autor e protagonista deste trabalho. A produção dos dados foi realizada por intermédio do memorial e da entrevista semiestruturada, sendo eles organizados em categorias e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, no que concerne à organização e à sistematização das informações produzidas.

4.1 Caracterização da pesquisa

O interesse em investigar como acontece a construção identitária profissional dos docentes atuantes na LEDOC foi o ponto de partida deste estudo, em que essa questão suscitou refletir e delinear quais os caminhos a serem seguidos para o alcance da proposta. Mas antes de definir o tipo de estudo mais apropriado para essa problemática, foi necessário definir os objetivos da pesquisa, dentre os quais está o de investigar a construção identitária profissional do professor que atua na Licenciatura em Educação do Campo.

Diante dos objetivos e da natureza complexa do trabalho, elegemos a abordagem qualitativa, por entender que ela vai permitir a reunião e a compreensão de dados relevantes sobre o objeto estudado, a partir do conjunto de relações ou do processo social para um melhor conhecimento de como ocorre a construção identitária profissional dos profissionais que atuam no referido curso. No que diz respeito a tal perspectiva de análise, Bardin (2000, p. 115) ressalta a seguinte importância: “[...] é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa [...]”, com o intuito de propor que o analista/pesquisador do estudo compreenda a significação da mensagem. A partir dessa natureza, buscamos reunir os dados relevantes inerentes ao objeto de estudo, mediante um conjunto de relações ou um processo social visando melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real.

Também fundamentamos nossa compreensão na afirmação de Lüdke e André (1986, p. 19), para quem tal modelo de investigação, baseado nos princípios da citada abordagem, “[...] poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” Por essa orientação, consideramos que as interpretações que o sujeito atribui à sua prática não são passíveis de quantificação, devido a seus aspectos significativos e de natureza dinâmica. Essa afirmação trouxe o entendimento de que a natureza complexa do objeto desta pesquisa permite refletir sobre os dados, organizá-los em torno dos objetivos e confirmar a tese do trabalho, mediante a análise das informações produzidas. Além disso, Chizzotti (2014, p. 28) explica que “[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Esse olhar sensível no trato do tema sobressai à natureza quantitativa na produção dos dados, pois o caráter qualitativo permite o cruzamento de fontes e de instrumentos investigativos.

Diante das considerações sobre a abordagem escolhida, consideramos pertinente a pesquisa narrativa como uma alternativa para o desenvolvimento de estudos sobre a Educação do Campo, mais especificamente no caso deste trabalho, que se centra na narrativa dos professores da LEDOC acerca da construção de sua identidade profissional, ou seja, nas narrativas de formação. Além disso, segue-se a perspectiva qualitativa, por ser considerada adequada à dinâmica do contexto investigativo e dos objetivos de estudo emergidos da proposta. Como diz Clandinin e Connelly (2015, p. 51), a pesquisa narrativa “é um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo [...]”, traz a possibilidade de compreender as histórias de vida, as trajetórias e as experiências formativas. Essas histórias serão fonte de dados para as investigações, depois de serem organizadas e analisadas pelos pesquisadores. A respeito da narrativa de formação, Josso (2007, p. 414) esclarece:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

A afirmação da autora traz a segurança da possibilidade de trabalhar com a narrativa, pelo entendimento de que é possível, a partir desses relatos, investigar o devir identitário profissional de um professor. Sobre essa construção, investigada via narrativas, Josso (2007, p. 415) fundamenta nossas discussões e as análises a partir da prerrogativa de que “Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, por meio da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”. A realização da investigação por intermédio desse método foi possível por consentir a compreensão dos relatos dos interlocutores, bem como as suas concepções e as suas reflexões acerca do processo identitário construído no âmbito da Educação do Campo, a partir do entendimento de que, “[...] elaborada de forma descritiva, a narrativa de formação tem como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação” (CHIENÉ, 2010, p. 132). A autora referenciada afirma que tais depoimentos não se tratam de um relato do percurso de toda a vida do sujeito, mas trazem à tona episódios considerados como significativos nas suas trajetórias. Embora tais exposições sejam produzidas pelos indivíduos a partir de suas histórias, é o investigador quem vai selecionar os momentos de vida a serem analisados, em atendimento aos objetivos traçados.

Todavia, é pertinente destacar as implicações teórico-epistemológicas do método biográfico, na proposta investigativa a ser desenvolvida na pesquisa narrativa em educação. Finger (2010, p. 121) afirma que tal metodologia “[...] surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processo que considera formadores para os adultos”. É essa tomada de consciência que esperamos dos interlocutores para com as discussões que envolvem a tratada abordagem de ensino, de modo a oportunizar aos docentes o direito de contar suas histórias de vida pessoal e profissional, suas práticas formadoras, valorizando seus saberes e identidades.

Em virtude da abordagem qualitativa e de acordo com as intenções deste estudo, entendemos que o desenvolvimento investigativo no molde da exploração narrativa se mostra pertinente por causa da possibilidade de conhecer e compreender os relatos reflexivos dos interlocutores, mediante o entendimento de que “[...] a narrativa não é só construída a partir do que o sujeito diz, mas também pelo que os historiadores orais fazem com o que ouvem, isto é, a partir dos objetivos de pesquisa [...]” (GUEDES-PINTO; SILVA; GOMES, 2008, p. 25). A apresentação das narrativas respeita o relato do interlocutor, explanação que ganha significação com a inferência dos pesquisadores e dos objetivos propostos.

A relação do investigador com os partícipes é fundamental para a construção das narrativas, sendo fator motivador da reflexão sobre as experiências. O trabalho nesse viés segundo Souza (2007, p. 78), “[...] gira em torno daquilo que a consciência individual apreende, ou seja, as narrativas se estabelecem como pontos de partida para a identificação de ‘representações’, imagens ou concepções [...]”, sejam elas evidenciadas no campo individual ou no coletivo – trata-se de um exercício para rememorar a história vivida.

4.2 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

A produção dos dados da pesquisa foi marcada pelo uso de três estratégias. No primeiro momento, utilizamos o questionário de caracterização do perfil dos interlocutores (Apêndice B). Em seguida, concentramos esforços para a escrituração de um memorial de formação, o segundo instrumento, com o auxílio do caderno de narrativas. Nesse material, fizemos um breve esclarecimento acerca do estudo e da ferramenta investigativa, dispendo para os partícipes questionamentos orientadores da escrita (Apêndice C). No terceiro elemento com vistas ao aprofundamento da produção dos dados, utilizamos a entrevista como forma de ampliação na coleta dos relatos (Apêndice D). O roteiro de entrevista foi elaborado após a escrituração do memorial, com a intenção de alcançar silenciamentos, esclarecimentos e/ou tirar dúvidas na interpretação das narrativas.

A apresentação desses recursos para os participantes, bem como da pesquisa e dos seus objetivos, foi possível mediante a permissão da coordenação da LEDOC e da autorização da diretoria do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos-PI (Anexo A), que concedeu um espaço durante as reuniões/assembleias docentes para a apresentação da proposta e a realização dela. No primeiro encontro com os professores da referida Licenciatura, utilizamos tal espaço para a apresentação do projeto de investigação e da sua relevância para as discussões sobre a Educação do Campo, destacando os seus objetivos e os seus alcances no âmbito acadêmico. A segunda reunião foi destinada para esclarecer as especificidades dos instrumentos de produção de dados, com destaque para as elucidações sobre o memorial de formação e as orientações para a escrituração dele.

O desenvolvimento da pesquisa por intermédio da produção de narrativas de formação dos professores foi possível pela construção do memorial, o qual foi orientado sob esta proposta de investigação por meio do auxílio de um roteiro de escritura, acompanhado de um texto introdutório e explicativo acerca dos objetivos do estudo e do enfoque teórico-metodológico que rege este trabalho, bem como da importância de instigar a memória do

narrador. O interesse por tal recurso é decorrente de sua dupla possibilidade formativa e reflexiva, tanto para o pesquisador como para o interlocutor, em que este último, via rememoração de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, reconhece o processo de sua identidade. Isso reporta para o valor social e formativo desse instrumento de produção de dados. Segundo Passeggi (2010, p. 4), “A história de vida do professor em formação é transformada, pelo processo de escrita, em um texto acadêmico, cujo percurso culmina com o ritual de defesa e a conquista de um novo estatuto identitário. O memorial adquire, por esse viés, um valor social e afetivo para o autor”.

Entendemos por memorial um depoimento escrito de uma narrativa, desenvolvido pela rememoração reflexiva e a significação dos fatos experienciados. Essa afirmativa é fundamentada em Brito (2010, p. 57), que define que se trata de um “[...] relato escrito de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas”. Embora o pesquisador faça a análise das narrativas, conforme os objetivos traçados, é o interlocutor quem decide o que narrar.

O memorial é um instrumento de produção de dados, sendo uma técnica de comunicação pertencente à pesquisa narrativa, que tem o sentido etimológico derivado do latim *memoriale*. Em suma, tal recurso compreende a palavra escrita das memórias, pautada na reflexão dos episódios. Além disso, foi explicitado para os professores que a escrituração desse material está além do tempo cronológico, pois a escrita acompanha os gatilhos da memória, ou seja, não segue uma linearidade dos fatos, mas acompanha o tempo da significação dos acontecimentos no descortinar do pensamento reflexivo do narrador. A proposta de uso dessa ferramenta veio possibilitar a reflexão dos participantes da pesquisa sobre a sua identidade profissional, revelando os elementos constitutivos dessa construção.

Nesta pesquisa, esse não foi o único instrumento de produção de dados. Valemo-nos também da entrevista e do questionário. A articulação dos recursos se justifica pelas considerações de Bertaux (2010, p. 89), que afirma: “[...] as narrativas de vida não liberam de uma só vez todos os seus segredos.” Diante desse entendimento, consideramos a relevância desses elementos, com a intenção de proporcionar aos interlocutores momentos para expressar os processos formadores que permeiam a construção identitária profissional docente, conferindo à pesquisa aspectos para o desenvolvimento da análise do objeto de estudo.

Mas não foi só o memorial que necessitou de um roteiro. A entrevista também precisou, pois veio orientar a produção dos dados, com vistas ao atendimento dos objetivos propostos. A elaboração desse referencial seguiu as orientações de Triviños (1987), que

explica as bases de uma entrevista semiestruturada, que segue uma abordagem qualitativa. Ainda sobre o desenvolvimento desse tipo de diálogo, entendemos que “[...] a entrevista supõe uma conversão continuada entre informante e pesquisador” (QUEIROZ, 1991, p. 6).

4.3 Campo e sujeitos da investigação

A escolha do campo de pesquisa e, conseqüentemente, dos interlocutores é essencial para responder ao problema proposto. Nessa perspectiva, o cenário investigativo é o curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Piauí, no *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), localizado na cidade de Picos, região do semiárido piauiense² com forte presença da cultura camponesa. Para efeito de informação, mencionamos a caracterização do local, que consta no Projeto Pedagógico do Curso (2013, p. 13):

A UFPI de Picos está localizada no bairro Junco, no Campus Universitário Senador Helvídio Nunes de Barros e atende às comunidades pertencentes à microrregião de Picos, que é composta por Picos, Bocaina, Aroeira do Itaim, Dom Expedito Lopes, Geminiano, Itainópolis, Paquetá, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Luís do Piauí, Sussuapara, Vera Mendes, Belém do Piauí, Caldeirão Grande do Piauí, Francisco Macedo, Jaicós, Marcolândia, Massapê do Piauí, Padre Marcos, Simões, Acauã, Betânia do Piauí, Caridade do Piauí, Curral Novo do Piauí, Jacobina do Piauí, Patos do Piauí, Paulistana, Queimada Nova, Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Campo Grande do Piauí, Francisco Santos, Fronteiras, Monsenhor Hipólito, Pio IX, São Julião e Vila Nova.

Com base no Projeto, a referida Licenciatura pretende atender às cidades citadas, que possuem baixa densidade demográfica, sendo marcadas pela agropecuária e pelo extrativismo como atividade econômica e pela forte presença da cultura camponesa. Essas informações revelam a abrangência geográfica que compõe a região de Picos e a relevância do curso para atendimento formativo à população camponesa da área, além de manifestarem o potencial econômico agropecuário na geração de renda. Essa realidade se tornou favorável para o desenvolvimento da LEDOC, bem como espaço oportuno para a formação em Educação do Campo.

² A cidade de Picos, onde está localizado o *locus* desta pesquisa, segundo a Lei Estadual Complementar n. 87, de 22/08/2007, estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências, inserindo a referida cidade na Macrorregião do Semiárido Piauiense, mais especificamente no Território de Desenvolvimento denominado de Vale do Rio Guaribas. Essa demarcação territorial é pertinente para o reconhecimento das potencialidades e das particularidades da área.

A instituição dispõe, para a LEDOC, no CSHNB, de 120 vagas anuais para o ingresso de discentes, 60 a cada semestre. Para atender a essa demanda, o Projeto Pedagógico do Curso prevê 15 professores para compor o quadro docente efetivo da Licenciatura, o qual possui 14 educadores, distribuídos da seguinte forma, por área de formação: quatro de Pedagogia; cinco de Biologia; dois de Química; dois de Física; um de Filosofia. No entanto, de todos esses profissionais, quatro estão afastados, realizando atividades de doutoramento. Atualmente, em decorrência da política de cortes na educação, a graduação oferece apenas 60 vagas anuais.

Dos 10 docentes em atividade na LEDOC, cinco aceitaram fazer parte desta pesquisa. Eles foram selecionados a partir dos seguintes critérios: interesse em participar; disponibilidade para produção dos dados; ser docente efetivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFPI, no CSHNB. A importância deste último fator para o estudo, no que diz respeito às discussões sobre o curso, consiste em se tratar de uma graduação recente nos Institutos de Educação Superior e, implantada na UFPI em 2013, com pouca produção acadêmica na área. Esses interlocutores estão apresentados por meio de nomes fictícios escolhidos por eles, com a representação de denominações de plantas do semiárido piauiense e a caracterização do perfil de cada sujeito, realizada no ano de 2016 (Quadro 1).

QUADRO 1 – Perfil dos interlocutores da pesquisa

Interlocutores	Ingresso no curso	Área de formação	Tempo de serviço no magistério superior	Tempo de serviço na LEDOC	Experiência com a Educação do Campo antes do curso	Titulação
Umbuzeiro	2015.1	Pedagogia	1 ano e 2 meses	1 ano e 2 meses	Não	Mestre
Mandacaru	2015.1	Biologia	3 anos	1 ano e 3 meses	Não	Mestre
Xique-xique	2014.2	Pedagogia	5 anos	2 anos	Não	Mestre
Juazeiro	2014.1	Biologia	3 anos	2 anos e 2 meses	Não	Doutor
Cajueiro	2015.1	Física	5 anos	1 ano e 2 meses	Sim	Mestre

Fonte: Dados do questionário da pesquisa.

Nas informações do Quadro 1, os interlocutores apresentam áreas distintas de formação no campo de licenciatura. Essa característica se confirma porque o curso em questão possui como âmbito de habilitação/concentração as Ciências da Natureza, permitindo a atuação de professores de Pedagogia, de Química, de Física e de Biologia. A graduação ainda conta com um professor de Filosofia, uma pedagoga, um técnico de laboratório e um técnico administrativo, conforme é previsto tanto pelo Edital n. 02/2012 como pelo Projeto Pedagógico.

Observamos que a maioria dos interlocutores declarou não ter experiência anterior com a Educação do Campo, aspecto que reforça os anseios de nossa pesquisa em investigar como ocorre o processo de construção identitária dos docentes que atuam na LEDOC. Isto é, são professores iniciantes na Licenciatura e na docência do ensino superior. Desse modo, eles afirmam que não tiveram experiências com Educação do Campo, reforçam para a ausência desse campo de ensino nas formações inicial e continuada. Essa falta de vivência na área da Educação do Campo anterior ao ingresso no Curso acarreta a necessidade de uma formação continuada em serviço. Cajueiro foi o único interlocutor que declarou ter tido tal experiência anterior ao curso. Ele relata que entre os anos de 2010 e 2011 foi professor substituto na Escola Familiar Rural de Timon-MA, trabalhando com o componente curricular “Ciências da Natureza”, em regime de alternância.

Todos os participantes relatam em seu questionário que estão desenvolvendo atividades/projetos no âmbito da Educação do Campo. Essa atitude, diante dos pressupostos teóricos para a construção identitária, é uma oportunidade para adequação, identificação e aproximação com tal perspectiva de ensino, mediante as influências dos quadros sociais, conforme explicita Kaufmann (2004), ao se referir às categorias para identificar o indivíduo denominadas de quadros sociais de identificação e/ou quadros de socialização.

Outra informação produzida pelo questionário de perfil se concentra na titulação dos sujeitos. Dos seis mencionados, temos um doutor em Ciências Biológicas; cinco mestres, dentre eles: quatro doutorandos em Educação e um mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Porém, nenhuma das áreas de concentração das pós-graduações está relacionada diretamente com a tratada abordagem de ensino. Os quatro docentes em fase de doutoramento ingressaram na continuação dos estudos acadêmicos após a nomeação na LEDOC, sendo possível incluir a Educação do Campo como contexto investigativo, mas o questionário de perfil revela que apenas Xique-xique declara que seus estudos no doutorado estão relacionados a esse tema.

Aproximar as pesquisas de doutoramento com o *locus* da tratada perspectiva de ensino seria uma oportunidade de identificação e de investimento na construção identitária do professor da LEDOC. Kaufmann (2004, p. 189) afirma que “[...] a identificação provoca rupturas, desenvolvendo desfasamentos em relação ao si mesmo rotineiro”. Trata-se de se permitir ao desafio em tal processo, que é fruto da subjetividade, mas não é apenas de cunho pessoal, por não ser um percurso naturalizado e objetivo. O autor ainda ressalva que a construção da identidade perpassa pela articulação entre imagens, contextos e emoções. Portanto, deixar-se afetar pela realidade do trabalho, envolver-se com os pares, compreendendo a condição e o lugar em que se encontra, gera, segundo Dubar (2005), uma eficácia para o processo de identificação.

4.4 Análise de dados

O desenvolvimento dos procedimentos de análise demandou retomar os objetivos da pesquisa e revisitar o aporte teórico definido. Ter em mãos os intuitos os quais queremos alcançar significa não perder de vista o objeto de estudo que nos propusemos a investigar, mesmo considerando que os dados produzidos podem ampliar a discussão para além dos fins propostos. Essa foi a primeira postura para iniciar a análise – por isso a necessidade de clareza nos objetivos, para serem discutidos à luz do aporte teórico. O descortinar da interpretação das informações instiga uma postura reflexiva, por intermédio da organização do material e das etapas da investigação.

Com vistas à organização e ao estudo do conteúdo produzido, recorreremos à análise de conteúdo, na perspectiva analítica das narrativas obtidas juntamente aos interlocutores da pesquisa. O entendimento inicial sobre essa metodologia foi fundamentada por Bardin (2000), no que diz respeito aos procedimentos sistemáticos na abordagem do conteúdo das mensagens, que são passíveis de inferências. Os escritos do autor trouxeram a compreensão teórica sobre o referido método de análise em torno de eixos temáticos, de modo que estes sejam vinculados a um quadro teórico e metodológico que sustente o exame. Além disso, as discussões do teórico evidenciam a proposta de categorização dos dados como sendo “[...] uma operação que permite a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem.” (BARDIN, 2000, p. 37). Ou melhor, essa proposição consiste em compreender e inferir sobre o que significa a mensagem oral e escrita em um discurso.

O ponto de partida da análise de conteúdo se configura pela sistematização dos dados, em que objetivamos desvelar e compreender, nesta pesquisa, os processos formadores

envolvidos na construção identitária profissional docente, de modo que o alcance de tal finalidade proporcione a reflexão dos participantes. A compreensão da realidade, a partir da investigação dos processos formadores que compõem a trajetória do sujeito, produz dados qualitativos e apresentam uma diversificação nas inferências, estabelecidas com base nos propósitos do estudo e na sua fundamentação teórica.

Embora a compreensão do método da análise de conteúdo tenha iniciado por Bardin (2000), foram as leituras das proposições de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 108) que ampliaram o entendimento sobre a operacionalização de tal técnica, de modo que afirmam:

A análise de conteúdo é tributária do *corpus* (aqui, um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido) e dos fins que se procura atingir (aqui, um inquérito exploratório, conduzido paralelamente ao arquivo de documentos vividos). Esta análise não é, pois, senão uma etapa de uma pesquisa que não se encerra com ela, da mesma forma que a sua realização não põe termo às possibilidades de novas análises.

Como explicitam os autores, a intenção das possibilidades investigativas é conhecer as orientações dos pesquisadores no que diz respeito aos esclarecimentos, aos alcances da análise de conteúdo e às seis fases propostas pelos teóricos para a realização do percurso analítico. A primeira fase é denominada de pré-análise, em que reunimos todo o material produzido, desde o quadro teórico até as narrativas dos interlocutores, incluindo o conteúdo escrito dos memoriais e da transcrição das entrevistas. De posse dessa informação, iniciamos uma leitura atenta, fazendo as marcações no corpo do texto, com o intuito de visualizar os indicadores de análise e as significações do discurso.

A clarificação do *corpus* representa a segunda fase, que busca, de posse do material produzido, ter uma visão geral do perfil e do relato de cada participante. Para isso, montamos uma ficha individual por levar em consideração as diversidades dos depoimentos. A organização dos registros ocorreu por meio das narrativas contextualizadas dos sujeitos, focando as experiências do percurso formativo, para que depois fosse possível o agrupamento, tendo o cuidado de não estabelecer generalizações, de modo a não reduzir as complexidades das informações.

Na terceira etapa, propomo-nos a compreender o *corpus*; momento configurado pela primeira intenção de uma análise categorial, mediante a compreensão das particularidades das narrativas, bem como dos discursos em comum. Verificamos nos textos a significação dos

termos e a definição dos eixos, recorrendo a anotações feitas na margem dos registros, sublinhando as palavras-chave. Depois, passamos para a quarta fase, compreendida pela organização do *corpus*.

Nessa parte, diante da especificidade de cada participante ao relatar sua concepção, assumimos a postura de investigadores no sentido de transformar os dados brutos em material sistematizado, fundamentado e compreensível para discussão. Tornar esse conteúdo apresentável só foi possível devido às organizações do *corpus*, por intermédio da elaboração de um plano de análise, que teve seu início com o estabelecimento de indicadores que denominamos de Eixos e Subeixos de investigação, que emergiram dos objetivos da pesquisa, na intenção de orientar a leitura dos dados produzidos, sem perder de vista o foco dos propósitos no momento da análise das informações, para que na fase seguinte fosse possível construir um quadro com as categorias de análises a partir dos dados produzidos. A elaboração desse planejamento, em que se articulam eixos e subeixos, configurou-se no descortinar dos olhos diante das narrativas produzidas, possibilitando uma orientação à leitura, mediante a marcação dos relatos e a identificação do quadro teórico para a fundamentação (Quadro 2).

QUADRO 2 – Plano de análise

EIXOS	SUBEIXOS
1. Processos formadores na construção identitária profissional docente	1.1 Formação inicial e continuada
2. Identities assumidas e construídas pelos docentes	2.1 Tornar-se docente 2.2 Identidade para si e para o outro
3. Possibilidades e desafios na construção identitária	3.1 Saberes e vivências da prática educativa

Fonte: Dados da pesquisa.

A construção desse plano necessitou de uma revisita aos objetivos da pesquisa, na intenção de orientar o refinamento do material, corroborando para a identificação das categorias investigativas. Tal categorização possibilitou, considerando a natureza qualitativa dos dados produzidos, aprofundar as análises a partir da reflexão. Essa fase antecede a

apresentação das categorias de análise, emergidos das informações e estabelecidos depois da leitura interpretativa.

De posse do plano de análise, conseguimos alcançar a quinta fase, que sugere a organização categorial, mediante uma observação criteriosa e um diálogo constante com as narrativas. Na leitura recursiva do texto dos depoimentos, fomos separando os fragmentos de significação, respeitando o discurso original, de modo a acomodar os relatos no quadro teórico e de categorização.

Depois dessa sistematização, alcançamos a sexta parte da avaliação, caracterizada pelo somatório das narrativas, uma síntese de cada categoria, desenvolvida mediante o recorte dos relatos significativos e compatíveis para com a discussão, ocorrendo o encadeamento entre os trechos selecionados, passíveis de apresentação no trabalho e conferidos por meio temática geral da sua categoria de análise, com acréscimo das inferências e do debate teórico. A análise enfatizou os depoimentos, fazendo a sistematização do encadeamento deles, quanto ao seu sentido atribuído pelos interlocutores às temáticas de investigação. Assim, para iniciar as averiguações, houve a necessidade de identificação e de constituição de categorias.

Para a análise e a interpretação dos dados, objetivando atender às dimensões da pesquisa, fizemos o uso do aporte teórico, com vistas à análise das narrativas. Revisitamos a base teórica e realizamos a leitura dos documentos, antes da observação dos dados produzidos. Isso permitiu que, durante o exame dos conteúdos obtidos, fosse possível fazer a articulação entre o que dispõem a legislação vigente, o projeto pedagógico do curso e as narrativas dos interlocutores.

No decorrer do percurso analítico, tivemos a atenção para não corromper o relato dos participantes, em adequação aos objetivos. Analisamos os dados produzidos de forma comprometida e ética, sem desconsiderar o que não é de interesse do pesquisador. Isso vem conferir a credibilidade dos depoimentos como fonte de investigação.

Conscientes de que a pesquisa envolvendo a participação de interlocutores na produção de narrativas, tivemos o cuidado de, como pesquisador e participante, não direcionar a análise apenas para os interesses do estudo. Porém, isso não impediu que o tratamento do material produzido, o detalhamento das significações e a compreensão necessária para o estabelecimento da codificação de categorias estabelecidas pelo investigador estejam relacionados aos seus propósitos analíticos.

Portanto, a clareza das avaliações e a consistência dos dados devem conferir destaque a uma abordagem sistemática do processo investigativo. Assim, as informações foram organizadas em eixos temáticos, acompanhados pela manifestação de indicadores de análise,

emergidos a partir dos materiais produzidos, que foram constituídos por intermédio das narrativas frequentes nos relatos dos interlocutores, articulando-se aos objetivos da pesquisa, conforme expressa o quadro a seguir:

QUADRO 3 – Categorias de análise das narrativas

CATEGORIAS	
➤	Trajetórias formativas do professor formador da LEDOC · Formação inicial e continuada: elementos constitutivos da identidade
➤	Concepções de Educação do Campo · Escritura de si: “tornar-se professor” na/da LEDOC
➤	Saberes camponeses mobilizados na prática educativa
➤	Possibilidades e desafios na construção identitária profissional docente

Fonte: Dados da pesquisa.

As discussões desses indicadores serão desenvolvidas na próxima seção, em que utilizaremos as narrativas dos interlocutores articuladas com o quadro teórico, para expressar os processos formadores imbricados na construção identitária profissional docente, com acompanhamento da interpretação e da análise desses depoimentos.

Para ampliar as dimensões analíticas, recorreremos à hermenêutica para a compreensão dos relatos. Essa perspectiva, segundo Ghedin e Franco (2008, p. 129), “[...] nos permite compreender e considerar integradamente as questões ideológicas, políticas e científicas, possibilitando-nos saber mais plenamente sua interdependência e influências mútuas desse complexo processo de construção do conhecimento científico em educação”. Lembramos que esse entendimento dos dados é temporal, progressiva e variante entre os indivíduos.

A narrativa, entendida como a representação da realidade, trata-se da tradução do real, e não da própria realidade. Nessa perspectiva, a hermenêutica se insere na análise das informações como mediação para a compreensão dos fatos significados pelo indivíduo. Essa interpretação do mundo por parte do sujeito é a maneira pela qual se compreende parte dele.

5 TORNAR-SE DOCENTE NA LEDOC: NARRATIVA DOS ELEMENTOS DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

(BENJAMIN, 1993, p. 201)

A epígrafe provoca-nos o desejo de conhecer o que os narradores têm a revelar sobre sua formação, acrescido pelo anseio de ampliar a experiência de pesquisadora, não apenas como leitores, mas como instigadores de discussões. Esta seção apresenta os processos de discussão referentes ao tornar-se professor formador no curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir da narrativa acerca da construção identitária, no referido Curso, dos processos formadores envolvidos nesse processo, das identidades assumidas, das possibilidades e dos desafios que permeiam essa construção.

O uso do termo “tornar-se” parte da compreensão proposta por Hall (2014b), quando discute sobre a fluidez da identidade, destacando que esta não é uma instância rígida, fixa e completa. Pelo contrário, seu reconhecimento nos leva ao entendimento de inacabado e de (re)construção. Silva (2014, p. 92) também fundamenta sobre o uso desse termo, explicitando que “tornar-se” se reporta à “concepção da identidade como movimento e transformação”. Consideramos pertinente o uso desse termo, ao tempo que os interlocutores são professores iniciantes no magistério superior, e se encontram em processo de identificação com o Curso e com a afirmação da identidade profissional docente da Educação do Campo.

No estudo, foram inúmeras as idas e vindas textuais, e, nesse percurso, foi apreendida a ocorrência de eixos e das categorias de análise. A discussão desses eixos, emergidos dos dados, foi acompanhada pela manifestação de indicadores, produzidos pelas especificidades e pelos relatos frequentes encontrados nas narrativas, que conduziram a análise (Quadro 3).

A seção está organizada em quatro partes, seguindo o que propõem os indicadores de análise. A primeira parte, intitulada “Trajetórias Formativas do Professor Formador” analisa as impressões do primeiro contato com a LEDOC e os percursos formativos que compreendem experiências da formação inicial e continuada. Na segunda parte, que intitulamos de “Concepções de Educação do Campo”, o desafio foi compreender os relatos dos interlocutores acerca de como pensam a Educação do Campo e como isso reflete no entendimento do “ser professor” na LEDOC. A terceira parte, denominada “Saberes

Camponeses Mobilizados na Prática Docente” identifica e analisa os saberes camponeses mobilizados na prática docente. E quarta parte, nomeada “Possibilidades e desafios na construção identitária”, analisa os elementos constitutivos da identidade profissional docente, bem como o reconhecimento dos desafios dessa construção no espaço da LEDOC. São esses indicadores que orientarão o percurso da análise a seguir

5.1 Trajetórias Formativas do Professor Formador da LEDOC

A análise das trajetórias formativas, na proposta investigativa sobre a construção identitária, significa refletir sobre episódios da formação pessoal e profissional anunciados nas narrativas dos participantes, compreendendo que não é possível a análise de toda uma história de vida, mas é viável a análise da identidade a partir do recorte espaço-temporal. Essa proposta investigativa traz um duplo desafio: primeiro de os interlocutores falarem de si; e de os pesquisadores analisarem as mensagens produzidas, percebendo que essa narrativa não ocorre de forma linear, mas traz lapsos de memórias. Eckert-Hoff (2008, p. 77) atenta para a proposta da escritura de si, em que acolhemos, no contexto investigativo, sobre a identidade profissional docente:

O falar de si, de sua história, permite diversas maneiras de experimentar a identidade de professor, de mantê-lo a distância, de simulá-la, de idolatrá-la, de reconstruí-la, de reinventá-la. Isso não se dá por estabilidade, mas por meio de movimentos, flexibilidades, em vistas de um imaginário formado acerca do “ser professor”.

Daí a necessidade de manter ao alcance das produções os objetivos da pesquisa, para que não se desvie da proposta investigativa e não reduza as identidades a um fragmento de memória, entendendo que a trajetória formativa e, conseqüentemente, a identidade, é mais ampla do que é relatado pelo sujeito.

A narrativa das trajetórias formativas é um enredo para construção da identidade, que pode ser silenciada ou enaltecida pelas memórias dos personagens. O rememorar dos percursos vividos configura-se na oportunidade de revisitar as cenas da vida e refletir sobre as aprendizagens proporcionadas por cada momento. Nesse intuito, instigamos os interlocutores a revisitar suas memórias e a narrar suas experiências formativas ocorridas antes e depois do ingresso na Licenciatura em Educação do Campo.

As leituras dos cadernos de escrituração do memorial e das entrevistas transcritas trouxeram, como relato inicial, as narrativas dos interlocutores acerca das primeiras

impressões sobre o Curso, em que descrevem como ocorreu o primeiro contato, além de anunciar a reflexão sobre a prática. A rememoração desse episódio é significativa para nós, por considerar como um ensejo para as narrativas dos processos formadores na construção identitária profissional dos interlocutores.

Em meu primeiro dia de aula, ao abordar conteúdos extremamente específicos, difíceis e técnicos, temia o abandono do Curso por parte dos graduandos. Mas, diferente das minhas expectativas, eles se identificaram com os assuntos abordados e tronaram-se muito participativos, visto que já carregavam uma longa história de vida. A disciplina ministrada nessa primeira turma foi a melhor que já trabalhei, exatamente, por ter havido a interação com os alunos. (Juazeiro – memorial).

Juazeiro, narra o seu primeiro contato com a LEDOC e seus receios quanto à aceitação e à assimilação dos conteúdos pelos alunos. Percebemos uma grande preocupação e valorização com relação à aprendizagem dos saberes produzidos pela ciência, para o bom desencadeamento do exercício em sala de aula. Porém, com base nos estudos sobre a Educação do Campo no Brasil, esse receio torna-se compreensível pelo fato de a imagem histórica do campo ser pautada pelo estigma do atraso e da incapacidade de seus sujeitos (BRASIL, 2007).

Não podemos desprezar a preocupação de Juazeiro com os conhecimentos específicos da sua área de atuação, porém, não devemos deixar de mencionar que a proposta de Educação do Campo não tem o intuito de secundarizar os conhecimentos científicos, mas de articulá-los ao contexto do educando. Assim, como dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que asseguram, no Art. 5º, a base comum nacional:

I – à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 2015, p. 6).

Essa citação também se aplica à narrativa de Cajueiro, ao relatar as primeiras impressões acerca do Curso:

Eu cheguei com um pouco de preconceito, principalmente, na primeira disciplina que foi matemática, porque eu trabalhei muitos conteúdos só da matemática. Eu não articulei isso. Talvez até um pouco do tradicional, daquele costume que trouxe das vivências de outras práticas mais tradicionais. O que me deu esse impacto foi quando eu fui trabalhar com a disciplina de metodologia do ensino de física, que é uma disciplina que a gente aborda muita

leitura e interpretação. Então, foi aí que eu vi o potencial de vários alunos que eu ainda não tinha visto. (Cajueiro – memorial).

Cajueiro, na escrituração de sua narrativa acerca do seu contato inicial com o Curso, assumiu sua visão preconceituosa ao tempo em que percebeu que reforçou o estereótipo de incapacidade, historicamente conferido aos sujeitos do campo, no qual desenvolveu uma prática descontextualizada. Entretanto, assumir a mudança de pensamento e de postura frente os acontecimentos auxiliam na construção identitária, tendo em vista que não é algo imutável. No relato a seguir, veremos uma variação na impressão sobre o contato inicial com Curso.

Todos os medos tomaram conta de mim, mas a primeira providência foi à apropriação do Projeto Pedagógico do Curso. A primeira impressão foi positiva [...]. Sempre optei por uma postura dialógica, pois possibilita ao aluno a participação ativa nas atividades [...]. (Umbuzeiro – memorial).

Apesar dos medos, Umbuzeiro buscou conhecer o Curso, por intermédio do projeto pedagógico, sem estabelecer um estigma para os alunos, adotando uma postura dialógica como forma de aprendizagem. Como base de fundamento de análise, o interlocutor ressalta a perspectiva do diálogo no desenvolvimento da prática docente. Essa postura assumida nos remete ao pensamento de Paulo Freire, discutido na obra “Pedagogia do Oprimido”, e sua contribuição para o desenvolvimento da concepção libertadora e para educação popular, inspirando a organização dos movimentos sociais.

Levando em conta a disposição de Umbuzeiro para conhecer a proposta pedagógica, no que compreende à efetivação do currículo, podemos destacar que o referido documento traz como organização escolar a Pedagogia da Alternância, modelo este semelhante ao adotado pelas EFAs, em que objetivava a construção de saberes direcionados à transformação social, à valorização da cultura camponesa a fim de elaborar estratégias para fixação do homem no campo evitando o êxodo rural e, concomitantemente, desenvolvendo as comunidades agrícolas, o qual fora inspirados pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. A proposta educacional das EFAs pautava-se na crítica e na transformação social, no diálogo como prática de ensino e na emancipação humana (GIMONET, 1999).

Ao ingressar em 2012, [...] no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, *campus* CCHSA, em Bananeiras, tive o prazer de trabalhar pela primeira vez em um campus no qual a maioria dos cursos pertencem à área de ciência agrárias e está localizado em uma cidade onde 80% das escolas de educação básica estão localizadas na zona urbana predominantemente voltado para o ensino agrícola. A grade curricular do Curso de Pedagogia contempla a componente Educação do Campo, contudo não cheguei a ministrar

tal disciplina apenas pude participar de discussões, debates, estudos e práticas pedagógicas, bem como conhecer as particularidades deste campo do conhecimento. (Xique-xique – memorial).

Xique-xique não se detém a narrar seu contato inicial com a LEDOC, opta por rememorar experiências anteriores ao Curso, em que relata suas primeiras aproximações com a Educação do Campo. Embora tenha declarado, no questionário de perfil, que não teve experiências com a Educação do Campo anterior ao Curso, sua narrativa revela seu contato com componentes teóricos da educação rural. Mesmo que essas experiências não alcancem os componentes práticos da prática docente, para a construção identitária profissional docente esse contato inicial com a Educação do Campo trouxe episódios de uma trajetória formativa que se integra ao tornar-se professor da Educação do Campo.

Somente ao estudar para o concurso da LEDOC que me aprofundei sobre Educação do Campo. Antes, no curso de pedagogia, havia lido sobre Paulo Freire e a sua Pedagogia da Alternância, mas nada que fizesse ler sobre as escolas do campo de forma mais detalhada. (Mandacaru – memorial).

Mandacaru relata o seu desconhecimento acerca da Educação do Campo, anterior ao ingresso no Curso, embora ressalte suas aproximações com o campo de conhecimento, na sua segunda graduação, no curso de Pedagogia. Percebemos a tendência, um equívoco, da interlocutora em relacionar Pedagogia Freireana com a Pedagogia da Alternância. Compreendemos essa relação feita pela interlocutora, se considerarmos que Paulo Freire, representante do Movimento de Educação de Adultos e Educação Popular, provocou o repensar da educação das camadas sociais marginalizadas, em que podemos incluir os camponeses.

A tendência em relacionar a Pedagogia Freireana com a Pedagogia da Alternância se dá pela presença de elementos em comum em suas discussões, ou seja, há a proximidade de elementos discutidos por Freire que estão presentes na Pedagogia da Alternância. Um dos pontos em comum entre elas se configura pela proposta de educação que leve em conta a realidade, as experiências e os problemas dos educandos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as duas abordagens visam ao empoderamento dos oprimidos, excluídos das políticas sociais do Estado.

Outro fator que pode levar ao equívoco de relacionar as duas propostas pedagógicas pode ser compreensível a partir da análise de Gimonet (1999) quando destaca a necessidade de produções e do material didático acerca da Pedagogia da Alternância. É pertinente a

colocação do autor, haja vista que a proposta de Alternância desenvolvida no Brasil fundamenta-se na francesa, havendo uma necessidade de ampliação das discussões teóricas e da produção pautada na realidade e nas concepções brasileiras de educação.

A rememoração dos interlocutores sobre o primeiro contato com a LEDOC revelou uma visão de dúvida, por parte de alguns professores, quanto à capacidade dos sujeitos do campo de aprender os conhecimentos científicos dos componentes curriculares. O estranhamento, o preconceito, o medo, a dúvida dos interlocutores frente ao contato inicial com o Curso enaltece o silenciamento histórico e social sofrido pela Educação do Campo no cenário educacional brasileiro, reforçando o desconhecimento, o preconceito para com os camponeses.

5.1.1 Formação Inicial e Continuada: elementos constitutivos da identidade

As narrativas produzidas pelos interlocutores sobre os processos formadores presentes na construção identitária, trouxeram memórias anteriores ao ingresso no Curso. Isso é compreensível a partir do momento que entendemos que essa construção não se fixa no espaço de atuação, no caso, a LEDOC, e muito menos a um período da vida. Dentre as memórias vasculhadas, concentramo-nos nos relatos que compreendem da formação inicial à continuada, com o intuito de alcançar, nas trajetórias formativas, os elementos constitutivos da identidade profissional docente. A seguir, vejamos os relatos dos interlocutores da pesquisa.

Quando comecei o curso de Licenciatura em Física, nos primeiros períodos, eu já entrei em contato com o universo de trabalho, já fui pra sala de aula. E esse conjunto me fazia, as aulas dos meus professores, era mais ou menos as minhas aulas, no mesmo estilo. Isso foi moldando a minha identidade [...] E, outra coisa, uma observação, eu não gostava das aulas de física do Curso, eu acho que eu e 99% da turma que não gostavam das aulas. Então, essas críticas que a gente fazia lá e até as discussões com os próprios colegas, a gente pensava, conversava sobre o que a gente não iria ser quando fosse professor [...] Mas, claro que a gente leva, até sem certo tipo de consciência, aquela formação que a gente teve. Todas essas questões sobre o que não devo fazer, eu sinto aqui esse impacto e me pergunto: Como é que eu vou ser um professor que não faz isso, que faz de uma forma diferente? Aqui na Educação do Campo é diferente, aqui a gente encontra o universo do fazer diferente, de romper com o tradicional. (Cajueiro – entrevista).

A narrativa de Cajueiro revela que seu contato com a docência iniciou logo nos primeiros períodos de sua formação acadêmica, revelando, a partir da reflexão de sua postura e rememoração de sua trajetória formativa, que suas primeiras referências de como ser

professor nasceram dos seus professores da graduação. O interlocutor destaca que, nesse período, aprendeu observando a prática de seus professores, tanto a ser professor como a não ser professor. Apesar de tecer críticas sobre as práticas observadas, confessa que reproduziu muitas delas. Entretanto, questiona-se sobre como transformar sua prática, tentando refletir que a reprodução do “ser professor” que observou na sua formação inicial não era mais viável no contexto da Educação do Campo. Mas não foi só Cajueiro que rememorou as práticas de seus professores da graduação. Vejamos o que relataram Mandacaru e Umbuzeiro:

Como me tornei professora veio junto de diferentes saberes docentes, mas trago como um dos elementos presentes durante a minha formação inicial o conhecimento teórico adquirido ao longo dos cursos (pedagogia e biologia), eles foram fundamentais para a prática em sala de aula, dando maior segurança ao ensinar. Outro elemento que trago são as observações feitas na prática pedagógica de muitos professores que tive durante a minha formação. Observações estas que poderiam olhar para o professor e dizer que gostaria de fazer o mesmo que ele ao ensinar e também observações que fiz e que nunca levaria para a minha prática docente. Assim, carrego comigo um pouco de cada professor que tive. E, a formação continuada serviu para aperfeiçoar a prática e adquirir mais experiências. (Mandacaru – memorial).

A primeira coisa que me veio à mente foi a postura de alguns professores, o exemplo de alguns professores que passaram pela minha formação, tanto na formação inicial como na formação em nível de pós-graduação. Aí, eu queria falar de alguns desses professores dizendo o que mais ou menos aprendi com eles e venho aprendendo, porque eu retomo essas experiências a todo instante na minha prática profissional, porque vou lembrando à medida que vou lidando com os conteúdos, com as situações em sala de aula, eu vou relembroando esses professores que também passaram por minha formação. Acho que o processo identitário também passa por isso, de uma hora a gente, embora esteja como professor, também relembra as situações em que a gente era aluno, tentando se colocar na posição daquele professor que passou pela nossa formação. (Umbuzeiro – entrevista).

A observação da prática dos professores e tê-los como ponto de referência do “ser professor”, mediado pelo exercício da reflexão, não é uma atividade de mera reprodução, mas uma oportunidade de reconhecimento dos *métiers* da profissão. Observar a atuação dos professores permite refletir sobre diversas práticas, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento de aprendizagens. Além disso, “[...] se o(a) professor(a) aceita que possa aprender a partir da observação, poderá perceber que a mudança é possível e que esta se vai tornando efetiva a partir de sucessivas observações, pois favorece a mudança em suas estratégias de atuação [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 28-29).

Umbuzeiro, no decorrer de sua narrativa, faz menção a alguns de seus professores da formação inicial e continuada, destacando o que considerou ser mais significativo para o seu processo identitário, evidenciando algumas práticas que observou e refletindo sobre a adoção dessas em sua atuação. O interlocutor, em sua narrativa, faz menção a vários professores que

foram fundamentais para sua formação, mas não vamos apresentar o relato sobre todos eles. Eis alguns:

Eu tive a Professora A³, que foi uma professora de Legislação e que ela era muito mal falada nos corredores, pelos alunos, como uma pessoa muito carrasca, muito exigente. E aí, foi quando eu aprendi que o que os alunos achavam que era autoritarismo, ou imposição, ou alguma coisa assim, era simplesmente uma professora querendo dar o melhor possível para a formação dos alunos. [...] mas, ela demonstrou ser uma professora muito próxima da gente, que conversava, etc. Eu aprendi com ela a disciplina! Ela chegava na hora, saía na hora, as aulas dela demonstravam ser sempre muito bem planejadas, muito bem planejadas. Ela estudava bastante o tempo todo. [...] ela era superatualizada, ela sabia todas as Leis, todos os artigos e etc. Aprendi muito com ela! Agora, quando digo que aprendi não significa que eu seja igual a ela na disciplina dela, mas tenha aprendido, tenho tentado trazer essa experiência. [...]

Tive também a Professora B, que foi muito importante na minha formação, porque ela me deu as bases e os fundamentos da educação, principalmente na Área da Sociologia. Eu me lembro que participamos dos grupos de pesquisa com ela [...]. Nós estudamos vários clássicos da sociologia. E com eles aprendi muita coisa dessa relação, principalmente, da relação que existe entre economia e educação, entre as várias dimensões da sociedade e as contribuições que a educação tem pra mudança da sociedade. [...]

Tive também a Professora C, que me ensinou uma coisa que acho muito importante para minha identidade, que é possível dialogar com o professor, é possível você ser aluno e ser amigo do seu professor, claro que mantendo todos os limites que todo tipo de relação pede, principalmente a relação professor-aluno [...]. Ela tinha uma proximidade, um carinho, um respeito pelo o que a gente ia conquistando aos poucos. E eu tento, de alguma forma, fazer isso com meus alunos hoje. [...]

No mestrado, no doutorado e na especialização, eu encontro com o meu atual orientador do doutorado, que é o Professor D, que me ensinou muito do que sou hoje como professor. Uma das coisas, ele é muito objetivo e muito empreendedor [...]. A outra coisa, foi que ele me colocou no lugar que eu desejava que era num lugar de reflexão sobre a Arte e Educação. [...] E um aprendizado que constitui a minha identidade também, que tive como eles, são os aprendizados da vida acadêmica dos *métiers* da vida acadêmica, como resolver problemas dentro da academia, como dialogar com as pessoas na academia, como você ir para um evento. [...]

Teve também a Professora E [...], que me ensinou uma coisa que eu acho, que trago também do meu pai, que é a simplicidade. A gente não precisa ser arrogante pra ser reconhecido, a gente não precisa ser prepotente pra ser reconhecido. Não! Na Educação eu acho que existe simplicidade e diálogo o tempo todo. [...] (Umbuzeiro – memorial).

Esses recortes da narrativa de Umbuzeiro sobre os seus professores nos comovem na perspectiva de enaltecer a profissão de professor e sua contribuição em inspirar nos seus alunos os “passos” para o “tornar-se” professor. A partir da rememoração, seguida da reflexão, consegue reconhecer o que aprendeu com cada professor e incorporou na sua prática docente, desde os modos de pensar e agir, deixando revelar as suas filiações teóricas.

³ Estamos retirando do texto o nome da professora mencionada na narrativa, com o intuito de preservar o seu anonimato. Portanto, a chamaremos de “Professora A”. Essa estratégia de inserir letras do alfabeto no lugar dos nomes será adotada para os demais relatos.

O entrelaçamento entre as histórias dos professores se revelam como fio condutor para a tessitura da identidade profissional docente. Os elementos constitutivos da identidade ultrapassam o espaço de atuação, em que o sujeito, intencionalmente, busca na memória as marcas dessa construção. O falar de si não é uma narrativa linear, atemporal e, muito menos, espontânea, carrega as marcas de suas filiações teóricas e silencia o que considera insignificante ou traumático.

As minhas experiências na formação inicial que contribuíram pra minha atuação e construção da identidade na Educação do Campo foram exatamente às experiências inicialmente no estágio supervisionado, porque eu tive a oportunidade de ir para escolas de periferia, também tive a oportunidade de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. E por que isso pra mim se configura como sendo constitutivo dessa minha identidade e me ajudou a entender um pouco o que é a Educação do Campo? Porque eu estava trabalhando exatamente com essa parcela da população que é marginalizada, que é excluída, que era necessário que eu pensasse uma forma didática diferenciada pra trabalhar com eles [...]. Isso acabou contribuindo pra eu entender que a Educação do Campo também vai nesse sentido, que são pessoas marginalizadas, que são esquecidas, que muitas vezes não são valorizadas e a didática que é preciso que eu desenvolva, também, tem que ir nesse caminho. [...] Na formação continuada, [...] o que contribuiu foi o conhecimento teórico, que trouxe algumas questões de Paulo Freire, do Tomaz Tadeu da Silva e de outras questões que trabalhei, como o *habitus* de Bourdieu. Então, essa compreensão, esse arcabouço teórico me permitiu entender que: a didática não pode ser de uma única forma, a compreensão do outro, também, não pode ser, a relação interativa entre professor e aluno tem que ser melhorada, tem que haver diálogo, tem que haver todas essas questões [...]. (Xique-xique – entrevista).

Xique-xique apresenta experiências da formação inicial em contexto urbano, mas faz alusão à Educação do Campo, no que diz respeito à semelhança da necessidade de uma educação adequada para os povos excluídos da sociedade. Destaca a experiência do estágio supervisionado como elemento constitutivo de sua identidade profissional docente. Consideramos essa narrativa pertinente por entender o estágio como mediação e aproximação entre os fundamentos teóricos e a prática, além de ser uma oportunidade de experienciar a prática.

O relato anterior ainda traz suas filiações teóricas e a reflexão sobre a didática adequada a cada cenário educacional. Almeida e Pimenta (2014) ressaltam que há possibilidades de a didática ser pensada e sistematizada na promoção de rupturas necessárias nos cursos de formação de professores, bem como no processo de ensino e aprendizagem. As autoras destacam “[...] o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógica [...]” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29). Lembrando que o entendimento desse campo de conhecimento, assim como a suas

rupturas, perpassa pelo reconhecimento do contexto histórico, social e cultural em que essas práticas estão inseridas.

Portanto, discutir sobre a identidade docente é reconhecer seus processos formadores, em que convém considerar a dimensão individual e social dos professores em construção. De modo que esses não apenas aceitem passivamente o que é observado e determinado como sendo a competência docente, mas reflitam criticamente sobre suas condições como profissionais da educação, buscando a valorização de suas ações e a afirmação da identidade profissional.

5.2 Concepções de Educação do Campo

O interesse em evidenciar as concepções de Educação do Campo dos professores da LEDOC implica que essas sejam consideradas no desenvolvimento do processo formativo e da ação docente. Esses interlocutores são protagonistas da sua identidade profissional, à medida que suas aprendizagens e experiências de vida dispõem de elementos constitutivos para seu conhecimento.

Acreditamos que, para entender a construção identitária profissional desenvolvida em um curso de formação, é também necessário conhecer as concepções dos sujeitos acerca das especificidades do seu contexto de atuação. Essa proposição pode ser conferida no discurso de Giordan (1996, p. 76), ao afirmar que “[...] para o conjunto dos suportes da transmissão dos conhecimentos (ensinamentos, divulgação), se quiser alcançar um mínimo de eficácia, o primeiro trabalho deve necessariamente consistir em conhecer essas estruturas de recepção, isto é, as concepções dos aprendentes [...]”. As concepções às quais nos referimos são consideradas como construções sociais dos professores, por meio das quais nos propomos a inferir acerca das narrativas referentes aos processos identitários revelados no estudo.

A construção do conceito de Educação do Campo, produzido no berço dos movimentos sociais, na luta por políticas públicas de educação, que atenda à realidade dos trabalhadores e educadores do campo, segundo Caldart (2012, p. 257), “[...] já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação [...]”, na educação brasileira, além de ser uma análise do contexto que está por vir, que envolve os diversos cenários camponeses. Nessa construção, vale ressaltar a posição de destaque dos movimentos sociais camponeses na construção da expressão Educação do Campo e como berço dessa discussão, em que a instauração desse termo significa uma mudança de consciência (CALDART, 2012).

A análise das concepções de Educação do Campo nos instiga a respaldar o termo construções por considerar que as concepções não são produtos resultantes de uma única experiência, mas provenientes de ligações pessoais e profissionais, aferidos mediante a significação das relações. Portanto, a concepção aqui discutida se caracteriza como processo. Para descortinar essa construção, veremos os relatos acerca das concepções de Educação do Campo.

A concepção de Educação do Campo que direciona meu fazer docente é de uma educação crítica, interdisciplinar, emancipadora, pensada como instrumento de desenvolvimento *omnilateral* da pessoa humana, particularmente do povo camponês. (Xique-xique – memorial).

Xique-xique, ao expor sua concepção de Educação do Campo, leva-nos a refletir acerca do pensamento marxista sobre a educação, especialmente, a discussão do conceito de omnilateralidade, que se refere a uma formação humana completa, sobressaindo à unilateralidade da formação, da fragmentação do conhecimento e da divisão do trabalho. O modelo de educação *omnilateral* confere ao homem a possibilidade de revolução social.

Essa perspectiva nos remete aos escritos de Marx, em suas Teses sobre Feuerbach, especialmente a Tese III, que expressa a práxis como unidade de mudança das circunstâncias e da educação, ou seja, uma prática revolucionária (VÁZQUEZ, 2011). Vale ressaltar que, embora Marx não tenha elaborado uma teoria da educação, ou melhor, não concentrou seus estudos nessa teoria, sua teorização traz orientações para pensar a educação e seus agentes, por conceber a educação como instrumento de transformação/revolução.

Sobre a definição de práxis, Vázquez (2011, p. 398) esclarece que há diversas formas de conceber suas dimensões, “[...] mas todas elas concordam em se tratar da transformação de uma determinada matéria-prima e criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados [...]”, conseqüentemente, não se trata, apenas, de uma atividade, mas a transformação que essa ação pode provocar, sobretudo, no homem social. Nessa perspectiva, fazendo alusão ao contexto da educação, se considerarmos a prática educativa como uma atividade social humanizadora e que educar, na perspectiva da Tese III, é transformar a humanidade, podemos considerar que o fim da prática educativa é a práxis humana.

Portanto, o esclarecimento sobre a práxis torna-se cada vez mais vigente devido à pertinência em compreender e transformar nosso entorno social. Isto é, a compreensão da práxis se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta

no papel exercido pelos educadores e pelas pesquisas em relação ao que se pretende atingir na prática educativa.

Ainda sobre o relato de Xique-xique, podemos analisá-lo à luz do pensamento de Freire (2013, 2014), que destaca, em seus escritos, concepções sobre a educação e sobre o ensino, exigindo dos educadores criticidade, rigorosidade metódica e no pensar sobre a prática, comprometimento, curiosidade, disponibilidade para o diálogo. Esses e outros elementos convergem na apreensão e na transformação da realidade, possibilitando o fazer docente emancipador e contextualizado. A contextualização da prática docente requer o pensar sobre as especificidades de cada realidade, bem como o planejamento e o desenvolvimento de atividades que valorizem os saberes, a cultura e a identidade dos educandos. Os relatos que seguem trazem essa preocupação no revelar de suas concepções.

Uma educação voltada para os povos do campo, com relevância para uma educação de qualidade, diferenciada e inovadora, adequada ao modo de viver, estar e ser das populações do campo. (Cajueiro – memorial).

Fui aprendendo que ser do campo é estar ligado à terra, aos modos de vida que partem de uma relação com a produção e trabalho com a terra [...]. Não é possível pensar a relação com o campo, apenas, pelo trabalho, mas também pelas tradições, pela vida familiar, pela cultura, pelas manifestações, enfim, pela história das experiências que se vive. (Umbuzeiro – memorial).

A concepção de Educação do Campo, relatada por Cajueiro e Umbuzeiro, ressalta o entendimento de que a educação deve considerar as especificidades do modo de vida camponês, bem como valorizar seus saberes. O relato de Cajueiro recai sobre a afirmação da expressão Educação **do** Campo, que se configura pelo empoderamento de uma educação pensada e construída pelos camponeses, vinculada às particularidades do campo, em oposição a expressão Educação **no** Campo, que se reduz ao espaço geográfico de localização da escola, alheio às necessidades camponesas (CALDART, 2009).

No relato sobre a concepção de Educação do Campo, Umbuzeiro amplia a sua reflexão, destacando a importância do vínculo com a terra e com as questões camponesas, que ultrapassam o trabalho do campo e alcançam as experiências formativas. Os aspectos apresentados na concepção de Umbuzeiro se coadunam para o desenvolvimento de um projeto educativo pautado no respeito às diversidades e à valorização da cultura camponesa. Com vistas a desconstruir o estereótipo de atraso, conferido historicamente aos povos do campo, Mandacaru, a seguir, relata a sua concepção:

Entendo a Educação do Campo como uma forma de desmistificar alguns conceitos, ou seja, preconceitos, uma forma de nossos alunos retornarem as suas comunidades e diminuïrem o atraso educacional do campo [...], ou até mesmo diminuir a diferença, em relação a educação, entre alunos do campo e alunos da cidade. (Mandacaru – memorial).

Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo identifica o desenvolvimento de um projeto educativo que visa (re)educar os povos do campo, reconhecendo o campo como lugar que reflete e produz pedagogias. As mudanças no modo de ver, pensar e fazer a Educação do Campo são frutos de uma discussão histórica e de reivindicações por políticas públicas, no seio dos movimentos sociais camponeses, sendo compreensível essa abordagem ser incorporada no discurso dos educadores como partícipes da realidade camponesa. A afetação por esse novo olhar instiga o repensar sobre o ser docente no âmbito camponês, conseqüentemente, decorre do interesse em conhecer a construção identitária profissional docente nesses espaços. O relato que segue traz outras evidências na construção da concepção.

Na minha concepção, o Curso de Educação do Campo formará licenciados que atuarão em escolas do campo, cuja realidade dos alunos deverá nortear à práxis docente. Sou convicta de que o licenciando desse Curso deva ter excelência na área de concentração do Curso; [...] que o conhecimento básico necessário para atuarem nas escolas do campo não seja negligenciado, pois os alunos das mesmas possuem o mesmo direito aos saberes universais que um aluno que reside em área urbana. E que é esse conhecimento universal, associado/correlacionado/ressignificado à realidade do campo que oportunizará a este estudante a compreensão e a valorização do lugar que habita para que busque melhorias. (Juazeiro – memorial).

Juazeiro, ao relatar sua concepção de Educação do Campo, demonstra a preocupação com a garantia do direito dos povos do campo a ter acesso aos saberes produzidos e legitimados pelas diferentes áreas do conhecimento, que são difundidos para os sujeitos da cidade, de modo que isso não aumente o abismo educacional entre campo e cidade. Os camponeses precisam de um projeto educativo que “[...] reafirme, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte [...]” (CALDART, 2009, p. 154).

Revisitar as memórias e refletir sobre as concepções de educação é uma oportunidade de se reconhecer, como docente, com a identidade profissional. Oportunidade essa de (re)encontrar os traços da identidade docente construídos ainda na formação inicial e até mesmo no curso da vida pessoal.

As concepções de Educação do Campo manifestadas pelos professores que atuam na LEDOC refletem no discurso de construção do “ser professor” desse Curso. Arroyo (2013, p.

68) confirma nosso entendimento, ao afirmar que “[...] é difícil separar as concepções de educação de nossa autoimagem pessoal e profissional”. Portanto, esse entendimento vem manifestar a necessidade de conhecer como os professores se apresentam diante da realidade na qual estão inseridos, como narram a escritura de si.

5.2.1 Escritura de si: “tornar-se professor” na/da LEDOC

A escritura de si configura-se como uma oportunidade de refletir sobre a autoimagem como sujeito histórico marcado por trajetórias de vida na feitura do seu devir profissional. Autoimagem na abordagem apresentada por Arroyo (2013) pressupõe as aprendizagens adquiridas em diferentes tempos, espaços, vivências e experiências que corroboram com o ofício alcançado. Narrar o que é ser professor traz notoriedade para os elementos que são inerentes ao delinear da identidade investigada, assim como a imersão na reflexão sobre o que é ser professor diante da incompletude natural do indivíduo. Diante dessa compreensão e das narrativas, buscamos o desvelar do autoconhecimento dos professores e sua inserção nas práticas educativas que permeiam a Educação do Campo.

Os caminhos e os sentidos atribuídos à narrativa sobre a “feitura de si” traz em seu bojo elementos para análise da construção identitária profissional docente, advindas da (re)significação de suas histórias de vida pessoal e profissional. A seguir, apresentamos a narrativas sobre o “ser professor” da/na LEDOC.

Sempre acreditei no diálogo entre professor e aluno, no poder libertador do conhecimento e na importância da contextualização, do trazer do cotidiano, das suas experiências, para a significação do ensino. Reconheço-me como docente quando entendo a importância e aplicação do que estou ensinando. A teoria pela teoria (ou a prática pela prática), principalmente na minha área de formação, que é extremamente técnica, sem fazer sentido para o aluno perde totalmente o foco. Eu só consigo entrar em sala de aula quando eu entendo para que as pessoas precisam aplicar/utilizar o que estou ensinando. Acredito que o que ensinamos tem que fazer diferença na vida dos alunos, caso contrário perde o sentido. (Juazeiro – entrevista).

Dentre os elementos apresentados por Juazeiro, embora tenha feito menção ao diálogo e ao conhecimento como instrumento de libertação, vamos destacar a sua preocupação com os aspectos técnicos do desenvolvimento da profissão docente, especificamente, no que diz respeito à operacionalização do ensino. A preocupação do interlocutor é pertinente à medida que compreendemos a necessidade de refletir e de efetivar as competências de um professor. No entanto, no desenvolvimento da atividade docente, há

outras dimensões, para além da aplicação, entendendo que a formação dos profissionais da educação deve contemplar as dimensões teórica, científica e investigativa, além da dimensão prática. A ênfase na aplicação de conhecimentos pode reduzir os educadores a meros executores de uma técnica. Esse repensar sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e o que se espera para a formação docente é pertinente, uma vez que concordamos com o pensamento de Veiga (2006, p. 80), o qual nos relata que o reducionismo das diferentes dimensões profissionais poderia ocasionar a seguinte situação: “A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzido por outros”.

Nessa perspectiva, convém estabelecer que o papel dos formadores deve ser o de mediador do conhecimento, a partir da reflexão, em que será o responsável pela orientação de estratégias para efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Essa proposição, proporciona mudanças nas ações educativas, baseadas no diálogo reflexivo. A formação implica considerar os conhecimentos teóricos, a organização desses, e efetivar a fundamentação das atividades desenvolvidas, levando ao estabelecimento de mudanças na atuação docente.

Ainda nesta subcategoria, é possível acompanhar a narrativa dos demais professores sobre a sua autoimagem e que elementos compõem a escritura de si, tendo em vista que o “falar de si” implica o delinear da identidade vivida e/ou almejada, carregada por relações/construções sociais ao dos processos formativos e sua identificação com a profissão, que é essencial para o desenvolvimento de si e de suas ações.

Se me perguntasse há alguns anos atrás pra eu falar de mim, eu diria: Eu sou professor de Física na Universidade tal. Mas, hoje eu digo: sou professor da Educação do Campo, de física. Não sei por que, mas eu falo desse jeito e eu sei por que, na verdade, a Educação do Campo tem esse diferencial, o regime é diferenciado dos “cursos tradicionais”. Aqui, eu observo constante aprendizado e identificação com o Curso, diferentemente de algumas práticas repetitivas, que eu observei durante minha trajetória e que eu também fiz nas minhas aulas [...]. Aqui, a prática já é diferente, a minha prática já tem essa modificação, porque o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade provocam desafios, pensar em uma prática em consonância com o contexto dos alunos é um desafio. Eu me sinto desafiado! Como professor da LEDOC tenho a oportunidade de refletir sobre as práticas de ensino que ultrapassam os modelos tradicionais, procurando articular teoria e prática [...]. (Cajueiro – entrevista).

Cajueiro ratifica a sua identificação com a LEDOC e as suas particularidades em relação a outros cursos de graduação. Essas particularidades advêm dos sujeitos que a compõem, bem como do cenário de resistência e luta por uma Educação do Campo. É pertinente que o interlocutor tenha reconhecido as diferenças em torno da Educação do

Campo, e que não seja viável a reprodução de práticas descontextualizadas, além da essencialidade da articulação entre teoria e prática. Sobre essa articulação, Ghedin (2012, p. 35) afirma que “[...] a separação de teoria e prática constitui-se na negação da identidade humana”. Mas, para o autor, essa junção entre teoria e prática deve ter como foco o alcance da práxis, de modo à efetivação da transformação do cotidiano. Assim, compreendemos que o conhecimento teórico e a prática, juntos, seguindo uma perspectiva reflexiva, são instrumentos de redirecionamento que o professor pode fazer uso para mudar suas ações e construir sua identidade.

Cajueiro ainda ressalta que se sente desafiado diante dos fenômenos sociais e educativos, que sugerem uma mudança de postura frente aos desafios do processo de ensino-aprendizagem que facilitem a compreensão desses. Os desafios encontrados no contexto educacional são molas propulsoras na construção da identidade profissional docente, bem como no repensar das formações e na atuação docente. Falamos em construção devido à perspectiva do inacabamento da formação do sujeito, de sua identidade não ser estática e o processo de aprendizagem ser contínuo, de modo a o constituir como sujeito histórico. Essa perspectiva de profissional inacabado/inconcluso, próprio da natureza do indivíduo, é apresentada, a seguir, nas narrativas de Umbuzeiro, Xique-xique e Mandacaru, reforçada pelo discurso da reflexão sobre a prática, a partir do contexto camponês. Mergulhar nas dimensões da incerteza e assumir a inconclusão da formação releva a complexidade da profissão docente, na perspectiva de buscar fundamentos para a ação reflexiva.

A minha identidade, enquanto formador da LEDOC, ela é uma identidade multifacetada e inconclusa. Eu acredito muito na inconclusão, que não existe na educação, uma possibilidade de pensar em conclusões. Nesse processo de formar formando-me vou aprendendo com meus alunos também, com suas vidas, com seus fazeres e modos de ser. Essas histórias vão-me constituindo como docente da LEDOC. Não acredito em um professor pronto e acabado, até porque uma postura dialógica exige essa ideia do inacabamento. E, as experiências que vão aparecendo no decorrer da própria prática profissional dentro da LEDOC, vão também, me constituindo com esses elementos do campo, no diálogo com os povos e com os alunos do campo. Acredito que o professor da LEDOC vai constituindo sua identidade também como camponês, em que não é possível passar pelo campo sem impregnar-se com as coisas do campo. A identidade docente vai-se constituindo nesse movimento que exige constante reflexão e revisão das práticas, sempre a partir do contexto específico do campo (Umbuzeiro – memorial).

Enquanto professora formadora da LEDOC, me sinto em processo de construção, inacabada e, ainda, precisando muito aprender. Por quê? Porque queira ou não queira, eu não posso dizer que eu sou uma militante, que eu sempre fui militante. Isso está sendo incorporado aos poucos. Eu tenho conhecimento teórico dessa necessidade de que tem que ser assim. Mas, isso tudo está sendo construído agora, conhecendo os alunos, participando dos eventos que tem sido promovido. [...] eu entendo que as experiências estão me constituindo como

profissional, porque, particularmente, eu sempre fui uma profissional muito da teoria. Eu nunca fui muito dessa prática. Mas agora, na Educação do Campo eu sinto a necessidade de ir além, até para os alunos mesmo, na didática, de viver aquilo mesmo, de agir, pra poder eles também reconhecer o caminho a seguir, que ele sinta orgulho de sua localidade, da cultura dele, que esteja aprendendo e que esteja me dizendo que estou conseguindo, fazendo o trabalho certo. (Xique-xique – entrevista).

Posso descrever minha identidade profissional docente como dinâmica, em constante construção, em processo de aprendizagem, na obtenção de novas experiências a cada semestre e a cada tempo comunidade. [...] A prática docente deve ser constantemente refletida, e costumo fazer isso para melhorar. Se refletimos sobre nossas ações saberemos o que fizemos de errado, em que falhamos, o que podemos melhorar. Assim, as aulas ficam melhores e podem atender as necessidades dos alunos. (Mandacaru – entrevista).

Conscientes do inacabamento da formação e da condição de aprendiz diante dos contextos experienciados, conseqüentemente, a identidade profissional em processo, heterogênea e mutável, os professores apresentam, em suas narrativas, o reconhecimento das singularidades da docência e das especificidades camponesas no processo de identificação com Curso, com a profissão e a identidade profissional docente. Embora os elementos identitários se aproximem, cada sujeito apresenta seus traços de diferenças ao “falar de si”. Essa identificação implica a “visão de si”, conseqüentemente, na formação da identidade.

Nesse processo de identificação, os profissionais trazem consigo elementos de sua trajetória formativa, acumuladas socialmente sobre o que é ser professor, que é (re)construída continuamente pelas relações sociais, nos espaços compartilhados. Mesmo que os elementos dessas relações sejam resignificados no plano individual, carregam o significado social atribuído a si mesmo e aos outros. Esse entendimento se aproxima dos estudos de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105) ao afirmarem que “[...] a construção da identidade com base em uma profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização [...]”. Ou seja, o ingresso na docência e, conseqüentemente, o processo identitário vem a revelar os conhecimentos e os saberes adquiridos desde a formação inicial à formação continuada, e que também consideramos as experiências anteriores ao ingresso na graduação, que são mobilizados na prática docente. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 115), ainda, destacam três elementos inerentes à construção identitária do professor:

Na construção do processo identitário do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência. A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir

deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação.

Esses três elementos evidenciados são possíveis de serem reconhecidos nas narrativas dos interlocutores, embora tenhamos que destacar a recorrência, nos relatos, da presença do último elemento, que diz respeito à reflexão sobre a ação. Então, além da perspectiva do inacabamento apresentada nas narrativas, das filiações teóricas e da ação assumida, outro elemento evidenciado sobre o processo identitário do professor diz respeito à reflexão acerca das especificidades camponesas, da formação e das práticas docentes.

Segundo Ghedin (2005) os professores precisam refletir sobre a prática, pois essa reflexão requer mais do que conhecimentos técnicos. Mas uma postura reflexiva capaz de (re)conhecer na ação os fundamentos que a ela são aplicados. Isso expressa a necessidade do diálogo, conforme apresentado pelos professores, em suas diferentes abordagens, com vistas a compreender o contexto da ação coletiva, visando a superação do caráter técnico, para contemplar a dimensão do caráter reflexivo.

Refletir sobre a prática, conforme exposto pelos interlocutores, e sobre os contextos educativos, instiga-nos a reconhecer os elementos do devir docente. Além disso, falar dos processos identitários de professores requer competências, dentre elas, a necessidade de uma reflexão crítica referente à formação profissional. A compreensão dessa dimensão fortalece a responsabilidade de analisar a formação em sua complexidade, o que possibilita compreender o dinamismo das relações educativas e do processo formativo. No entanto, Ghedin (2012, p. 36) atenta que a reflexão não deve ser feita de qualquer maneira, mas “[...] a prática sobre a qual nos interessa refletir é aquela que efetivamente transforma o cotidiano da sala de aula; para que isso se torne possível, as condições do ensino teriam de ser examinadas e, em definitivo, mudadas”. Isto é, uma reflexão que gere transformações.

Quando falamos em reflexão, não podemos esquecer que a identidade, compreendida na perspectiva da identificação, ou seja, na perspectiva de processo e não de completude, necessita da reflexão para o autoconhecimento e apresentação da autoimagem, carregada de múltiplas significações para delinear, na identidade profissional, as habilidades e os conhecimentos necessários para formação docente. São esses os aspectos reflexivos da formação, juntamente com as dimensões sócio-históricas que podem orientar a determinação de uma identidade frente à contemporaneidade. Evidenciando, assim, as particularidades próprias da construção profissional, que são estabelecidas a partir de uma dinâmica social.

Portanto, compete aos profissionais reconhecerem e efetivarem o exercício da reflexão crítica sobre a formação e atuação profissional.

Na intenção de fazer referência às abordagens que os professores consideraram significativa e como esse profissional se vê em seu exercício, cabe mencionar que a caracterização do ensino, narrada por eles, está relacionada com as relações sociais, propositadas por meio do seu interesse e de sua fundamentação formativa. Nesse sentido, percebemos que a intencionalidade da prática pedagógica desenvolvida pelos professores emana de suas concepções de Educação do Campo.

Outro elemento evidenciado no “falar de si” foi a perspectiva da militância, apresentado por Xique-xique, que destaca a necessidade de assumir a postura de militante frente ao contexto camponês. Discutimos, anteriormente, mais precisamente na segunda seção desta tese, que a Educação do Campo é fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, por isso não há como desvincular a identidade docente da postura militante, de modo a incorporar no discurso e na ação a luta por uma Educação do Campo, compreendendo sua história e as reivindicações por direitos, ou seja, “[...] evidencia-se na historicidade dos movimentos sociais do campo a busca pela liberdade, lutas contra a opressão e pela organização de um modo de vida específico no campo” (SOUZA, 2012, p. 29). Essa afirmação da autora pode ser reforçada pelas discussões de Caldart (2002), quando destaca os traços da identidade camponesa, mediante a construção do sujeito do campo. Ainda sobre a perspectiva da militância para desenvolvimento da ação docente no contexto camponês, Caldart (2002, p. 89) afirma:

Um educador não pode atuar somente no campo da educação. A realidade exige uma participação ativa nas lutas pela transformação das condições sociais desumanizadoras que existem no campo, na sociedade inteira. É preciso ajudar a ‘educar as circunstâncias’ para que sejam educadoras e humanizadoras dos sujeitos. Nos dias de hoje isto quer dizer que precisamos ajudar a combater o modelo de sociedade que não reserva lugar para o campo e seus sujeitos [...]. Também precisamos ajudar na afirmação das práticas de resistência camponesa indígena, dos assalariados, dos quilombolas [...]. Ajudar na construção de um projeto de desenvolvimento do campo que tenha rosto, a identidade de seus diferentes sujeitos [...].

Esta compreensão da autora aponta que um profissional que atua no campo e/ou com sujeitos do campo não pode se reduzir às questões do ensino. A realidade em que atua esses educadores exige uma postura que ultrapasse os protocolos das instituições de ensino, para além da mediação de conteúdos em sala de aula. A realidade camponesa necessita de envolvimento, participação, reconhecimento, afetação e identificação, ou seja, como diz

Caldart (2002), cultivar as identidades do campo, daí a necessidade de ser professor-militante, sem que essa militância anule as competências formativas de cada profissional.

O “falar de si” acerca da identidade profissional docente revelou as dimensões teóricas, práticas e reflexivas no desenvolvimento da docência, destacando as competências atribuídas a si mesmo. Quando entendemos a formação e a educação como processos complexos, compreendemos que o dinamismo das relações educativas requer repensar, refletir sobre as práticas no processo de ensino-aprendizagem.

Encerramos essa subcategoria com a letra da música “Sempre é tempo de aprender”, de Zé Pinto (2006), músico popular brasileiro, engajado na luta dos movimentos sociais do campo. A letra dessa música neste estudo faz alusão à perspectiva da aprendizagem contínua, sem demarcação de um tempo conclusivo, e reporta à necessidade do envolvimento e/ou identificação com as questões do campo:

Sempre é Tempo de Aprender

Quem é que tem interesse em participar,
 Quem é que se prontifica para ensinar,
 Tá lançado o desafio, Em um refrão vamos cantar.
 Sempre é tempo de aprender
 Quando criança nos negaram este saber.
 Depois de grande vamos por os pés no chão.
 A quem já sabe o dever e repartir,
 Todos na luta pela alfabetização.
 Jovens e adultos papel e lápis na mão,
 Unificando educação e produção.
 Em um gesto lindo de aprender e ensinar,
 Se educando com palavra e com ação.
 Na nossa conta um mais um tem que crescer,
 A liberdade vai além do ABC.
 Um conteúdo dentre da realidade,
 Vai despertando o interesse de saber.

5.3 Saberes camponeses mobilizados na prática educativa

Para análise dessa categoria, partimos do entendimento de que os diferentes saberes são (re)significados pelos professores na sua atividade docente e, também, corroboram a construção da identidade profissional. A partir desse entendimento, propomos aos interlocutores a produção de narrativas, via escrituração do memorial e entrevista, objetivando identificar e analisar os elementos e os processos formadores que constituem sua identidade.

Pelas discussões teóricas e pelas narrativas, são notórias as especificidades que permeiam o “tornar-se” docente na Educação do Campo, tendo como uma das premissas a vinculação da educação com o modo de vida dos camponeses que participam do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, levar em conta os saberes da experiência dos camponeses permite a (re)elaboração dos conhecimentos e a (re)significação na prática educativa. Falamos em educativa porque as discussões e as ações que envolvem a Educação do Campo ultrapassam o âmbito institucional.

Mas antes de apresentar as narrativas dos interlocutores acerca dos saberes camponeses mobilizados na prática educativa, vale destacar a existência de diferentes saberes que compõem os saberes da docência e que corroboram o processo de ser professor. Dentre os teóricos que discutem essa temática, temos como base de fundamentação as proposições de Tardif (2013) e Pimenta (2012) para a análise dos dados produzidos. Seguem-se os relatos dos professores:

Uma das coisas importante que eu tento levar para sala de aula o tempo todo é não ter preconceito com a linguagem, com a forma de falar do campo. Tento levar para sala de aula pra ter contato com esses saberes é instigar nos alunos que eles falem de suas experiências e eu também falo das minhas, porque posso ter na teoria muita propriedade pra falar de movimentos sociais, mas o meu aluno tem a vivência nos movimentos. Ele traz os saberes do senso comum, da experiência dele e eu trago os saberes científicos. Eu aprendo os saberes do senso comum, ele aprende o meu conhecimento científico e a gente tenta vincular essas duas questões, fazendo com que os saberes dialoguem. (Umbuzeiro – entrevista).

A linguagem, seja ela oral, escrita e/ou corporal, é reflexo do pensamento, das construções sócio-históricas em sociedade, da identidade cultural de cada povo, que traz à tona marcas biográficas do ser em processo, provenientes das diferenças e das subjetividades na produção da linguagem, que diferem cada sujeito. Portanto, tendo em vista a valorização dos sujeitos do campo, a linguagem não pode ser negada e/ou silenciada pelos professores no exercício da docência. Consciente dessa consideração, Umbuzeiro atenta para questão do preconceito, em que destaca a pertinência de ser trabalhado em sala de aula e instigar os alunos a relatarem sobre suas experiências. Os sujeitos do campo, marcados pelo estereótipo do atraso, precisam desconstruir esse estigma e o professor, pelo seu compromisso social para com a educação, tem a possibilidade de romper com padrões opressores.

Umbuzeiro ainda retrata, em sua narrativa, a perspectiva da aprendizagem mútua, por intermédio do diálogo entre os saberes e o incentivo aos alunos para narrarem suas histórias. Sobre isso, Freire (2013, p. 25) afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem

aprende ensina ao aprender”. O incentivo aos alunos para relatarem suas experiências também é uma prática docente narrada pelos demais interlocutores.

Eu tento trazer a realidade do aluno para a minha prática em sala de aula. Eu instigo os alunos a relatarem suas experiências e a partir daí tento fazer *links* com os conteúdos que trabalho em sala de aula. Acredito que quanto mais significado eu dou ao conteúdo que estou trabalhando em sala de aula maior é o aproveitamento, a aprendizagem. Tento transformar um assunto que normalmente fica no campo da imaginação, visto que trabalho muito com biologia celular e molecular, em algo que possa servir para sua vida como um todo. (Juazeiro – memorial).

É interessante pensar: será que a gente trabalha com os saberes camponeses? Eu penso que sim, que esses saberes são mobilizados, principalmente, nos projetos do Tempo Comunidade e nos projetos de extensão, em que provoço os alunos a pensar em uma proposta a ser desenvolvida, partindo dos saberes que eles trazem do campo [...]. Além de desenvolver os saberes que eles já possuem sobre o campo [...]. (Cajueiro – entrevista).

Juazeiro e Cajueiro, assim como os demais professores, evidenciam, em suas narrativas, que buscam articular os saberes de sua formação com os saberes da experiência trazido pelos alunos. Essa prática se torna evidente a partir do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor lança mão dos saberes acumulados ao longo da sua trajetória formativa e ressignificados em suas práticas. Isto é, saberes dos professores a serem ensinados aos alunos e saberes dos alunos a serem valorizados e mobilizados no processo formativo permitem o diálogo entre os diferentes saberes para promoção da Educação do Campo, para além do espaço acadêmico e da transmissão de conhecimentos acadêmicos.

Pimenta (2012, p. 15) atenta que o professor não é um “[...] simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados [...]”. Essa afirmação coaduna com o pensamento de Freire (2013, p. 24, grifos do autor), de que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Embora a natureza do trabalho docente seja ensinar, os professores precisam trabalhar os diferentes contextos e as diversas linguagens, dispor de conhecimentos para seus alunos, além do envolvimento e da valorização dos saberes, permitindo a continuidade ao processo de formação.

Os saberes da experiência, saberes trazidos pelos alunos da sua vivência no campo. Eles possuem um conhecimento empírico de algumas explicações científicas. Procuo utilizar esses saberes do senso comum na sala de aula, por meio de discussões em sala, mostrando o lado científico e fazendo com que reformulem os conceitos. Assim, saberão que suas experiências e seus saberes são importantes, mas que precisam saber o lado científico

também para entender e adquirir novas experiências, com novos argumentos. (Mandacaru – entrevista).

Considero que os saberes do campo são pertinentes a sala de aula e tenho trabalhado para mapear, conhecer, analisar esses saberes, que é durante uma exposição teórica, durante algum momento da aula, aproveito esses saberes e articulo com os conhecimentos acadêmicos. Sempre sugiro que os alunos façam um levantamento de temas da comunidade deles para que a gente realize os projetos de Tempo Comunidade. Muitas vezes eles chegam com um tema, mas bem acanhados, pensando que não vou gostar, de que não vou achar interessante, pensam que seus saberes não podem ser valorizados, que não é interessante para academia [...]. Acredito que estamos fazendo essa mobilização utilizando esses conhecimentos da Educação do Campo para promover esse processo de ensino e aprendizagem. (Xique-xique – entrevista).

Os professores são unânimes em ressaltar os saberes da experiência, sejam eles trazidos pelos alunos e/ou produzidos no Curso, como é o caso das experiências adquiridas a partir do desenvolvimento do Tempo Comunidade, momento este que se sobressai às experiências de sala de aula. Os saberes são constituídos em experiências acumuladas no decorrer do tempo. Entretanto, Tardif (2013) ressalta, em suas discussões acerca dos saberes e da formação profissional, que os professores tendem a valorizar a experiência em sala de aula e a ver os saberes experienciais como um respaldo de seu saber ensinar, ou seja, o autor, além de valorizar a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, dá ênfase aos saberes da experiência. Mas vale destacar que a valorização dos saberes experienciais não implica a negação de outras dimensões do saber.

O sujeito que interage com seus pares corrobora para a produção de saberes da experiência, conseqüentemente, permitindo a aprendizagem experiencial, que compreendemos que o indivíduo é um sujeito inacabado, portanto, aprendente. Esse entendimento anuncia a relação do saber da experiência com a construção da identidade, que segundo Dubar (2009, p. 211) “é do contrato do Self com o outro, com o mundo e com o si mesmo que um sujeito extrai saberes de sua experiência: é ele que aprende relacionando-se com as pessoas e as coisas, construindo sua experiência, inclusive a de si mesmo”.

Sabemos que os professores não dispõem apenas dos saberes experienciais para o desenvolvimento de suas práticas. Sendo assim, Tardif (2013, p. 36) confirma a presença de outros saberes docentes e classifica-os da seguinte maneira: “saberes da formação profissional”, entendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; “saberes disciplinares”, correspondentes aos campos do conhecimento sob a forma de disciplina; os “saberes curriculares”, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, avaliações e métodos assumidos, a partir dos quais a instituição escolar organiza, sistematiza e apresenta os saberes sociais; e, os já mencionados

“saberes experienciais”, que advêm da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

A pluralidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é proveniente do cotidiano vivenciado pelos professores formadores e pelos professores em formação, no caso, os alunos. Além disso, os professores se deparam com as dimensões entre saberes e práticas e é importante considerar o repertório de saberes que fundamentam suas ações, que compõem um saber da profissão, adquiridos na prática docente, construído por eles próprios.

Pimenta (2012) também apresenta saberes da docência, são eles: a experiência, que é socialmente acumulada a partir de diferentes contextos, ao longo da história dos envolvidos no processo de educação e que são produzidos cotidianamente; o conhecimento, estabelecido para além da informação, trata-se de específico da formação e requer análise e contextualização; por fim, os saberes pedagógicos, legitimados mediante a prática social do ensino, conseqüentemente, da educação, e que são conferidos por intermédio da articulação dos conhecimentos teóricos e práticos legitimados a partir da prática social. Com base em Pimenta (2012) e na análise das narrativas, pressupomos que, como os interlocutores já dispõem do conhecimento proveniente da formação inicial e continuada, e reconhecem os saberes pedagógicos, falta-lhes o aprofundamento sobre os saberes da experiência, devido à dinamicidade dos processos educativos e devido ao contexto camponês não ter sido, antes do ingresso no Curso, experienciado na sua formação e atuação.

Diante do exposto, percebemos os saberes mobilizados pelos professores, com base em Tardif (2013), como temporais e plurais, heterogêneos, personalizados e situados em um contexto. Por isso, os saberes profissionais permeiam todas as caracterizações do processo de constituição identitária de uma profissão, sendo relevante estabelecermos a aproximação entre os diversos saberes e a profissionalização, a partir de suas dimensões social, reflexiva e pedagógica. Mas para o conhecimento das relações que conduzem o “ser professor”, é necessário levar em conta os aspectos práticos e teóricos, na perspectiva de suas contextualizações. Gauthier (1998, p. 67) sistematiza três enfoques teóricos, relacionados com a profissionalização, que são: “enfoque do processo; o enfoque do estruturo-funcionalista; e o enfoque do poder”.

Os professores, em suas narrativas, não desprezam o saber e o conhecimento da formação, que denominam de saber científico. Pelo contrário, buscam sistematizar os saberes inerentes à profissão, alcançados pela aquisição e pelo desenvolvimento dos saberes específicos dos profissionais. São esses saberes responsáveis pela condução do trabalho, no

embate das complexidades da profissão. Diante disso, percebemos que os enfoques, antes mencionados, dão destaque à aquisição do saber.

Mesmo que os professores tenham sido enfáticos em suas narrativas quanto às essencialidades dos saberes da experiência, principalmente manifestados pelos alunos, as incertezas habitam em todo o processo de formação docente, mesmo que seus saberes ganhem notoriedade no desenvolvimento da prática. A necessidade de refletir sobre os saberes docentes se efetiva a partir do momento em que a formação docente não consegue acompanhar as complexidades do ensino. Essa preocupação é manifestada por Cajueiro, quando ele se questiona: “será que a gente trabalha com os saberes camponeses?” Isso revela a reflexão sobre a prática, que vem auxiliar no exercício do docente. Esse questionamento levantado pelo interlocutor vem dispor do autoconhecimento de suas ações e da necessidade de rever os conhecimentos intrínsecos ao ensino, capaz de orientar os projetos desenvolvidos, no que se refere à compreensão do ensino e das práticas e/ou sugerir mudanças nas atividades docentes. Fazer a análise do trabalho docente para auxiliar a formação revela a preocupação para contextualizar as ações, partindo da realidade do educando.

Sabemos que os professores são profissionais responsáveis pelo ensino, ao tempo em que também são aprendentes, e mesmo dispostos dos saberes produzidos durante a formação inicial e continuada, não serão suficientes para atender a todos os obstáculos manifestados pelo cenário educativo, embora colaborem com a informação sobre a existência da dinamicidade da educação, instigada pela necessidade do exercício de reflexão e planejamento compatíveis com os acontecimentos educativos. Tal postura é permitida mediante a formação consciente e articulada pelo conjunto de saberes inerentes à profissão.

Conhecer os saberes narrados pelos interlocutores desta pesquisa confere o entendimento que o processo educativo apresenta ampla complexidade na sua constituição, devido as suas dimensões contemplarem o dinamismo das relações sociais, sendo inviável precisá-las na sua completude.

Findamos esta categoria com a letra da música “Passos do saber”, de Marcinha (2006), que, assim como Zé Pinto, é militante dos Movimentos Sociais do Campo. A letra retrata as particularidades dos saberes do campo, em que, nesta categoria, os interlocutores afirmaram a presença dos saberes das experiências de seus alunos no contexto da sala de aula e nas atividades desenvolvidas no Curso:

Passos do Saber

Muitos saberes vêm do viver,
 Quanta alegria nos traz o saber.
 Educar é saber amar,
 Uma sociedade poder transformar.
 Cada passo que andar, esta história vai nos dar.
 Novo tempo pra colher, aprender e ensinar.
 Muitos saberes vêm do coração,
 Mas é preciso também dizer não.
 Quando o mal vem nos impor,
 Novos valores vamos nos impor.
 Na terra amada do coração,
 Escolas, sonhos e plantação.
 Germina a semente, que nos uniu
 Povo sem terra é do Brasil.

5.4 Possibilidades e desafios na construção identitária profissional docente

Um dos objetivos propostos neste estudo foi identificar as possibilidades e os desafios na construção identitária profissional docente do campo, bem como analisar os processos formadores dessa construção. Revisitamos esses objetivos para confirmar que esta categoria, assim com as anteriores, embora tenha emergido das leituras e das análises dos dados produzidos pelos professores da LEDOC, ratifica o alcance dos objetivos propostos.

Os contextos, os cenários e as histórias do campo e de seus sujeitos trazem particularidades que não podem deixar de ser consideradas no âmbito da educação. Deixar-se permitir pelas questões camponesas é consentir em sua trajetória formativa à identificação com o campo. Caldart (2002) ressalta que não podemos negar as questões do campo, pois somos herdeiros e devemos ser continuadores da luta por direitos. A necessidade do envolvimento com o campo é ampliada para os professores da Educação do Campo, devido ao contato direto com os sujeitos. A seguir, apresentamos as narrativas dos interlocutores que relatam as possibilidades e os desafios experienciados na LEDOC que se coadunam com a construção identitária profissional docente.

A principal oportunidade que o curso de Licenciatura em Educação do Campo é o encontro com os diferentes grupos. O curso de Licenciatura tem essa peculiaridade de trazer pessoas de diferentes áreas, professores e técnicos. Esse é o primeiro encontro que traz muita contribuição para minha profissão. O segundo é o encontro com os grupos de alunos, cada turma que você pega tem uma diferença enorme entre um e outro. E os grupos de pessoas que você vai encontrando nas experiências que o Curso lhe proporciona, principalmente, no Tempo Comunidade, nos projetos de pesquisas e nos projetos de extensão [...]. E, com tudo isso, a gente vai aprendendo um pouco com as experiências do Tempo Comunidade, com as experiências de aulas de campo, que você vai nos assentamentos, vai em uma comunidade

quilombola, vai em uma associação e assim por diante. [...] Eu quero complementar enfatizando a questão do diálogo. Ser dialógico é uma luta incessante pra mim como profissional, no sentido de que ser dialógico é lutar contra as estruturas que estão postas. É você ter que lidar com uma estrutura perversa, que é fruto desse capitalismo selvagem e que você tem que ao mesmo tempo dialogar com ele [...]. Há o diálogo com os saberes que você vai aprendendo, principalmente, quando você lida com a diversidade que o campo oferece o diálogo também com as paisagens, paisagens no sentido de experiências, do que você vê, do que você sente nesse processo e o diálogo com os conteúdos [...]. (Umbuzeiro – entrevista).

O interlocutor ressalta o diálogo em diferentes abordagens, compreendido como elemento intrínseco à construção identitária profissional docente. No entanto, atentamos para o relato de Umbuzeiro, por ampliar a dimensão do diálogo como possibilidade do tornar-se docente, destacando-o como mediador no encontro com os pares, na mobilização de saberes e conhecimentos, no reconhecimento das especificidades da realidade camponesa, na relação professor-aluno e como instrumento de luta e resistência frente à lógica mercadológica da educação.

A preocupação de Umbuzeiro em enaltecer o diálogo como instrumento de compreensão e resistência contra o capitalismo se torna compreensível à medida que reconhecemos as exigências feitas pelo Estado e pela sociedade, às instituições formadoras, para que incorporem as mudanças sociais, vindo a pressionar os professores a adotarem uma mudança correspondente ao que é imposto pelas medidas oficiais. Essa cobrança feita a esses profissionais acarreta angústias e insegurança no trabalho formativo, podendo ocasionar uma crise de identidade. No que diz respeito à crise de identidade, conferida pela desestabilização dos elementos que estruturam as atividades, entendida como identificação, Dubar (2009, p. 20, grifos do autor) traz a noção de crise como:

“Fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo”. Mais precisamente, essa acepção da palavra *crise* remete à idéia de uma “ruptura de equilíbrio entre diversos componentes”. A exemplo das crises econômicas, as crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumação, investimentos e resultados etc.). A atividade de que se trata aqui é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si mesmo.

Atualmente, no Brasil, as políticas públicas conquistadas via luta dos movimentos sociais do campo, para os povos do campo vêm sofrendo o desmonte da atual conjuntura política do país, que vem cortando investimentos e regredindo os avanços conquistados. Esse cenário político provoca nos educadores e nos camponeses preocupações em torno da continuidade dessa educação, por conseguinte, leva à crise das identidades dos professores.

Dubar (2009, p. 20) ainda acrescenta que “[...] a hipótese de uma crise dos modos de identificação não deixa de ter ligação com a teorização da crise econômica [...]”.

O diálogo apresentado por Umbuzeiro vem na contramão do conformismo frente às imposições feitas às instituições e aos seus profissionais, que corroboram a dependência da educação aos moldes econômicos e políticos, reduzindo a prática docente à mera adaptação a modelos descontextualizados, ou seja, sem as devidas críticas e as possíveis resistências, ao ponto de impor inúmeras cobranças aos educadores, atribuindo-lhes responsabilidades excessivas, que, em alguns casos, são inerentes às outras instâncias sociais.

[...] foi o trabalho durante o Tempo Comunidade que me permitiu perceber o verdadeiro significado da docência uma vez que, ao entrar em contato com a realidade do graduando, entendi as suas dificuldades, limitações, seu contexto social e familiar, fatores estes que influenciam sobremaneira seu comportamento em sala de aula e também sua aprendizagem. Após a experiência com essa realidade passei a valorizar ainda mais o esforço dos discentes para frequentarem o Curso, reavaliei meus métodos de ensino, selecionei melhor os conteúdos a serem abordados e a forma de avaliação. Ou seja, foi o contato direto com os discentes e seus familiares, com o seu lugar, que me ajudou a ter outro olhar para minha atuação e identidade docente. (Juazeiro – memorial).

As experiências adquiridas durante o Tempo Comunidade, acredito que, nesse momento, não é somente o aluno que aprende, o professor também ganha novas experiências, aperfeiçoa a sua prática, tenta fazer melhor o próximo tempo comunidade, conhece os espaços que seu aluno vive, entra em contato com as suas experiências. Conhece as escolas do campo, sua realidade social, econômica e pedagógica isso faz o aluno se inserir profissionalmente e nós docentes também enquanto professores da LEDOC. (Mandacaru – entrevista).

O que tem sido mais significativo na construção da minha identidade, dessas vivências e experiências, tem sido a Alternância e o Tempo Comunidade. Tem sido o divisor de águas, pra tudo o que eu entendia como professor, porque não é só o desenvolver de projetos em outro espaço educativo, é o ir, conhecer, se aproximar muito dos alunos. Portanto, a Alternância e o Tempo Comunidade que a gente vivencia tem sido significativo pra eu ver que eu não posso mais continuar só idealizando e pensando a teoria e achando que está tudo muito bem. É preciso que isso faça sentido, é preciso que isso tenha uma mudança na minha vida, no meu agir profissional, pra que eu possa realmente alcançar aquilo que idealizo ou que considero como sendo o melhor e o ser professor. (Xique-xique – entrevista).

O Tempo Comunidade vem ajudando a me tornar professor do Curso. A convivência com os alunos no Tempo Comunidade, pensar projetos que possam impactar positivamente para os estudantes e para as comunidades, é o que considero, entre outros, bastante significativo. Pensar projetos que impactem lá no ambiente deles, no convívio deles [...]. (Cajueiro – memorial).

Além do diálogo, o relato dos interlocutores acerca da construção identitária profissional docente foi unânime em revelar a experiência de desenvolvimento do Tempo Comunidade (TC) como uma possibilidade dessa construção profissional na LEDOC. O TC também se configura como uma oportunidade de aprendizado mútuo, tanto para os

professores como para os alunos, além de permitir a aplicação e o repensar de suas ações. O Projeto Pedagógico do Curso (2013, p. 5-6) destaca as atividades que compõem o TC:

As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade serão realizadas no espaço socioprofissional e familiar do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade, com os movimentos sociais, com colegas e familiares, levantando hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretizará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-universidade, mediante discussões e socializações.

O presente registro apresenta que o TC não é apenas a operacionalização dos conhecimentos trabalhados no TU, mas se trata de uma oportunidade de diálogo entre os dois tempos, o envolvimento entre professores, alunos e comunidade, além do (re)conhecimento e da valorização das identidades camponesas, ou seja, tanto as instituições de ensino como as comunidades são espaços para o desenvolvimento da formação.

O desenvolvimento do TC é possível devido ao Curso, em que atuam os interlocutores, está baseado nas práticas da Pedagogia da Alternância, configurada pela alternância entre dois períodos formativos. Vale lembrar que a origem da Pedagogia da Alternância no Brasil é francesa, mas as experiências de alternâncias desenvolvidas nas EFAs inspirou o modelo que é hoje adotado pelas LEDOCs. Segundo o Parecer CNE/CEB n. 01/2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância, essa proposta vem se mostrando a melhor alternativa para educação desenvolvida para o meio rural e seus sujeitos, pois objetiva estabelecer a articulação entre professores, camponeses e comunidade.

Nessa perspectiva, vem a necessidade que os profissionais se identifiquem e incorporem, em seus discursos e nas suas práticas, as lutas do campo. Rocha e Martins (2011), a partir de seus estudos e experiências na Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais, pontuam as possibilidades e os desafios da alternância, dentre eles: a organização e desenvolvimento dos TU e TC; a intencionalidade e as finalidades dos projetos com vistas à articulação entre os dois tempos; o TU e TC são momentos distintos, mas não isolados, por serem processos contínuos no desenvolvimento do ensino e aprendizagem; a realização do TC deve ser desenvolvida pelos alunos em parceria ou acompanhamento do professor; e outros.

Os pontos apresentados pelas autoras promovem o reconhecimento de diversos elementos que corroboram as possibilidades e os desafios conferidos pela Educação do

Campo na construção identitária dos professores. Acerca da articulação prevista para o desenvolvimento da Educação do Campo, lançamos mão dos escritos de Imbernón (2010, p. 85), que apesar de não teorizar sobre a Educação do Campo, traz discussões que permitem o entendimento das questões supracitadas:

É preciso superar a antonímia família-comunidade-professor. O que existe fora da instituição educacional deve ser um aliado, não um inimigo. A formação conjunta com a comunidade perfila-se, nos diversos contextos educativos e sociais como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, principalmente, à exclusão social de uma parte da sociedade.

O autor chama atenção que a formação deve considerar a comunidade nas suas reflexões e ações, tendo em vista que o contexto social influencia as práticas educativas. No intuito de compreender melhor essa afirmação, é relevante estabelecer o conceito de comunidade apresentado na discussão do autor. Imbernón (2010) estabelece quatro dimensões para o referido conceito, que são: Comunidade de Prática; Comunidade Formadora; Comunidade de Aprendizagem; Comunidade e Formação.

A primeira dimensão se configura pela construção de conhecimentos especializados relacionados à prática, objetivando expressar e compartilhar experiências, considerando a reflexão sobre elas, a partir de um grupo comum que estabelece relações de participação no desenvolvimento de estratégias sobre a prática.

A segunda dimensão, comunidade formadora, sugere a construção de ideias pelos sujeitos da comunidade, na elaboração de concepções do processo de ensino-aprendizagem oriundas de sua atividade, tendo como alcance a construção de um projeto educativo baseado nas relações da comunidade.

Na terceira comunidade, enfatiza, mais uma vez, o anseio social de transformar a educação, seguindo a proposta de efetivar a escola em comunidade de aprendizagem com a participação dos sujeitos, dando destaque a uma instituição capaz de contextualizar suas ações e de refleti-las, considerando a participação dos membros da comunidade educativa no alcance de seus objetivos.

Na última comunidade, referencia a relação entre comunidade e formação, estabelecendo uma parceria na construção de conhecimentos, mediante o compromisso em propor uma aprendizagem participativa. Esse aspecto apresenta que em uma aprendizagem fundamentada pelos princípios de comunidade, os conhecimentos são compartilhados pelos

participantes no processo de ensino-aprendizagem, legitimados pela troca de experiências, pelo diálogo e pela reflexão.

O desenvolvimento do trabalho formativo, fundamentado nos princípios de comunidade, exige o estabelecimento da formação compartilhada, com base na participação dos atores educativos. Isso significa desenvolver competências contextualizadas, que envolvem a reelaboração da estrutura educacional, permitindo a formação transformadora.

Mas as narrativas não revelaram apenas possibilidades, trouxeram, intrinsecamente, os desafios encontrados no processo de ser docente na LEDOC. A seguir, apresentamos alguns recortes que destacam os desafios e/ou, até mesmo, os limites da formação.

Apesar dos dois anos de atuação na LEDOC admito que tenho dificuldades para entender o processo de inserção do graduado no mercado de trabalho, visto a indisponibilidade de concursos públicos específicos para o licenciado em Educação do Campo, principalmente porque esta formação ainda não é reconhecida pelo Poder Público. Essa dificuldade esbarra ainda nas áreas de concentração das LEDOC, que também não são entendidas pelos gestores públicos: o graduado em LEDOC poderá concorrer por vagas para as áreas específicas e isoladas nos concursos públicos? (Por ex.: um concurso para Ciências Biológicas poderá ser realizado pelo graduado em Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza?) Todo e qualquer concurso público para escolas camponesas exigirão exclusivamente profissionais formados pelas LEDOCs? Esses e outros questionamentos são constantes para os próprios graduandos e professores, dificulta muito o entendimento das reais possibilidades de trabalho do graduado na LEDOC. (Juazeiro – memorial).

O Projeto Pedagógico do Curso (2013, p. 25) dispõe sobre o perfil do egresso: “A LEDOC do CSHNB prepara professores para atuarem nas escolas do e no campo que ofertam o Ensino Fundamental e/ou Médio, nas disciplinas da área de Ciências da Natureza [...]”. Entretanto, esse perfil previsto traz como desafio, no entendimento de Juazeiro, a indefinição quanto à inserção do egresso no mercado de trabalho que não absorve profissionais com essa formação. Diante da narrativa acima, antecipamos que será outra luta a ser assumida por esse curso e seus sujeitos. A preocupação de Juazeiro é pertinente na medida que podemos observar que o modelo curricular das escolas, seja do campo ou da cidade, é disciplinar, não é por áreas de conhecimento, conseqüentemente, não corresponde à formação realizada pelo curso. Para responder ao questionamento de Juazeiro, recorreremos a Caldart (2011, p. 101), quando atenta para os desafios da LEDOC:

[...] este curso insere-se em um conjunto bem amplo de desafios político-pedagógico que conformam seu projeto formativo [...]. A tarefa social posta ao curso é a de preparação para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para

as famílias e comunidades cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa.

A escola do campo ainda segue o modelo das escolas urbanas e não atende a proposta de formação das LEDOC. Essa realidade traz à tona o protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta por uma Educação do Campo que atenda às especificidades da realidade camponesa. A seguir, os outros desafios relatados:

Uma questão que é muito peculiar na LEDOC e que me possibilitou aprimorar minha prática pedagógica, e também é um desafio, deve ao fato de que os docentes que compõem o curso são de cinco áreas distintas. Isto tem nos permitido até certo ponto trabalhar interdisciplinarmente durante o tempo comunidade. Este fato, ao meu ver, é um avanço para minha formação enquanto professora e que não tinha sido possível até então ao longo da minha trajetória profissional. É bem verdade que trabalhar interdisciplinarmente não é algo fácil devido a minha formação cartesiana que dificulta ver o conhecimento a partir de uma ótica holística e também da resistência de alguns docentes do grupo. Contudo, tenho conseguido desenvolver trabalhos em parceria e tem sido experiências muito significativas tanto para minha formação quanto para o processo ensino aprendizagem dos discentes. Não obstante, existem obstáculos que precisam ser superados com relação a minha formação específica, principalmente sobre a alternância que é fundamental ao exercício da docência no referido curso. (Xique-xique – memorial).

Xique-xique apresenta, como desafio, a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, com vistas a romper com a fragmentação entre elas. A efetivação da interdisciplinaridade entre as áreas requer dos professores a iniciativa do trabalho coletivo, mas há entraves que podem comprometer o desenvolvimento dessa prática, dentre eles, a formação tradicional apontada pela narrativa, que vem a comprometer a identificação com o contexto camponês e as necessidades formativas do curso. Rodrigues (2011, p. 145) aponta outros desafios, dentre eles: “[...] a falta do tempo necessário para o planejamento coletivo entre os diferentes educadores do curso a formação disciplinar e especializada desses mesmos profissionais e a própria incerteza presente na implementação de novos processos”. Ou seja, um currículo constituído por área do conhecimento traz como princípio o desenvolvimento de planejamentos e atividades integradas.

Nós não temos formação específica para sermos professores da LEDOC. O que fazemos ao ingressar no magistério superior é aquele Seminário de Introdução a Docência, mas que deveria ter um seminário ou um curso específico sobre a Educação do Campo, porque depois do ingresso é que vemos a dimensão do Curso. Outro desafio está no âmbito da alternância que no início encontramos dificuldades na prática docente para ministrar várias disciplinas articulando com o Tempo Comunidade [...]. (Cajueiro – memorial).

Dos desafios relatados pelos interlocutores, este apresentado por Cajueiro talvez não seja o mais importante, mas consideramos ser o mais urgente, devido à possibilidade de comprometimento da efetivação da proposta de Educação do Campo. Com base nas narrativas produzidas pelos professores nos diferentes instrumentais desta pesquisa, apenas Cajueiro relatou ter trabalhado com a realidade camponesa, mais especificamente, em uma EFA que seguia as orientações da Pedagogia da Alternância. Apesar dessa experiência, Cajueiro destaca que a sua formação acadêmica não foi para atuar na Educação do Campo, que não teve uma formação específica ou tenha cursado um componente curricular na sua formação acadêmica para essa atuação. Os demais interlocutores confessaram que não tiveram formação para atuar na LEDOC, muito menos experiências profissionais nessa realidade. Essa falta de formação específica para trabalhar com o campo revela a urgência de uma proposta de formação continuada em serviço para os professores da LEDOC.

Diante das especificidades do cenário camponês, compreendemos a necessidade da realização de uma formação continuada, a fim de que essa possa contribuir para o alcance dos objetivos da proposta de Educação do Campo. A formação continuada permite a aprendizagem dos professores, mediante abertura de um espaço de reflexão e inovação para a formação docente. Portanto, essa formação facilita a articulação teoria e prática, em uma perspectiva participativa de formação. Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que, diante das particularidades que identificam um professor e caracterizam sua prática, chega-se ao entendimento da necessidade de ampliar as aprendizagens, mediante formação contínua ou em serviço.

As autoras em referência destacam a importância da implementação de uma formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes no ensino superior, mas que superem a perspectiva de treinamento ou a mera aplicação de um modelo elaborado de forma descontextualizada. Essa formação continuada pode ser justificada pela perspectiva do inacabamento anunciada pelos interlocutores desta pesquisa. Nesse sentido, Cajueiro faz a crítica ao Seminário de Introdução à Docência realizado por sua instituição, porque não atinge as expectativas de seus profissionais.

Com a aspiração dos professores em propor uma formação contextualizada e de qualidade para seus alunos, é que a formação continuada se apresenta como meio de transformação, pois o conhecimento se renova na complexidade das relações educativas. Essas mudanças provocam incertezas, sentimentos de incapacidade, por isso, a relevância da continuidade da formação dos professores.

Pelos desafios mencionados acima, é que devemos caracterizar a importância dos profissionais e das instituições de ensino superior em buscar o desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação, desenvolvendo práticas investigativas que venham apontar os limites da formação e da prática educativa, em uma perspectiva de propor estratégias de solução. Para que isso venha a se concretizar, são necessários investimentos na formação desde o seu início, por intermédio da efetivação de uma universidade como espaço de integração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos investigar a construção identitária profissional dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tendo em vista o alcance desse objetivo, concentramos esforços no reconhecimento dos processos formadores que compõem essa construção, a partir da identificação de elementos da prática educativa na narrativa dos professores do Curso.

Dentre os elementos identificados e analisados nas narrativas, à luz da discussão teórica, foi evidenciado, com mais ênfase: a trajetória formativa, os saberes da experiência, o desenvolvimento do período compreendido pelo Tempo Comunidade, o diálogo e a reflexão. Não necessariamente nessa ordem, esses elementos foram destacados nos depoimentos dos professores como sendo inerentes à construção identitária profissional docente. Essa evidência veio de encontro a tese estabelecida na introdução deste trabalho, para confirmar que os processos formadores da prática educativa, dos saberes, das vivências e das experiências, desenvolvidos no espaço da Educação do Campo, constituem-se elementos para a construção identitária profissional, ou seja, essa construção no ensino superior, mais precisamente, na LEDOC, é oriunda de vários elementos adquiridos, experienciados ao longo de toda a história de vida, de suas trajetórias formativas dos professores.

Para alcance dos objetivos propostos e da confirmação da tese, foi apresentada a escrituração de um memorial que se configurou como um recurso reflexivo e formativo pertinente na rememoração das trajetórias formativas e, conseqüentemente, na lucidez sobre os processos constitutivos da identidade profissional, conscientes do episódio identitário em que se encontram. O processo identitário proferido no memorial e, também, na entrevista trouxe o significado que cada professor atribuiu a si mesmo, à sua formação e à sua ação, além de expressar o processo de identificação com a realidade experienciada. O desenvolvimento dessas técnicas corroborou para compreensão de que rebobinar o fio condutor da memória no (re)contar das trajetórias possibilita o reconhecimento das construções identitárias.

O processo metodológico desenvolvido na pesquisa configurou-se em uma aprendizagem para os envolvidos no estudo. Instigou-nos a análise sobre as trajetórias formativas e os saberes mobilizados. As características da pesquisa quanto ao seu desenvolvimento teórico, metodológico e empírico proporcionaram o reconhecimento do processo de inacabamento da formação docente.

A narrativa permitiu revisitar os saberes e a formação, instigados pela reflexão para o relato de suas escolhas, seus valores e as ações desenvolvidas. Esse caráter reflexivo indicou a fuga da espontaneidade na construção das narrativas. E os relatos produzidos favoreceram o repensar da formação, assumindo a consciência de que o sujeito é um ser em processo, agente de sua transformação profissional.

A pesquisa narrativa, derivada do método (auto)biográfico, possibilitou o reconhecimento de “realidades” camponesas, por muito tempo silenciadas pelos pesquisadores, propiciando a identificação de novos elementos e objetos de estudo, vindo enriquecer o campo da pesquisa em educação, campo no qual se insere esta discussão. Nosso *locus* de investigação se concentra na realidade da Educação do Campo imbricada pelo foco na construção identitária profissional docente. A proposta deste estudo foi aceita pelos interlocutores como uma oportunidade de refletir sobre a formação, a partir da narrativa em torno da trajetória formativa, das expectativas, das possibilidades e dos desafios vividos pelos interlocutores no Curso.

Os participantes da pesquisa ao rememorar sua trajetória formativa no intuito de expressar a sua construção identitária profissional na LEDOC, apresentaram episódios da formação inicial e continuada, até mesmo episódios da vida pessoal, que coadunam com esse processo, sendo possível para nós pesquisadores conhecer o tornar-se docente dos interlocutores. Outro episódio que corroborou para identificar as possibilidades e desafios na construção da identidade profissional, foram as narrativas centradas no relato de experiências na LEDOC, evidenciando o Tempo Comunidade como uma experiência que oportuniza a identificação com Curso e a sua incipiência, enquanto campo de atuação dos professores, apresenta vários desafios no seu desenvolvimento pelos profissionais.

A complexidade do trabalho no âmbito da Educação do Campo, mais especificamente da LEDOC, exige a apropriação, a mobilização, a produção de distintos saberes pelos profissionais da educação e a identificação com os saberes camponeses. Exige, também, dos profissionais, conhecimentos que favoreçam a análise sobre a realidade, com vistas à valorização das culturas e das identidades da realidade em foco. Atualmente, os novos conhecimentos constroem saberes plurais que decorrem de um contexto histórico em que foram produzidos, à medida que entendemos que todo saber deve implicar uma aprendizagem, uma formação e um exercício de reflexão.

A Educação do Campo se apresenta como espaço de diversidade de saberes, práticas e possibilidades investigativas. Mas essa compreensão de Educação do Campo só é possível mediante a desmistificação do estereótipo de atraso que recai sobre o meio rural e seus

sujeitos, decorrente de um legado histórico marcado pelo silenciamento da história dos oprimidos, pela negação do direito à escolarização, pela ausência de políticas públicas pensadas a partir do modo de vida camponês. A luta pela superação desse estigma e em defesa de políticas públicas para os povos do campo deve-se às reivindicações e às resistências dos movimentos sociais, entidades sindicais, educadores e camponeses. Ou seja, faz parte da ambiência histórica da luta por uma Educação do Campo o vínculo com a luta dos movimentos sociais do campo.

A luta se estende pela valorização da cultura e de identidade camponesa no cenário da pesquisa social, considerando que as reflexões de vida como fonte de investigação não constituem a descaracterização dos conhecimentos científicos, postulados pela ciência moderna. Mas significa reconhecer outras formas de saber, exercitando outras formas de pensamento e questionamentos.

Portanto, o que conta como conhecimento é o reconhecimento da diversidade das formas de conhecer. O conhecimento tem como um dos seus principais critérios de validade não mais os paradigmas da ciência moderna somente, mas sua capacidade de efetividade em dada realidade local. Desse modo, fica ainda mais explícita a dimensão sociopolítica das investigações em torno da Educação do Campo, entendida como a proposta de um conhecimento prudente.

Desenvolver este trabalho, que levou em consideração a concepção dos professores formadores, mediados pelo questionamento, reflexão e memória, resultou nas narrativas produzidas na tomada de consciência e autoavaliação, com a possibilidade de discussão e de incentivo à pesquisa. Desse modo, produzir dados mediante os relatos dos professores da LEDOC contribui nas reformulações de orientações para formação disponibilizadas pela instituição no que diz respeito ao processo pedagógico e ao entendimento das transformações da sociedade. Esses dados representam um significativo instrumento de referência na discussão sobre o processo identitário construído pelos professores no ensino superior, no contexto da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: _____. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2000.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221. v. 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**, Brasília, 2007.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital n. 02/2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_02_31082012.pdf>. Acesso em: 22 fev.2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192>. Acesso em: 01 maio. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Documento Orientador. Brasília, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 jun. 2018.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, n. 3, p. 24-47, 2006.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: Ed. URFN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 147-160.

_____. Ser educador do povo do campo. In: _____. CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 88-91. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.)

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-122.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. URFN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XIX, n. 62, abr. 1998.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Ed. EDUSP, 2009.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa, PT: Edições 70, 1999.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O Campo da Educação do Campo**. Mimeo, 2005.

_____. Diretrizes de uma caminhada. CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. URFN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 120-128.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

_____; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Perspectiva sobre a identidade do educador do campo. In: _____ (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. **Anais...** Salvador: Ed. UNEFAB, 1999. p. 39-48.

GIORDAN, A. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Tradução Bruno Charles Magne. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014b.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano xxx. n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 26 maio 2018.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2004.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCINHA. Passos do saber. Educação do Campo. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cantares da Educação do Campo**. Coord. Pedro Munhoz. MST: Setor de educação, 2006. CD-ROM.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 25 jun. 2018.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo. Espírito Santo: Ed. UFES, 2013.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de Formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas/SP, 2000. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 26 jun. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-39.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, 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 03 mar. 2018.

PINTO, Z. Sempre é tempo de aprender. Educação do Campo. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cantares da Educação do Campo**. Coord. Pedro Munhoz. MST: Setor de educação, 2006. CD-ROM.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras, PT: CELTA, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Universidade Federal do Piauí. Ciências da Natureza. Picos, 2013. Digitado.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. de F. A. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: tempo escola/ tempo comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 213-228.

RODRIGUES, R. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 123-148.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, M. A. de. A Educação do Campo na Investigação Educacional: quais conhecimentos estão em construção? In: MUNARIM, A. (Org.). **Educação do Campo: reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 145-187.

_____. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, A. V. M. de. **Marcas de diferença: subjetividade e devir na formação de professores**. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5pCCp7YbUH8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 03 mar. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: _____; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 65-96.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que tem como proposta investigar o processo de construção identitária do docente que atua no curso Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Assim sendo, leia cuidadosamente o que se segue e em caso de dúvidas pergunte ao responsável pelo referido projeto de investigação científica proposto.

1 – Esclarecimentos sobre a pesquisa

Título do projeto: Construção Identitária Profissional Docente na Educação do Campo: produção de narrativas no ensino superior

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Pesquisadora Orientadora: Prof. Dr^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Pesquisadora/Doutoranda: Patrícia Sara Lopes Melo

E-mail de contato: patricia.sl21@gmail.com

2 – Descrição da pesquisa

O projeto que pretendemos desenvolver faz parte de uma pesquisa em nível de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, visando a produção de uma tese, intitulada: Construção Identitária Profissional Docente na Educação do Campo: produção de narrativas no ensino superior. Partimos do pressuposto da necessidade de analisar os processos formadores envolvidos na construção da identidade docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concordamos que a referida pesquisa configura-se como uma abertura para o diálogo nas diferenças, acerca do reconhecimento da Educação do Campo como espaço de construção de identidades, além de ser uma oportunidade para conhecer quem são os profissionais que discutem e trabalham com

essa realidade. Nessa perspectiva, este estudo de natureza qualitativa se apoia nos pressupostos da pesquisa narrativa, tendo como instrumento de produção de dados o Memorial de Formação e a Entrevista Semiestruturada, conferindo material para a análise de conteúdo.

Os referidos instrumentos irão nortear nosso diálogo, com vistas a fomentar a análise dos processos formadores na construção da identidade docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo. O Memorial, narrativa escrita, caracteriza-se como um instrumento de aquisição de informações desenvolvido pelo olhar retrospectivo e reflexivo de seus participantes. E, no segundo momento da pesquisa, os participantes serão entrevistados individualmente, com questões semiestruturadas, relacionadas com as temáticas evidenciadas na escrituração do memorial, objetivando melhor esclarecimento das informações.

Para os registros das informações utilizaremos como recurso o caderno de memorial, em que os participantes vão relatar suas narrativas. E a gravação em áudio (gravador) no desenvolvimento das entrevistas, conforme o consentimento dos participantes, de modo a auxiliar no registro dos dados pela pesquisadora. As informações obtidas, durante a pesquisa serão mantidas em sigilo. E por questões éticas existirá anonimato dos interlocutores na materialização do trabalho científico, durante o processo e mesmo quando os desfechos desta pesquisa forem divulgados, e caso seja necessário evidenciar, antes será realizado um termo, assinado pelos participantes, autorizando a divulgação de nomes, imagens, etc.

Em suma, esta pesquisa não acarretará nenhum custo a Universidade Federal do Piauí, bem como o curso de Licenciatura em Educação do Campo, do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, *locus* da pesquisa e nem aos professores (interlocutores da pesquisa), como também nenhum dano moral ou físico, nenhum constrangimento pessoal e coletivo, nem mesmo institucional, pois trata-se de um trabalho assegurado por princípios éticos estabelecidos pela Universidade Federal do Piauí afim de resguardar o participante de qualquer dano que possam vir a sofrer.

Após ser esclarecida sobre as informações implicações da participação como interlocutor (a) neste estudo, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

3 – Consentimento da participação da instituição

Eu _____ RG _____ nº _____,
 _____, docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo da

UFPI/CSHNB/PICOS, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre a construção identitária profissional docente, como interlocutor da referida pesquisa.

Respondendo às técnicas de produção de dados elencadas anteriormente, com as devidas orientações e que serão fundamentais para alcançar os objetivos da pesquisa.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Pios-PI, ____ de _____ de _____.

Assinatura do interlocutor (a) na pesquisa **NOME/CPF**

Observações complementares _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a Ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga – Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 – Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Teresina, ____ de _____ de 2016.

O presente questionário tem por objetivo caracterizar o perfil dos docentes que atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. As informações obtidas neste questionário serão utilizadas para fins investigativos na produção da tese de doutorado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

TÍTULO DO PROJETO: A Construção Identitária Docente: Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Semiárido Piauiense.

SUJEITOS DA PESQUISA: Docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/CSHNB

ASSUNTO: Questionário de perfil dos sujeitos, com vistas à realização a caracterização do perfil dos docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFPI/CSHNB.

Questionário de Caracterização do perfil dos interlocutores da pesquisa

1. Dados Pessoais

1.1. Nome completo: _____

1.2. End. Residencial: _____

Cidade: _____ CEP: _____

1.3. Telefone(s): _____

1.3. E-mail: _____

1.4. Sexo: Fem() Mas()

2. Formação Acadêmica

2.2. Graduação _____

Instituição: _____

Início: _____ Término: _____

2.3. Possui outro curso superior

Não() Sim(). Qual: _____

Instituição: _____

Início: _____ Término: _____

2.4 Especialização

Não() Sim().

Qual(is): _____

Início: _____ Término: _____

2.5. Cursos(s) Extracurriculares

APÊNDICE C – CADERNO DE ESCRITURAÇÃO DO MEMORIAL

PSEUDÔNIMO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

A escrita do memorial se constitui como instrumento de produção de dados. Focaliza, nesta pesquisa, a construção identitária profissional do docente atuante na Licenciatura em Educação do Campo. A proposta deste memorial tem o objetivo de fomentar a nossa tese de doutorado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Piauí, realizada pela doutoranda Patrícia Sara Lopes Melo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

TERESINA-PI

2016

O presente caderno tem por objetivo nortear a escrita do memorial. O referido instrumento busca reunir narrativas que auxilia na investigação sobre a construção da identidade do docente que atua na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. As informações obtidas pelo memorial serão utilizadas para fins investigativos na produção da tese de doutorado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Memorial de Formação

O Memorial de Formação *Construção identitária profissional docente: Curso de Licenciatura em Educação do Campo no semiárido piauiense* deve contemplar os aspectos pessoal, intelectual, profissional e, principalmente, de formação, desenvolvido pelo prisma do olhar retrospectivo e reflexivo. No qual, nosso interesse é investigar a construção identitária profissional do docente atuante na Licenciatura em Educação do Campo, por intermédio das narrativas.

Esse Memorial trata-se de um instrumento de produção de informações. É um veículo de comunicação pertencente à pesquisa narrativa, cujo um dos sentidos etimológico, origina-se do latim *memoriale*. Memorial é a escrita de memórias configurada pela seleção reflexiva dos fatos.

Vale ressaltar que a produção de uma narrativa está além do tempo cronológico, não segue uma linearidade como obrigação, mas acompanha o tempo da importância dos acontecimentos, o desenrolar do pensamento reflexivo do narrador. Essa escrita reflexiva sugere a fuga do discurso espontaneísta, caracterizando a necessidade de organização dos relatos.

A escrita de um memorial de formação permite instigar a rememoração do percurso formativo no Curso, proporcionando o refletir acerca do próprio desenvolvimento profissional, ou seja, significa uma tomada de consciência dos interlocutores sobre o processo de formação. Assim, destacamos que os sujeitos da pesquisa, neste caso os docentes, são autores e protagonistas de suas próprias histórias, vindo a caracterizar a reflexão como possibilidade de mudanças. De modo que perceba a importância de articular na sua narrativa e, conseqüentemente, na sua formação as experiências com os conhecimentos teóricos adquiridos no seu percurso acadêmico. Para nós pesquisadores, é uma oportunidade de ouvir e analisar as possibilidades, limites, anseios e experiências dos sujeitos no percurso formativos que coadunam com a construção identitária profissional.

Construção do Memorial de Formação

Para orientar a construção deste memorial de formação, estabelecemos algumas temáticas inerentes ao objeto de estudo desta pesquisa, que devem nortear a escrituração da sua narrativa:

- Quem sou eu que atua na Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC.
- O tornar-se professor da LEDOC.
- Concepção de Educação do Campo.
- Contato inicial com a Educação do Campo.
- Sentidos e significações atribuídos ao Ser Professor da LEDOC.
- Possibilidades formativas do trabalho na LEDOC.
- Investimentos pessoais e profissionais na LEDOC.
- Processos formadores na construção da identidade profissional docente na LEDOC
- Construção da identidade camponesa.
- Trajetórias percorridas na LEDOC para a construção da identidade profissional docente.
- Desafios experienciados na construção da identidade profissional docente na LEDOC.

Observações:

1ª Não se preocupe em seguir a sequência das temáticas e nem a cronologia dos fatos, pois o mais importante é a sua reflexão sobre os fatos narrados;

2ª Ao escrever seu memorial não se prenda aos aspectos indicados como orientadores, porque pode haver outras temáticas que não foram relacionadas acima, mas que as mesmas são relevantes de modo a serem consideradas.

3ª No que se refere a leitura do memorial, ressaltamos que não cabe a nós julgar as narrativas, mas, sim, interpretá-las.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O presente roteiro tem por objetivo nortear o desenvolvimento de entrevistas, em que o referido instrumento busca produzir relatos orais que fomentem a análise sobre a construção identitária profissional do docente que atua na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. As informações obtidas pelas entrevistas serão utilizadas para fins investigativos na produção da tese de doutorado e será preservado o anonimato dos participantes, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

1. De suas experiências na formação inicial e na formação continuada, que elementos você identifica como presentes na construção de sua identidade profissional docente?
2. De que maneira você descreve sua identidade profissional docente enquanto professor formador da LEDOC?
3. De suas vivências e experiências na Educação do Campo, o que você considera significativo para sua construção como professor/a da LEDOC?
4. Enquanto professor formador da LEDOC, de que maneira você conduz a prática docente com o objetivo de construir sua identidade profissional?
5. Que vivências o curso de Licenciatura em Educação do Campo oportuniza para a construção identitária profissional docente?
6. Quais os investimentos que tem feito na profissão para consolidar sua identidade profissional docente na LEDOC?

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
Rua Cícero Duarte, 905, Junco. CEP 64600-000, Picos-PI.



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo a doutoranda Patrícia Sara Lopes Melo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, a realizar pesquisa intitulada “Tornar-se Docente: a construção identitária no curso de licenciatura em educação do campo, no semiárido piauiense”, sob a orientação da Professora Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, tendo como objetivo central investigar o processo de construção identitária do docente que atua na Licenciatura em Educação do Campo, no contexto do semiárido piauiense, em que concordamos com o recrutamento dos sujeitos, docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza, para a realização do presente estudo na Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes De Barros/Picos.

Diretora

Prof.^a Dr.^a Maria Alveni Barros Vieira

Prof.^a Dra. Maria Alveni Barros Vieira
Diretora
Campus Sen. Helvídio Nunes de Barros - UFPPI