

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ALINE BERNARTT**

**“O LUGAR DE ONDE EU FALO ESTÁ EM UM CONTEXTO  
DE MUITA LUTA, DE MUITA RESISTÊNCIA” – LINGUAGEM E  
REPRESENTAÇÃO: SENDO PROFESSOR EM ESCOLA DO CAMPO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PATO BRANCO-PR**

**2023**

**ALINE BERNARTT**

**“O LUGAR DE ONDE EU FALO ESTÁ EM UM CONTEXTO  
DE MUITA LUTA, DE MUITA RESISTÊNCIA” – LINGUAGEM E  
REPRESENTAÇÃO: SENDO PROFESSOR EM ESCOLA DO CAMPO**

**“THE PLACE FROM WHERE I SPEAK IS IN A CONTEXT OF FIGHT, OF  
RESISTANCE”- LANGUAGE AND REPRESENTATION – BEING TEACHER IN A  
FIELD SCHOOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Trabalho.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Andrea dos Santos.

**PATO BRANCO**

**2023**



**4.0 Internacional**

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.





Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Pato Branco



ALINE BERNARTT

**"O LUGAR DE ONDE EU FALO ESTÁ EM UM CONTEXTO DE MUITA LUTA, DE MUITA RESISTÊNCIA" -  
LINGUAGEM E REPRESENTAÇÃO: SENDO PROFESSOR EM ESCOLA DO CAMPO**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 31 de Março de 2023

Dra. Marcia Andrea Dos Santos, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Clesio Acilino Antonio, Doutorado - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

Dra. Denize Terezinha Teis, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 31/03/2023.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, como é importante agradecer! E a realização desse sonho e construção dessa identidade de pesquisadora não foram frutos só meus. Estão neles presentes todos aqueles que estiveram comigo desde o início da minha vida, da infância, adolescência e vida adulta. Cada pessoa com quem convivi, cada lugar em que estive ou pertenci, cada livro que li, cada experiência vivida contribuiu para a construção da pessoa que sou hoje, para que eu chegasse ao lugar onde estou e para que representasse a vida da forma como represento hoje. Por isso, são muitos os que merecem esse agradecimento, em especial:

Agradeço primeiramente a Deus por guiar meus passos, ouvir minhas orações e dar esperança nos momentos de dificuldade e dúvidas.

Agradeço aos meus pais, Tania Z. Bernartt e Geraldo Bernartt (*in memoria*), pelo constante incentivo para que eu estudasse, realizasse meus sonhos, fosse independente e fizesse a diferença no mundo. Hoje, eles não estão mais entre nós, mas sigo seus ensinamentos.

Agradeço à minha família, meu marido Sidinei Ferreira e meu filho Mathias Bernartt Ferreira, pelo incentivo, paciência e compreensão. Agradeço também à minha cunhada Neuza Ferreira por toda ajuda e disponibilidade e à minha irmã Amanda Bernartt por me ouvir e incentivar.

Agradeço à minha tia Maria de Lourdes Bernartt, aquela que me adotou como filha. Seu incentivo, carinho e auxílio foram primordiais para que eu não desanimasse em fazer o mestrado.

Agradeço à minha orientadora Marcia Andrea dos Santos pela paciência nos meus momentos de ansiedade e dúvida, carinho em todas as mensagens que trocamos nesses dois anos e dedicação para que esse trabalho se concretizasse.

Agradeço também aos amigos e amigas pela paciência e compreensão todas as vezes que eu disse “não posso, preciso estudar”. Aos colegas de mestrado pelo compartilhamento de angústias, informações e conhecimento.

*“Mas a que nos referimos quando falamos em representação? À imagem de um olhar individual? De um olhar coletivo? Um olhar desde um lugar protegido pela mesmidade? Um olhar e a ação consequente para o outro? Um olhar que possa ser também a rebeldia do olhar, outro olhar diferente daquele que vimos sempre, sempre igual, sempre no mesmo espaço? Uma reprodução do mesmo no outro? Mapas sem bússolas? E/ou o significado de um olhar que cada vez que vê algo se adia e o adia, se difere e o difere, se abandona e o abandona até um novo olhar?” (SKLIAR, 2003, p. 67).*

## RESUMO

BERNARTT, Aline. **O lugar de onde eu falo está em um contexto de muita luta, de muita resistência – Linguagem e Representação: Sendo Professor de Escola do Campo.** 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2023.

Ser professor é um desafio constante. Ser professor da Escola do Campo é um desafio maior ainda, pois ela está inserida em um contexto de fechamento e pouco investimento. A problemática desta pesquisa está diretamente ligada às seguintes perguntas: Como os professores que atuam em escolas do campo concebem o que é ser professor de escola do campo? De que forma essas representações influenciam/contribuem na construção de uma identidade da escola do campo? Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as representações sobre identidade de professores que atuam em escolas do campo e suas relações com a constituição de uma escola diferenciada, na região Sudoeste do Paraná. E como objetivos específicos compreender por meio da materialidade linguístico-discursiva as relações identidade/linguagem; e a relação linguagem/cultura. Para tanto, a construção de fundamentação teórica relaciona-se à Educação do Campo (KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002; CALDART, 2013; MOLINA & SÁ, 2013; RIBEIRO, 2013; SAVIANI, 2016; BEZERRO NETO e SANTOS, 2016, FÉLIX, 2016, Representação (HALL, 1997; WOODWARD, 2014; SILVA, 2014; FOUCAULT, 2008 e BERGER e LUCKMAN, 1985); Identidade (HALL, 1997; 2014, 2020; MCGREW, 1992; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014; BHABHA, 1998; BURITY, 2014; SKLIAR, 2003; CHAÚÍ, 1980; BERGER e LUCKMAN, 1985; CUCHE, 1999) e Identidade do Professor SAVIANI (1991); GHIRALDELLI (2006); PIMENTA (1997); NÓVOA (2019); GALINDO (2004); WENGER (1998). Esta pesquisa configura-se como qualitativa, (MINAYO, 2016; YIN, 2016) interpretativista (SCHWANDT, 2006; MOITA-LOPES, 1999). Para esta investigação foram realizadas visitas a três escolas do campo da região Sudoeste de Paraná, sendo uma escola da cidade de Francisco Beltrão, uma de Enéas Marques e uma de Itapejara D'Oeste. A coleta de dados se deu através de entrevistas em grupo (GIL, 2008; MINAYO, 2016), on-line. Realizadas as análises, os dados foram organizados a partir de categorias que se destacaram: Representações acerca dos conceitos de afetividade, de sentimento de pertencimento, de metodologia e de reformas educacionais e reorganização do trabalho pedagógico. Os resultados da pesquisa demonstram que a articulação entre o psicológico e o social que compõem a identidade do indivíduo (CUCHE, 1999), pode ser evidenciada por meio da linguagem das professoras em suas declarações de afetividade e de pertencimento à escola, à comunidade, ou seja, à interação com os ambientes de circulação. Em relação às questões de metodologia do trabalho do professor da escola do campo, a análise realizada é que há uma //busca por parte das professoras em adequar seu trabalho à realidade dos alunos das escolas do campo, reconhecendo que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento orientador das práticas para além do ambiente escolar, em outros espaços e tempos (CALDART, 2002). Sobre a reorganização do trabalho pedagógico devido às reformas educacionais, a conclusão que chegamos é que há muitos desafios para o trabalho com a Educação do Campo frente à plataforma do ensino nas escolas públicas do Paraná. Por fim, consideramos que aquilo que define o professor da escola do campo é a capacidade de ser sensível ao contexto cultural dos alunos do campo, a busca por formação continuada adequada à modalidade de educação e constante resistência aos ataques que a educação vem sofrendo.

**Palavras chave:** Representação, Identidade, Ser Professor de Escola do Campo, Escola do Campo, Linguagem.



## ABSTRACT

BERNARTT, Aline. **“The place from where I speak is in a context of fight, of resistance”- Language and Representation – Being teacher in a field school.** 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2023.

Being a teacher is a constant challenge. Being a teacher at a field school is therefore an even greater challenge, in a context of closure and little investment in schools located in the countryside. The problem of this research is directly linked to the following questions: How do teachers who work in rural schools conceive what it means to be a rural school teacher? How do these representations influence/contribute to the construction of a rural school identity? This research has the primary objective of understanding the representations about identity of teachers who work in field schools and their relationship with the constitution of a differentiated school, in the Southwest region of Paraná. The secondary objective is to understand through linguistic-discursive materiality the identity/language relations; and the language/culture relationship. Therefore, the construction of theoretical foundations is related to the Field Education (KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002; CALDART, 2013; MOLINA & SÁ, 2013; RIBEIRO, 2013; SAVIANI, 2016; BEZERRO NETO and SANTOS, 2016, FÉLIX, 2016); Representation (HALL, 1997; WOODWARD, 2014; SILVA, 2014; FOUCAULT, 2008 and BERGER and LUCKMAN, 1985); Identity (HALL, 1997; 2014, 2020; MCGREW, 1992; SILVA, 2014; WOODWARD, 2014; BHABHA, 1998; BURITY, 2014; SKLIAR, 2003; CHAÚÍ, 1980; BERGER and LUCKMAN, 1985; CUCHE, 1999) and Teacher’s Identity (SAVIANI, 1991; GHIRALDELLI, 2006; PIMENTA, 1997, NÓVOA, 2019; GALINDO, 2004; WENGER, 1998). This research is qualitative, (MINAYO, 2016; YIN, 2016) and interpretative (SCHWANDT, 2006; MOITA-LOPES, 1999). For this research, three field schools in the Southwest region of Paraná were visited, one in the city of Francisco Beltrão, one in Enéas Marques and one in Itapejara D'Oeste. Data collection was made through group interview (GIL, 2008; MINAYO, 2016), online. After the analysis, the data were organized into categories that stood out: representations about affectivity, feeling of belonging, methodology and educational reforms and reorganization of pedagogical work. The results of the research demonstrate that the articulation between the psychological and the social that makes up the individual's identity (CUCHE, 1999), can be evidenced through the teachers' language in their declarations of affection and belonging to the school, to the community, that is to the interaction with the circulation environments. In relation to the issue of the field teacher’s work methodology the analysis is that there is a search on the part of teachers in adjusting their work to the field school students’ reality, recognizing that the Politic-Pedagogical Project is a guiding tool of practices in the school environment in other places and times (CALDART, 2002). About the reorganization of the pedagogical work due to the educational reforms, the conclusion we had is that there are many challenges in the work with Field Education facing the education plataforming in the public schools of Paraná. Finally, we consider that what defines the field school teacher is the capability to be sensitive to the field school students’ cultural context, the searching for appropriate continuing education to the modality and constant resistance to the attacks the education has suffered.

**Keywords:** Representation; Identity; Being a Teacher at Rural School; Field School; Language.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO CARLOS GOMES .....	29
TABELA 2 – ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DE PINHALZINHO .....	30
TABELA 3 – COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE .....	31

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASSESOAR	Associação de Estudos e Assistência Rural
BI	<i>Business Intelligence</i>
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro dos Educadores da Reforma Agrária
FAEP	Federação da Agricultura no Estado do Paraná.
FGB	Formação Geral Básica
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
FTP	Formação Técnica e Profissional
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PSS	Contratados por Regime Especial
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED-PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
SARS-CoV	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome</i>
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUISV Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz

Unesco Fundo das Nações Unidas para Infância

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Organização da Dissertação .....</b>	<b>19</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Instrumento de coleta de dados.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Cenário e Sujeitos de Pesquisa .....</b>	<b>24</b>
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E REPRESENTAÇÃO.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Educação do Campo e Escola do Campo .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 LINGUAGEM.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 Representação e Linguagem.....</b>	<b>46</b>
<b>3.4 IDENTIDADE.....</b>	<b>56</b>
<b>3.4.1 Identidade do Professor .....</b>	<b>61</b>
<b>4 “A ESCOLA DO CAMPO, A PARTIR DA MINHA VIVÊNCIA, DO LUGAR ONDE FALO” .....</b>	<b>64</b>
<b>4.1 "A gente pega aquele amor por aquela escola" - Representações acerca do Conceito de Afetividade .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2 "Eu sou as duas coisas: eu sou a comunidade e sou da escola" - Representações acerca do Conceito de Sentimento de Pertencimento .....</b>	<b>70</b>
<b>4.3 “Eles trazem o conhecimento prático e eu associo com eles o conhecimento científico” - Representações acerca do Conceito de Metodologia do Trabalho do Professor da Escola do Campo: Dificuldades e Possibilidades .....</b>	<b>74</b>
<b>4.4 “Eles não entendem essa realidade das escolas do campo” – Representações acerca das Reformas Educacionais e Reorganização do Trabalho Pedagógico .....</b>	<b>91</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2014, p. 112, grifos do autor).

Esta pesquisa objetiva buscar respostas para questões relacionadas às Representações de ser professor em escola do campo. Como os professores que trabalham em escolas do campo representam sua identidade de professor? De que forma essa representação é perceptível na linguagem do professor? Como a representação de identidade contribui para a atuação desse professor na escola do campo? E mais, como a representação do professor contribui para o fortalecimento da escola do campo?

As discussões sobre Representação e Identidade orientam-se principalmente nos conceitos de Hall (1997, 2014, 2020); e Educação do Campo nos conceitos de Caldart (2002, 2013).

Esta pesquisa foi motivada pelo propósito de entender de que forma os professores representam o que é ser professor da escola do campo por meio de suas percepções da escola, dos alunos, dos conteúdos, da metodologia do trabalho pedagógico, das dificuldades que enfrentam, das mudanças ocorridas devido às reformas educacionais, das formações iniciais e continuadas e da vivência com outros professores de escolas do campo.

Como professora da Rede Pública de Ensino, da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná – SEED-PR, há 10 anos, minha experiência com a prática pedagógica no contexto da escola do campo iniciou-se em 2016, estendendo-se até o ano de 2021, mais especificamente a partir do trabalho na Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, situada na comunidade de Barra Grande, Itapejara D’Oeste – Paraná.

Nesse período, pude vivenciar e presenciar o comprometimento dos professores e equipes pedagógicas e gestora para a manutenção das atividades das escolas do campo, as quais eram prejudicadas por alguns fatos, como: ameaças e tentativas de fechamento de turmas e escolas do campo; dificuldade de acesso ao transporte público pelos estudantes; críticas sobre as práticas pedagógicas voltadas para a educação do campo; dificuldade na transposição dos conteúdos das escolas urbanas para o contexto das escolas do campo; ausência de formação

continuada adequada aos professores das escolas do campo, que pode ser percebido no formato das formações ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED, que não contemplam uma formação específica para a Educação do Campo.

Outras duas escolas foram escolhidas para compor essa pesquisa: o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire e a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho. As duas escolas se localizam na região Sudoeste do Paraná e o interesse em estudar os projetos pedagógicos, conhecer as atividades desenvolvidas no ambiente escolar e compreender as representações de ser professor dos docentes das referidas escolas surgiu no ano de 2021, quando participei do Seminário do Centenário de Paulo Freire, realizado pela UNIOESTE, de Francisco Beltrão. Na ocasião, os diretores e pedagogas fizeram um relato sobre experiências desenvolvidas, formação continuada e reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições.

Esse contexto motivou a reflexão e o estudo de autores que escrevem sobre Educação do Campo, de documentos que a tornaram modalidade de educação no Brasil, de leis que preveem sua manutenção e caracterização da formação adequada aos professores.

A manutenção da Educação do Campo pressupõe a formação da classe trabalhadora do campo, o fortalecimento de suas lutas e manutenção dos territórios de agricultura familiar. Apesar disso, muitas escolas do campo têm sofrido com tentativas de fechamento progressivo nos últimos anos, as quais são justificadas pela baixa demanda de alunos, pela possibilidade de matricular os estudantes provenientes do meio rural nas escolas urbanas, pelos altos custos com transporte escolar e, até mesmo, pela falta de identidade das escolas do campo, sob a alegação de que nada as diferencia das escolas urbanas.

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

Apesar disso, são recorrentes os casos de cessação das atividades de escolas do campo pelo Brasil todo, porque elas não são consideradas investimento, mas despesa, devido à pequena demanda de alunos, à necessidade de transporte e verbas e à possibilidade de matricular os alunos nas escolas urbanas. Além disso, há críticas de que nas escolas do campo não se faz nada que as diferencie das escolas urbanas: não possuem uma identidade, porém, é através das lutas dos movimentos sociais, famílias, comunidades e equipes escolares que as escolas mantêm as atividades, apesar de um modelo excludente e opressor.

Devido a isso, surgiu a necessidade de pesquisar quais representações de identidade dos professores das escolas do campo marcam a identidade daqueles que atuam nessa modalidade de Educação Básica, com vistas para sua caracterização e fortalecimento.

Esta pesquisa parte de uma motivação pessoal enquanto professora da escola pública do campo e se justifica pela importância em relacionar questões de representações de ser professor com a constituição da identidade de professor da escola do campo, cujas representações, muitas vezes, são ligadas à de uma escola urbanizada, com práticas e identidades relacionadas ao contexto urbano, pois a constituição da identidade está muito ligada a vários aspectos da nossa vida pessoal, já que muitos dos professores que atuam em escolas do campo estudaram em escolas urbanas; e/ou não tiveram oportunidade de realizar estágio em escolas do campo durante sua graduação; e/ ou não tiveram oportunidade de conhecer a luta travada pelos povos do campo, professores e movimentos sociais para que a Educação do Campo se construísse.

Além disso, as formações pedagógicas ofertadas pela mantenedora Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED não contribuem para a formação do professor da escola do campo, uma vez que essa tem priorizado o controle de frequência dos alunos<sup>1</sup>, o uso obrigatório de tecnologias (Plataformas digitais), as avaliações externas (Prova Paraná e Prova Paraná Mais), deixando de contemplar a formação de um professor reflexivo de sua prática pedagógica, a partir de seu contexto educacional, seja este urbano, do campo, educação especial, ou outro.

De acordo com Nóvoa (2019), a escola passa por uma grande mudança, e para que ela aconteça, é necessário um novo ambiente educativo, que compreende “(...) uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre estudo, a pesquisa e o conhecimento”, além de “novo ambiente para a formação profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 07).

Para que esse novo ambiente e essas novas práticas de formação docente aconteçam, é necessário que se pense também nas questões referentes à construção de uma identidade docente, desde a formação inicial até a formação continuada de professores, a fim de promover reflexão.

---

<sup>1</sup> A frequência dos alunos é registrada através do Registro de Classe Online (RCO) do professor de cada disciplina. Desde o ano de 2021 a SEED implantou o Power BI, uma plataforma da Microsoft utilizada para controle e análise de dados quantitativos das escolas paranaenses. Os dados são coletados e analisados sempre sobre os mesmos critérios em todas as escolas, índice de frequência, evasão, notas das avaliações diagnósticas e acesso a plataformas educacionais.



Já existe alguns estudos publicados em relação à identidade dos professores das escolas do campo, dentre eles, há produções com foco na nucleação de escolas<sup>2</sup> do campo, com críticas a essa ação por distanciarem os alunos de sua comunidade e identidade, com objetivo de homogeneizar os sujeitos da educação, além da falta de alinhamento entre currículo e cultura e falta de identificação dos professores que trabalham nesse contexto com a escola do campo, salienta Galvão (2013).

Há também pesquisas como a de Borges (2011) que apresentam como temática a compreensão por parte dos professores de uma escola do campo do município de Goioxim-PR sobre o que é Educação do Campo, as características e identidade de escola do campo. Nestas pesquisas, também foram analisadas representações dos professores a respeito da escola do campo com olhar para as relações diárias voltadas para a construção de uma instituição com identidade do campo.

Além dessas, encontramos na pesquisa de Neves (2012) foco na experiência de professores e alunos de instituições de ensino superior em cursos de licenciatura em Educação do Campo. O estudo mostra as dificuldades enfrentadas pelos professores acadêmicos no estágio, a partir da vivência nos espaços de formação, das histórias de vida dos acadêmicos da licenciatura e da formação da identidade do professor construída no cotidiano da sala de aula.

Por fim, o artigo de Sadoyama; Andrade; De Paula; Borges; Leal; Rosalem e Castro (2017), aborda as questões de Diferença e identidade ao problematizar enunciados de estudantes de cursos superiores de Matemática e de Educação do Campo. Nessa pesquisa foram apontadas dificuldades na formação da identidade de professores de escolas do campo pela proximidade com o urbano, a dificuldade de planejamento e a descontextualização dos conteúdos do livro didático em relação ao contexto do campo.

A Educação do Campo é assunto recorrente de pesquisas em todos os estados do Brasil. Os temas de trabalhos abordados acima são exemplos de que a questão da identidade do professor também é pesquisada dada a sua importância e a dificuldade de se construir identidades que caracterizem o trabalho do professor das escolas do campo, uma vez que ela não é homogênea, nem se pode considerar sua unicidade como correta ou adequada aos professores.

De acordo com Silva (2014):

---

<sup>2</sup> Processo que consiste em reunir os alunos de escolas que possuem número reduzido de matrículas ou situações precárias de infraestrutura em escolas maiores, de comunidades vizinhas, na área rural ou urbana distanciando-os de uma identidade de sua comunidade do campo.

(...) a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2014, p. 96).

A identidade não é algo que está aí desde sempre, não nos constituímos professores de uma hora para outra, nem assumimos identidade de professores da escola do campo desde que começamos a trabalhar na escola do campo. Os cursos superiores de licenciatura não nos preparam para constituirmos uma identidade escolar, isso só se adquire com a caminhada do trabalho docente. Mas por que é tão difícil construir uma identidade de professores, especialmente da escola do campo?

Essa pesquisa pretende explorar a constituição da identidade do professor da escola do campo, uma vez que este professor geralmente não tem um sentimento de pertencimento, pois suas representações de ser professor estão muito ligadas a uma educação urbanizada, uma vez que a maioria dos professores estudaram e residem na área urbana, tiveram uma educação em escolas urbanas e suas representações de escola e de professor estão ligadas a essas experiências. Sendo assim, essa pesquisa pretende compreender como se dá essa representação, para saber como o professor se constitui enquanto professor de escola do campo.

Sendo assim, questiono: Como os professores que atuam em escolas do campo concebem o que é ser professor de escola do campo? De que forma essas representações influenciam/ contribuem na construção de uma identidade político pedagógica da escola do campo?

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é compreender, por meio da linguagem, as representações sobre o que é ser professor em contexto de escolas do campo e suas relações com a constituição de uma escola diferenciada na região Sudoeste do Paraná.

A realização desse objetivo geral implica na realização dos seguintes objetivos específicos: a) Analisar, por meio das falas docentes, as relações identidade/linguagem, linguagem/cultura; b) Analisar que elementos linguísticos estão presentes na fala dos professores e que contribuem para a construção das especificidades identitárias do professor da escola do campo.

## 1.1 Organização da Dissertação

Esta pesquisa organiza-se da seguinte forma:

No Capítulo 1 - **Introdução da dissertação** - reflito sobre quais foram as motivações pessoais para a realização da pesquisa, bem como a justificativa da relevância da temática em questão, a problemática e os objetivos de pesquisa.

O Capítulo 2 – **Metodologia** - trata da metodologia da pesquisa (pesquisa qualitativa), da caracterização do cenário e dos professores participantes de pesquisa (professoras de três escolas do campo do Sudoeste do Paraná), da geração e transcrição dos dados (entrevista) e da categorização das análises a partir das falas recorrentes.

No Capítulo 3 – **Educação do Campo e Representação** – trago a fundamentação teórica desse trabalho, a partir de um breve histórico sobre Educação do Campo, além das características dessa modalidade de educação. Além disso, apresento os conceitos de Linguagem, Representação, Identidade e Identidade do professor para fundamentar as análises.

O Capítulo 4 – “**A Escola do Campo, a partir da minha vivência, do lugar onde falo**” – apresenta a análise dos dados, a partir de quatro categorias evidenciadas no decorrer da pesquisa, as quais, à luz da teoria das representações, permitem compreender quais são as representações, as concepções do que é ser professor da escola do campo e como isso se relaciona com a constituição da escola do campo.

Por fim, teço as **Considerações Finais** desse trabalho, acrescento as Referências de estudo, bem como os anexos.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa-interpretativista. É qualitativa, pois se ocupa do “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20) dos participantes e de que forma essa realidade que é vivenciada por eles contribui para a constituição de sua identidade de professor da escola do campo.

Yin (2016) aponta cinco características da pesquisa qualitativa:

Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;  
Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;  
Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;  
Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social e humano; e  
Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 07).

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

Schwandt (2006) destaca a pesquisa interpretativista como uma das três posturas epistemológicas da investigação qualitativa. Como a ação social humana é significativa, para que esta seja entendida, o pesquisador precisa compreender o significado que a constitui. Por exemplo, um mesmo gesto contém significados diversos dependendo da cultura, país, situação ou religião das pessoas. O sinal da cruz pode ser sinal de oração, súplica, fervor religioso, mas também reação ao medo ou desprezo, tal qual gestos diferentes são capazes de significar coisas iguais ou semelhantes, como um aperto de mãos, um aceno, um polegar erguido, todos são cumprimentos feitos pelas pessoas. Esses gestos são interpretados de formas diferentes, de acordo com a situação e o interlocutor. Além disso, os jogos de palavras são um caminho para a pesquisa interpretativista, uma vez que tanto as ações quanto as palavras obedecem à certas regras aliadas aos processos de comunicação que precisam ser interpretadas pelo pesquisador.

O significado das ações, da fala das pessoas são interpretados de acordo com a situação que são representados, além disso, essa interpretação depende de um certo grau de identificação empática do pesquisador com o sujeito de pesquisa. Uma segunda forma de entender o interpretativismo é através da fenomenologia e da etnometodologia.

A análise fenomenológica interessa-se pela compreensão de como se constitui “o mundo intersubjetivo, cotidiano”, nossa compreensão dos significados de nossas próprias ações, de nossa vida e a comunicação dos indivíduos em sociedade. Para essa compreensão da realidade social e da vida cotidiana, os sociólogos geralmente utilizam dois instrumentos conceituais: a indexicalidade e a reflexividade, sendo que a primeira se refere ao contexto que uma palavra ou expressão é empregada, e a segunda salienta que “[...] os enunciados não são apenas sobre algo, mas também fazem algo; um enunciado compõe, em parte, um ato de fala” (SCHWANDT, 2006, p. 196).

A pesquisa interpretativista tem a intenção de capturar a subjetividade ou intersubjetividade, “[...] os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (MOITA-LOPES, 1999, p. 332), possibilitando que cheguemos mais próximos da realidade dos atores sociais.

## **2.1 Instrumento de coleta de dados**

Esta pesquisa foi submetida inicialmente ao Comitê de Ética da UTFPR. Após a aprovação pelo CEP (Número do Parecer: 5.351.111), entrei em contato com os diretores das escolas do campo e agendei visita, que me oportunizou visitar a Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, de Itapejara D'Oeste, na qual trabalhei, e conhecer as dependências das escolas do campo de Enéas Marques e Francisco Beltrão. Nesses encontros, conversei com os diretores e professores presentes, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de uso de Imagem e Voz (TCLE/ TCUISV) para alguns professores que estavam presentes na ocasião das visitas. Como não tive a oportunidade de conversar com todos os professores das escolas para convidá-los a participarem da pesquisa, pedi aos diretores os números de telefone e entrei em contato por WhatsApp. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa receberam o TCLE/ TCUISV por e-mail.

Depois de receber os termos devidamente assinados, com a concordância em participar da pesquisa, criei um grupo de WhatsApp para melhor me comunicar com os professores e agendar o encontro on-line.

O instrumento de coleta de dados previsto era grupo focal, realizado com pequenos grupos de professores, online, por meio da plataforma *Google Meet*. De acordo com Deslandes (1994), o grupo focal ou discussão de grupo é uma modalidade de investigação realizada em grupos de 6 a 12 participantes, que pode ocorrer em uma ou mais sessões, orientadas por um animador que tem papel técnico, de interação e coordenação da discussão. Neste caso, a seleção dos participantes deve acontecer baseada no conteúdo e interesse da pesquisa.

De acordo com Morgan (1997), a vantagem da pesquisa por meio do grupo focal é a possibilidade de observar a interação de grupo a partir de um assunto, além de perceber o que há de semelhante e diferente nas opiniões dos participantes da pesquisa. Este instrumento de coleta de dados auxilia o pesquisador a reunir uma grande quantidade de dados em menos tempo do que entrevistas individuais.

Apesar disso, a abordagem feita nos grupos não caracterizou a aplicação de grupo focal. Primeiramente, porque no dia em que marcamos o primeiro encontro, muitos professores ficaram sem internet devido às fortes chuvas na região e alguns não conseguiam interagir o tempo todo por estarem em casa, com a família, ou pelas falhas na internet. Então, do primeiro encontro participaram 6 professoras, mas a interação foi diferente do que pressupõe o grupo focal. Um roteiro de perguntas havia sido previamente preparado para os grupos focais. Sendo assim, cada participante falava uma vez, dando a sua opinião, ou fazendo o seu relato respondendo cada questionamento. Poucas foram as interações, ou retomadas de assunto. As participantes preferiam ser chamadas para falar sobre cada pergunta. Neste sentido, tive que modificar o método de coleta de dados, transformando-o em entrevista semiestruturada realizada em grupo, on-line.

As perguntas realizadas às professoras durante as entrevistas foram as seguintes:

Conte-nos o que é para você a escola do campo. Há diferença entre ser professor da escola do campo e da escola urbana?

Conte-nos como é sua forma de ensinar na escola do campo.

O que você percebe sobre a relação professor-aluno-conteúdo-cultura-língua da escola do campo?

Conte-nos sobre as atividades que você realiza na escola do campo.

Quais são as condições de trabalho nas escolas do campo?

Há muita rotatividade de professores na escola do campo que você atua? Em que isso impacta na educação da escola do campo?

Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola do campo que você trabalha? O que você pensa sobre essa construção coletiva do PPP?

De acordo com Gil (2008), a entrevista é um método de coleta de dados muito flexível, e define-se a partir de seu nível de estruturação. O tipo de entrevista utilizado para esta pesquisa foi a entrevista por pautas, na qual as perguntas têm certo nível de estruturação, mas ao entrevistado é permitido expressar-se livremente dentro da pauta.

Minayo (2016), refere-se à pesquisa social como aquela que trabalha com pessoas como atores sociais, e ressalta que os dois principais instrumentos da pesquisa de campo são a observação e a entrevista, sendo que as duas são importantes, uma vez que em pesquisa qualitativa a interação entre pesquisador e seus sujeitos de pesquisa é essencial.

A entrevista, de acordo com Minayo (2016), é uma conversa entre duas pessoas ou mais, que é realizada por um pesquisador com certa intencionalidade, tendo como objetivo construir informações a partir de um objetivo de estudo. Para esta pesquisa foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas em grupo, on-line. A primeira foi realizada no dia 10 de agosto de 2022, com duração de 1 hora e 35 minutos. Desta participaram 6 professoras. O segundo momento, aconteceu no dia 15 de agosto de 2022, do qual participaram 4 professoras e teve duração de 50 minutos. Em cada momento foram realizadas em torno de 6 a 7 perguntas às participantes de pesquisa, a partir de um roteiro semiestruturado (disponível nos apêndices) previamente elaborado com perguntas abertas e fechadas, dando às entrevistadas a possibilidade de falar sobre o assunto, sem se prender necessariamente à pergunta.

A entrevista é um dos métodos de coleta de dados mais utilizados nas ciências sociais, para obter dados de investigação, para diagnosticar e orientar, além de serem obtidas informações sobre as crenças, conhecimentos, planos, desejos e sentimentos das pessoas. Além disso, auxilia na obtenção de informações nas mais diversas áreas das ciências sociais, sobre o comportamento das pessoas, com possibilidades de qualificação e quantificação, ressalta Gil (2008).

Esse método também possibilita a aquisição de dados secundários e primários de duas naturezas: informações, tanto daquilo que poderíamos conseguir por outras fontes (registros, documentos, atestados, etc.), quanto informações que são construídas durante o diálogo da entrevista, a partir da reflexão do entrevistado, suas crenças, opiniões, sentimentos, condutas, etc. Para Minayo (2016) é importante que a entrevista seja acompanhada de observação participante a fim de complementar as informações.

Como nos últimos anos (2020 e 2021) passamos por uma pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, muitas das interações presenciais tiveram que ser replanejadas levando em consideração o uso de plataformas e mídias digitais como recursos facilitadores, inclusive de pesquisas científicas. Se primeiramente a tecnologia era apenas utilizada como um meio que auxiliava o registro das atividades humanas nas pesquisas científicas, atualmente ela “[...] é o próprio espaço de interação e agregação dos sujeitos” (DESLANDES; COUTINHO, p. 04, 2020).

Para Deslandes e Coutinho (2020), a pesquisa social passou a adotar a tecnologia não mais apenas como auxiliar na coleta de dados, mas um meio essencial para extrair, mensurar e analisá-los, uma vez que boa parte das etapas das pesquisas dependem da mediação do mundo digital.

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética com planejamento de coletas de dados on-line justificada pela incerteza frente à pandemia. De acordo com Abreu, Baldanza e Godin (2009), se por um lado há algumas das desvantagens na realização de grupos focais ou entrevistas on-line, como a percepção da linguagem não verbal diminuída, por outro lado a coleta de dados de pesquisa qualitativa via internet pode ser mais rápida e possibilitar que pessoas que residem longe do pesquisador estejam reunidas sem necessidade de deslocamento, facilitando entrevistas e grupos focais on-line. Além disso, a gravação das falas por meio das plataformas digitais e posteriores transcrições também são facilitadas, pois pelas plataformas como, por exemplo, *Google Meet*, a qual foi utilizada nessa pesquisa, é possível gravar as reuniões e transcrevê-las utilizando ferramentas do Google documentos.

## **2.2 Cenário e Sujeitos de Pesquisa**

Cabe aqui identificar as escolas do campo do Sudoeste do Paraná nas quais essa pesquisa foi realizada: Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, de Itapejara D’Oeste; Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, de Enéas Marques; Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, de Francisco Beltrão.

A Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, de Itapejara D’Oeste-Pr, atende alunos das séries finais do Ensino Fundamental (de 6º a 9º ano), no período da tarde, residentes da comunidade de Barra Grande, comunidades vizinhas e da zona urbana do município de Itapejara D’Oeste-Pr. Foi criada no ano de 1982, quando passou a ser mantida pelo estado do Paraná. Ela



fica a 14 Km do município e funciona em dualidade administrativa com a Escola Municipal do Campo Valentim Biazussi que, por sua vez, atende alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental e pré-escola, no período da manhã.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a maioria dos alunos são filhos de pequenos e médios proprietários de terra, trabalhadores da agropecuária, empregados rurais que trabalham temporariamente em aviários ou outras atividades do campo, trabalhadores assalariados, autônomos, entre outras profissões (PARANÁ, 2021). Há uma grande rotatividade de professores que trabalham nessa escola, uma vez que oferta apenas quatro turmas (6º a 9º anos), número insuficiente para que um professor consiga ter sua lotação fixa, devido ao número reduzido número de aulas. Sendo assim, boa parte dos professores muda anualmente, e parte deles possuem contrato temporário (PSS) e também trabalham em várias escolas e nem sempre conseguem manter o vínculo com a escola do campo.

A escolha pela realização da pesquisa nesta escola deu-se porque é nela que venho trabalhando desde 2016. Então, foi neste ambiente que me descobri professora do campo e, posteriormente, a partir dos cursos de formação desenvolvidos nesta escola em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, de Francisco Beltrão e da Associação de Estudos e Assistência Rural – ASSESOAR, cujo objetivo é justamente a construção coletiva de um projeto pedagógico que seja específico da escola do campo, a partir de seu contexto local, passei a questionar minhas representações de ser professora da escola do campo.

O resultado das reflexões realizadas nas formações coletivas, que têm sido ofertadas desde 2017 pela UNIOESTE, são práticas da escola do campo agrupadas nas seguintes dimensões:

Dimensão I: Evento – que integra dois eventos característicos das escolas do campo e da comunidade de Barra Grande, Itapejara D'Oeste, que tem origem italiana: a Mostra de Saberes e Sabores do Campo, na qual professores e alunos expõem os trabalhos realizados na escola, bem como, a comunidade de Barra Grande expõe o que produz; e a *Gincana de Tutte Le Persone* (Gincana de Todas as Pessoas), que é realizada a cada dois anos, em parceria com a Unidep, de Pato Branco;

Dimensão II: Produção – que integra a participação de alunos, professores, comunidade na produção do Jornal Plantão do Campo, com edições semestrais. No jornal são publicados textos produzidos pelos alunos, professores, parceiros a respeito das atividades desenvolvidas nas escolas, notícias da comunidade, histórico da escola e da formação pedagógica;

Dimensão III: integra as Práticas Pedagógicas de Sala de Aula que potencializam a formação dos estudantes e os conteúdos científicos através da realidade da comunidade de Barra Grande. Para a realização desse “Intercâmbio de Saberes” são convidados moradores da comunidade, pais de alunos, educadores da ASSESOAR e da UNIOESTE para trabalhar conteúdos que vêm ao encontro tanto da realidade dos estudantes do campo e da zona urbana, uma vez que a Escola Estadual do Campo - Carlos Gomes também recebe alunos da zona urbana que se deslocam até a escola com transporte escolar fornecido pelo município. A partir destas atividades, os conteúdos de sala de aula são potencializados pelos professores.

Dimensão IV: Práticas Pedagógicas Extra Sala de Aula – Laboratório Agroecológico. Nesta dimensão, os estudantes de todas as turmas (de 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental) ajudam a cultivar a horta, cuidar do jardim e do pomar das escolas. Os professores e a comunidade também contribuem para o cultivo e cuidado do Laboratório Agroecológico (PARANÁ, 2021).

Outras duas escolas foram escolhidas para compor essa pesquisa: o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire e a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho. As duas escolas se localizam na região Sudoeste do Paraná. O interesse em estudar os projetos pedagógicos, conhecer as atividades desenvolvidas nas escolas e compreender as representações de ser professor dos docentes das referidas escolas surgiu no ano de 2021, quando participei do Seminário do Centenário de Paulo Freire, realizado pela UNIOESTE, de Francisco Beltrão. Na ocasião, os diretores e pedagogas fizeram um relato das experiências desenvolvidas nas referidas escolas.

O Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, de Francisco Beltrão-PR, localiza-se a 22 km da cidade de Francisco Beltrão, na Linha Fazendinha e funciona em estrutura física compartilhada com a Escola Municipal Irmão Cirilo – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fundado em 2001, conta com 4 turmas de ensino fundamental (6º a 9º anos), no período da manhã, e com 3 turmas (1ª a 3ª séries) de Ensino Médio, no período da tarde, desde 2005. Seus estudantes são residentes das 11 comunidades vizinhas à escola; as famílias são de trabalhadores rurais, produtores de grãos, suínos e leite. A comunidade de Linha Fazendinha fica no Assentamento Missões, e o colégio tem seu histórico na luta pela Reforma Agrária, com ocupação organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ocorrida em 27 de maio de 1996, por 320 famílias em terras que eram consideradas improdutivas da fazenda Marrecas e Colônia Missões (PARANÁ, 2022, p. 15).

O Colégio organiza suas atividades por meio de ações “para dentro” e “para fora”<sup>3</sup> da escola, acompanhadas de projetos de extensão em parceria com outras instituições parceiras, que partem do planejamento coletivo, chamadas de “A Jornada de Saberes e Planejamento e as Oficinas de Saberes e Conhecimentos com os estudantes” (PARANÁ, 2022, p. 25). Na jornada, os professores têm um tempo de planejamento trimestral para, a partir da realidade da escola e comunidade, planejar coletivamente levando em consideração a turma e o agrupamento de disciplinas. Vale ressaltar, que o planejamento é realizado valorizando os documentos orientadores da educação pública do Paraná, mas também um “Dossiê da Realidade e dos Entornos da Escola”<sup>4</sup>, elaborado pela pesquisa nas comunidades que compreendem o Assentamento, o qual é utilizado constantemente em sala de aula pelos alunos e professores, a fim de fortalecer a “relação de estudo com a realidade, o modo de vida e o trabalho dos estudantes e suas famílias” (PARANÁ, 2022, p. 26).

Além da jornada e das oficinas desenvolvidas pelos estudantes para expor os conteúdos aprendidos durante o trimestre letivo, a escola organiza uma articulação com as famílias dos alunos e as comunidades que estão nos entornos. Essa articulação é chamada “Trilhas Escola-Família”, que é quando professores, agentes educacionais, equipe pedagógica e diretiva visitam as casas dos estudantes, utilizando o transporte escolar e mesmo a pé. Nessas visitas são feitos levantamentos de dados, por meio de conversa com as famílias. E é através desses levantamentos que o Inventário da Realidade Entornos da Escola é enriquecido e também o planejamento das aulas é realizado. Além desses aspectos da escola, são realizadas trimestralmente as Varandas de Partilha entre escola, famílias e comunidade. Tais eventos acontecem durante entregas de boletins, festas típicas escolares, feiras da comunidade, entre outros. E nessas oportunidades também podem acontecer os Círculos de Saberes e Conhecimentos, quando os estudantes apresentam aos demais os resultados dos trabalhos que desenvolvem durante os trimestres. Além dessas práticas, a escola também realiza os Jogos das

---

3 “As movimentações “para dentro” da escola se relacionam ao ensino e tem como trabalho fundamental o Planejamento Coletivo Interdisciplinar, as oficinas dos estudantes e os Círculos de Saberes e Conhecimentos que acontecem a cada trimestre, além da auto-organização dos estudantes que busca efetivar o protagonismo dos adolescentes e jovens na sua formação pelo estudo com autonomia. As movimentações “para fora” da escola se desenvolvem com as Trilhas Escola-Família, as Varandas de Partilha, o Inventário e Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola e os vínculos com o trabalho, a cultura, a agroecologia e o coletivo de educação da escola. Esta rearticulação da escola com a comunidade e interescolas produziu a possibilidade de se realizar os jogos escolares do campo, evento que visibiliza a escola e a fortalece no âmbito regional. A sistematização deste processo de cinco anos produziu um material que apoia as escolas e se constitui em mais um instrumento na forma de um Caderno I que ajuda a manter a coesão do processo, mediante a rotatividade dos professores e os desafios da especificidade destas escolas” (PARANÁ, 2022, p. 06).

4 “Dossiê da Realidade da Escola, produzido por meio dos grupos de trabalho no Inventário da Realidade em dias de formação e, nos momentos de levantamento de dados com os estudantes e os educadores nos momentos que se realizaram as Trilhas Escola-Família” (PARANÁ, 2022, p. 06).

Escolas do Campo desde 2016, a fim de integrar jovens e adolescentes do campo, professores para dar maior visibilidade para a escola do campo e aproximar os estudantes do campo de competições que, muitas vezes, estão muito distantes deles (PARANÁ, 2022, p. 54-55).

Por fim, a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, de Enéas Marques-PR, fundada em 1984, atende a alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, no período da manhã, filhos de agricultores familiares, da comunidade de Pinhalzinho e de 6 comunidades vizinhas. Assim como as escolas do campo Carlos Gomes e Paulo Freire, a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, também procura rearticular a Educação do Campo pelas ações que compõem o Projeto Político-Pedagógico e aproximam a educação à realidade do campo.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, as atividades realizadas pela referida escola são:

“Jornada de Saberes e Planejamentos” - realizada levando em consideração a realização de planejamento coletivo interdisciplinar. Para que isso aconteça, os estudantes são reunidos e participam de Oficinas do Saber, enquanto os professores planejam coletivamente suas aulas por meio de instrumento próprio “[...] que conta com elementos organizados em duas partes: Disciplinas, Conteúdos, Conceitos e Objetivos; e a segunda: Porção da Realidade, Encaminhamento Metodológico, Atividade de Encontro das Disciplinas e Avaliação” (PARANÁ, 2021, p. 23);

“Círculo de Saberes e Conhecimentos” – momento realizado a cada final de trimestre em que as turmas expõem aos demais colegas, professores e às famílias as atividades desenvolvidas nas disciplinas;

“Varandas de Partilha” – que são em que as famílias se encontram na escola. Tais momentos podem acontecer trimestralmente, “articulados à entrega de boletins”, ou durante a “Festa da colheita com as trocas de sementes crioulas e mudas, feiras de alimentos cultivados nas unidades produtivas e de artesanato como fortalecimento da identidade dos camponeses” (PARANÁ, 2021, p. 34).

“Trilhas Escola-Família” - caracterizam-se pelo momento em que as famílias são visitadas pelos professores, pedagogos, direção a fim de conhecer a realidade familiar, com o que trabalham, onde residem, para posteriormente compartilharem as informações a fim de utilizá-las enquanto potenciais fontes de trabalho pedagógico nas disciplinas do currículo escolar;

“Inventário da Realidade” - foi constituído a partir de um planejamento coletivo dos professores e agentes educacionais I e II da escola que teve as seguintes etapas: elaboração de questionário sobre a realidade socioeconômica dos alunos, aplicação do questionário, visita às

famílias, coleta de informações que serviriam de subsídio para planejamento pedagógico individual e coletivo e que compõem o “Dossiê da Realidade” (documento elaborado em dias de formação a partir dos dados levantados no questionário e durante as Trilhas Família-Escola);

“Auto-organização dos Estudantes” – os estudantes organizam-se para o desenvolvimento de místicas na escola, para trabalharem na horta e jardim e debaterem a historiografia da escola;

“Coletivo de Educação e Acompanhamento da Escola” – realiza encontros periódicos para estudar o “Processo de Rearticulação das Escolas do Campo na Modalidade da Educação do Campo”, em curso na escola e debate das problemáticas e necessidades da escola”, além disso, são estudadas formas de ampliar a participação das famílias no coletivo, o fortalecimento do corpo docente, formação continuada específica e parcerias (PARANÁ, 2021, p. 36).

É importante destacar que tanto a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho quanto o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire organizam as salas de aula de forma diferente com Laboratórios de cada disciplina do currículo, ou grupo de disciplinas. Sendo assim, quem faz a troca de salas não são os professores, mas os alunos. Cada professor ou grupo de professores organiza a sua “Sala Laboratório” com os materiais de sua disciplina, exposições de cartazes, decoração, ou seja, identifica-a de acordo com suas preferências e necessidades.

Participaram dessa pesquisa 10 professoras<sup>5</sup> de três escolas do campo do Sudoeste do Paraná. Nas tabelas a seguir, organizo as professoras por escola, trazendo informações dadas pelas mesmas sobre sua formação acadêmica, área e tempo de atuação na escola do campo, além de local de residência. Os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios, a fim de preservar o anonimato das participantes da pesquisa.

**Tabela 1: Escola Estadual do Campo Carlos Gomes – Itapejara D’Oeste**

<b>Professora</b>	<b>Formação</b>	<b>Disciplina de atuação</b>	<b>Residente da área rural ou área urbana</b>	<b>Tempo de atuação em escola do campo</b>
Tania	Pedagogia	Pedagoga	Rural	17 anos

---

<sup>5</sup> Para preservar as identidades das participantes de pesquisa, os nomes das professoras utilizados no decorrer do texto são fictícios.

	Mestrado em Educação			
Maria	Letras Português/ Inglês Mestrado em Letras	Língua Portuguesa	Rural	Em torno de 5 anos
Franciele	Letras Português/ Inglês	Língua Inglesa	Rural	3 anos
Silvana	Matemática	Matemática	Rural	1 ano

**Tabela 2: Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques**

<b>Professora</b>	<b>Formação</b>	<b>Disciplina de Atuação</b>	<b>Residente da área rural ou área urbana</b>	<b>Tempo de atuação em escola do campo</b>
Silvia	Biologia	Ciência e Biologia	Urbana	2 anos e meio
Neuza	Geografia Mestrado em Educação	Diretora	Viveu durante a infância e a adolescência na área rural, atualmente reside na área urbana.	7 anos
Cleuza	Pedagogia, História (cursando)	Língua Inglesa, Artes	Urbana	1 ano e meio
Amanda	Sistemas de Informação, Matemática	Matemática	Viveu durante muitos anos na área rural,	2 anos

			atualmente reside na área urbana.	
--	--	--	-----------------------------------	--

**Tabela 3: Colégio Estadual do Campo Paulo Freire – de Francisco Beltrão**

<b>Professora</b>	<b>Formação</b>	<b>Disciplina de atuação</b>	<b>Residente da área rural ou área urbana</b>	<b>Tempo de atuação em escola do campo</b>
Clarice	Geografia	Geografia, Ensino Religioso, Projeto de Vida	Urbana	5 anos
Daiane	Letras Português/ Inglês	Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Urbana	6 anos

Foram realizados dois grupos de entrevistas on-line, de 10 a 15 de agosto de 2022, pela Plataforma *Google Meet*. Participaram do primeiro encontro 6 professoras, e do segundo encontro, 4 professoras. Foram realizadas perguntas para nortear a conversa que girou em torno de questões como o que é a Educação do Campo para elas, sobre suas práticas de ensino, dificuldades e possibilidades de trabalho nas escolas do campo, a fim de identificar por meio da linguagem a identidade de professor da escola do campo.

Quando me propus a realizar o grupo focal com os professores de escolas do campo, o critério de exclusão de participação de pesquisa colocado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE era “ser professor de contrato temporário (PSS)”. Descobri que as escolas do campo têm um quadro reduzido de professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, que são os professores efetivos, aprovados por concurso público. Isso porque no Paraná o número de professores QPM tem reduzido, uma vez que o último concurso para professores foi em 2014. Há anos que são contratados professores temporários para trabalhar nas escolas estaduais, mas nos últimos anos esse quadro tem se ampliado, uma vez que não são contratados em regime QPM o número proporcional ao de professores aposentados. Os contratos estabelecidos são apenas os temporários, mediante processo seletivo realizado anualmente, o

que resulta em uma grande rotatividade de professores, pois esses não têm certeza de onde trabalharão no ano seguinte, nem as escolas têm autonomia de convocar professores que se identifiquem com a modalidade de educação ofertada. Então, das professoras que participaram desta pesquisa, apenas 3 são QPM, as outras 7 participantes são PSS. Essa particularidade não prejudicou o estudo, uma vez que as professoras já trabalham há mais de um ano nas escolas do campo, então, puderam contribuir significativamente com a pesquisa.

A transcrição das entrevistas foi realizada na norma padrão da língua portuguesa, uma vez que o objetivo não foi o de analisar a forma de falar em particular de cada participante, mas suas representações materializadas linguisticamente. Depois de leituras minuciosas das entrevistas transcritas, foram destacadas nas falas recorrentes das professoras participantes de pesquisa, quatro categorias para análise relacionadas ao ser professor em escola do campo: Representações Acerca dos Conceitos de Afetividade; de Sentimento de Pertencimento; de Metodologia do Trabalho do Professor de Escola do Campo e de Reformas Educacionais e Reorganização do Trabalho Pedagógico.

As análises foram realizadas a partir dos conceitos de Representação, Identidade e Educação do Campo discutidos na sessão de Fundamentação Teórica.

Quanto às escolas pesquisadas, as três possuem Projeto Político Pedagógico construído a partir de formações pedagógicas específicas, com parcerias, voltadas para a Educação do Campo. Foram evidenciadas, no início desse capítulo, algumas das atividades desenvolvidas em cada escola do campo pesquisada, as quais foram construídas no coletivo escolar, tais como: gincanas, mostras de saberes, jogos das escolas do campo, organização das salas de aula por disciplina e não por série/ ano, horta e pomar, entre outras que caracterizam a escola do campo.

De acordo com Minayo (2016), quando se faz análise qualitativa das falas de participantes de pesquisa, analisa-se muito mais do que a opinião, mas um estudo dos códigos sociais, a fim de compreender o objeto de investigação a partir da teoria, o que resultará em uma contribuição única e contextualizada do pesquisador. Os sujeitos de pesquisa relacionam intersubjetivamente com o pesquisador.

Nesta pesquisa, alguns dos professores foram/ são meus colegas de trabalho. Trabalham na escola do campo que por muitos anos trabalhei, tornando ainda mais significativas as observações, entrevistas, análises e conclusões.

Reconheço que, nas pesquisas científicas em contextos que o pesquisador se identifica muito com a realidade investigada, há a possibilidade de influência sobre as respostas dos sujeitos de pesquisa durante as entrevistas, gerando o chamado paradoxo do observador, que segundo Labov (1986), compreende o fato de que qualquer situação de observação gera um



contexto formal, que faz com que o sujeito entrevistado tenha que observar de forma mais ávida sua forma de falar e as respostas que dá à entrevista, tendendo a aproximar suas respostas daquilo que é esperado pelo pesquisador. De acordo com Labov (1986), tanto a metodologia de pesquisa de campo de entrevista, quanto a de observação do participante tendem a influenciar o comportamento, forma de falar e de responder do sujeito observado.

Reconheço que, enquanto pesquisadora e professora de escola do campo, durante as entrevistas com professores desse mesmo lócus educacional, pelo fato de pertencer ao mesmo grupo de trabalhadores da educação, posso ter criado expectativas nas entrevistadas a respeito do que eu esperava ouvir delas.

Não é possível afirmar que as respostas de todos os sujeitos dessa pesquisa confirmem realmente sua prática pedagógica nas escolas do campo que atuam, uma vez que eu possa ter influenciado através de minha linguagem alguma de suas respostas. Apesar disso, procurei ser neutra dentro de minhas possibilidades nas perguntas que realizei durante as entrevistas, mantendo uma postura ética e imparcial.

Além disso, durante a análise dos dados coletados nas entrevistas on-line, realizei reflexões críticas, adotando uma postura de estranhamento e questionamento, a fim de identificar interpretações enviesadas que pudessem tornar os dados não fidedignos, pois as respostas das participantes de pesquisa sobre sua prática pedagógica são constantemente comparadas ao que está expresso nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do campo que atuam. As entrevistas realizadas em grupos facilitaram o processo de geração de dados de forma mais confiável, uma vez que as participantes de pesquisa se mantinham atentas às respostas dadas, concordando ou discordando das afirmações, além de acrescentarem em seus relatos as percepções em relação ao ser professor da escola do campo. Sendo assim, a postura de estranhamento de dados foi adotada com intuito de compreender o fenômeno da identidade das professoras das escolas do campo de forma crítica e reflexiva.

### **3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E REPRESENTAÇÃO**

Neste capítulo faremos o levantamento do referencial teórico sobre Educação do Campo, Representação, Identidade e Linguagem.

Na primeira seção, intitulada Educação do Campo e Escola do Campo, fundamentaremos nossa reflexão em Kolling, Cerioli & Caldart (2002); Caldart (2013); Molina

& Sá (2013), Ribeiro (2013); Saviani (2016); Bezerra Neto e Santos (2016), Félix (2016); Bezerra Neto (2016), a fim de trazer um breve histórico da Educação do Campo, uma caracterização dessa modalidade de ensino por meio de documentos e breve discussão sobre práticas pedagógicas de professores da Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, de Itapejara D'Oeste.

Na segunda seção, Linguagem, refletimos a partir de Saussure (2006) e Bakhtin (2016) sobre a linguagem que é determinada pela comunicação.

Na sequência, a terceira seção, Representação e Linguagem, trará a definição de representação e sua relação com a linguagem, com base em Hall (1997), Woodward (2014) e Silva (2014). Também apontamos as teorias sobre como as representações sociais funcionam na linguagem (Hall, 1997) e utilizaremos Berger e Luckman (1985) para dissertar sobre como o sujeito constrói sua identidade e o conhecimento.

Já a quarta seção, intitulada Identidade e Descentramentos de Identidade na Pós-Modernidade discutirá sobre o que os autores Hall (2013, 2014, 2020), Burity (2014), Skliar (2003) e Woodward (2014) tratam como uma crise de identidade, a fim de refletirmos a identidade na pós-modernidade e frente à globalização.

Por fim, na quinta seção deste capítulo trago reflexões sobre a Educação no Brasil, em Ghiraldelli (2006) e sobre a formação da identidade do professor, baseada em Saviani (1991), Pimenta (1997), Nóvoa (2019), Galindo (2004) e Wanger (1998)

Como essa pesquisa parte da discussão sobre representações dos docentes das escolas do campo sobre sua identidade de professor, os conceitos que serão discutidos na sequência são de fundamental importância, uma vez que serão base para as análises das entrevistas.

### **3.1 Educação do Campo e Escola do Campo**

Nesta seção, abordaremos a história da Educação do Campo a partir de um estudo de documentos, decretos e leis que norteiam a oferta dessa modalidade de educação e de textos de estudiosos que lutam e defendem a educação do campo e a escola do campo no Brasil, dentre eles Kolling, Cerioli & Caldart (2002); Caldart (2013); Molina & Sá (2013), Ribeiro (2013); Saviani (2016); Bezerra Neto e Santos (2016), Félix (2016).

Para que possamos adentrar o estudo da Educação do Campo, realizaremos uma contextualização histórica dessa modalidade de ensino, que é tão recente quanto marginal, se

comparada à história da educação no Brasil. Posteriormente, definiremos os conceitos: Educação do Campo e escola do campo. Na sequência realizaremos uma discussão sobre a importância dessa modalidade de ensino e da formação de professores para o trabalho pedagógico em escolas do campo.

De acordo com Saviani (1991), os sistemas nacionais de ensino nasceram no século XX baseados no princípio de que “Educação é direito de todos e dever do Estado”. O intuito de construir uma sociedade democrática exigia o combate à ignorância, então “a escola surge como um antídoto à ignorância”. A escola tinha sua organização em função do professor, que expunha as lições aos alunos, separados em classes, todos ouvindo a aula expositiva e, posteriormente, realizando os exercícios de forma disciplinada. O professor verificava a aprendizagem de todos da mesma forma, se os alunos resolvessem os exercícios de maneira correta, era hora de passar para o próximo conteúdo, caso errassem, era necessário retomar, reaplicar os exercícios. Os alunos que se adaptavam, integravam-se ao corpo social, os que fracassavam, eram marginalizados (SAVIANI, 1991, p. 05).

Essa escola tradicional do século XX ainda não foi superada no século XXI, uma vez que na maioria das escolas os alunos ainda são organizados em filas, nas classes de acordo com a idade. As aulas expositivas ainda imperam, são aplicadas lições, exercícios, e espera-se que os alunos resolvam para comprovarmos que aprenderam.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006), a carreira de professor sofreu mudanças na década de 90, a Lei 5.697/71, quando se alterou o ensino básico de 4 para 8 anos, o “primeiro grau”, sendo que as 4 primeiras séries continuaram a ser conduzidas por um único professor primário e as 4 últimas séries mantinham a estrutura do antigo “ginásio”, com aulas ministradas por vários professores, cada um em sua disciplina. Com a LDB, Lei nº 9394/96, o primeiro grau passa a ser chamado de “ensino básico”, o que incluía o “ensino infantil”, “ensino fundamental” e o “ensino médio”. Isso fez com que os professores que até então cursavam o Curso Normal Superior para serem professores do “primeiro grau” tivessem que se adaptar às mudanças, e buscar qualificação (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 108-109). A formação de professores passou por alterações visto que os professores não tinham qualificação adequada para formação dos alunos do ensino básico.

Já a história da Educação do Campo é muito mais recente. De acordo com Caldart (2013), a Educação do Campo pode ser reconhecida como um fenômeno muito atual da realidade brasileira, a qual tem como protagonistas os próprios trabalhadores do campo que, em suas organizações, buscam os interesses sociais dos camponeses ao lutar pelas políticas educacionais. Essa modalidade de ensino tem objetivos que vão desde:

[...] questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2013, p. 257).

As constantes lutas pela educação da classe trabalhadora têm sido travadas, principalmente pelos movimentos sociais no decorrer da história. Geralmente, o objetivo dos setores que trabalham pelo capital é defender a ideologia da classe dominante, sendo o filho do empresário formado para também ser empresário, e a formação para o filho do trabalhador que provém da classe baixa deverá ser planejada para que este continue a exercer trabalhos subalternos, com baixa remuneração, uma formação que não é voltada para o pensar ou para o criar. É aí que os movimentos sociais adentram na luta pelo acesso e permanência da classe trabalhadora a bens e serviços essenciais, dentre eles a escola.

Neste sentido, percebemos, por parte do poder público, uma marginalização da educação dos povos do meio rural desde os primórdios da história da educação brasileira, uma vez que no Período Imperial e na Primeira República simplesmente não houve uma reflexão, nem a implantação de um sistema de ensino para essas populações. Apenas a partir do momento que o Brasil passa pelo processo de industrialização e por um constante processo de imigração do campo para a cidade, em busca de emprego, é que se começa a pensar numa escola para as populações rurais. De acordo com Bezerra Neto & Santos (2016), é apenas entre os anos de 1910 e 1920, com um crescente êxodo rural no Brasil, que se despertou para o problema da educação rural, claramente para convencer essa parcela da população que deveria permanecer no campo e não com objetivos emancipatórios.

Ribeiro (2013) destaca que a educação rural era destinada à população que tirava seu sustento da agricultura, que trabalhava ou residia em zonas rurais e tirava seu sustento do trabalho na pouca terra que tinha. A essa população era destinada uma educação muito distante dos valores culturais da população rural, sem o trabalho como princípio educativo, muito menos formação adequada aos professores. Era uma educação que buscava integrar a população rural ao progresso, desvinculando-os de seus conhecimentos do solo, da agricultura orgânica, das sementes, e tornando-os cada vez mais dependentes científica e tecnologicamente.

Com o passar dos anos e com a intensificação do processo de industrialização da Era Vargas, os homens do campo se mantinham marginalizados, uma vez que a expansão do ensino ruralista ainda era muito precária e não atendia aos interesses da população rural.

A crítica trazida por Bezerra Neto (2016) ao ensino ruralista, a qual alguns governos aderiram, era a de que esse tipo de ensino pretendia apenas atender a algumas necessidades que

possibilitassem aos trabalhadores rurais a transmissão de conteúdos considerados adequados à sua realidade, mas não havia a preocupação com a criação de escolas rurais para formar professores que atuariam no campo. Sendo assim, foi criado um curso ofertado após o término do curso de ensino médio normal, de três a quatro meses de duração, com o objetivo de formar professores para a atuação nas áreas rurais, o que não satisfazia as necessidades dos estudantes do campo, nem dos professores. Por outro lado, a escola ruralista que tinha como característica manter o trabalhador do campo residindo no campo, também teve grande importância para o desenvolvimento rural ao buscar formação apropriada para desenvolver o trabalho no meio rural. Os investimentos em educação começaram a ser destinados às escolas rurais, dando força ao movimento pedagógico, que levava conteúdo mais adequado àquelas escolas e possibilidades de mudança para o campo.

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

Nas décadas que seguiram, 1970 e 1980, tem início a organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em decorrência da questão agrária, com o objetivo principal de fortalecer a luta pela terra. Até então, não se havia pensado em um termo que designasse realmente uma educação que compreendesse as demandas e a identidade das populações rurais no Brasil, que rompesse com a educação rural e que olhasse para a identidade do povo do campo, na busca de garantia de seus direitos sociais.

Educação do Campo é relativamente um termo novo no cenário educacional, uma vez que só passou a ser usado a partir de 2004, após conferências e seminários de discussão sobre políticas públicas para as populações camponesas. A história da Educação do Campo passa por intensas lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>6</sup> e embates por desapropriações de terras ocorridas em 1996, no Estado do Pará.

No ano de 1997 acontece “O I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária – ENERA, organizado pelo MST, com apoio do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)” (FÉLIX, 2016, p. 236). Esse movimento antecede as reivindicações dos Sem Terra por educação, uma vez que precisavam ter acesso aos

---

<sup>6</sup> O Movimento Sem Terra - MST está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 450 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais. (<https://mst.org.br/quem-somos/>)

conhecimentos básicos para fortalecerem sua luta social. Era necessário alfabetizar os povos do campo, tendo em vista o alto nível de analfabetos entre os próprios assentados.

Segundo Felix (2016), no ano seguinte - 1998 -, a partir da movimentação ainda articulada pelo MST, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, sendo articulado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, e que se fundamentava na questão primordial da formação humana, com o princípio de que todos devem ser atores de sua própria história. O PRONERA incentivava o debate sobre o direito à educação das populações camponesas em outras esferas públicas. Isso diferenciava o programa das demais políticas públicas.

Como podemos perceber, a história da Educação do Campo realmente é atual. E o termo Educação do Campo, mais atual ainda, visto que só surgiu para designar a educação feita pelas pessoas que residem e trabalham no ambiente campestre a partir de 1998, ano em que aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, a qual aconteceu em Luziânia, no estado de Goiás. Segundo Caldart (2013), nesta oportunidade, chegou-se à nomenclatura “Educação Básica do Campo”.

Percebemos o quanto a luta das populações camponesas, em especial a do MST, fez com que surgissem lideranças e parcerias a favor dos direitos educacionais do povo, principalmente no que diz respeito à Educação do Campo, uma vez que há uma preocupação com o acesso do povo à alfabetização, à educação de qualidade no campo, à formação de educadores cujas práticas representem os saberes da população camponesa, ao envolvimento das comunidades na construção de seus direitos e manutenção de seus valores culturais e, principalmente, quanto à efetivação de políticas públicas para as populações camponesas e construção de um projeto de luta popular, a fim de manter os direitos conquistados.

E os debates não cessaram por aí. O ano de 2002 foi marcado pelo Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Brasília, e o ano de 2004, pela II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Foram nestas datas que as discussões sobre as políticas públicas relacionadas à educação reafirmaram a modalidade de educação que é hoje chamada “Educação do Campo”.

As discussões realizadas nesses eventos reafirmavam a importância de que as populações camponesas também tivessem direito à oferta de educação que valorizasse a cultura, o trabalho, a forma de produção, bem como incentivasse a participação social (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 19).

Além disso, para que a Educação do Campo se efetivasse, a realidade educacional precisou ser transformada, principalmente nas áreas de Reforma Agrária, nas quais o MST

protagonizou uma luta pela efetivação das políticas públicas de educação, articulando as histórias de outras minorias, como:

(...) as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local” (CALDART, 2012, p. 259).

Na continuidade desta luta, no ano de 2010, o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) foi criado dando destaque à participação da universidade, além dos movimentos sindicais e sociais na luta pelo não fechamento das escolas do campo, e contra o agronegócio<sup>7</sup>. Segundo Caldart (2012), também foi integrado ao fórum um decreto da Presidência que dispunha sobre a educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil, 2010), o que foi considerado uma forma de pressão pela valorização e efetivação da educação para os trabalhadores do campo.

A população do campo ainda tem lutado pela sua agenda de reivindicações a respeito da educação. O que percebemos é que o Estado tem uma visão da educação mais voltada para os negócios, para o emprego e para a competitividade, mas não pode negar que a educação é um direito universal, que deve estar disponível a todos e todas, e preparar as pessoas muito mais do que apenas para o trabalho, mas para a vida.

A Educação do Campo busca levar às populações do campo o acesso à educação, tecnologia e pensamento crítico. De acordo com Molina & Sá (2013, p. 326), essa modalidade de educação precisa ser “pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora” que “se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os

---

<sup>7</sup> Agronegócio: termo que se origina do inglês, *agribusiness*, definido como um “complexo, descentralizado, segmentado e diversificado” que era “parte importante da economia - importante em tamanho e no fato de prover itens essenciais como comida e vestimenta” (DAVIS; GOLDBERG, 1957, p. 7). Os autores Davis e Goldberg (1957) trazem benefícios do *agribusiness*, como o avanço da tecnologia, mas também os malefícios da relação entre as fazendas comerciais e as famílias pobres de camponeses dos Estados Unidos. No Brasil, o termo agronegócio foi inserido na década de 1990, devido à globalização econômica. De acordo com Fernandes e Molina (2004), esse modelo passou por diferentes fases, “modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem” desde o princípio do capitalismo. Fernandes e Molina (2004), constroem uma crítica à visão do agronegócio como modernizador da agricultura capitalista, pois este teria como finalidade “ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias”, de caráter capitalista, que exclui o agricultor familiar, e maximiza os lucros dos latifundiários. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 41). Nesta pesquisa, nos valem da definição crítica de Fernandes e Molina (2004) de agronegócio.

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

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que nasce pelas lutas dos movimentos sociais camponeses pela terra e pela educação dos trabalhadores camponeses, com uma perspectiva totalmente diferente àquela proposta inicialmente à população rural. Conforme Molina & Sá (2013), o desafio a que a Educação do Campo se coloca desde o início de sua constituição é o de uma educação contra hegemônica, de transformação social liderada pelas classes trabalhadoras para as classes trabalhadoras, em oposição ao chamado “ruralismo pedagógico” das décadas de 1930-1940, que pressupunha a manutenção do filho do camponês no campo, mas que o desvinculava de sua realidade.

Tal modalidade de ensino tem uma base muito fortalecida na cooperação, na solidariedade e na dignidade dos camponeses, o que nos leva a refletir sobre o surgimento e os pressupostos da Escola do Campo, a qual era/ é antagônica ao modelo de educação projetado pelo e para o capital.

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

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, no parágrafo 1º, ressalta o que se entende por população do campo e por escola do campo:

I - 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; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

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

Além disso, o decreto estabelece como princípios da educação do campo o respeito à diversidade (social, cultural, ambiental, política, econômica, de gênero, geracional e de raça e



etnia), e também incentiva a elaboração de Projetos Político Pedagógicos que venham ao encontro das especificidades do campo, a fim de lutar por um desenvolvimento justo em relação à sustentabilidade e ao mundo do trabalho.

Também encontramos no decreto como princípios fundamentais para essa modalidade de ensino, a necessidade de formação específica de profissionais para atendimento da escola do campo; a valorização da identidade do estudante do campo; a flexibilização na organização do calendário escolar; e o convite à comunidade para que participe efetivamente da escola por meio dos movimentos sociais do campo.

No Paraná, a formação dos profissionais das escolas do campo ofertada pela mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED-PR, não é voltada para a Educação do Campo. As formações direcionadas para essa modalidade de ensino, geralmente acontecem por algumas parcerias realizadas. Na Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, de Itapejara D'Oeste, a qual trabalhei durante os anos de 2016 a 2021, as formações de professores da escola do campo passaram a acontecer a partir de 2017, após um período de muita incerteza da manutenção das atividades da referida escola. Sendo assim, os próprios professores procuraram parcerias com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e com a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR, entidades que integram a Articulação Sudoeste por uma Educação do Campo. Após essas formações pedagógicas muitas características fundamentais da Educação do Campo passaram a ser resgatadas, tais como, a participação da comunidade escolar, a valorização da identidade do estudante do campo e a construção de um projeto pedagógico coletivo voltado para a realidade da comunidade.

A escola é feita para e por seres humanos, sociais, coletivos, que trazem suas contradições, culturas e conhecimentos. E a população camponesa é convidada a vivenciar a construção e defesa de sua educação, sua escola e dos processos pedagógicos que partem da vida concreta. Segundo Caldart (2013), a função social originária da escola é separar os estudantes da sua vida, do seu cotidiano, enquanto deveria estar muito mais voltado a fazer da vida, das experiências culturais, o princípio educativo, uma vez que as práticas pedagógicas das escolas do campo precisam potencializar os saberes do campo na construção do saber científico.

A prática social que é comum a professores e alunos é o ponto de partida daquilo que foi definido como Pedagogia Histórico-Crítica, conforme destaca Saviani (2016). Nesta perspectiva, para que a educação do campo aconteça, é necessário que os professores conheçam a realidade, a sociedade, suas relações e determinações, uma vez que as condições que os homens e mulheres do campo vivem atualmente são determinadas pelo estágio que a humanidade atingiu. E para a Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho educativo é a produção

da humanidade, pelos homens na história e “o homem é, pois, um produto da educação” (SAVIANI, 2016, p. 21).

Neste sentido, a formação de professores para atuação em escolas do campo não pode ser ofertada pela mantenedora aos professores de escolas urbanas. Faz-se necessária uma formação específica, com parcerias realmente interessadas na manutenção da escola do campo. A Educação do Campo é responsável pela formação de alunos críticos, conscientes de sua realidade e da necessidade de valorizar sua cultura, origens, de se tornarem protagonistas de lutas por valorização, por condições de vida e trabalho adequadas à população camponesa.

Não se pode mais pensar a educação sem a escola, pois ela é o ambiente principal de educação formal. Sendo assim, precisa levar os estudantes a refletirem sobre suas condições de vida e instrumentalizá-los a lutarem pela mudança, para que não sejam dominados pelo capital. Para tanto, de acordo com Saviani (2016), a educação do campo precisa levar em consideração que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada na formação do estudante do campo são a prática social.

### **3.2 Linguagem**

O estudo sobre a língua para Saussure é uma parte essencial e um produto social da linguagem. A língua é “(...) ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso, ao domínio individual e ao domínio social” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Sendo assim, não é possível classificá-la em categorias de fatos humanos, pois não há uma unicidade. Também não é possível o estudo de um objeto único e final, uma vez que são diversos os aspectos da linguagem, o que torna a língua, de acordo com o autor, “a unidade da linguagem” (SAUSSURE, 2006, p. 18).

A língua, na perspectiva estruturalista de Saussure (2006), é a parte social da linguagem, que representa o exterior do indivíduo, mas este não a cria, nem modifica sozinho, apenas em acordo com a sociedade. Além disso, o ser humano precisa aprendê-la não apenas informalmente, mas também formalmente para que seja capaz de utilizá-la de acordo com as regras estabelecidas. Em segundo lugar, a língua é um objeto possível de se estudar separadamente, diferentemente da fala. Em terceiro lugar, enquanto a linguagem tem característica heterogênea, a língua é homogênea, por constituir-se de signos que têm essencialmente a função de aliar a imagem acústica (fonética e fonêmica) ao sentido. Então, a

língua “[...] é um objeto de natureza concreta” (SAUSSURE, 2006, p. 23), pois os signos linguísticos não podem ser considerados abstratos, uma vez que, por meio da escrita, estes se tornam imagens que não seriam possíveis apenas na fala.

A respeito da linguagem, em Bakhtin (2016) encontramos críticas a certas concepções como a de Wilhelm Humboldt (1859), de que a linguagem seria apenas responsável pela formação do pensamento, não dependendo do ato de comunicação; ou a dos seguidores de Vossler, que reduzem a linguagem a algo que o indivíduo cria de maneira espiritual, além de muitas outras concepções que ainda definem como elementos da comunicação o locutor e o receptor do discurso. Tais concepções consideram apenas o ponto de vista do falante, mas não o do ouvinte como um interlocutor que também participa da situação comunicacional como um provável respondente, talvez não imediato, mas a partir de suas reflexões sobre o discurso proferido, que o farão se posicionar enquanto alguém que concorda ou discorda do falante.

Neste contexto, a linguagem é determinada pela comunicação. E neste aspecto há, sim, interlocutores, mas ambos participam da situação comunicacional, pois mesmo o falante (locutor) espera uma resposta, independente do tom, para sua interlocução. O falante baseia-se em seus discursos anteriores e em discursos de outros que foram proferidos antes. Sendo assim, ele também é um respondente aos discursos que antecederam os seus, ou seja, os enunciados proferidos nas situações de comunicação estão ligados a outros enunciados. “O discurso sempre está fundido em uma forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso” e não há como o discurso existir se não for dessa forma (BAKHTIN, 2016, p. 28).

Bakhtin (2006), levando em consideração o diálogo como forma clássica de comunicação discursiva, argumenta que os enunciados se concretizam na alternância dos sujeitos, sendo uma unidade real que se delimita pelo momento que o falante, terminando sua fala, transfere a palavra ao outro através do silêncio, que é/ pode ser entendido como conclusão, talvez parcial, uma brecha para que o interlocutor se torne locutor.

Neste contexto, nos mais diversos gêneros do discurso, a oração precisa ser analisada a partir de uma contextualização, uma vez que ela não tem significado separada do seu contexto de produção, sem um enunciado que a complete. Ou seja, ela só adquire sentido definitivo baseada no conjunto, na situação de comunicação que pode ser um diálogo, uma obra de arte, uma aula, um texto dissertativo, uma cerimônia, entre outros.

Neste sentido, observamos que os enunciados e também a linguagem como um todo, caracterizam-se pelo seu conteúdo “semântico-objetal”. É o sentido da linguagem que define o gênero do discurso a ser escolhido para comunicação. E além do sentido, também a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante como conteúdo do objeto e do sentido do seu

enunciado”. O estilo do falante é que fará com que ele faça determinadas escolhas gramaticais, composicionais ou de léxico para compor seu enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Se levarmos em consideração a palavra “luta”, por exemplo, podemos perceber que é uma palavra neutra. No entanto, o significado de tal palavra está ligado ao contexto de uso, ao gênero do discurso no qual ela será empregada, ao tom dos enunciados proferidos pelo(s) enunciador(es). Sem essas considerações, sem contextualizar a relação emocional que ela transmite (pode transmitir), nada mais é do que uma palavra. Mesmo que a utilizemos em uma expressão do tipo “luta de classes”, isoladamente traduz pouco. Mas quando a utilizamos em determinado contexto, ou enunciado, ela passa a designar uma realidade concreta. “Portanto, a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto”. Mesmo as palavras que designam sentimentos – como “amor”, “felicidade”, “raiva” – são neutras se empregadas isoladamente, pois “o colorido do expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras” (BAKHTIN, 2016, p. 51).

De acordo com o autor, as palavras são neutras justamente para que para todos os falantes da língua identifiquem-se com elas. Também são alheias aos outros, pois trazem inúmeros significados de enunciados anteriores. E o significado a ser dado às palavras é algo indubitavelmente individual, a partir do contexto de uso, da ideologia, da época, do círculo social, dos modelos seguidos, dos campos da atividade, da idade, das representações, da identidade, entre outros. Bakhtin (2016, p. 54) destaca que o desenvolvimento da experiência discursiva de cada sujeito depende diretamente da interação constante com enunciados que são de outros (assimilação), a alteridade e a assimilabilidade, a perceptibilidade e a relevância são o que dão o tom das palavras e dos discursos.

Para Foucault (2014), “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

E realmente, os discursos são complexos, uma vez que se determinam pelo sujeito que os profere, pela situação de enunciação, pela alteridade – uma vez que nossos discursos não são puramente nossos, pois já foram proferidos por alguém –, pelo que o sujeito que os profere objetiva a partir deles, seja apresentar uma crítica, uma indignação, aprovação ou reprovação, ironia, ordem, insatisfação ou satisfação, etc.

Neste aspecto, a análise do discurso associa língua, atividade de comunicação e conhecimento. E ainda, de acordo com Foucault (2008) as palavras e as coisas, nos discursos têm distinção, realidade e língua também, assim como o léxico e a experiência. Por esse motivo,

os discursos não devem ser tratados apenas como conjunto de signos, apenas como representações, mas como aquilo que define os objetos tratados na fala.

Há diferença, por exemplo, entre falar do discurso educacional e do discurso sindical, por exemplo, uma vez que o discurso educacional tratará de determinados gêneros textuais que circulam nos ambientes escolares, tais como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Planejamento, Proposta Pedagógica Curricular, Base Nacional Curricular, entre outros que caracterizam o universo educacional. Já o discurso sindical investirá em gêneros que caracterizem sua identidade de luta de classes, por exemplo estatuto, regimento, ações judiciais, campanhas, notícias, reportagens, entre outros.

Quando tratamos de unidades como ‘o discurso educacional’, estamos tratando de fronteiras que são estabelecidas pelos pesquisadores, historicamente, que pertencem a corpus variados e também a diversos tipos e gêneros discursivos: são as formações discursivas.

Para Foucault, formação discursiva refere-se ao “[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009a: 43-44).

Sendo assim, cada formação discursiva é formada por outras formações discursivas anteriores e o sujeito assujeita-se a elas. Conforme Brandão (2012), a ideologia interpela o sujeito a acreditar que é dono da verdade na qual acredita de acordo com sua formação social e ideológica. E é justamente pelo que Althusser denominou Aparelho Ideológicos do Estado que se constroem as ideologias, suas alianças, antagonismos ou denominações.

Já as formações ideológicas são conjuntos de atitudes ou de representações, as quais não podem ser definidas como de apenas um indivíduo e nem universais, mas que apresentam relações de classe. “A formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas” (BRANDÃO, 2012, p. 47).

Compreende-se então que é a partir das formações discursivas que os sujeitos, que pertencem a determinada conjuntura histórica, concordam ou não sobre o que vão significar suas palavras, como se fosse uma regra do que pode/deve ou não ser dito e em que condições pode/deve ou não ser dito.

As definições de linguagem construídas a partir da perspectiva de Saussure (2006), de Bakhtin (2016) e de Foucault (2008, 2009 e 2014), trazidas nesta sessão, serão base para as análises das falas docentes no capítulo de análise dos registros, em relação a representação sobre

identidade do professor da escola do campo, uma vez que serão analisadas as entrevistas e, a partir da linguagem utilizada para definir-se enquanto professor da escola do campo.

### 3.3 Representação e Linguagem

Parece simples pensar que representar é tornar algo significativo a alguém pela linguagem. De acordo com Hall (1997) representar pode ser tanto descrever ou retratar algo por meio de certa semelhança, ou simbolizar, dar significado a algo. Por exemplo, a Bíblia, que pode simplesmente ser tratada como um livro impresso em páginas que conta uma história (ou histórias) de povos antigos, assim como, pode ser o símbolo de uma crença (cristianismo) e representação da história da salvação da humanidade por Jesus Cristo sendo uma base religiosa.

As representações se constituem à medida que os indivíduos e grupos se relacionam com as situações e com os objetos por meio da linguagem. É na linguagem que nossas representações se constituem e formatam nosso pensamento, o senso comum, as ideias do dia a dia e determinam nossas relações sociais, o modo como interagimos com o outro.

Hall (1997) conceitua representação no campo dos estudos culturais:

Representação significa usar a língua para dizer algo significativo sobre, ou representar, o mundo significativamente, a outras pessoas. (...) Representação é uma parte essencial do processo no qual o significado é produzido e compartilhado entre membros de uma cultura. Ela *de fato* envolve o uso da língua, dos sinais e das imagens que significam ou representam as coisas<sup>8</sup> (HALL, 1997, p. 15, grifos do autor, tradução nossa).

De acordo com Hall (1997) são três as teorias que explicam como as representações sociais funcionam na linguagem: a Reflexiva, a Intencional e a Construcionista ou Construtivista. Todas buscam definir de onde vem e de que forma se estabelece um significado real para as coisas, palavras, sons ou imagens.

Na abordagem reflexiva a linguagem é tida como um espelho, que reflete um significado das coisas, o qual se encontra nas pessoas, nos objetos e nos eventos do mundo real. Essa teoria sobre a linguagem que simplesmente reflete ou imita um significado já existente é

---

<sup>8</sup> Representation means using language to say something meaningful about, or to represent, the world meaningfully, to other people. (...) Representation *is* an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture. It does evolve the use of language, of signs and images which stand for or represent things (HALL, 1997, p. 15. Grifos do autor).

chamada mimética. De certa forma, os objetos, os signos visuais carregam certo tipo de significado, com base no que representam, mas caso nos comunicássemos com alguém que fala outra língua, que vem de outra cultura, talvez não conseguíssemos representar para essa pessoa certas coisas da língua portuguesa, da cultura brasileira. Por exemplo: chimarrão é uma palavra típica do português e da cultura do brasileiro e que não existe na língua inglesa, por exemplo, de modo que o desconhecimento de seu significado impede que um indivíduo norte americano faça correlação com a imagem que ela representa.

A segunda abordagem é a intencional, e carrega uma ideia oposta à primeira, uma vez que argumenta que quem dá significado à linguagem é o próprio falante, ou o autor, no caso de obras escritas, pinturas, entre outros (HALL, 1997).

Esta teoria pressupõe que somos nós que damos os significados àquilo que pretendemos comunicar, mas não somos o único meio de significação da língua, pois se assim fosse, cada indivíduo possuiria uma língua própria. Mas para que possamos nos comunicar é necessário que existam línguas com códigos e convenções que são compartilhados entre seus falantes. Sendo assim, os significados que damos à linguagem que utilizamos devem obedecer às convenções da língua que falamos, o português no caso, para que a comunicação exista, para darmos significado às imagens, palavras e gestos. Precisamos da linguagem para representar nossos pensamentos.

A terceira abordagem, Construcionista *ou* Construtivista, adota a linguagem como pública e social, reconhecendo que os significados são construídos pelos sistemas de representação. Os construcionistas ou construtivistas afirmam que não podemos confundir o mundo material, já existente com as práticas de linguagem, mas também afirmam que:

[...] não é o mundo material que transmite significado: é o sistema de linguagem ou qualquer sistema que nós estivermos usando para representar nossos conceitos. São os atores sociais que usam os sistemas conceituais de sua cultura e a linguística e outros sistemas representacionais para construir significado, para tornar o mundo significativo e comunicar sobre aquele mundo significativamente aos outros<sup>9</sup> (HALL, 1997, p. 25, tradução nossa).

Os sistemas representacionais dependem de coisas como os sons, as imagens, as fotografias, as palavras escritas, entre outras, para dar significado de acordo com o sistema de linguagem utilizado pelos indivíduos. Sendo assim, a linguagem não pode ser considerada um

---

<sup>9</sup> It is not the material world which conveys meaning: it is the language system or whatever system we are using to represent our concepts. It is social actors who use the conceptual systems of their culture and the linguistic and other representational systems to construct meaning, to make the world meaningful and to communicate about that world meaningfully to others (HALL, 1997, p. 25).

espelho, como pressupõe a abordagem reflexiva, também não depende apenas do que o falante pretende significar com suas palavras, mas depende sim, de um grande sistema significativo para que a comunicação se estabeleça: depende da linguagem.

Ferdinand Saussure, o linguista suíço, considerado “pai da linguística moderna”, tem uma visão construtivista da linguagem e da representação. Para o linguista, o significado das coisas é produzido por meio da linguagem, uma vez que, para produzir significados, as palavras, os sons e as imagens precisam estar atrelados a um sistema convencional, uma língua.

Para Hall (1997), Saussure conseguiu mostrar que a linguagem produz significados através do processo de representação. O linguista traz os conceitos de significante e significado, sendo que o significante está relacionado à palavra, escrita ou falada, e o significado, ao conceito formado pelo ouvinte ou leitor a partir daquele signo.

Podemos tomar como exemplo o significante estabelecido pelas letras C-A-S-A, que formam a palavra casa. Ao ouvir, ou ler a palavra, atrelamos ao significado culturalmente construído para esta palavra: a moradia (o significado).

Neste contexto, as palavras só têm significado a partir de uma construção cultural da língua e da sociedade. A palavra CASA, que em língua portuguesa significa um local de moradia, é composto por uma sequência de letras que em outra língua não faria sentido, ou seja, a sequência de letras sozinha não estabelece significado, mas a partir do momento que esse significado é fixado por um código (a língua, no caso), ela passa a representar algum significado estabelecido culturalmente pelos falantes de uma língua.

E isso é o sistema de representação, aquilo que produz significado através do código (a língua) e que utilizamos para estabelecer comunicação com os outros. Só conseguimos construir tais significados através daquilo que inconscientemente internalizamos conforme vamos nos tornando parte de uma cultura.

Outro aspecto a ser levado em conta, em relação ao conceito de representação, é a constante evolução da língua. As palavras mudam ou adquirem outros significados com o passar do tempo e tal compreensão demanda um processo constante de interpretação, uma vez que nossa compreensão daquilo que foi dito ou escrito não será exatamente a mesma do falante ou escritor. Para Hall (1997), tanto escritor quanto leitor são essenciais na produção do significado.

Hall (1997) define a representação a partir do significado construído pela linguagem, podendo designar tanto um objeto real, como casa, mesa, caderno; quanto um objeto imaginário como, por exemplo, amor, fé, felicidade, amizade, sentimentos que não podemos ver ou tocar, ou Deus, céu, inferno, conceitos construídos, mas com os quais não necessariamente teremos contato físico.



Os objetos, eventos, pessoas não possuem um significado sozinhos no mundo, são as pessoas que dão significado às coisas, aos eventos. É na sociedade e na cultura que os significados são construídos (HALL, 1997). A representação produz os significados em nossas mentes, através da linguagem. E assim, podemos interpretar, criar uma imagem em nossa mente tanto de objetos reais quanto imaginários.

Essa pesquisa alinha-se à teoria de Hall (1997), pois acredito que é por meio da cultura construída em sociedade que construímos nossas representações, e estas produzem significado através da linguagem. Ou seja, tudo o que faz com que as coisas tenham significado, ajuda a significarmos, a construirmos nossas representações, que assim como as identidades, também são mutáveis.

Para Hall (1997), são dois os processos, os sistemas de representação envolvidos na formação dos significados: o processo das representações mentais e o processo da linguagem.

O processo das representações mentais – mapas conceituais – é o que está em nossas cabeças, e faz com que seja possível que interpretemos o mundo de maneira significativa. Tal sistema de representações nos possibilita organizar, agrupar, combinar e classificar as coisas, ou os conceitos fazendo relações entre eles e distinguindo-os de outros pelos processos de aproximação e diferenciação.

Hall (1997) afirma que nossos conceitos podem ser tanto correspondentes quanto diferentes. O autor traz o exemplo do pássaro e do avião e observa que podemos fazer uma relação de similaridade entre eles, uma vez que ambos são capazes de voar, mas também podemos perceber a diferença entre os dois, uma vez que o pássaro pertence à natureza e o avião não, já que é feito pelo homem. E essa capacidade que nossos cérebros têm de fazer relações de similaridade e diferenciação é traduzida através da linguagem, que é a representação mental que fazemos dos objetos, é a nossa interpretação.

O sistema de representação mental pressupõe que as pessoas utilizem mapas mentais para produzir os significados das coisas, e que nossos mapas mentais podem cruzar com o significado que outras pessoas produzem, isso tudo através de uma língua em comum. Mas só o mapa mental não é o suficiente, pois a linguagem é imprescindível para que se estabeleça a comunicação.

O segundo sistema de representação envolvida no processo global de construção de significado é a linguagem:

Nosso mapa mental compartilhado deve ser traduzido em uma linguagem comum, que pode correlacionar nossos conceitos e ideias com certas palavras escritas, sons falados ou imagens visuais. O termo geral que nós usamos para palavras, sons ou imagens

que carregam significado é signos. Esses signos significam ou representam os conceitos e as relações conceituais entre eles que nós carregamos em nossas cabeças e juntos eles constroem os sistemas de representação de nossa cultura<sup>10</sup> (HALL, 1997, p. 18, grifo do autor, tradução nossa).

Sendo assim, são justamente as palavras, imagens e sons que nos auxiliam a transmitir a outras pessoas o que queremos comunicar. Tudo que carrega ou expressa significado é considerado linguagem. A representação neste contexto é a soma da cultura, da construção de significado e da língua, ou seja, para que as pessoas sejam capazes de interpretar seus mapas mentais da mesma forma, elas teriam que pertencer à mesma cultura e falar a mesma língua.

Os sistemas de significação de imagens, escritos e falados têm diferentes tipos de interpretação. Enquanto os sinais visuais carregam semelhança com as coisas a que se referem, passando um significado mais transparente de uma pessoa para outra, na língua escrita ou falada, há uma dificuldade um pouco maior para se estabelecer um significado, pois as coisas escritas, por exemplo, não carregam uma relação óbvia com seu significado. Por exemplo, a fotografia de um cachorro produz as condições para a compreensão, mesmo para pessoas que falem diferente línguas, ou sejam de diferentes culturas, pois a imagem assemelha-se ao animal, diferentemente da fala ou escrita da palavra CACHORRO. É possível que exista inteligibilidade entre falante e ouvinte, desde que esses pertençam a uma mesma cultura ou compreendam a língua que falam.

Então, como as pessoas que pertencem a uma mesma cultura conseguem estabelecer um significado para as palavras?

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

Foucault (2008) aborda a formação dos objetos, ao falar sobre o discurso da psiquiatria do século XIX, que inseriu o louco no hospital psiquiátrico. Esse discurso deu origem a diversos objetos da psicopatologia que definiam a loucura. Para o autor, aquilo que é nomeável e descritível tem *status* de objeto.

---

<sup>10</sup> Our shared conceptual map must be translated into a common language, so that we can correlate our concepts and ideas with certain written words, spoken sounds or visual images. The general term we use for words, sounds or images which carry meaning is *signs*. These signs stand for or represent the conceptual relations between them which we carry around in our heads and together they make up the meaning-systems of our culture (HALL, 1997, p. 18).

Para o autor, os discursos não devem ser tratados como um conjunto de signos, pois apesar de serem feitos de signos, são as práticas discursivas que formam os objetos e designam coisas.

Os discursos tampouco são apenas objetos. Consideremos a fala de um professor, seu discurso não é apenas signo, apenas palavras. Ao contrário, neste caso o discurso é utilizado para construir, compartilhar conhecimento e produzir práticas sociais. Assim também é o discurso construído pelas crianças quando passam a construir os conceitos em sua mente. Aos poucos elas constroem o repertório de conhecimento baseadas no convívio, nas representações culturais da família, da escola, de outras instituições as quais estão expostas.

Segundo Hall (1997), as crianças:

[...] aprendem o sistema e as convenções da representação, os códigos de sua língua e cultura, que as equipa com o ‘know-how’ cultural, possibilitando a elas funcionar como sujeitos culturalmente competentes. Não porque tal conhecimento está em seus genes, mas porque elas aprendem suas convenções e então gradualmente se tornam ‘pessoas cultas’ – isto é, membros de suas culturas. Elas inconscientemente internalizam os códigos que permitem a elas expressar certos conceitos e ideias através de seus sistemas de representação – escrita, discurso, gesto, visualização, entre outros, e interpretam ideias que são comunicadas a elas usando os mesmos sistemas<sup>11</sup> (HALL, 1997, p. 22, grifo do autor, tradução nossa).

Vemos que o conhecimento não está pronto desde o nascimento, não o herdamos de nossos pais pelos seus genes. O conhecimento é construído culturalmente, através dos mapas conceituais e da linguagem.

Na obra “A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento”, Berger e Luckman (1985) afirmam que os homens tomam como realidade o mundo da vida cotidiana, as subjetivações que constroem o senso comum e o mundo intersubjetivo. Assim, ao nascer, os sujeitos recebem os pressupostos genéticos, mas não aquilo que o fará se reconhecer enquanto identidade subjetiva. A subjetividade não será definida individualmente, fora do contexto social. O sujeito precisa de um ambiente humano, “[...] das formações socioculturais e psicológicas” para construir sua identidade e seu conhecimento (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 75).

---

<sup>11</sup> “Learn the system and conventions of representation, the codes of their language and culture, which equip them with cultural ‘know-how’, enabling them to function as culturally competent subjects. Not because such knowledge is imprinted in their genes, but because they learn its conventions and so gradually become ‘cultured persons’ – i.e. members of their culture. They unconsciously internalize the codes which allow them to express certain concepts and ideas through their systems of representation – writing, speech, gesture, visualization, and so on – and to interpret ideas which are communicated to them using the same systems”. (HALL, 1997, p. 22)

O homem pode até viver em isolamento, mas para que se desenvolva enquanto tal, precisa de um ambiente humano, afinal para que este se socialize não depende apenas do fator biológico, mas do fator social. O homem é um produto social e esse mundo social objetivado é construído por meio da linguagem. Então, o conhecimento sobre a sociedade é tanto o “[...] apreender a realidade social objetivada”, quanto “[...] produzir continuamente essa realidade” (BERBER & LUCKMANN, 1985, p. 94).

O homem, como vimos, não se constrói sozinho, é a partir das relações socioculturais e psicológicas que esse vai definir-se enquanto sujeito, formando e modificando sua identidade constantemente a partir da socialização, da construção do conhecimento e das representações.

Woodward (2014) define a representação e os significados que esta tem, afirmando que, “[...] inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2014, p. 17 – 18). Ou seja, é a partir dos significados que damos às coisas com as quais temos contato, os lugares que frequentamos, os outros com quem convivemos que percebemos o sentido do nosso ser atual e aquele que podemos vir a ser.

As representações podem fornecer respostas aos nossos questionamentos a respeito de: Quem somos? Quem queremos/ podemos ser? Esses discursos a partir da nossa identidade remetem ao nosso lugar de fala. Ou seja, nossas representações dependem do lugar de fala que assumimos no momento da enunciação. Pensando nisso, quando assumimos o lugar de fala de filhos, nossas representações sociais simbólicas sobre sermos filhos são umas, mas quando assumimos o lugar de fala de pais de adolescentes, por exemplo, temos representações diferentes sobre nossa identidade. Nossas representações sobre identidade também dependem dos papéis sociais externos à família: no trabalho, nos estudos, no grupo de amigos, na igreja, no sindicato, na comunidade, entre outros. Cada lugar de fala e os papéis assumidos pelos indivíduos são elementos que contribuem para a representação de sua identidade.

Berger e Luckmann (1985) discutem a questão dos papéis sociais que circulam entre o Eu social e o eu na sua totalidade. Ou seja, cada ator identifica-se com as tipificações de sua conduta. Isso significa que o sujeito pode se identificar com vários papéis de acordo com a conveniência do momento (pai amoroso, severo, exigente, trabalhador, estudante, filho, marido, sindicalista, amigo, artista, etc.). A partir do momento que as tipificações de conduta passam a acontecer, podemos dizer os papéis adotados pelos atores são a institucionalização de sua conduta. “As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis. Estes,

linguisticamente objetivados, são um ingrediente essencial do mundo objetivamente acessível de qualquer sociedade” (BERGER & LUCKMAN, 1985, p. 103).

Desse modo, quando o indivíduo desempenha os diversos papéis e incorpora-os à sua conduta, participa do mundo social, de forma subjetivamente real. O indivíduo aprende os papéis necessários ao desenvolvimento de suas atividades e de sua institucionalização. Então, para Berger e Luckmann (1985), uma vez que os papéis adotados pelos atores representam as instituições, estas são reais nas experiências dos indivíduos. Apesar disso, aprender o papel não significa apenas que o indivíduo compreenderá e adotará as rotinas necessárias ao desempenho. É preciso que o indivíduo tenha familiaridade com “[...] as camadas cognoscitivas, e mesmo afetivas” que são adequadas ao papel (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 107).

Para os autores, os papéis trazem consigo vários conhecimentos e a dialética da sociedade, uma vez que “[...] a sociedade só existe quando os indivíduos têm consciência dela” e, em contrapartida, “[...] a consciência individual é socialmente determinada” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 107). Então, ao mesmo tempo que os papéis definem os sujeitos sociais, também a sociedade é definida pelos papéis institucionalizados assumidos por tais atores.

Além dos lugares de fala, a mídia também é grande influenciadora das representações, uma vez que esta apresenta identidades a serem assumidas: o homem viril, aquele que não chora, a mulher frágil e doce, a criança comportada, o adolescente dedicado. E compramos tais anúncios, pois eles representam um padrão, o que há de mais tradicional na sociedade, então por vezes, queremos nos identificar com eles, porque, assim como afirma Woodward (2014), “[...] todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder” (WOODWARD, 2014, p. 19).

Quando Foucault (1979) traz para a discussão a questão da loucura e da perda dos direitos a partir do momento que a pessoa considerada doente mental era segregada e inserida no hospital psiquiátrico, ou asilo, observamos também as questões de relações de poder, pois neste período, desde o século XVII ao XIX, uma vez estando submetida à psiquiatria, o indivíduo perdia seu poder sobre si, perdia seus direitos, estava submetido à vontade dos médicos e enfermeiros. Tal situação é parecida ao poder exercido sobre o que o autor chama de corpo sadio dos soldados, das crianças e também sobre as normas da sexualidade, o que era considerado moral e imoral, o direito ao aborto. Em outras palavras, as relações de poder em nossa sociedade geralmente se ligam a áreas tais como religião e política, as quais interferem diretamente nos direitos das pessoas, interferem em suas escolhas, em sua identidade, em seu modo de ver o mundo, nas representações que temos sobre quem somos.

Já em relação à cultura de massa, Cuche (1999) afirma que pode remeter tanto ao conjunto de pessoas, quanto ao componente popular. Para o autor, há uma confusão entre as expressões “cultura *para* as massas e cultura *das* massas”, uma vez que mesmo que todos os indivíduos recebam a mesma mensagem isso não significa que haverá uma uniformização na recepção dessa mensagem. Além disso, ressalta que mesmo as pessoas consideradas mais vulneráveis na sociedade, não necessariamente serão as mais vulneráveis na absorção das mensagens midiáticas.

Por exemplo, um seriado, um filme, ou até mesmo uma novela pode fazer sucesso em vários lugares do mundo, mas não pelos mesmos motivos e provavelmente gerará interpretações diversas baseadas nas crenças, aspectos culturais e momentos vividos pelos seus telespectadores. As representações das pessoas em relação à mídia são as mais diversas, pois a recepção de tais informações é muito particular, muito relacionada à identidade de cada povo, de cada indivíduo.

Então, de acordo com Cuche (1999), cultura para as massas são as mensagens midiáticas direcionadas às pessoas de diferentes culturas e classes sociais, com certa uniformização; e cultura das massas é definida de formas diferentes pelos estudiosos, sendo que varia desde a consideração de que ela corresponde a forma de produção industrial de massa, a produção acima da criação, até as concepções que afirmam que cultura das massas corresponde a certo nivelamento ou uniformização cultural dos grupos sociais, devido à generalização dos meios de comunicação, além de alienação como consequência dos meios de comunicação em massa.

Também Silva (2014) nos traz estudos sobre as representações, nos quais, segundo ele, historicamente a representação apresentava vários significados, tanto externa, como por exemplo a pintura ou a linguagem, quanto interna, que é a representação daquilo que é real na consciência. Entretanto, a partir da “filosofia da diferença”, o pós-estruturalismo carrega um significado diferente para a representação, ao conceber a linguagem como “[...] estrutura instável e indeterminada”, ou seja, “[...] a representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (SILVA, 2014, p. 90).

A representação, nesta concepção, é instável, ambígua, é uma forma de atribuirmos sentido aos objetos e aos eventos, por meio de um sistema linguístico e cultural, através de uma ligação entre identidade e diferença, as quais dependem da representação. Como ela não está simplesmente ligada ao referente, pode ser associada a conferência de sentido. “Como tal, a

representação é um sistema linguístico e cultural arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2014, p. 91).

Neste contexto fica aparente a ligação da identidade e da diferença com a representação, pois aquelas são dependentes desta, ou seja, representar é assumir qual é a identidade, em que momento ela se dá e baseada em quais são as necessidades do indivíduo.

Esse indivíduo a quem nos referimos não nasce membro de uma sociedade, mas como diriam Berger e Luckmann (1985), ele está predisposto a pertencer a uma sociedade, assumindo para si o mundo que outros vivem, interiorizando as representações transmitidas pelos seus pares.

Isso será experimentado pelo indivíduo pela socialização primária que é quando o indivíduo é introduzido em uma sociedade, durante a infância. Nesta fase, há várias situações de identificação com as pessoas, objetos, eventos, que é baseada nas emoções, sem as quais, provavelmente, não seria possível acontecer a socialização. Além disso, isso tudo acontece por meio de uma relação dialética, de identificação com os outros, particularização e generalização, uma vez que as representações do que pode ou não pode, do que se deve ou não deve fazer são construídas aos poucos, a partir de interações que a criança tem com as pessoas mais próximas dela, mas que aos poucos vão construindo generalizações do mundo do poder e do dever.

Isso já nos leva à socialização secundária, que acontece a partir do momento que o indivíduo já socializado se introduz em novos setores da sociedade que não somente o familiar. A socialização secundária estaria baseada na complexidade do mundo do trabalho, na distribuição do conhecimento necessário ao trabalho, à aquisição de vocabulário adequado e específico, “[...] campos semânticos, interpretação e condutas de rotina da área institucional” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 185). Ou seja, é a partir do ingresso do sujeito ao mundo que a socialização secundária se apresenta, e este necessita de elementos que o orientem na construção de suas capacidades linguísticas, que cotidianamente favoreçam a interação com os outros indivíduos, a interiorização de processos sociais e o estabelecimento de rotinas.

As representações que os indivíduos têm dos diversos ambientes em que convivem (ambiente familiar, trabalho, escola, igreja, partido político, roda de amigos) fazem com que as identidades se revezem numa constante mudança a depender das expectativas colocadas pelos sujeitos que convivem em cada ambiente. Essas variações na identidade dos indivíduos são constantes, uma vez que estão em constante construção de seu ser ou a depender da impressão que querem dar aos outros, ressalta Goffman (1985).

Sintetizando, observamos que as concepções de representação de Hall (1997) e Woodward (2014) aproximam-se à medida que os autores consideram que os significados das coisas e as representações são construídas pelas pessoas em sociedade. Hall (1997) aprofunda a discussão da representação a partir daquilo que produz significado, a partir da linguagem, enquanto Woodward (2014) ressalta que nosso lugar de fala e a influência da mídia também são responsáveis pela construção de nossas representações e nossa identidade. Por outro lado, Silva (2014) argumenta que as representações historicamente possuíam vários significados, mas com o pós-estruturalismo passaram a ser vistas como algo instável, exterior, ambíguo. O autor concorda com Hall (1997) quando defende que a representação depende da linguagem e da cultura, mas traz à tona que há uma ligação muito grande entre representação e identidade com as relações de poder, ou seja, elas não são simplesmente construídas em sociedade, elas são impostas.

### 3.4 Identidade

Pensemos sobre o conceito de identidade. O que é identidade? Quais são as relações entre identidade e diferença e entre identidade e linguagem?

Identidade é algo que muitos estudiosos dos estudos culturais buscaram definir. Ela está muito ligada ao que as pessoas são (ou o que/ quem pensam ser), a partir das representações que fazem de si, dos outros, dos objetos e dos eventos em cada contexto de suas vidas. Ela se constrói e está muito envolvida nas representações sociais dos indivíduos, as quais mudam no decorrer do tempo, e assim também os sujeitos mudam e reconstróem sua cultura, sua história, e a imagem que têm de si mesmos e de sua realidade subjetiva.

Conforme Silva (2014, p. 74) “[...] a identidade é aquilo que se é”. Poderíamos dizer, então, que a identidade está representada na imagem que temos de nós, por exemplo: “sou paranaense”. Parece simples, mas tal afirmação está pautada também na diferença, uma vez que na afirmação “sou paranaense” estão subentendidas negações, como: “[...] não sou paulista, não sou nordestino”, entre outras. Mas é muito mais fácil fazer declarações afirmativas sobre nossa identidade, já que a gramática nos permite. Neste sentido, a identidade está estritamente ligada à representação, pois é a partir de nossa(s) identidade(s) que as representações são (re)definidas.

De acordo com Berger e Luckmann (1985), “[...] a identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações



sociais” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 228). Portanto, é por meio da estrutura social que as identidades se formam, se conservam ou se modificam, pois é na história de cada indivíduo que as identidades se especificam.

“A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 230), afinal nem todos os fenômenos sociais são possíveis do ponto de vista biológico. Por exemplo, levando em consideração o aspecto externo, mesmo com os avanços na medicina, não é possível que homens deem à luz uma criança, mesmo que fosse uma determinação política, religiosa, ou de outra ordem. Nesse aspecto, as possibilidades biológicas do organismo limitam a sociedade e a identidade social, assim como a sociedade limita o organismo humano. Já no aspecto interno, a dialética se apresenta através de resistência ao fator biológico. De acordo com os autores, isso se apresenta, por exemplo, na resistência que as crianças têm, no período de socialização primária, em cumprir horários (o de comer, o de dormir). No decorrer da socialização, essas resistências precisam ser quebradas, uma vez que a institucionalização (a escola, por exemplo) passa a frustrar a questão biológica.

Isso ocorre na socialização primária, quando o indivíduo se encontra completamente socializado, a dialética continua em forma de eu “superior”, que compreenderia a identidade social, e eu “inferior”, sendo o indivíduo pré-social. Neste caso, o eu superior passa a dominar o eu inferior (biológico) de acordo com as normas de conduta assumidas pelo convívio social que culminam em quem nos tornamos, nossa identidade.

Hall (2014) utiliza o termo identidade para designar o ponto de ligação, ou encontro, ‘sutura’ entre:

[...] por um lado, os discursos e práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares, e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 1995. In: HALL, 2014, p. 112).

De acordo com Hall (2013), Althusser (1979), em suas formulações, mostra que os seres humanos vivem uma relação que não é necessariamente verdadeira, ou seja, é imaginária, em relação às condições de suas vidas/existências. As representações dos homens são inconscientes, e é dentro da ideologia que os homens modificam suas experiências diárias que passam a ser consciência. Essa relação imaginária serve como possibilidade de dominância de uma classe sobre a outra, além da subordinação do homem ao sistema capitalista de produção,

à não capacidade de construir sua própria história, e à ênfase no fato de que os homens são como máquinas de uma estrutura.

Portanto, os homens e mulheres constroem suas histórias, suas vidas a partir de escolhas, que não necessariamente tenham sido tomadas por eles conscientemente. Sendo assim, a constatação de que é muito difícil que aconteça a mobilidade social também fica muito clara, afinal homens e mulheres são escravos do capital e sua ascensão social não depende da ascensão do patrão, do mercado, da moeda, nem de seus méritos, uma vez que eles não são garantia de mudança social.

No modo de produção capitalista, os homens são como as coisas que produzem. Segundo Chauí (1980), os homens estão alienados à experiência imediata, “[...] é como se a sociedade fosse algo natural e não fruto da práxis humana” (CHAUÍ, 1980, p. 64). Ou seja, a ideologia por trás do sistema capitalista é composta por regras e normas que não estão vinculadas às condições dignas de vida para todos. As ideias estão deslocadas do pensamento dos homens que fazem a produção material (os trabalhadores), pois estes, muitas vezes, não desfrutam daquilo que produzem (a riqueza), nem conseguem desfrutar dos direitos que a eles deveriam ser garantidos, como acesso digno à educação, redes de saúde, segurança pública, moradia digna, alimentação, vestuário, entre outros.

De acordo com Hall (2020), o linguista estrutural Ferdinand Saussure definia identidade ao relacionar o homem à língua utilizada por ele. Para o linguista a identidade do homem está associada ao uso da língua, pois esta preexiste ao homem e dá significado à sua identidade.

Saussure (2006), afirma que para que a língua seja compreendida, é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte tenham conhecimento do idioma, para que haja compreensão e que não fiquem alheios ao fato social.

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2006, p. 21).

A língua é um objeto dentro dos fatos da linguagem, é exterior ao ser humano que não pode criá-la, nem modificá-la sozinho, apenas a partir do grupo de indivíduos de uma sociedade, de uma cultura. Além disso, os indivíduos precisam aprender a se comunicar por meio da língua que será adquirida e assimilada pela criança e aos poucos aperfeiçoada.

Por outro lado, a fala é o uso individual e momentâneo da linguagem. Tanto língua quanto fala são essenciais no processo de comunicação e de construção de identidade. E o desenvolvimento da linguagem se dá com o tempo e a partir do contato com outros. Em razão disso, a fala nunca é inédita, uma vez que os discursos humanos perpassam discursos ditos anteriormente, afinal nós sempre nos identificamos com o outro ou não, a partir de um dado significado para nós e para o outro.

Desse modo, os significados nunca são finais, estão sempre em processo de construção. É o que Hall nos traz sobre o termo *différance*, postulado por Derrida, o qual não pressupõe algo que seja absolutamente fixo, nem absolutamente outro. Um conceito que se refere a outros conceitos pelas diferenças, impedindo que os sistemas se estabilizem “[...] em uma totalidade inteiramente saturada” (HALL, 2013, p. 67). É na *différance* que se constroem as resistências, intervenções e traduções culturais que resultam nas lutas travadas pelas feministas, por exemplo, ou a favor dos imigrantes, dos povos indígenas e quilombolas, população camponesa e LGBTQIA+. Todas essas minorias que vivem à mercê do preconceito e da marginalização buscam na diferença o impulso para valorização e o respeito à sua identidade.

A construção de uma cultura para o povo brasileiro, sonho dos romancistas, hoje está expressa em construção de um país para poucos, onde as minorias não têm direitos essenciais básicos garantidos; onde se busca privatizar os serviços públicos e sucatear os que ainda restam; onde se convence a população de que isso é bom. Fica claro que aqueles que detêm o poder delimitam a tradição, mesmo que os demais (as minorias) não se identifiquem com suas ideias.

Segundo Woodward (2014) as “[...] identidades são construídas em momentos particulares no tempo”, por meio das diferenças. E nesses momentos, identidades e tendências são questionadas, entram em colapso, se constroem em meio à luta política. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: ela *depende* da diferença” (Woodward, 2014, p.40, grifo da autora).

As formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...] A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação (WOODWARD, 2014, p. 42).

Dessa forma, a cultura funciona como reguladora das ações, comportamentos e crenças de determinada sociedade, e os indivíduos pertencentes a ela são levados a concordar, ou agir de forma pré-determinada, consumir certas coisas, acreditar em certos símbolos – religiosos ou não – porque o “outro” também concorda, age e acredita.

E assim é a identidade em relação à diferença, pois a primeira se constrói através das relações com os outros, com aquilo que é e aquilo que não é. Esse conceito de diferença pode se construir de forma negativa, por meio de atitudes excludentes ou da marginalização das pessoas consideradas externas ao grupo cultural. Por outro lado, a diferença pode ser vista de forma positiva, pelo respeito à diversidade, ao multiculturalismo, aos hibridismos, considerando esses movimentos como enriquecedores de uma identidade - nacional ou não.

Neste trabalho, concordamos com o conceito de Hall (2020) de que as identidades, levando em consideração os aspectos culturais, as crenças e os gostos dos indivíduos, são construídas no tempo e no espaço, uma vez que estão ligadas aos espaços que os indivíduos circulam e o tempo presente em relação ao passado, apesar da heterogeneidade e pluralidade identitária decorrente da globalização.

Além disso, concordamos que pensar e discutir o conceito de identidade pressupõe pensar a linguagem, uma vez que é por meio dela que a identidade se constrói. Para Hall (2014), “[...] a identidade é um desses conceitos que operam sob ‘rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem sequer ser pensadas” (HALL, 2014, p. 104).

Portanto, a identidade precisa ser pensada em sua totalidade, desde os conceitos básicos e históricos de sua definição, até as relações de políticas de identidade mais atuais e as práticas discursivas que envolvem sua construção ao longo do tempo.

Vale ressaltar também que ela não é um conceito fechado, que não pressupõe mudanças, pelo contrário, é cada vez mais fragmentada, pautada na diferença, e passível de modificação e transformação. Ela pressupõe pensar não apenas “naquilo que somos”, mas também “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados”, além de “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2014, p. 109).

Essa visão do sujeito não é essencialista, de um sujeito igual em todas as fases de sua vida, estável, mas de um sujeito da mudança, que não é unificado ou singular, mas múltiplo. Essas transformações nas representações acontecem pelo contato com a diferença e através da linguagem, uma vez que é também pelo discurso que nos fazemos indivíduos.

Galindo (2004), retomando as palavras de Gouveia (1993), salienta que a identificação é essencial para o processo de formação da identidade, por ser um processo que toma como

base o outro, na formação do Ego e do Superego<sup>12</sup>. Além desse aspecto, outros são considerados, na psicanálise, para a formação da identidade, segundo Galindo (2004), sendo eles: a) o Aspecto consciente: o sujeito tende a apresentar unicidade em sua definição, vivenciando-a de forma consciente, coerente e única; b) Constância: o sujeito tende a possuir constância e lógica nos elementos que o representam; c) Continuidade: diz respeito a lógica temporal (presente, passado, futuro); d) Semelhanças e Diferenças: as semelhanças são percebidas em relação aos parceiros de profissão e as diferenças em relação aos outros.

Percebemos que as identidades dependem dos lugares de fala que assumimos enquanto sujeitos do discurso (homem, mulher, mãe, pai, filho, profissional, estudante); E que elas são temporárias, uma vez que mudamos nossa posição dependendo da situação vivenciada. Essa mudança pode acontecer de forma bem simples e diária: quando saímos de nosso trabalho e de profissional, por exemplo, ao ir para casa e assumirmos nossa identidade de pai ou mãe. Há então uma mudança muito rápida de identidade que é facilmente identificável no discurso.

#### 3.4.1 Identidade do Professor

Como visto em Berger e Luckman (1985), o sujeito pode até receber os pressupostos biológicos ao nascer, mas a formação de sua identidade acontecerá no decorrer de sua vida, a partir do contato com a sociedade, com a cultura e pelos papéis assumidos pelo sujeito. Assim também é a constituição da identidade do indivíduo enquanto profissional, a qual demanda atenção à formação, qualificação, *status* social, contexto social e histórico e remuneração. Ser professor, por exemplo, demanda formação acadêmica adequada, gosto pela profissão, formação continuada, identificação com a modalidade de ensino que trabalha, atenção à remuneração adequada, ou seja, demanda que o profissional se construa enquanto docente pela formação adequada, mas também que se adapte a questões que vão desde o salário, às condições e exigências do trabalho. A formação da identidade do professor perpassa a história da educação propriamente dita.

Pimenta (1997) afirma que, pesquisas realizadas na década de 90, no Brasil, demonstram que os cursos superiores de formação de professores ainda possuíam um currículo desvinculado com a realidade de ensino da educação pública, e suas atividades de estágio não

---

12 De acordo com a Sociedade de Psicanálise, Freud divide a personalidade humana em ID, Ego e Superego. ID é o lado irracional do ser humano, que busca satisfazer os impulsos sexuais. Superego é o oposto ao ID, uma vez que representa a racionalidade, a moral, aquilo que aprendemos em sociedade. E o Ego é o equilíbrio entre os dois anteriores, uma vez que é nossa razão, o que o sujeito utiliza para resolver os conflitos entre o ID e o Superego. (<https://sociedadepsicanalise.com.br/blog/id-ego-e-superego/>).

davam conta da complexidade do trabalho de ensinar e da constituição de uma identidade docente compatível com o cenário das escolas, tampouco as estratégias de formação continuada contribuíam para a mudança na atuação dos docentes que há anos trabalhavam nas escolas brasileiras.

Para a autora, a formação inicial de professores precisa colaborar para além da formação dos futuros professores, precisa colaborar para que esses profissionais realmente consigam desempenhar sua profissão docente, “[...] uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas” (PIMENTA, 1997 p. 06), ser professor vai além disso, é construir saberes docentes que venham de encontro aos desafios do ensino, da realidade social, da transformação dos saberes acadêmicos em saberes para a vida.

Nóvoa (2019) também defende que a formação inicial do professor é decisiva para que este se torne realmente um profissional comprometido com o ato de ensinar. Para tanto, afirma que professores das universidades e professores da educação básica precisam estar mais próximos, numa “*casa comum*”, um ambiente universitário que tem ligação com a profissão e que nas escolas existam “regras de corresponsabilização e integração dos novos professores”, a fim de contribuir para sua a formação. Tanto essa “*casa comum*” quanto a inserção dos acadêmicos nas escolas podem caracterizar-se enquanto formas de valorização da profissão e de construção de uma identidade de professor.

Mas, de que forma se constrói a identidade de professor?

Para Pimenta (1997), é necessário dar significado à profissão, aproveitar as práticas significativas e rever aquilo que é tradicional e não traz resultado. Para além das teorias sobre a formação da identidade dos indivíduos, cada professor forma a sua identidade de acordo com a experiência que teve enquanto aluno, com os professores que teve, com a forma que se situa no mundo, com sua vivência familiar, com as representações que construiu, com os saberes pessoais e profissionais, com os medos e anseios, com as angústias e com as conquistas, ou seja, esses valores contribuem para a formação da identidade do professor. Para além dos valores, também estão as redes de relacionamento, tais como: os professores com quem o professor se relaciona, as escolas em que tem a oportunidade de trabalhar, os discursos sindicais ou políticos em relação à educação, todos contribuem para a formação de uma identidade docente.

A identidade profissional é um processo de construção que acontece no decorrer da carreira docente e “se inscreve no jogo do reconhecimento”, sendo que o indivíduo, professor, se reconhece nas relações sociais a partir de um jogo que compreende o autorreconhecimento,

ou seja, como o próprio indivíduo se reconhece, e o alter-reconhecimento, que compreende a forma que o indivíduo é reconhecido pelos outros, sejam seus colegas de profissão ou não (GALINDO, 2004, p. 15).

Segundo Galindo (2004), esses aspectos relacionam-se à identidade pessoal, que é construída pelo sujeito e pela identidade social, que são os aspectos em comum percebidos pelos membros de uma mesma categoria, não necessariamente iguais, mas semelhantes em sua identidade profissional.

Hall (2020) também afirma que a identidade se forma num processo de interação entre o sujeito e a sociedade. O “eu” é formado e modificado pelas interações do indivíduo com a cultura. Sendo assim, também se constitui por meio das instituições sociais, tais como a escola.

Para Wenger (1998), a identidade dos indivíduos não está apenas relacionada à forma de falar ou no que os outros pensam ou falam sobre o indivíduo. A identidade é uma constituição diária é uma “[...] tensão entre nosso investimento em várias formas de pertencimento e nossa habilidade de negociar os significados que importam nesses contextos<sup>13</sup>” (WANGER, 1998, p. 188, tradução nossa).

Além disso, Wanger (1998) salienta que a formação da identidade depende de dois fatores: identificação e negociação de significados. A identificação depende do engajamento do indivíduo nas suas relações com as pessoas, pois é dessa forma que identifica-se suas competências. A imaginação também é um elemento da identificação, uma vez que produz as imagens de nós mesmos e do mundo e o alinhamento que faz com que o indivíduo assuma para si a identidade de uma instituição. Já o processo de negociação de resultados consiste na negociação que os indivíduos fazem dos significados dos eventos e das ações. Caso o indivíduo sinta que os significados que produz são rejeitados, sentirá como se estivesse marginalizado, mas quando o indivíduo tem a oportunidade de construir os significados em conjunto com seus pares e se sente engajado, a identidade coletiva é construída.

Neste sentido, a identidade profissional é construída no decorrer da formação do indivíduo. O professor se constitui professor a partir de sua formação inicial, estágio, primeiros contatos com o ambiente escolar e no decorrer de sua carreira a partir de identificação com o contexto escolar. A identidade do professor também é construída através do engajamento, uma vez que quando o professor participa, por exemplo, da organização dos eventos escolares ou da

---

13 “the tension between our investment in the various forms of belonging and our ability to negotiate the meanings that matter in those contexts” (WANGER, 1998, p. 188).

construção do Projeto Político Pedagógico da escola, este se sente mais engajado, pois aquilo que o professor ajudou a planejar e construir tem sua identidade.

Construir a identidade de professor é um desafio perante as dificuldades enfrentadas nas escolas da atualidade, por exemplo, a precariedade das escolas públicas, indisciplina, evasão, risco de fechamento de turmas, turnos e escolas, pouca valorização profissional, formação continuada vazia perante as particularidades do ensino, mudanças na educação, necessidade de adaptação do planejamento a partir da obrigatoriedade de inclusão de novas tecnologias no ensino, sem a devida formação dos professores, ou sem a contrapartida do fornecimento de material adequado (computadores e internet), entre outras que serão abordadas nas falas das professoras entrevistadas durante a análise dos registros.

Nóvoa (2019) afirma que é necessária uma formação continuada que reforce o coletivo de professores, que favoreça a reflexão sobre a prática do docente para a construção pedagógica e para ressignificar a profissão.

Para esta pesquisa discutimos os conceitos de linguagem, representação, identidade e identidade do professor. Estes conceitos serão mobilizados no capítulo de análises dos registros, que correspondem aos fragmentos das falas das professoras a partir das entrevistas realizadas. Por meio da linguagem empregada pelas professoras em suas respostas, serão realizadas as análises a fim de identificar quais são as representações das professoras sobre ser professor da escola do campo e de que forma essas representações contribuem/ influenciam na construção da identidade da escola do campo em que elas trabalham.

#### **4 “A ESCOLA DO CAMPO, A PARTIR DA MINHA VIVÊNCIA, DO LUGAR ONDE FALO”**

Quando o ser humano diz, quando ele fala, suas representações de mundo aparecem ao analista. Ele não precisa dizer quem ele é, ele diz nas entrelinhas, nas escolhas, nas emoções, nas lembranças, na sua forma de se relacionar com o mundo e com sua experiência interior, na forma de se relacionar consigo e com os outros, nas suas respostas a qualquer situação, suas representações estão ali, prontas para aflorar (SANTOS, 2010).

Segundo Woodward (2014), “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2014, p. 18). A linguagem que utilizamos para expressar-nos a respeito de como nos sentimos



sobre determinados aspectos de nossas vidas, o significado que damos às nossas palavras, ao nosso trabalho, e à constituição do nosso ser enquanto trabalhador(a), professor(a), por exemplo, nossa relação com as pessoas com quem convivemos, com a educação que tivemos da nossa família, com as instituições de educação formal e informal (escola, igreja, sindicato, etc.) e nossos lugares de fala, trazem representações de quem somos.

Neste capítulo, serão analisadas as falas de dez professoras de três escolas do campo, situadas na região Sudoeste do Paraná, que participaram das entrevistas on-line. A partir das transcrições e releituras das entrevistas, identificamos falas recorrentes dos sujeitos de pesquisa que foram organizadas em quatro categorias de análise: Representações Acerca do Conceito de Afetividade; Representações Acerca do Conceito de Sentimento de Pertencimento; Representações Acerca do Conceito de Metodologia do Trabalho do Professor da Escola do Campo – Dificuldades e Possibilidades; Representações Acerca de Reformas Educacionais e Reorganização do Trabalho Pedagógico.

O título e os subtítulos deste capítulo apresentam trechos de falas das professoras que participaram da pesquisa e caracterizam cada conceito a ser analisado enquanto representação de ser professor da escola do campo. Essa análise busca responder as seguintes perguntas de pesquisa:

Como os professores que atuam em escolas do campo concebem o que é ser professor de escola do campo?

De que forma essas representações influenciam/ contribuem na construção de uma identidade da escola do campo?

#### **4.1 “A gente pega aquele amor por aquela escola” - Representações acerca do Conceito de Afetividade**

Nossas decisões e ações do dia-a-dia estão muito ligadas aos nossos sentimentos. Além disso, quem somos no lugar onde estamos depende muito de como nos sentimos nesse lugar, se nos sentimos rejeitados, se não somos bem recebidos ou não sentimos que pertencemos àquele lugar, tendemos a não nos sentirmos confortáveis em estar lá. Já, se somos acolhidos, se temos boas memórias de determinado lugar, se o estar ali nos traz sensação de contentamento, tendemos a nos sentirmos bem. É muito comum nos definirmos também enquanto sujeitos que fazem parte de um lugar e por esse motivo somos quem somos. Definimo-nos enquanto

professores ou alunos em relação ao ambiente escolar, em relação ao ambiente familiar, somos filhos ou pais; em relação ao ambiente religioso, somos fiéis ou não; em relação ao ambiente sindical, somos afiliados, sindicalistas. Assumimos diferentes papéis de nós mesmos de acordo com o lugar da nossa representação.

Assim como afirma Woodward (2014), a diferença e os símbolos marcam a identidade. Então, aquilo que nos diferencia enquanto trabalhadores, os símbolos que representam a profissão docente, nos diferenciam e nos definem enquanto professores. O ser professor pode ser definido a partir de seus aspectos relacionais ou simbólicos: o ambiente escolar, os alunos, as famílias, os livros, os documentos que orientam o trabalho docente, e ainda a partir de seus sentimentos de pertencimento à profissão, a afetividade pelo ambiente de trabalho e por aqueles que fazem parte desse ambiente, pelas constantes lutas pela manutenção de direitos adquiridos, esse conjunto de símbolos e ações é o que o difere dos demais profissionais, e também, o que o difere enquanto professor de determinada modalidade de educação.

Durante os questionamentos realizados nas entrevistas, nossa primeira pergunta às professoras foi: “Conte-nos o que é para você a escola do campo. Há diferença entre ser professor da escola do campo e da escola urbana?” As professoras posicionaram-se da seguinte forma:

**A gente pega aquele amor por aquela escola**, porque... se a gente nasceu naquele lugar, a gente tem um **amor** pelo lugar, aqui, principalmente aqui na Escola do Campo, na comunidade onde eu moro, aqui, a **comunidade tem um amor pela escola**, e um amor pela comunidade em si. Então a gente tem aquele item da **família**, você está ali, parece **que está com a família**. É uma coisa que vem de sempre, desde que nasce, no campo. E tem a parte do aconchego, **você chega na escola do campo, tem aquele aconchego**, mais do que na escola da cidade (Professora Francieli).

Na resposta da professora Francieli à primeira pergunta, percebemos um grande sentimento de amor pela Escola do Campo, onde estudou na infância e na qual, hoje, leciona. Palavras como “amor”, “aconchego”, “família”, “comunidade” retratam a afetividade que a professora tem tanto pela comunidade quanto pela Escola do Campo. Fica claro o quanto é significativo para a professora o fato de ter nascido e crescido em uma comunidade do interior, ter frequentado a escola do campo, ter sentido o “aconchego” de ser acolhida na escola, primeiro como aluna e, posteriormente, como professora.

Segundo Woodward (2014), as pessoas estão em contato com diversos ambientes sociais: a casa, a escola, o ambiente de trabalho, entre outros, e em cada um desses espaços exercemos certo grau de autonomia, de identidade. Em casa, vivemos as relações familiares que são diferentes das relações que vivemos com nossos colegas de trabalho. Apesar disso, a

professora Francieli diz que tanto escola quanto comunidade são como “família”. Para a professora ambiente escolar se aproxima do ambiente de casa, da vivência que ela tem de família e de sua identidade familiar.

Para Woodward (2014), mesmo que nos sintamos como se fôssemos a mesma pessoa em nossos contextos de trabalho, casa, escola, igreja, entre outros, representamo-nos de formas diferentes perante as pessoas com quem convivemos em cada ambiente, devido às expectativas que cada ambiente demanda, às restrições e às diferentes situações. Sendo assim, nos posicionamos de acordo com nossos campos sociais de atuação.

Os sujeitos são como atores desempenhando papéis de acordo com o que é típico de sua conduta. A teoria de Woodward (2014) parece encontrar-se com a de Berger e Luckman (1985), que defendem que as pessoas assumem papéis de acordo com a necessidade do ambiente, de acordo com a conveniência, ou seja, nossas condutas são institucionalizadas, agimos de acordo com o que esperam de nós, agimos de acordo com o que é adequado a um professor como, por exemplo, ser inteligente, organizado, afetivo, criativo, etc.

Além disso, por mais que nos sintamos a mesma pessoa em todos os ambientes que frequentamos, ainda assim seremos aquilo que o ambiente nos restringe a ser. Apesar disso, a ideia de estar em família, ser acolhido, ter afetividade, ideias evidenciadas na fala da professora, parece resultar em uma grande aproximação do ambiente de trabalho e do ambiente familiar - escola do campo e casa -, conseqüentemente uma aproximação com sua identidade no lar.

O que chama muito a minha atenção nas escolas do campo, principalmente em relação as escolas urbanas é a forma como a escola e os alunos em geral realizam um **acolhimento de professores**, de alunos que chegam, de pessoas que vêm trabalhar, de pessoas que **vêm pra contribuir** (Professora Clarice).

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

Na fala da professora Clarice, percebemos a utilização da palavra “acolhimento” para demonstrar que na escola do campo onde trabalha há um sentimento de afetividade em relação aos alunos que chegam, professores e demais pessoas da comunidade ou colaboradores, ou seja, a afetividade é sentida pelo acolhimento das pessoas.

Assim como a professora Clarice, a professora Daiane também utiliza a palavra “acolhimento” para demonstrar o quanto ser professora da escola do campo a faz sentir-se bem enquanto trabalhadora da educação. Estar “confortável” em seu ambiente de trabalho traz satisfação em desempenhar seu papel de ensinar, o que fica evidente pela escolha da palavra

“simplicidade” que, no contexto que foi empregada, pode refletir o modo como ela vê os colegas de trabalho e os alunos, que podem ser o motivo de ela sentir-se confortável no ambiente de trabalho.

Tanto na parte afetiva, quanto na parte das disciplinas, dos conteúdos, trabalhar com eles é realizador, é muito realizador. Tem a questão afetiva, de você se sentir em casa. Em relação ao ensinar você basicamente você se realiza, porque quando ensina normalmente eles aprendem (Professora Cleuza).

Eu acho que a escola do campo, vou falar mais na questão sentimental, que pra mim é um retorno à infância, é um retorno àquela época que eu estava na pele deles, que eu achava, assim que eu queria fugir daquele ambiente, que eu queria estudar para me formar e fazer outra coisa da minha vida, que não era trabalhar no campo, e hoje a gente trabalha com eles justamente para que percebam a importância do trabalho no campo e que o que eu sofria lá na época que eu estudava, como um aluno, que eu achava que era muito difícil o trabalho, hoje a gente pode melhorar o trabalho no campo e que pode ser mais fácil e pode ser prazeroso trabalhar no campo. Então, a escola do campo, pra mim, faz ressignificar a minha infância, minha vida toda. Eu acho que eu me espelho pra trabalhar com eles” (Professora Amanda).

De acordo com a professora Cleuza, que não é uma professora que reside na zona rural, “é realizador” ser tratado de forma “afetiva” pelos alunos da escola. Além disso, o fato de que os alunos da escola do campo “normalmente” aprendem quando ela ensina, torna seu trabalho algo que a deixa realizada. Isso demonstra o sentimento da professora de saber que aquilo que ensina é significativo, faz diferença para vida do aluno, e que ele realmente aprende e leva o conhecimento científico de forma significativa para seu dia-a-dia familiar e de trabalho no campo.

A professora Amanda, ao afirmar que para ela a escola do campo é “um retorno à infância”, aborda sentimentos que ela tinha quando era aluna de escola do campo, os quais, na época, não eram agradáveis, uma vez que ela não queria continuar morando em uma comunidade do campo. Apesar disso, a docente, quando diz que falar da escola do campo “é um retorno à infância”, é uma busca para “ressignificar a minha infância, minha vida toda”, faz referência à afetividade que tem pelo local. Além do que, vemos que a professora não busca passar para seus alunos as frustrações que tinha de não querer mais morar no campo, nem estudar na escola do campo. A afetividade também pode ser percebida quando a professora fala que busca mostrar aos alunos a “importância do trabalho no campo”, que “o trabalho no campo pode ser prazeroso”. Dessa forma, voltar à escola do campo, agora como professora, fez com que ela pudesse ressignificar aqueles sentimentos de fuga da infância ou adolescência por não gostar do modo de vida do campo e refletir de forma afetiva sobre o trabalho que era realizado

no campo por ela mesma, na adolescência e que agora é desenvolvido pelas famílias de seus alunos.

Segundo Hall (2013, p. 274), estilos específicos de vida vêm sendo destruídos e têm se transformado em algo novo. Para o autor, é um eufemismo utilizar a expressão “transformação cultural”, uma vez que as culturas mais marginalizadas têm sido destruídas. A vida no campo é um exemplo dessa destruição, uma vez que as pessoas têm abandonado o campo para viver na cidade, visto que as condições são muito precárias, a distância da cidade é grande, os preços dos combustíveis são elevados, as estradas ainda são ruins em muitas comunidades e até mesmo as escolas do campo estão sendo fechadas, enfraquecendo as comunidades camponesas.

De forma irônica, Hall (2013) afirma que as reformas são sempre pensadas com boas intenções para o povo. O fato de a professora ter, durante muito tempo de sua infância e adolescência, tentado se ver longe da realidade da vida no campo, está muito próximo dessa lógica das reformas, da marginalização que os povos do campo sempre sofreram. O não querer mais viver no campo vem principalmente da dificuldade que as famílias tinham. Hoje, vemos na fala da professora uma ênfase na valorização da vida no campo, uma vez que a melhoria das condições de vida das famílias do campo vem muito das políticas públicas voltadas para os pequenos agricultores, para a agroecologia e agricultura familiar que possibilitam ter melhores condições de vida e trabalho no campo.

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

Na fala da professora Amanda, fica claro que o fato de poder voltar a ter contato com a escola, com os alunos e as famílias do campo e buscar mostrar que “pode ser mais fácil e pode ser prazeroso trabalhar no campo” pela sua prática educativa, fazem com que ela realmente ressignifique sua infância e sua identidade a partir de seu trabalho na escola do campo, pois esse sentimento ressignificado em razão do trabalho, por ser uma professora da escola do campo é parte da construção e/ou constituição de sua identidade.

Nessa mesma perspectiva, a escola do campo além de um ambiente que desperta nas professoras a afetividade, também é representativa nas questões de resistência da comunidade para a manutenção das atividades escolares no campo, como observamos na fala da professora Tania.

Assim, é bem importante que a comunidade esteja unida, que a comunidade perceba a importância que tem a escola porque ela extrapola a questão de ser apenas um espaço de educação formal, a escola dentro da comunidade, integra um núcleo que mantém a

comunidade ativa, juntamente aí com associação de moradores, associação de idosos, associação de veteranos, associação da igreja, enfim ela integra esse núcleo que mantém as atividades dentro da própria comunidade, as relações, os espaços de movimentações, de articulação. Aqui eu percebo que isso é muito forte, muito presente, na verdade sabemos da importância que tem a escola, então para enfrentar qualquer tentativa de fechamento, a comunidade tem que estar muito unida, muito ciente de toda a importância que a escola representa (Professora Tania).

A professora revela em sua fala, a importância que a escola do campo tem enquanto um “núcleo que mantém a comunidade ativa”, juntamente com as associações de moradores. Por meio da linguagem, observamos como a resistência acompanha o sentimento de afetividade pela escola do campo, uma vez que ela salienta que toda a comunidade sabe “a importância que a escola tem” e todos participam da luta pela manutenção da escola do campo no campo, porque são da comunidade, fazem parte da história da construção da escola do campo.

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002) são os sujeitos do campo que identificam a educação do campo. Aqueles sujeitos que lutam para continuar seu trabalho com a agricultura, por melhores condições de trabalho e de vida no campo, por respeito e pela preservação de sua cultura e identidade.

Na linguagem da professora Tania estão contemplados os moradores da comunidade do campo, alunos e professores que são os sujeitos de direito e também sujeitos de resistência. Para ela, a comunidade precisa estar unida e conhecer a importância da escola para lutar contra qualquer tentativa de fechamento.

#### **4.2 “Eu sou as duas coisas: eu sou a comunidade e eu sou da escola” – Representações acerca do Conceito de Sentimento de Pertencimento<sup>14</sup>**

Nossa vida cotidiana organiza-se a partir de uma realidade, de um ‘aqui’ onde se situa o corpo e de um ‘agora’ que simboliza nosso presente. De acordo com Berger e Luckman (1985), o que situa nossa realidade no tempo e no espaço faz parte de nossa consciência, de nossa forma de experimentar o que acontece em nosso cotidiano temporal e espacialmente.

---

<sup>14</sup> “**Pertencimento**, ou o sentimento de **pertencimento** é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos<sup>1</sup>. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais”. (Dicionário Informal <https://www.dicionarioinformal.com.br/pertencimento/>)

Neste sentido, nossas vidas cotidianas podem ser afetadas pelo trabalho, pela interação com os outros, com as coisas em que acreditamos e pelas lutas que passamos a assumir como nossas, porque dizem respeito a quem somos no ambiente em que estamos. O sentimento de pertencer ao lugar (à cidade, à comunidade, à escola, ao grupo) dão sentido aos acontecimentos rotinizados que definem a partir desse sentimento de pertencimento, ou seja, da crença que une diferentes indivíduos de forma subjetiva, numa coletividade, com valores, medos e aspirações expressados por símbolos comuns. O sentimento de pertencimento também se relaciona às características culturais e raciais dos grupos de pessoas (Dicionário informal on-line, 2023).

Pertencer a um lugar, a uma classe, a um grupo de indivíduos, professores no caso, caracteriza o sentimento de pertencimento. A expressão de nossas ideias, crenças, valores e sentimentos construídos a partir de uma coletividade pode demonstrar que nossa identidade também se definiu a partir daquele grupo, daquele lugar, por exemplo a escola do campo.

Ainda em relação à primeira pergunta da entrevista: “Conte-nos o que é para você a escola do campo. Há diferença entre ser professor da escola do campo e da escola urbana?”, identificamos respostas relacionadas à categoria de sentimento de pertencimento.

O que eu vejo de diferente é o fato de trabalhar na escola do campo, porque **eu sou parte da comunidade, eu sou da comunidade**. Então, **em alguns momentos, eu não consigo me ver separada**. Enquanto professora, pedagoga, enfim, da escola e, ao mesmo tempo, membro da comunidade. **A escola do campo, a partir da minha vivência, do lugar de onde eu falo está dentro de um contexto de muita luta, de muita resistência, de muita briga por direitos que não são garantidos**, que embora estejam na lei, não são garantidos, a gente tem que estar sempre brigando pra não perder, brigando pra segurar a escola aqui. Então, acho que é um pouco isso, é essa dificuldade de me ver separada da escola do campo e comunidade, porque eu acho que **eu sou as duas coisas: eu sou comunidade e eu sou da escola**. Então, eu brigo pela escola, no bom sentido, eu batalho pela escola porque **a escola é nossa, eu sou parte disso**” (Professora Tania).

A Professora Tania é residente da comunidade na qual se localiza a escola do campo na qual ela trabalha e tem lutado muito para que a escola não feche<sup>15</sup>. Sendo assim, sente como se em “alguns momentos” não conseguisse se “ver separada” do ambiente de trabalho que é na comunidade que vive desde criança.

---

<sup>15</sup> A professora em questão juntamente com os pais dos alunos e professores lutou para combater a cessação das atividades escolares da escola do campo nos anos de 2016 e 2017. Intermediou reuniões com a SEED, encaminhou processo para o Ministério Público denunciando a tentativa de fechamento de turmas da escola, buscou alternativas de formação continuada para os professores em parceria com a UNIOESTE e ASSESOAR e teve importante papel na reformulação do PPP da escola a partir das práticas desenvolvidas nas formações continuadas da escola do campo.

Segundo o Cuche (1999), na psicologia social, a articulação entre o psicológico e o social é que compõe a identidade do indivíduo. Então, somos o resultado das interações que temos com o conjunto de ambientes (próximos ou distantes) nos quais circulamos. Assim, quando a professora Tania se coloca tanto como sujeito que faz parte da escola do campo quanto como parte da comunidade do campo, notamos uma articulação entre aquilo que é o social e aquilo que é particular (o ser comunidade, o fazer parte da escola e o ser indivíduo). Uma articulação que, de acordo com ela, está “em um contexto de muita luta, de muita resistência”, uma vez que ela, enquanto membro da comunidade e da escola do campo, luta para que os direitos da população camponesa de acesso à educação do/no campo sejam garantidos.

A identidade de professora da escola do campo se construiu a partir das lutas sociais que os povos camponeses têm travado por estarem sendo marginalizados e submetidos à ideologia do grupo dominante, à ideologia urbanizadora. Quando ela ressalta o quanto ela se sente pertencente ao contexto escolar do campo, enfatizando que “a escola é nossa, eu sou parte disso”, percebemos as representações que ligam seu contexto relacional de ser professora da escola do campo e de ser moradora da comunidade na qual a escola está situada.

Então, assim como a professora Tania, **eu me encontro muito com a escola do campo, primeiro por a vida inteira ter morado em uma comunidade rural**, então isso é muito da **identificação**, porque nós professores também temos isso, temos as nossas particularidades, e é muito melhor fazer algo que pra nós seja significativo e eu vejo essa diferença também em relação aos nossos alunos que são da comunidade (Professora Maria).

Wanger (1998) afirma que a identificação é um dos fatores da formação da identidade. Na fala da professora Maria, no trecho “isso é muito da identificação”, observamos através da linguagem que, para a professora, o engajamento na profissão está muito relacionado à forma como ela se identifica com o ambiente (o campo) e com o que é característico dele. Por ser residente de uma comunidade do campo, para ela, há uma relação de identificação com a escola, ela produz uma imagem da instituição alinhada à imagem que tem de seu mundo camponês, portanto, há nisso um assentimento da identidade em relação a escola do campo.

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

A Escola do Campo pra mim é **uma extensão da minha família**, é um lugar que eu **sempre consegui me sentir em casa** (Professora Daiane).

Falar do campo também é **como se fosse trabalhar em casa**, como eu falei, **me identifica** porque eu nasci e me criei no campo, moro até hoje no interior e estudei na escola do campo (Professora Silvana).



O sentimento de pertencimento à escola do campo para as professoras Maria, Francieli, Daiane e Silvana está ligado, conforme observamos em seu discurso, à vivência que elas têm de casa, da família e por residirem em comunidade do campo.

A professora Maria refere-se a esse sentimento de pertencimento quando afirma: “eu me encontro muito com a escola do campo, primeiro por ter a vida inteira morado em uma comunidade rural”. Na fala da professora, o verbo “encontrar” refere-se à ação de achar-se, de ver-se no papel de professora do campo pela proximidade que o contexto educacional tem com sua realidade familiar, de pertencimento, de concordância de ideias, de aproximação dos conteúdos escolares que se ensina e a vida na comunidade rural.

Encontramos esse mesmo sentimento nas expressões: “familiaridade” e “é uma extensão da minha família”, “sempre consegui me sentir em casa” e “é como se fosse trabalhar em casa”, quando as professoras Francieli, Silvana e Daiane aproximam o trabalho que realizam na escola da vivência familiar.

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

Para Berger e Luckman (1985), nossas relações humanas são como uma teia e é por meio da linguagem que as relações, os objetos, os lugares, o “aqui e agora” adquirem significação. No caso das afirmações das professoras, percebemos o quanto as realidades cotidianas de serem donas de casa, mães, esposas, residentes de comunidades rurais e ao mesmo tempo professoras de escola do campo são complementares nas suas representações de professoras e de pertencimento a uma escola que traz aspectos de familiaridade, de casa, de simplicidade, de favorecer o pertencimento, uma vez que esses mundos estão ao alcance, que é possível agir para modificá-los.

Para Bauman (2005) o pertencer e a identidade não são necessariamente sólidos como rocha, pois não são eternos, uma vez que as decisões tomadas pelos indivíduos no decorrer de suas vidas, revogam e negociam quem são, e o lugar ao qual pertencem. Sendo assim, a necessidade de pertencer, como uma condição de vida, como uma tarefa que deve ser cumprida, não garantirá que o indivíduo tenha uma identidade.

O ser e o pertencer, para Bauman (2005), não são necessariamente infundáveis, eles dependem das escolhas dos indivíduos no decorrer de suas vidas, mas quando se está muito ocupado no “pertencer”, por vezes deixa-se de “ser”. Ou seja, o pertencimento nos remete à identidade de indivíduos porque repetimos com frequência os rituais que nos identificam como

seres em cada contexto. No caso das palavras que se repetem nas falas das quatro professoras, o sentimento de pertencimento surge pelas infindáveis vezes que fizeram/ fazem em casa e na escola as tarefas de cuidar, educar, organizar, ensinar, advertir, insistir, que são comuns ao ambiente familiar e ao ambiente escolar. Nesse caso, o “pertencer” à comunidade complementa o “ser” professor da escola do campo. Então, ao contrário do que Bauman diz, as professoras não deixam de “ser” ao “pertencer”. Elas pertencem e ao mesmo tempo “são” em virtude deste pertencimento.

#### **4.3 “Eles trazem o conhecimento prático e eu associo com eles o conhecimento científico” - Representações acerca do Conceito de Metodologia do Trabalho do Professor da Escola do Campo: Dificuldades e Possibilidades**

Ser professor da escola do campo demanda pensar e planejar para além do ambiente escolar, em outros tempos e espaços. De acordo com Caldart (2002), pensar a Educação do Campo é também preocupar-se com os sujeitos de direito que moram no campo por meio de uma educação de qualidade.

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

Na primeira pergunta da entrevista: “Conte-nos o que é para você a escola do campo. Há diferença entre ser professor da escola do campo e da escola urbana?” Ainda obtivemos relatos que abordam a categoria de Metodologia do Trabalho do Professor da Escola do Campo presente nas seguintes falas:

Aí toda essa busca por tentar relacionar os conteúdos, tentar relacionar os conhecimentos historicamente construídos com a realidade que a gente tem, é todo um desafio” (Professora Tania).

Sair daqui e ir pra uma escola do campo, bem lá no interior de Enéas Marques, foi bem diferente. Ver as realidades dos alunos, que eram bem diferentes da realidade dos alunos daqui da cidade, trabalhar com eles, ter que associar os conteúdos, que normalmente não são adaptados pra eles, os conteúdos as vezes não têm nexo e trabalhar isso foi um desafio. E a questão de ter menos alunos, de que você consegue trabalhar muito melhor individualmente, você consegue atenção maior para seus alunos. E você conseguir associar o conteúdo com a realidade dele, às vezes é bem desafiador” (Professora Cleuza).

Nas falas das professoras Tania e Cleuza destacamos as expressões “é todo um desafio”, “foi um desafio”, “às vezes é bem desafiador”. A professora Tania é residente do campo, mas em sua fala, ela evidencia que o trabalho pedagógico a partir dos “conhecimentos historicamente construídos” é difícil de relacionar à realidade dos sujeitos do campo. O fato de ela ser moradora da mesma comunidade em que está a escola do campo não é garantia de que será fácil para ela o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho voltada para a realidade dos alunos do campo.

Também a professora Cleuza, residente da zona urbana, ressalta que ter ido trabalhar em uma escola do campo e ter que “associar os conteúdos” ao contexto campesino foi para ela “um desafio”, apesar de ter menos alunos na escola do campo em comparação às escolas urbanas. A professora ressalta o fato de considerar os conteúdos escolares que são estabelecidos pela Secretaria de Educação sem “nexo”, ou seja, não são apropriados, nem contemplam a modalidade educacional do campo. Sendo assim, para alguém residente da zona urbana, que não tem contato com as atividades desenvolvidas nas comunidades do campo, nem teve a oportunidade de ter uma formação pedagógica que a fizesse refletir sobre o planejamento das aulas a partir do trabalho do campo, adaptar os conteúdos científicos é realmente desafiador.

Para as professoras, ter que, de repente, adaptar-se a uma metodologia que parte da realidade do campo para o conhecimento científico é realmente desafiador. Para a professora, talvez aquilo que é próprio dos trabalhadores do campo, como plantar, evitar que as pragas consumam a plantação, colher, cuidar de animais de corte, produzir o próprio alimento, etc., não faz parte de sua realidade, sendo assim, para ela, a adaptação do conhecimento científico a partir da realidade do campo tornou-se difícil.

Sendo assim, pelas falas das professoras Tania e Cleuza, podemos concluir que, nós docentes, estamos tão acostumados a um modelo de escola fechado em disciplinas, com um planejamento urbanizado, burguês, que quando somos chamados a trabalhar de forma diferente, por meio do contexto em que vivem os alunos, sentimos dificuldades.

A realidade das famílias dos alunos do campo, geralmente é de pessoas que desempenham atividades que compreendem o plantar, o cuidado com a plantação, o uso de máquinas agrícolas, a colheita, a produção e comercialização de alimentos, criação de animais de corte, etc., sendo que a maioria das crianças e adolescentes auxiliam os pais na realização dessas atividades. Quando não compartilhamos dessa realidade, quando não temos formações pedagógicas voltadas para a modalidade de Educação do Campo, ou quando não refletimos

nossa prática pedagógica, sentimos dificuldades de adaptar os conteúdos escolares para os sujeitos do campo.

Esse fato de estarmos muito ligados a um sistema educacional tradicional fica evidente nas falas das professoras Amanda e Maria:

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

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

Na fala da professora Amanda, “na cidade a gente vai mais direto na metodologia mais tradicional”, identificamos como o modelo tradicional ainda é predominante nas escolas em geral, com aulas expositivas, uso de livro didático como principal ou único recurso didático, entre outros. A professora concebe como ir direto ao tradicional e à metodologia que não se conecta às experiências dos indivíduos ou com a práxis humana. Mesmo nas escolas do campo o uso da metodologia tradicional é constante, uma vez que ainda não superamos essa escola, afinal, somos frutos da escola tradicional.

Apesar disso, a professora afirma que na escola do campo “a gente acaba observando muito mais o ambiente que está inserido nosso aluno, o contexto que ele está”, (...) “tentando comparar com o trabalho deles”, (...) “a forma de ensinar a gente acaba voltando mais pra realidade dele”. E a professora Maria salienta que há um diferencial em trabalhar na escola do campo que é o de “trazer aspectos da comunidade pra dentro da escola”. As professoras observam as possibilidades que existem quando se trabalha na escola do campo: observar a realidade, acompanhar o trabalho desenvolvido nas comunidades campesinas, respeitar e valorizar a cultura do campo, ou seja, observar as possibilidades de adaptação da metodologia do trabalho do professor, a partir daquilo que é representativo para os alunos.

Molina e Sá (2013) afirmam que a Educação do Campo é caracterizada por elementos dos processos formativos, tais como, os processos culturais, as formas de socialização, o que os sujeitos do campo vivenciam nas relações de trabalho e nas lutas que travam todos os dias para manterem sua identidade.

Quando a professora Maria fala sobre a importância de “trazer aspectos da comunidade pra dentro da escola”, ela está valorizando a cultura dos sujeitos do campo e pensando em métodos para adaptar seu trabalho, assim como a professora Amanda, que afirma “a gente adapta pra realidade de cada um”, a fim de aproximar-se das representações do mundo campestre.

Hall (1997) explica que os indivíduos constroem seu sistema de representação a partir de conceitos que não são únicos, mas diferentes, uma vez que cada indivíduo pode utilizar formas específicas para organizar, agrupar, combinar e classificar conceitos uns com os outros, uma vez que o significado das coisas depende da relação que elas têm entre si no mundo e o sistema conceitual, o que “pode operar como *representações mentais* delas<sup>16</sup>” (HALL, 1997, p. 18, tradução nossa, grifo do autor).

As representações que as duas professoras carregam sobre ser professor da escola do campo encontram-se quando dizem ser necessário “observar o contexto em que o aluno está”, “a gente adapta para a realidade de cada um” e que o diferencial da escola do campo é “levar aspectos da comunidade para dentro da escola”. Na linguagem utilizada por elas observamos um planejamento para além das paredes escolares, situando no mundo a comunidade e a cultura do campo.

De acordo com o Hall (1997), mesmo que os indivíduos entendam e interpretem o mundo de formas diferentes, conseguirão comunicar-se caso compartilhem mapas mentais iguais ou semelhantes de forma que podem interpretar o mundo de formas parecidas por meio dos sistemas de representação da linguagem, conforme se observa na fala das professoras, através de suas representações sobre a metodologia do trabalho educacional na escola do campo.

Neste sentido, a construção dos conceitos escolares também está intimamente ligada à formação e compartilhamento do sistema de representação de mapas mentais dos sujeitos. Para que os alunos construam o conhecimento científico, o professor precisa partir do conhecimento compartilhado por ambos e daquilo que é real, representativo para o aluno, ou seja, de sua realidade, sua vida, sua cultura, do mapa conceitual compartilhado entre eles através da linguagem.

Saviani (2011) explica que aquilo que é exterior à natureza humana precisa ser construído historicamente. A própria humanidade é produzida histórica e coletivamente pelos homens em conjunto e isso acontece através do trabalho educativo. Há dois aspectos relacionados à construção do objeto da educação: o primeiro aspecto é a “identificação de

---

16 “can operate as *mental representation* of them” (HALL, 1997, p. 18).

elementos culturais que precisam ser assimilados”, aqueles elementos que são clássicos (não tradicionais, nem opostos ao moderno), culturais que os indivíduos precisam assimilar para que se tornem humanos. Esse aspecto clássico é necessário para que se selecione os conteúdos do trabalho pedagógico. O segundo aspecto é “a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico”, que compreende os meios que os indivíduos realizam a humanidade que é historicamente produzida (SAVIANI, 2011, p. 13).

As respostas das professoras Amanda e Maria envolvem além do aspecto metodológico, também o de pertencimento. Para a professora Amanda, sua forma de ensinar é muito direcionada para os aspectos do trabalho desenvolvido nas comunidades rurais das famílias dos alunos, que é identificado, pela equipe pedagógica da escola onde ela trabalha, por meio das “Trilhas Família-Escola”. As Trilhas são parte do Projeto Político-Pedagógico da escola que a professora trabalha. Todos os anos, os professores, pedagoga, diretora e agentes educacionais fazem visitas às propriedades rurais onde os alunos residem para conhecer a realidade das famílias. As visitas favorecem o planejamento direcionado à realidade das famílias residentes no campo. A partir do relato da professora Amanda, percebemos que tal ação favorece observar “o ambiente que está inserido nosso aluno” e assim a “forma de ensinar, a gente acaba voltando mais pra realidade dele, os conteúdos a gente adapta pra realidade de cada um”.

A linguagem das professoras vem de encontro com os dois aspectos que Saviani (2011) relaciona ao trabalho educativo: a professora Amanda afirma trabalhar o conteúdo historicamente construído, mas primeiro busca conhecer a realidade dos alunos, ao realizar visitas, acompanhadas pela equipe pedagógica, através das Trilhas Escola-Família para identificar os elementos culturais, da comunidade e da realidade dos alunos. Já a professora Maria ressalta o diferencial de seu trabalho na escola do campo ao levar aspectos da escola para a comunidade e vice e versa, a fim de trabalhar o conteúdo escolar da forma mais próxima possível do contexto do campo.

Em conformidade com essa realidade, Katuta (2018) nos convida, enquanto professores, a olhar de maneira diferenciada para as disciplinas do currículo (História, Geografia, Ciências, etc.), o que vai além de ensinar a ler, escrever e contar, para que sejamos mais abertos a compreender a realidade dos sujeitos do campo, o local onde vivem, iniciando o trabalho educativo partindo daquilo que faz sentido para os sujeitos do campo.

Na mesma perspectiva dessa necessidade de pensar diferente os conteúdos escolares, temos a resposta da professora Silvana, que é residente do campo e ensina Matemática na escola do campo:

“Na escola do campo tem menos alunos, a minha metodologia seria assim, no meu conteúdo de Matemática **eu posso ajudar mais individualmente cada um, interagir mais, com situações problemas com o dia-a-dia deles**, eu consigo ajudar bastante individualmente” (Professora Silvana).

Percebemos que o fato de ter menos alunos nas escolas do campo é um diferencial que, de acordo com a professora, facilita o atendimento individualizado do aluno, como ela afirma: “ajudar mais individualmente cada um”, “interagir mais”. Além disso, é possível que ela estabeleça uma relação entre o que o aluno vive, o contexto camponês e a Matemática.

As cinco professoras parecem identificar-se bem com a escola do campo, pela adaptação de seu trabalho, da reflexão, do estudo e de uma compreensão crítica do mundo camponês, de suas demandas e necessidades.

Na sequência das entrevistas, perguntamos às professoras sobre as possíveis mudanças ocorridas em sua forma de trabalhar a partir do contato com as Escolas do Campo: “Conte-nos como é sua forma de ensinar na escola do campo”. As repostas das professoras a essa pergunta trouxeram a necessidade de reaprender, repensar, adaptar:

Eu venho me adaptando a escola no campo. Como sempre fui aluna e professora na cidade eu venho me adaptando e, normalmente, **a gente se espelha em professores que já vêm trabalhando nesse processo (...)** mas eu não sei, **eu particularmente não sei o que te dizer o que eu faço que caracterize**, sabe, porque talvez seja tão natural dar aula, e tão natural a gente **associar conteúdos**, que eu acabo não parando pra prestar atenção. Logicamente que quando você visita o aluno, você acaba **entendendo a realidade** dele, então você tende a associar isso. A gente tem também as **Varandas de Partilha** que são os lanches que a gente faz partilhado, também que eu acho importante dessa relação aluno-professor, que tá todo mundo junto. O que eu acho que não acontece muito na cidade também. Que também caracteriza a escola e a gente se aproxima dos alunos (Professora Cleuza).

A professora Cleuza está trabalhando na escola do campo pela primeira vez e relata que não sabe dizer o que faz que “caracterize” suas atividades enquanto atividades voltadas para a escola do campo. Mas na sequência afirma que procura “associar os conteúdos” para a “realidade” do aluno. A professora também destaca uma atividade interdisciplinar que é a “Varanda de Partilha” que, de acordo com o PPP da escola é um momento de partilha entre a escola, os alunos e as famílias (PARANÁ, 2021). Para a professora, essa atividade é uma oportunidade para se aproximar dos alunos.

Então, acho que as práticas pedagógicas, relacionadas com a matemática, alguma coisa relacionada com o dia-a-dia deles, a produção do leite, as produções agrícolas. A nossa escola faz, que nem a Cleuza falou, as Varandas de Partilha, sempre que a gente vai fazer alguma atividade na escola, a gente faz as Varandas de Partilha. Temos a horta na escola (...). Mas acho que mais direcionado para as turmas que agora têm o conteúdo de Educação Financeira, mais o 8º e 9º ano, que a gente consegue trabalhar mais adaptação, ali, a realidade deles, a conversar com eles sobre financiamento no

banco, juros e isso é uma coisa que interessa muito pra eles. Aí eles se interessaram bastante quando a gente puxa pra realidade deles, o que os pais fazem, eles ficam bem mais motivados, ali a participar da aula (Professora Amanda).

A professora Amanda trabalha na mesma escola do campo que a professora Cleuza e também dá destaque às Varandas de Partilha como atividade da escola do campo que promove trabalho coletivo. Além dessa atividade, pelo relato, nas disciplinas de Matemática e Educação Financeira, a professora vê possibilidades de interação do conteúdo disciplinar com aquilo que é mais próximo do aluno, por exemplo, “a produção de leite, a produção agrícola”, “financiamento no banco, juros”. Isso motiva o aluno a participar da aula, uma vez que ele vê na escola uma aproximação com a vida cotidiana.

Percebemos nas falas das professoras uma diferença quanto à forma de relatarem sua maneira de ensinar. A professora Cleuza, que sempre morou, estudou e trabalhou em escolas urbanas demonstrou ter certa insegurança em falar sobre sua forma de ensinar na escola do campo. Já a professora Amanda, que morou no campo e estudou em escola do campo, tem mais facilidade em falar sobre as atividades que trabalha na escola do campo e nesses dois anos, provavelmente aprendeu a relacionar seu conteúdo disciplinar ao contexto do campo. Apesar da dificuldade em falar sobre a forma de trabalhar, a professora Cleusa relata algo muito importante, que é o fato de procurar aprender com os outros professores que estão há mais tempo que ela na escola.

Para Berger e Luckman (1985), a identidade subjetiva dos homens se forma a partir da realidade da vida cotidiana, daquilo que é intersubjetivo. A subjetividade dos sujeitos será construída no contexto social. E enquanto trabalhadores, nossas relações com nossos pares, com outros professores, nos auxiliam a construirmos os conhecimentos necessários para desempenharmos nossas atividades, além de favorecer a construção de nossa subjetividade, da nossa identidade de professores.

Ainda sobre a pergunta: “Conte-nos como é sua forma de ensinar na escola do campo”, as professoras apresentaram em suas respostas algumas formas de ensinar, mas também as dificuldades em desenvolver o trabalho pedagógico ligado à realidade dos alunos do campo.

**Minha forma de ensinar mudou muito e tem mudado a cada dia**, eu me considero engatinhando nesse processo porque eu **tive que reaprender a planejar**. Na área urbana a gente está habituado a ter um planejamento fechado, muitas vezes na sua disciplina, não conversar com as outras e desde que eu cheguei no Paulo Freire, eu **estou tendo que aprender a dialogar entre todas**. Então, **tem sido muito rico e muito desafiador** ao mesmo tempo porque todos os dias está nos instigando a repensar e mudar as nossas ações” (Professora Clarice).



**Eu mudei muito a minha prática e ainda estou mudando, ainda estou aprendendo.** Algo que a gente não tinha muito o hábito, nas escolas urbanas, **trabalhar com a interdisciplinaridade.** Então, é algo que a gente está conseguindo trabalhar dessa forma na escola do campo. Nós **estamos desenvolvendo projetos envolvendo várias disciplinas,** não só pra melhorar o ensino do nosso aluno, pra melhorar a vida dele no campo também. **Tudo isso pensando não só na educação, mas também na vida do aluno** (Professora Silvia).

**A minha forma de ensinar mudou,** principalmente nesses últimos 4 anos atuando continuamente no Paulo Freire, principalmente no aspecto de **olhar o aluno no ambiente onde ele está, olhar a forma que ele age, e levar em consideração a realidade dele.** E fui adequando a minha forma de ensinar, **partindo da realidade dele pra aquilo que é necessário na escola,** tentar adequar, tentar conciliar porque **eu não consigo ver separados esses dois aspectos,** a realidade do meu aluno” (Professora Daiane).

Então, sobre **a minha experiência na escola do campo,** antes de ela modificar a minha prática, ela **me ajudou a me formar enquanto professora,** ajudou na minha formação, porque eu iniciei na escola no segundo ano de formação, ainda quando eu trabalhei na escola do campo, iniciei com os alunos do ensino fundamental I. E aí depois disso eu entrei como PIBIDIANA, eu consegui juntamente com a professora Aline. A Aline era minha professora supervisora, e ali foi uma experiência muito rica, na qual eu pude é experienciar essa questão da escola do campo, trazer essas questões mais específicas relacionadas aos alunos, então trazer uma temática mais voltada pra eles e a partir disso eu **fui me adaptando enquanto professora, eu fui me moldando, moldando a minha prática** (Professora Maria).

As experiências de dificuldade com o trabalho nas escolas do campo vividas pelas professoras Clarice, Silvia, Daiane e Maria são reflexo de anos de uma educação fechada no modelo tradicional da educação, de considerar o aluno como um ser que não sabe, do isolamento das disciplinas, do planejamento padrão e fechado num modelo urbanizado.

Em contrapartida, as dificuldades também podem ser traços da busca por construir uma identidade de professoras da escola do campo, uma vez que assumem um compromisso de conhecer os alunos, de buscar formação continuada, de adaptar sua metodologia. Pela linguagem trazida pelas professoras, percebemos que elas buscam contribuir da melhor forma possível para uma educação de qualidade e pela permanência das escolas do campo, no campo, por saberem da importância e por gostarem da escola que trabalham.

Nos trechos “mudou muito e tem mudado a cada dia”, “eu mudei minha prática e ainda estou mudando”, “a minha forma de ensinar mudou”, “fui me adaptando enquanto professora, eu fui moldando a minha prática”, que ressaltam a forma de ensinar na escola do campo evidenciamos que a prática pedagógica delas mudou, pois há indícios de que o contato com a escola e com os alunos do campo, com as formações continuadas tem feito com que elas se adaptem a uma metodologia diferente, na qual é necessário levar em consideração a realidade do aluno para que a aula aconteça.

Ainda há uma dificuldade em tornar o trabalho interdisciplinar parte do cotidiano da escola, apesar de que as professoras Clarice e Silvia enfatizam que o trabalho na escola do campo as fez sair da zona de conforto e passar a planejar suas aulas levando em consideração a importância de “trabalhar com a interdisciplinaridade”, “desenvolver projetos entre todas as disciplinas”, “aprender a dialogar entre todas” (as disciplinas). Para a professora Silvia, o trabalho interdisciplinar, que leva em consideração a realidade dos alunos precisa ser realizado “pensando não só na educação, mas também na vida do aluno”, ou seja, apesar de ser um difícil “reaprender a planejar”, é necessário tornar o trabalho na escola do campo significativo para o aluno, ressignificar a prática, a identidade de professor para que seu trabalho reflita para além da sala de aula, a vida dos alunos.

A professora Daiane também reflete sobre sua metodologia de trabalho depois do seu contato com a escola do campo. “E fui adequando a minha forma de ensinar, partindo da realidade dele pra aquilo que é necessário na escola” (...) “porque eu não consigo ver separados esses dois aspectos”. A escola que a professora Daiane trabalha realiza as Trilhas Família-Escola, a fim de conhecer a família dos alunos, as propriedades rurais, os trabalhos desenvolvidos pelas famílias do campo. Essa experiência, que é realizada durante as trilhas e durante os momentos de compartilhamento nas semanas de planejamento, contribui para que ela e os demais professores da escola reflitam, planejem coletivamente e adaptem seu trabalho para uma realidade que não pode ser desconsiderada, a realidade dos alunos.

Além das formações continuadas, planejamento e visitas, outro aspecto importante na construção de uma identidade de professor de escola do campo é aquele que se constrói na formação inicial. A professora Maria relata que sua experiência como PIBIDIANA<sup>17</sup> na escola do campo durante o período de graduação em Letras, “foi uma experiência muito rica”, pois ela teve a oportunidade de ter contato com a escola do campo, e esse período contribuiu também para sua formação enquanto professora que ainda vem “moldando” a prática.

A formação inicial de um professor, de acordo com Pimenta (1997), precisa além de lhe conferir habilitação para desempenhar sua profissão, colaborar para que o acadêmico de licenciatura realmente desenvolva os conhecimentos e habilidades para construir o “saber e

---

17 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (Portal MEC. <http://portal.mec.gov.br/pibid>).

fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1997, p. 02).

Ainda em relação à categoria de representação da metodologia de trabalho do professor da escola do campo, ao responderem a 3ª pergunta “O que você percebe sobre a relação professor-aluno-conteúdo-cultura-língua da Escola do Campo?”, as professoras posicionaram-se em relação às dificuldades do trabalho pedagógico tanto com os alunos, quanto em relação aos outros professores.

Então, eu acho que a gente precisa ainda evoluir muito. Eu **ainda tenho muita dificuldade, me sinto muito limitada em saber como ajudar o professor, nesse sentido, porque eu mesma me sinto limitada em saber como fazer muitas vezes.** Então, acredito que **as nossas formações contribuem muito nesse esforço, nesse exercício, nesse pensar, nesse refletir coletivamente como a gente poderia aproximar professor-aluno-conteúdo ou cultura da escola do campo**, mas eu vejo que a questão da rotatividade nas nossas escolas atrapalha muito porque o professor que vem, muitas vezes ele vem da escola urbana, ele não participou da formação, ele não participou de todo esse contexto, ele chegou meio que de paraquedas ali e a gente tem essa dificuldade muitas vezes de fazer o professor entender que a gente busca isso na escola e diante de todos os desafios na escola, porque **a escola não para pra que a gente pense como que vai ser essa escola.** As coisas acontecem, os alunos brigam, os alunos nos trazem problemas também e aí a gente tem toda essa dificuldade. Então, acho que tá muito limitado ainda, a gente tem alguns avanços, a gente já tem algumas experiências, a gente tem algumas iniciativas, mas ainda está muito limitado, acho que temos ainda que avançar muito (Professora Tania).

A professora Tania é pedagoga da escola do campo há 17 anos, então, além do trabalho pedagógico em relação aos alunos da escola do campo, tem responsabilidade com a orientação dos professores, auxílio na organização dos conteúdos, avaliações, gestão de sala de aula, orientação das possibilidades de trabalho interdisciplinar, entre outras atividades. Nas palavras da professora observamos que ela reconhece suas limitações enquanto pedagoga em escola do campo, mas faz um destaque às formações que “contribuem muito nesse esforço, nesse exercício, nesse pensar, nesse refletir coletivamente” a fim de “aproximar professor-aluno-conteúdo ou cultura da escola do campo”. Além disso, a professora demonstra seu desejo de que a escola do campo realmente contemple a especificidade do campo, se comprometendo com seus propósitos.

A formação pedagógica que a professora fala tem parceria com a UNIOESTE E ASSESOAR, de Francisco Beltrão e nessas formações a equipe de professores tem refletido coletivamente sobre as práticas pedagógicas para que estas contemplem da melhor forma possível a relação professor-escola-aluno-cultura na escola do campo. Há ainda, conforme a professora, limitações, dificuldades, uma vez que “a escola não para”, sendo assim, é difícil

pensar “como vai ser essa escola”, ou seja, é preciso dar conta de uma infinidade de assuntos burocráticos, além dos assuntos pedagógicos da escola. São poucos os espaços para formação pedagógica e quando existem são pouco significativos para os professores em relação à escola do campo.

Dessa forma, sem partir de teorias que orientem o trabalho reflexivo do professor e de experiências que já deram certo para inspirar o trabalho pedagógico voltado para os alunos do campo, sem as parcerias, seria inviável avançar em relação à construção de uma educação que se aproxime dos princípios fundamentais do trabalho nas escolas do campo que “deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo” (MOLINA & SÁ, 2013, p. 331).

Para Nóvoa (2019), é importante que se repense a escola, não para um retorno ao básico (ler, escrever e contar), mas sim a partir de uma articulação da escola pública com instituições, associações e grupos que possam contribuir. Repensar a escola é um esforço para construir uma escola com características comuns a outras escolas, sem deixar de valorizar a diversidade e a identidade.

A professora Tania demonstra que as formações e as parcerias possibilitaram o repensar as práticas escolares, a partir de planejamento e execução de atividades pedagógicas voltadas para o ensino na escola do campo ressignificando os saberes. Então, apesar das dificuldades, já são vistos avanços e esperança de construção/ manutenção de uma identidade uma vez que esse movimento sugerido por Nóvoa (2019) de repensar a escola já vem sendo realizado em articulação entre a escola pública e a universidade. Além disso, as formações pedagógicas que as professoras participantes dessa pesquisa destacam em suas falas são expressões da resistência ao fechamento de escolas do campo e também de resistência ao planejamento fechado da educação tradicional.

Ainda respondendo à pergunta sobre a relação professor-aluno-conteúdo-cultural-língua as professoras relataram:

Com relação a escola de campo, professor-aluno e cultura, eu acho que é interessante a gente observar **a necessidade que a escola tem de entrar, ou melhor, de adentrar na realidade deles, na cultura deles**. Eu gosto bastante de conhecer, pra poder adequar, principalmente quando você trabalha a língua inglesa e o português, que são duas disciplinas tão complexas, eu diria assim, pra realidade cultural que eles trazem, aqueles dizeres típicos da família, os próprios hábitos que eles trazem pra escola, trazem consigo. Então, é curioso, é interessante e é desafiador pra nós trabalhar tudo isso, adequar e conciliar **o currículo escolar com a realidade que eles trazem na mochila todos os dias pra nós** (Professora Daiane).

Na nossa comunidade, na Barra Grande, a gente sabe que é uma comunidade de descendência italiana, então, no aspecto linguístico eles têm um sotaque diferenciado e isso é bem marcante dentro da escola, **então eu sempre procuro trabalhar essa questão da variação linguística, explicar que não é errado, mas isso é bem difícil por ser uma escola que tem essas duas realidades, mas por outro lado, a gente consegue conectar de uma forma melhor os alunos por ser em número reduzido** (Professora Maria).

As professoras Daiane e Maria trabalham com a disciplina de língua portuguesa em diferentes escolas do campo. Para a professora Daiane, a escola tem necessidade de “adentrar na realidade deles, na cultura deles” (dos alunos) e valorizar aquilo que é cultural, familiar para o aluno, uma vez que é necessário “conciliar o currículo escolar com a realidade que eles trazem na mochila todos os dias pra nós”. Já a professora Maria destaca a variação linguística típica dos alunos da escola em que trabalha, pois boa parte dos alunos é descendente de italianos. Na sua fala, percebemos a busca por trabalhar “variação linguística”, “explicar que não é errado”. Então, nas duas situações há um esforço por parte das professoras em realmente perceber a relação entre professor-aluno-cultura-língua na escola do campo, por meio de práticas que valorizem todos os indivíduos da escola.

Os enunciados que representam as formações discursivas são assujeitados a discursos anteriores, conjuntos de regras que foram determinados no tempo e espaço de determinada época, de acordo com Foucault (2009a). As duas professoras são formadas em Letras e parecem concordar sobre a importância de valorizar o que o aluno traz “na mochila”, ou seja, a formação discursiva delas enquanto professoras, parece ter sido construída a partir de discursos que valorizam e respeitam as diferenças na linguagem e na cultura das pessoas em diferentes contextos.

Quando eu estudei, eu fui aluna de escola do campo, só que quando eu estudava, ainda não era do campo e eu passei por esse processo também de sair do campo, porque depois não tinha mais Ensino Médio no campo e eu fui pra cidade e eu sentia essa diferenciação, assim eu sofri, não preconceito, porque eu também nem ligava para isso, eu não me importava muito, mas **eu via essa diferenciação enquanto aluna do campo, do interior, quanto aos alunos da cidade, até na forma que a gente falava, a forma de nós nos colocarmos, assim é diferente de um aluno urbano**. E isso é uma coisa que **a gente sempre fala com os nossos alunos e busca mostrar pra eles que aquela ideia atrasada do Jeca Tatu, não existe mais isso, hoje eles têm que se sentir importantes**, eles têm que se sentir orgulhosos de estar numa escola do campo que eles não são melhores nem piores do que os alunos da escola urbana (Professora Neuza).

Na comparação entre a escola do campo e a escola urbana, a professora Neuza relembra o período em que foi aluna do campo e da necessidade de sair do campo para cursar o Ensino Médio na escola urbana. Há em sua fala trechos de lembranças sobre a diferença entre

os alunos do campo e os alunos da área urbana quanto ao jeito de falar e de ser, como por exemplo em, “via essa diferenciação (...) até na forma que a gente falava, a forma de nós nos colocarmos”. Apesar de a professora afirmar não ter sofrido preconceito, ela provavelmente presenciou o preconceito na época de aluna, pois afirma que hoje “busca mostrar que aquela ideia do Jeca Tatu não existe mais”. Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato, era o modelo do caipira, do descaso do Estado para com o ser humano, da pobreza, uma visão não romântica do caboclo brasileiro. Então, a professora procura evidenciar que a identidade do povo caboclo, do povo camponês não pode ser essa, que fala errado, que não estuda, que não se veste adequadamente, não trabalha, passa fome; a visão que ela procura levar aos alunos é a de que devem “sentir orgulho de estar numa escola do campo”, uma visão de resistência ao padrão, de resistência aos preconceitos construídos no decorrer do tempo para caracterizar o povo do campo, a fim de desmistificar essa imagem e mostrar que ser do campo é ser importante.

A identidade do sujeito é questionada por Skliar (2003) ao evidenciar as culturas ignoradas, silenciadas, traduzidas, como por exemplo a identidade de sujeito do campo, associado ao Jeca Tatu, como se o único modo de ser ou de falar bem aceito fosse o modo de ser e falar urbano, obrigando o indivíduo a adaptar-se ao que é considerado adequado para não ser excluído.

Ainda contemplando a categoria de Metodologia do Trabalho do Professor da Escola do Campo, a pergunta: “Conte-nos sobre as atividades que você realiza na escola do campo”, trouxe as seguintes respostas e a reflexão de que a pedagogia utilizada pelos professores é uma pedagogia sensível à realidade dos alunos.

Então, na escola do Pinhalzinho, **nós temos uma horta**. Daí, essa horta, os alunos ajudam no plantio. Aí eu já trabalho com eles toda a questão do solo do desenvolvimento da planta, da germinação. Aí também eles realizam o cuidado, retiram matinhos, e cuidando, e a parte também da colheita. E após a colheita então, é preparado o alimento (Professora Silvia).

**Estou trabalhando com agricultura** e trabalhar essa temática dentro desse contexto é muito bacana porque **eles trazem o conhecimento prático e eu associo com eles o conhecimento científico** (Professora Clarice).

Então, **a nossa escola tem a produção do jornal** que está pra ser publicado, neste mês de agosto, então desde o início do ano eu venho trabalhando com isso. Então, **o início do ano nós definimos um dos assuntos que nós trabalharíamos**, que a produção de vinho e nós levamos os alunos para visitar e **a partir disso a gente tem trabalho de forma interdisciplinar com esse assunto** (Professora Maria).

Eu tenho na Escola do Campo Paulo Freire duas atividades que são específicas das minhas disciplinas e que são a minha paixão. Uma delas é **a possibilidade de fazer aulas de leitura em campo aberto, ao ar livre com os alunos sentados no pátio, sentados no gramado, debaixo das árvores, na sombra, enfim, essa liberdade**, como eu falei inicialmente que a escola do campo traz e nas escolas urbanas eu não

consigo. Outra atividade com relação à língua inglesa foi fazer a fogueira e **assar marshmallow**, também **foi algo muito novo para os alunos do 6º ano, eles não tinham ideia que lá onde se fala inglês tinha esse hábito, tinha essa cultura**, então **a gente conseguiu conciliar com a realidade deles, de fazer a fogueira**, construir e também conhecer essa nova forma de testar algo diferente, algo novo (Professora Daiane).

Os relatos das professoras trazem ações desempenhadas por elas na escola do campo que trabalham. A professora Silvia apresenta as atividades que realiza com os alunos a partir de algo que é característico da escola em que trabalha, a horta. A horta é responsabilidade de todos na escola, então, os alunos auxiliam no plantio, cuidado, colheita dos alimentos que são preparados na escola e distribuídos para os alunos.

A professora Clarice apresenta o assunto da aula que está trabalhando no momento, a agricultura, não relata atividades desenvolvidas, mas afirma que há um encontro entre “conhecimento prático e conhecimento científico”. Já a professora Maria apresenta a experiência com a produção do jornal que é uma das práticas construídas e sistematizadas no PPP da escola. Para que o jornal seja produzido, professores, pedagoga, diretora, famílias e alunos precisam estar envolvidos em atividades voltadas para o ensino, tais como leituras, discussões, pesquisas, visitas a propriedades rurais entre outras, o que resultará na mobilização dos conhecimentos práticos construídos nas disciplinas escolares a partir do conhecimento historicamente produzido. Nas aulas de língua portuguesa, a professora relatou ter trabalhado diferentes gêneros textuais com as turmas, dentre eles, entrevista, roteiro de entrevista, transcrição das entrevistas, notícia. E sistematizou os conhecimentos para produção de textos para o jornal.

No relato da professora Daiane temos como elementos da aula de língua portuguesa o espaço físico da escola do campo, “o pátio”, “o gramado”, “debaixo das árvores”. Para ela, a atividade de leitura em “liberdade” é algo que caracteriza suas aulas, ao mesmo tempo que traz satisfação. E nas aulas de língua inglesa, a construção da fogueira para assar *marshmallows* traz um encontro entre a cultura do campo, a de construir uma fogueira rústica, e a cultura norte americana, de assar *marshmallows*.

Saviani (2011) salienta que a educação depende de vários tipos de saberes (intelectual, lógico, artístico, estético, religioso, teórico, prático, etc.), mas para a educação, o saber que mais interessa é do processo de aprendizagem que resulta do trabalho educativo, que toma como ponto de partida o conhecimento que foi historicamente produzido.

Os conhecimentos que as professoras mobilizaram para o desenvolvimento das atividades relatadas partem dos saberes científicos, mas não deixam de se aproximar do

contexto dos alunos das escolas do campo: a propriedade rural, a agricultura, o cultivo da horta, a produção de vinho, a leitura ao ar livre, a construção de uma fogueira, todas essas atividades foram realizadas a fim de valorizar o saber prático dos alunos e construir o saber científico.

Então acho que o que eu destaco aqui é a nossa própria formação pedagógica específica em parceria com a UNIOESTE e a ASSESOAR, que a gente já tem bons frutos. Estamos **engatinhando** ainda, **temos muita coisa a construir, mas a gente já tem coisas maravilhosas acontecendo**. Então, dessa formação nós tiramos quatro dimensões do nosso Projeto Político-Pedagógico. A dimensão evento que entra a Mostra de Saberes e Sabores do Campo, que acontece esse ano e a outra, o outro evento é a Gincana. Então um ano acontece a Mostra no outro ano acontece a Gincana. Ambos os eventos foram pensados por nós no coletivo com a intenção de valorizar a cultura local. Então, são eventos maravilhosos, esse ano a gente vai para segunda edição da Mostra. Da gincana a gente fez dois eventos maravilhosos envolve a comunidade toda, as provas são a partir do contexto da cultura local, muito divertido, assim as pessoas se envolvem mesmo, assim muito bacana. O jornal, que é a nossa segunda dimensão. A Terceira Dimensão se chama **Intercâmbio de Saberes que são práticas de sala de aula, que é quando a gente busca fazer esse intercâmbio mesmo entre o conhecimento científico e o Saber Popular**, então no caso os alunos foram até os produtores de vinhos. Então ali ela explorou dentro dos conteúdos que ela tem que trabalhar com as turmas explorou N conteúdos a partir daquela temática, então potencializou o seu conteúdo a partir do contexto, a partir da realidade aqui dos nossos estudantes e nossa última dimensão é o Laboratório Agroecológico que é a nossa horta também, o Jardim, o Pomar e também entram em algumas atividades” (Professora Tania).

As práticas pedagógicas que a professora Tania relatou foram construídas coletivamente, durante as formações pedagógicas que fazem para além das formações ofertadas pela mantenedora SEED-PR. Estas formações são realizadas em parceria com a UNIOESTE e a ASSESOAR, de Francisco Beltrão. Os encontros de formação acontecem conforme calendário definido pelos participantes, desde 2017. A busca por uma formação específica para professores das escolas do campo foi motivada pelas tentativas de cessação da escola do campo de Itapejara D’Oeste com argumentos relacionados à pequena quantidade de alunos matriculados e à falta de atividades que caracterizassem a escola como uma escola do campo. A partir da formação, o PPP da escola foi reconstruído coletivamente, ganhou outra vida, ganhou identidade. Essas ações têm fortalecido os professores e comunidade do campo na luta pela manutenção das atividades escolares.

O Projeto Político Pedagógico é um documento de caráter colaborativo que é construído gradativamente e compromete toda a equipe pedagógica em sua elaboração e no delineamento das práticas pedagógicas a partir daquilo que caracteriza a escola. Este documento define a especificidade sociocultural da Educação do Campo que atende alunos, com conteúdo diferente e método de ensino adequado à realidade e ao modo de vida dos alunos (PARANÁ, 2021).



O relato da professora Tania apresenta algumas das atividades que o coletivo escolar passou a desenvolver a partir da formação e da reformulação do PPP da escola do campo. Como ela própria afirma “estamos engatinhando”, ou seja, é o início de uma construção identitária para a escola, mas já traz bons resultados. As atividades foram desenvolvidas por meio das dimensões, estabelecidas no PPP da escola, que baseiam o trabalho dos professores. Da primeira dimensão os resultados são dois eventos: Mostra de Saberes e Sabores do Campo e a Gincana de Tutte Le Persone; a segunda dimensão é o Jornal Plantão do Campo, já relatado pela professora Maria anteriormente; a terceira dimensão é o Intercâmbio de Saberes que é composto pelas aulas planejadas e desenvolvidas, disciplinar ou interdisciplinarmente, pelos professores, a fim de valorizar os conhecimentos do campo no planejamento dos conteúdos curriculares; a quarta dimensão é o Laboratório Agroecológico, que é composto pela horta, jardim e pomar da escola que é cultivado pelos alunos e professores (PARANÁ, 2021).

As formações pedagógicas foram primordiais na construção de uma identidade para a escola do campo de Itapejara D’Oeste e na resistência contra a ameaça de fechamento de turmas e da própria instituição. Enquanto docente dessa escola, posso dizer que foram fundamentais para a construção da identidade dos professores que participaram e trabalharam nessa escola nos últimos anos.

Então, hoje **nós buscamos nos aproximar muito da realidade dos nossos alunos**. Nós temos um espaço que a gente já desenvolve chamado “**Trilhas Escola-família**”, que é o momento que nós **vamos até a residência desses estudantes**, nós, uma vez por ano, buscamos fazer isso. A gente vai, conhece a unidade de produção, a gente vai com os professores, buscamos então conhecer a distância que esses alunos percorrem, as dificuldades no caminho, com quem eles moram, como que é a situação econômica, como que é a situação social desse aluno, se tem horta, tudo isso é um levantamento que a gente busca fazer só no olhar assim. **Um dos marcos da nossa escola é as Trilhas Escola-família**. Então, hoje, **nós procuramos articular nossos conteúdos relacionados principalmente com a realidade do nosso aluno, as metodologias dos professores são ligadas a isso**. A gente tem uma horta, nós chamamos de “**Horta Laboratório-vivo**”. Nós temos as nossas **Salas laboratório** também que foram rearticuladas, então elas não são mais o 6º, 7º, 8º, 9º ano, então são os laboratórios: laboratório de geografia, laboratório de matemática, laboratório de português, onde **o professor fica na sala e os alunos que fazem essa movimentação**, então **isso também caracteriza muito nossa escola, porque o professor cria o vínculo com a sala, é a minha sala**” (Professora Neuza).

As atividades descritas pela professora Neuza fazem parte do PPP da escola do campo na qual ela é diretora. Pelos relatos da professora, o PPP da escola que ela trabalha também foi reformulado pela construção coletiva. Desde o ano de 2015, a escola participa “do processo de rearticulação das escolas na modalidade de Educação Básica do Campo (Resolução MEC/CNE/CEB 04/2010)”, esse processo tem acompanhamento da UNIOESTE e da SEED e

tem o objetivo de fortalecer as escolas do campo na região Sudoeste do Paraná (PARANÁ, 2021, p. 10).

Através da descrição, ao utilizar falas como “articular nossos conteúdos com a realidade do nosso aluno, as metodologias dos professores são ligadas a isso”, “um dos marcos da nossa escola é as Trilhas Família-Escola”, “Salas Laboratório (...) também caracteriza muito nossa escola, porque o professor cria o vínculo com a sala, é a minha sala”, a professora busca expor quais são as atividades que colocam a escola como tal e que ao mesmo tempo caracterizam os professores e ela mesma, enquanto docentes da escola do campo. A possibilidade de conhecer as famílias dos alunos, no seu ambiente de casa, de trabalho no campo, de observar a realidade do aluno, são fundamentais para o planejamento das aulas, uma vez que o fato de vivenciar a realidade, auxilia os professores a pensarem suas aulas a partir do que o aluno conhece, da propriedade rural e do trabalho no campo.

É possível perceber que a construção da identidade do professor é valorizada nessa escola pelo relato da professora sobre a existência das “Salas Laboratório”, que são salas de aula das disciplinas, por exemplo, Sala de Linguagens: Português e Inglês. Nesse modelo, é possível que os professores decorem a sala de acordo com a sua disciplina, tenham os materiais necessários para suas aulas sempre à mão, caracterize a sua forma de ser professor da escola do campo pela sua sala, porque a sala é do professor, quem muda nos intervalos de cada aula são os alunos de acordo com o horário das disciplinas do dia. Assim, é possível que o professor crie um vínculo entre o seu ambiente de trabalho (escola, sala de aula), sua disciplina, suas características pessoais e de seus alunos e da escola do campo.

O próprio nome “Horta Laboratório Vivo” caracteriza o ambiente como lugar de construção de conhecimento. Como a professora Silvia relatou anteriormente, a horta é um ambiente no qual ela desenvolve parte das atividades de sua disciplina de Ciências e todos são responsáveis pelos cuidados e cultivo das plantas.

Para Saviani (2016) o ponto de partida da pedagogia histórico-crítica deve ser a prática social, aquela que é comum, que é vivenciada tanto pelos alunos quanto pelos professores. Sendo assim, o professor precisa ter uma compreensão articulada daquilo que caracteriza a sociedade atual, da realidade social de seus alunos, isso significa conhecer as contradições da sociedade em que vivemos, a sociedade que esses alunos nasceram e cresceram, apontando formas para construir uma sociedade superior, que lute para mudar as condições atuais, para construir melhores relações entre os homens, para que contribuam com o desenvolvimento de forças produtivas que beneficiem a todos. Ou seja, os professores têm um compromisso muito

maior do que imaginam, o de colaborar para a formação de sujeitos do campo que, a partir de sua realidade, pensem em uma sociedade mais justa para todos.

#### **4.4 “Eles não entendem essa realidade das escolas do campo” – Representações acerca das Reformas Educacionais e Reorganização do Trabalho Pedagógico**

Desde o início do ano de 2020, período que o mundo todo viveu a pandemia da Covid-19, a educação no Brasil passou a adaptar suas atividades presenciais para atividades remotas, com aulas pela tv aberta, por meio de canais do *YouTube* e plataformas educacionais, tais como *Google Classroom* e *Google Meet*, o que não necessariamente atingiu 100% dos alunos. Desde então, a realidade das escolas públicas do Paraná mudou muito. Antes mesmo do retorno das aulas presenciais, a SEED passou a implantar uma série de plataformas educacionais como obrigatórias no ensino público, como, por exemplo, a Plataforma Redação Paraná e Plataforma Inglês Paraná, as quais foram inicialmente uma opção de uso nas aulas. Posteriormente, no retorno das aulas presenciais, em 2021, essas plataformas passaram a ser de uso obrigatório pelos professores e alunos das escolas públicas. E o controle de acesso à quantidade de alunos que usam, quantidade de redações produzidas e corrigidas, quantidade de lições realizadas na Plataforma de Inglês é realizado por um sistema chamado BI (*Business Intelligence*), o qual armazena todos os dados das escolas do Paraná.

Esse sistema juntamente com as plataformas dificultaram o trabalho dos professores em geral, uma vez que a obrigatoriedade de uso das plataformas não veio acompanhada de suporte técnico para a maioria das escolas. Os professores demoraram a receber formação adequada para o uso das plataformas, assim como os alunos. Além disso, a maioria das escolas públicas do Paraná não dispõem de laboratórios de informática que possibilitem acesso aos computadores, nem possuem internet de qualidade para que professores e alunos utilizem para pesquisa, muito menos para acesso às plataformas. Além disso, não se pensou na quantidade de alunos que dispunham de aparelhos celulares com capacidade para acesso e para armazenamento das plataformas em questão.

A realidade das escolas pesquisadas é de poucos recursos tecnológicos. A Escola Estadual do Campo Carlos Gomes dispõe de uma sala que serve de biblioteca, laboratório de informática e sala de vídeo (PARANÁ, 2021). Tem poucos computadores que funcionam com acesso à internet. Já a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho possui laboratório com

computadores em mal funcionamento e internet de má qualidade, o que dificulta o uso pelos professores e alunos (PARANÁ, 2021). O Colégio Estadual do Campo Paulo Freire é o único que possui laboratório com acesso a computadores (PARANÁ, 2022).

Os professores das escolas do campo têm sofrido com a dificuldade de uso desses recursos, uma vez que as escolas estão sucateadas, o acesso à internet ou redes de celular é difícil, não há computadores suficientes para o número de alunos (apesar de reduzido se comparado ao das escolas urbanas). As três escolas do campo visitadas para a realização dessa pesquisa possuem laboratório de informática, embora em apenas uma delas há computadores com acesso à internet em quantidade suficiente para uma turma de alunos utilizarem. Nas outras duas escolas são escassos os materiais tecnológicos. Isso fica evidente nas falas das professoras a seguir ao responderem à pergunta do questionário utilizado na entrevista: “Quais são as condições de trabalho nas escolas do campo?”

A dificuldade enfrentada por elas nas escolas do campo em relação ao trabalho com as plataformas educacionais do Estado do Paraná está presente na linguagem:

Um dos principais problemas, uma dificuldade bem grande que nós estamos enfrentando neste ano, é **as cobranças que o governo impõe para nossa escola como se fosse igual às outras**, por exemplo em Língua Portuguesa, as professoras de língua portuguesa vão concordar comigo, o governo criou a tal da **Plataforma de Redação** e nos colocam como uma obrigação, é obrigatório que os alunos façam uso. Porém, **na nossa escola, nós não temos computadores para todos os alunos**. Então, como que nós vamos cobrar algo que nós não temos? A redação do Agrinho, a nossa escola tinha um documento, do qual nós não fazíamos o trabalho do Agrinho na escola, tínhamos as nossas justificativas, porém foi imposto, nós tivemos que fazer (Professora Maria).

A Maria eu acho que resumiu toda realidade das professoras de língua inglesa e língua portuguesa. Eu acho que realmente **as plataformas** vieram aí para nos fazer pensar em como resolver o problema, porque da realidade deles é realmente a questão de **falta de tecnologias, de falta de sinal**. Na nossa escola não pega torre, como a gente diz, nenhuma operadora, não tem nem sinal de celular, então é um empecilho também. Eles **estão cobrando e não estão oferecendo condições para a gente fazer o uso das plataformas dentro da realidade do aluno** (Professora Daiane).

Nos trechos “na nossa escola, nós não temos computadores para todos os alunos”, “falta de tecnologia, falta de sinal”, evidenciam que, nas escolas do campo em questão, o acesso à internet nem sempre é adequado, são poucas as máquinas disponíveis para o trabalho em laboratório de informática (quando existe laboratório de informática), e quando elas existem, são antigas, não há suporte técnico disponível quando o professor e os alunos precisam, ou seja, as dificuldades são grandes.

Para ambas as professoras, a dificuldade está em utilizar a Plataforma Redação Paraná, que foi uma das plataformas lançadas pela Secretaria de Educação entre 2020 e 2021. Nela

são disponibilizadas propostas de produção textual de gêneros textuais diversos. O professor pode escolher o gênero e a proposta que se encaixam em seu planejamento e enviar aos seus alunos. Os alunos devem acessar a plataforma, pelo computador ou pelo celular, e produzir o texto. A grande cobrança é para que haja mensalmente um número médio de redações propostas, concluídas pelos alunos e corrigidas pelo professor. Nesse modelo, o professor pode enviar um feedback a cada aluno, solicitar a reestruturação, mas caso faça todo esse processo não conseguirá bater a meta, que é de uma proposta de redação atribuída e corrigida por mês. Percebemos que por trás de uma proposta para a melhoria das produções textuais há, por parte da SEED, uma preocupação com a manutenção de números de redações e não necessariamente com a qualidade das produções textuais.

Como enfatiza a professora Daiane, “não é do interesse dele”, do governo, no caso, ou, “eles estão cobrando e não estão oferecendo condições para a gente fazer o uso das plataformas dentro da realidade do aluno”. A professora enfatiza a crítica quanto à exigência descabida do governo e da Secretaria de Educação, sem a contrapartida, que seria o investimento em tecnologia e acesso à internet, políticas que prezem pela qualidade da educação pública e o respeito à modalidade e as especificidades da Educação do Campo.

A falta de condições e de recursos tecnológicos nas escolas do campo prejudicam o bom andamento das atividades escolares e o cumprimento das metas impostas pela mantenedora. De acordo com o Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, é dever da união garantir o desenvolvimento e manutenção da Educação do Campo, a fim de “diminuir o analfabetismo”, garantir as condições básicas de funcionamento, como água potável, luz elétrica, saneamento básico, além de garantir a “inclusão digital” por meio de acesso à computadores e internet (BRASIL, 2010, p. 83). Apesar de ser um decreto publicado e assinado em 2010, a realidade das escolas do campo no ano de 2022 ainda é de pouca inclusão digital.

Além disso, a professora Maria enfatiza a resistência às práticas pedagógicas que não se encontram com o que é característico da Educação do Campo, quando retrata a obrigatoriedade de as escolas terem que aderir ao Programa Agrinho, promovido pela FAEP – Federação da Agricultura no Estado do Paraná. Esse programa é composto de um material (revista) que é entregue nas escolas públicas do Estado do Paraná, que deve ser trabalhado pelos professores e deve resultar em uma produção de texto, com gênero textual e temática específicas para cada ano do ensino básico. A revista e o concurso de redação são geralmente patrocinados por indústrias químicas e de agrotóxicos, sendo assim, no ano de 2014 foi redigida uma notificação recomendatória assinada pela Procuradora Regional do Trabalho,

Margaret Matos de Carvalho e pelo Promotor de Justiça, Sérgio Cordoni, solicitando ao Conselho Estadual de Educação a suspensão do estudo da revista Agrinho e da obrigatoriedade da produção da redação para o concurso, visto que há uma “propaganda direta ou subliminar<sup>18</sup> que o patrocínio incute nos alunos e integrantes da comunidade escolar” a respeito do uso de agrotóxicos e visto que “A EDUCAÇÃO DEVE MANTER COMPROMISSO PERMANENTE COM A QUALIDADE DO AMBIENTE E A VIDA DO PLANETA” (PARANÁ, 2014, p. 07, grifos do autor).

A partir disso, professores de escolas públicas paranaenses também se reuniram e elaboraram cartas que foram direcionadas aos Núcleos Regionais de Educação e à Secretaria de Educação – SEED, explicando os motivos da não concordância em participar do Programa Agrinho. A escola do campo em que a professora Maria trabalha foi uma das que tinha a justificativa de não participação do programa desde 2016. “A redação do Agrinho, a nossa escola tinha um documento, do qual nós não fazíamos o trabalho na escola, tínhamos as nossas justificativas, porém, foi imposto, nós tivemos que fazer” (Professora Maria).

Apesar da resistência dos professores de várias escolas do campo, segundo a professora, no ano de 2022, estes não puderam valer-se do direito de não participar do concurso de redação. Por ser uma política de governo, foram obrigados a trabalhar a revista Agrinho e encaminhar a produção textual realizada pelos alunos para avaliação.

Ah, também, como a Maria relatou, a **dificuldade em utilizar plataforma**, no meu caso, eu utilizo uma plataforma do governo também, aquela do **Pensamento Computacional**. E tem muitos alunos que não têm um aparelho que consigam baixar a plataforma. Já na escola **a gente não tem um laboratório** que assim, por mais que é poucos alunos, **não tem um computador pra cada aluno**. Então, e essa **cobrança**, que a gente tem que ficar justificando sempre ‘Ah, hoje eu não consegui porque lá na escola que eu trabalho estava tendo picos de energia, então a gente não conseguiu utilizar a internet, até a chamada foi complicada’. E eles **não entendem essa realidade da escola do campo** (Professora Silvia).

No ano de 2022, as escolas de Ensino Médio passaram a ofertar o Novo Ensino Médio, com uma carga horária maior<sup>19</sup>, com disciplinas para além da Formação Geral Básica (FGB).

---

18 “a principal patrocinadora do Programa Agrinho 2011 foi a DOW AGROSCIENCES, que produz comercializa o temível 2,4D (conhecido como “agente laranja” e que devastou o Vietnã em 1960), produto altamente tóxico cujo uso se pretende banido do país (projeto de lei 713/99), utilizado em culturas de arroz, café, cana-de-açúcar, milho, soja e trigo, entre outras” (PARANÁ, 2014, p. 05). O fato de o Programa Agrinho ser patrocinado por indústria de agrotóxico caracteriza uma propaganda ao seu uso.

19 O Ensino Médio que conhecíamos até o ano de 2021 tinha uma carga horária total de 2.400 horas. Com a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), houve aumento na carga horária anual que era de 800h. A partir de 2022, os alunos passaram a ter uma carga horária de 1.000 horas anuais, o que totalizará 3.000 horas obrigatórias até o final do Ensino Médio, previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Passaram a ser ofertadas as disciplinas obrigatórias de Educação Financeira, Projeto de Vida e Pensamento Computacional, que compõem a grade da 1ª série do Ensino Médio de todas as escolas da rede pública de ensino do Paraná. A disciplina de Pensamento Computacional demanda uma obrigatoriedade de trabalho com a plataforma Alura, que é uma plataforma de programação. Mais uma vez, os professores sem formação adequada foram obrigados a dar conta de uma disciplina e de outra plataforma educacional.

A professora Silvia aborda as dificuldades de trabalho com a plataforma tanto para professores quanto para alunos das escolas do campo, pois “não tem laboratório”, “não tem um computador pra cada aluno”, mas as cobranças são grandes, “eles não entendem essa realidade da escola do campo”. O governo e os representantes da SEED fazem cobranças que são muito difíceis para os professores atenderem, pois, as exigências estão muito além das condições de trabalho das escolas públicas em geral.

Então, o que que passou, na verdade, nessa semana a me incomodar mais ainda é o fato do novo Ensino Médio pro próximo ano. Então, na segunda-feira nós tivemos uma breve formação, pelo fato de eu ter a disciplina do Projeto de Vida, então, eu tenho que trabalhar uma ou mais aulas com os alunos pra que eles façam a realização de uma pesquisa. Até na segunda-feira nós tínhamos uma informação, então agora à noite a pedagoga me enviou uma mensagem dizendo que pra nossa realidade no campo já é outra dinâmica que vai acontecer, mas dentro desse contexto, **me preocupa que com essa nova organização do Ensino Médio tenha-se um esvaziamento da nossa escola, uma vez que nós não poderemos ofertar mais de uma trilha e os alunos busquem área urbana** (Professora Clarice).

No segundo semestre de 2022, os professores de Ensino Médio que haviam assumido aulas da disciplina “Projeto de Vida” tiveram que ministrar uma aula explicando aos alunos da 1ª série as mudanças que ocorreriam na grade curricular para o ano de 2023 nas escolas de Ensino Médio do Paraná. Essa mudança inclui a escolha que os alunos de 1ª série precisam fazer no ato da matrícula, a opção por cursar, o Itinerário Formativo<sup>20</sup> de Linguagens e Ciências Humanas, ou de Matemática e Ciências da Natureza, que são os itinerários ofertados pelas escolas públicas do Paraná. Teoricamente, o itinerário escolhido pelo aluno será o que ele vai cursar nas próximas séries do Ensino Médio e terá aprofundamento por meio de trilhas de

---

20 Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da Formação Técnica e Profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. (MEC. <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=E%20o%20que%20s%C3%A3o%20os,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>).

aprendizagem. Para as escolas maiores, poderiam ser ofertados os dois itinerários, dependendo do número de turmas a ser aberto e do número de alunos matriculados, mas nas escolas menores, como as do campo que geralmente só têm quantidade de alunos suficientes para ofertar uma turma de cada ano ou série, provavelmente apenas um itinerário será ofertado. Ou seja, o discurso da SEED e do MEC de que os alunos poderão optar pela formação que desejam ter não se concretizará, uma vez que nas escolas menores é provável que apenas um itinerário seja ofertado.

A professora Clarice se preocupa com o fato de que, para o ano de 2023, os alunos da escola do campo em que trabalha, não poderão optar pelo itinerário formativo com o qual mais se identificam, tendo que se matricular em escolas urbanas que ofertem os dois itinerários. “Me preocupa que com essa nova organização do Ensino Médio tenha-se um esvaziamento da nossa escola”. Esse esvaziamento da escola é preocupante pelas constantes ameaças de fechamento das turmas e da própria escola. Então, a mudança no Ensino Médio representa um receio perante as exigências que os professores enfrentam nas escolas.

As questões identitárias discursivizadas evidenciam-se na preocupação que as docentes apresentam tanto em relação à manutenção das atividades pedagógicas das escolas do campo, quanto ao desenvolvimento de um bom trabalho, apesar das más condições e da falta de recursos tecnológicos nas escolas do campo e formação inadequada para o atendimento de certas disciplinas escolares. Conforme Galindo (2004), o sujeito constrói sua identidade profissional ao longo da carreira, pelo reconhecimento, a forma como o professor se vê ou é visto pelos outros é parte da construção da identidade.

Nesse caso, as professoras se veem como sujeitos que precisam se adaptar ao contexto educacional vigente, mas não necessariamente com aceitação cega a todas as mudanças, elas demonstram ter uma visão crítica à implantação de plataformas educacionais num contexto de poucos recursos tecnológicos e com preocupação em relação à garantia de oferta da educação do campo para os alunos moradores do campo, respeitando suas escolhas, além de preocupação com a manutenção das escolas do campo.

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002), a prioridade quando se fala de escolarização para as populações do campo é que a educação compreenda a formação para o trabalho, a partir da relação com a cultura e com os valores da comunidade, com as formas de produzir, a fim de promover a participação social.

Quando a professora Silvia enfatiza que “eles não entendem essa realidade da escola do campo”, ela está justamente fazendo uma crítica ao descaso do Estado com as escolas do campo, pelas más condições de acesso à tecnologia perante a tantas cobranças por números que não são



necessariamente o reflexo do resultado das ações pedagógicas; e pela desconsideração da Educação do Campo como promotora da participação social, da formação para o trabalho e o cultivo de valores sociais e culturais.

A professora Cleuza também traz em seu relato aspectos de sua preocupação com a formação dos alunos do campo, apesar da escassez de equipamentos eletrônicos.

Tem 4 computadores, né que funcionam e na sua maioria os alunos não têm celular, alguns não tem celular ou as vezes dividem o celular com a mãe e com o pai, não podem trazer, **é bem difícil**. Aí, **você tem que cumprir os prazos do governo, você tem que acessar, tem que dar teu jeito, tipo, o governo não pergunta se tem como, ele simplesmente quer que aconteça** (Professora Cleuza).

Na linguagem da professora identificamos trechos como “a maioria dos alunos não têm celular, ou as vezes dividem o celular com a mãe e com o pai, não podem trazer”, “é bem difícil” que expressam que além da dificuldade de trabalho, há a preocupação com os prazos que precisa cumprir, “o governo não pergunta se tem como, ele simplesmente quer que aconteça”.

De acordo com Hall (1997), a representação é um processo no qual o significado é produzido e partilhado por pessoas que fazem parte da mesma cultura. Nas falas das professoras, identificamos a representação de ser professor da escola do campo, por meio das expressões que indicam que apesar de todas as dificuldades que a falta de equipamentos e investimentos trazem, demonstram uma procura em fazer o melhor trabalho possível, com as condições que têm. Todas fazem parte do mesmo contexto de trabalho, a realidade das três escolas é semelhante, sendo assim, compartilham de opiniões semelhantes a respeito das dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. À medida que as professoras se relacionam com as situações e objetos educacionais, elas expressam pela linguagem a forma de representar-se enquanto professoras da escola do campo, quando expressam que apesar das dificuldades procuram realizar seu trabalho de forma qualitativa, questionam as imposições governamentais e adaptam suas práticas à modalidade de Educação do Campo.

A professora Amanda também relata suas dificuldades no que se refere ao uso das tecnologias na escola do campo.

As dificuldades que a gente tem com acesso à internet, à tecnologia. Esse ano, até veio um pouquinho, uma melhora na internet, mas a gente continua tendo dificuldade por não ter computador pra trabalhar. Vem aquelas plataformas do governo, vem as cobranças e a gente se adapta como pode, a gente leva computador de casa pra tentar ajudar um pouco a solucionar um pouco, pelo menos pra atender um ou dois alunos. Acho que a gente se desdobra com o pouco que a gente tem de tecnologia para tentar atender a demanda nossa e o que as cobranças que vêm da SEED, do governo,

relacionado a acessar plataformas. No campo a gente tem muita dificuldade de acesso à tecnologia, porque tem lá 2, 3, 4 computadores, então tem essa dificuldade também pra mim que trabalho matemática. Para o 6º ano, eu tenho muito problema de acesso à internet ali a Plataforma Matific, por exemplo (Professora Amanda).

Outra plataforma utilizada no Ensino Fundamental é a Plataforma Matific, que é específica para os alunos de 6º ano, na disciplina de Matemática. Para que os alunos façam uso dessa plataforma também é necessário ter disponíveis internet, celulares e/ou computadores. A professora Amanda relata que, muitas vezes, “a gente leva computador de casa pra tentar ajudar, pra atender pelo menos 1 ou 2 alunos”. Em razão disso, a professora tem que providenciar material para que os alunos possam fazer as atividades de sua disciplina. Tais materiais deveriam ser providenciados pelo Estado, em número adequado para cada escola. A insatisfação com a pouca atenção do Estado e condições ruins de trabalho nas escolas do campo fica evidente também na fala da professora Cleuza, quando ela enfatiza a dificuldade e o descaso: “é bem difícil. Aí, você tem que cumprir os prazos do governo, você tem que acessar, tem que dar teu jeito, o governo não pergunta se tem como, ele simplesmente quer que aconteça”.

Nas respostas dadas pelas professoras em relação às dificuldades que enfrentam no trabalho da escola do campo, identificamos a falta de materiais adequados para realização de certas atividades impostas pela Secretaria de Educação, como por exemplo, computadores e internet, além da cobrança pelo uso de plataformas educacionais, apesar da precarização que se encontram as escolas do campo e demais escolas públicas do Paraná e as imposições governamentais por resultados, por quantidade de uso das plataformas educacionais.

Segundo Chauí (1980), como as atividades de trabalho se fixam, cada indivíduo passa a ter uma função a ser desempenhada, não podendo escapar do que lhe é imposto. Para a autora, é como se as coisas preexistissem aos seres humanos e os dominassem, como se o produto fosse superior ao ser, como se não fosse resultado da práxis humana.

A partir do trabalho realizado por pessoas que não estão necessariamente vinculados ao desempenho das atividades – técnicos, teóricos, os chamados intelectuais, nasce a ideologia, com normas, regras, atividades muito distantes das condições materiais dos ambientes de trabalho educacionais, muito distantes da escola pública, principalmente a escola pública do campo.

A plataformização da educação nas escolas públicas paranaenses é reflexo dessa ideologia construída por quem não está todos os dias no ambiente escolar, por quem não entende o que é trabalhar com alunos de diversas realidades sociais, por quem nunca esteve em uma escola de periferia, uma escola quilombola, indígena ou do campo. As ações têm sido pensadas

por pessoas que talvez nunca tenham levado em consideração que o Projeto Político Pedagógico de uma escola campesina é construído a partir da realidade daqueles sujeitos do campo, para os quais provavelmente haverá pouco conteúdo significativo em uma plataforma que não contempla as especificidades de sua vida.

Nossa, são tantas dificuldades que eu vejo, uma delas assim talvez seja a mais gritante nos últimos anos nosso, nossos aqui a questão do fechamento mesmo de turmas a intenção não é segurar as escolas, por parte do governo, as escolas estão aí porque as comunidades se unem, as comunidades batalham, buscam seus direitos, mas assim se pudesse faria tudo e a gente segura. Então acho que uma primeira dificuldade é isso, a questão do fechamento de turmas que se deixar vai ocasionando fechamento da escola, vai esgotando a escola de uma forma que o governo, o estado alega que não é sustentável manter a escola. Então, acho que essa primeira dificuldade assim muito gritante (Professora Tania).

Além das dificuldades destacadas pelas professoras anteriores, neste trecho, a professora Tania nos apresenta um problema recorrente nas Escolas do Campo: o risco de fechamento. A Escola Estadual do Campo Carlos Gomes sofre tentativas de fechamento há muitos anos, mas a comunidade escolar tem resistido, buscado parcerias para colaborar com a formação de professores, recorrido ao sindicato dos professores e ao Ministério Público, visitado as casas das famílias das comunidades vizinhas para tentar garantir a matrícula das crianças e adolescentes em idade escolar na escola do campo, a fim de que turmas novas sejam abertas.

As representações da professora Tania estão visíveis nos campos semânticos institucionais, segundo Berger e Luckmann (1985), que são conceitos próximos e com uma forte relação, utilizados por ela para referir-se às dificuldades que não são apenas metodológicas quando se fala em escola do campo, como por exemplo “fechamentos de turmas e escolas”, “as comunidades se unem, buscam seus direitos” e “o estado alega que não é sustentável manter a escola”. Para a professora, uma dificuldade “gritante” é a constante ameaça de fechamento, e o eterno estado de alerta das comunidades que se unem para a manutenção da escola do campo.

Neste trecho, identificamos ainda a categoria de resistência na voz da professora Tania, ao ressaltar a luta da comunidade, da qual ela também faz parte, pela garantia do direito de estudar na escola do/no campo apesar das constantes ameaças de fechamento.

Para Caldart (2012) a luta por políticas públicas educacionais tem sido constante em nossa sociedade e o estado não pode negar que esse é um direito universal dos cidadãos, mas quando se trata do campo, há uma dificuldade devido as disputas pelos fundos públicos que são canalizados para o avanço do agronegócio. De acordo com a autora, são os movimentos dos trabalhadores camponeses que continuam a fazer a diferença na direção de um projeto diferenciado de campo; e os educadores são os atores fundamentais para formular e transformar

a escola do campo no país, por meio de suas práticas e lutas pela valorização de seu trabalho e formação específica.

Outra pergunta feita aos professores a respeito das condições de trabalho nas escolas do campo e da reorganização do trabalho pedagógico foi: “Há rotatividade de professores na escola do campo que você trabalha? Em que isso impacta a escola do campo?”

A nossa escola é muito distante da sede do município, quase 20 km, o calçamento é ruim, então acontece para nós que **sobra aula**, o professor não consegue fechar a carga horária, pega aula em outra cidade, então vai que perde esse vínculo com o educador, então, **tem uma grande rotatividade de professores** (Professora Neuza).

A gente tem **rotatividade e até mesmo falta de professores**, por determinado tempo, porque a escola fica longe, o acesso é meio difícil. Isso impacta no trabalho porque demora até achar alguém, que vai se adaptar a forma de trabalho (Professora Silvia).

É **bastante rotatividade**, por exemplo, eu não trabalhava lá ano passado, esse ano eu fui trabalhar lá, e ano que vem eu não sei, sempre muda de professor de ano pra ano. E lá não tem nenhum efetivo, são todos PSS, daí a rotatividade é maior ainda (Professora Silvana).

Eu acho que na nossa escola nós temos 3 professores efetivos, concursados e o resto todos professores temporários, então **há uma rotatividade muito grande**, aí não se consegue fazer uma sequência, de um ano pro outro dos projetos. E **a gente sempre escuta da direção essa queixa de não conseguir dar continuidade, começa um professor, no outro ano ele sai da escola. Daí gera uma dificuldade bem grande de continuidade dos projetos** (Professora Amanda).

As respostas das professoras mostram que a questão da rotatividade do professor não ocorre apenas de uma escola, uma vez que os relatos são de professoras das três instituições pesquisadas. Um dos fatores que provoca a rotatividade, de acordo com as professoras Neuza e Silvia, é o fato de que a “escola fica longe”, ou seja, há uma distância grande da escola do campo até a cidade e as estradas não são boas. Isso faz com que alguns docentes prefiram não pegar aulas nesses lugares.

De acordo com a Lei Complementar nº 103/2004, os professores da rede estadual de educação do Paraná “receberão auxílio transporte de R\$ 421,27 para a jornada de 20 horas e R\$ 842,54 para a jornada de 40 horas semanais” (PARANÁ, 2004). Ou seja, todos os professores, independente da escola em que trabalham ou em quantas escolas trabalham, receberão o mesmo valor mensal de auxílio transporte. A questão financeira acaba se tornando um motivo para que os professores não continuem trabalhando na escola do campo e para que haja grande rotatividade de profissionais nessas escolas.

Outra justificativa trazida pelas professoras Silvana e Amanda é que a maioria dos docentes que trabalham nas escolas do campo são PSS, com contrato temporário de trabalho, sendo que em uma delas, de acordo com a professora Silvana, não há professores efetivos e na

escola que a docente Amanda trabalha, há apenas três. A rotatividade relacionada aos contratos temporários se dá porque esses professores são os últimos a escolherem aulas nos municípios, ficando sempre à mercê das aulas que sobram. Por vezes sobram 4 ou 5 aulas da disciplina na escola, o que inviabiliza o professor de pegá-las, porque teria que dispor de pelo menos dois dias para trabalhar numa escola que fica longe da cidade.

A questão da rotatividade, essa quebra, por exemplo a maioria dos professores são contrato temporário, são PSS, então não sabem se no ano que vem vão estar na nossa escola ou não. Essa instabilidade, essa incerteza eu acho que prejudica, é ruim pro professor, é ruim pra escola (Professora Tania).

Além disso, a rotatividade de professores dificulta a “continuidade dos projetos”, de acordo com Amanda e “essa instabilidade, essa incerteza” prejudicam o trabalho do professor e da escola, de acordo com Tania. Fator que ocasiona uma dificuldade por parte dos professores de construir uma identidade e em serem docentes da escola do campo, porque não há tempo de criarem tal identificação devido à rotatividade, por não conseguirem trabalhar na escola do campo tempo suficiente para ter direito ao ser. Skliar (2003) afirma que as identidades são traduzidas em temporalidades, a partir do ser e do não ser, e é a partir do outro que se enuncia aquilo que “não se é” ou “se é só em parte”. A identidade do professor que sofre com a rotatividade de escolas anualmente é fragmentada, pois só consegue ser professor da escola do campo em partes e por tempo determinado, o que não é suficiente para que se construa uma identidade, para que conheça o Projeto de escola do campo, nem para que participe de formações específicas que o auxiliariam em seu trabalho pedagógico.

A instabilidade está no fato de que os professores contratados temporariamente, os PSS, e mesmo os que são QPM (Quadro Próprio do Magistério), muitas vezes se obrigam a pegar aulas em mais de uma escola e não têm garantia de que poderão trabalhar na escola que se identificam. Nas escolas do campo o impacto é grande, pois o professor permanece por pequenos períodos, o que gera dificuldade para criar vínculos com os colegas e alunos, dificulta o conhecimento do PPP e das atividades específicas da escola do campo.

Quanto as dificuldades pra gente trabalhar, pôr em prática o PPP da escola do campo, as nossas condições de trabalho no momento. Então, assim, que em geral atingem todas as escolas públicas aí do estado do Paraná. Por exemplo, **a questão da hora atividade**, mas pra nós da Escola do campo, pra **gente que se desafia a pensar uma escola diferente, pensar práticas que possam potencializar os conteúdos a partir do contexto, a falta da hora atividade, ou essa diminuição da hora atividade, faz muita falta**. A gente precisaria de ter essa condição para conseguir dialogar com os nossos pares e assim evoluir no nosso trabalho. O fato de **o professor também ter que assumir várias escolas pra poder fechar sua carga horária de trabalho**, isso

dificulta também. É bastante desgaste para o professor, isso afeta também suas condições de trabalho, né, negativamente (Professora Tania).

Outra constatação da professora Tania é de que “pensar uma escola diferente, pensar práticas que possam potencializar os conteúdos a partir do contexto” é difícil uma vez que a quantidade de horas atividade dos professores é pequena. Ter poucas horas atividade também obriga o professor a “assumir várias escolas para poder fechar sua carga horária de trabalho”, o que desgasta e afeta suas condições de trabalho.

A quantidade reduzida de horas atividade também prejudica a distribuição de aulas e contribui para a rotatividade e falta de professores nas escolas, em especial nas escolas do campo. Em agosto de 2021, o STJ reconheceu o direito dos professores a 1/3 da jornada de trabalho destinada a hora atividade. A SEED, a partir da Resolução nº 15/2008 GS/SEED, descumpru essa medida, estabelecendo a “hora-relógio nas atividades docentes e um aumento da carga horária em função da hora atividade” (APP SINDICATO, 2021).

Em resposta à pergunta “Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola do campo que você trabalha? O que você pensa sobre essa construção coletiva do PPP?”, foi possível perceber o quanto a rotatividade de professores nas escolas do campo tem um impacto negativo: das 10 professoras, apenas 4 afirmaram ter participado da construção do PPP da escola do campo que estão trabalhando no momento.

As professoras Clarice e Daiane não responderam à pergunta e as professoras Silvia, Maria, Francieli e Silvana afirmaram não ter participado da construção do PPP porque não estavam trabalhando na escola no momento, pois trabalhavam em outras escolas, ou não participavam das formações pedagógicas da escola do campo, então não estavam por dentro do que foi construído coletivamente.

Isso é evidência de que quando os professores não sabem onde trabalharão no ano seguinte, e de repente acabam tendo que assumir aulas em escolas do campo, das quais não conhecem a realidade, sentem dificuldade de se inteirar do que está no PPP da escola e por vezes até de se integrarem no coletivo, de planejarem aulas interdisciplinares, de buscar o conhecimento do contexto cultural da comunidade camponesa onde a escola está, de conhecer a realidade daqueles alunos que ensinam e adaptar os conteúdos disciplinares.

Das professoras que participaram da elaboração do PPP da escola do campo obtivemos as seguintes respostas:

Eu ajudei a construção do PPP. Quando a gente fez, na verdade foi todo refeito em 2017, nós junto com o Colégio Paulo Freire, aqui de Francisco Beltrão, fizemos nosso PPP. Nós **buscamos novamente ajuda da UNIOESTE. (...) Ele tem muito a cara**

**da nossa escola, muito a cara do campo.** Como eu falei, devido a essa grande **rotatividade de professores** a gente deve ter um ou dois professores que participaram talvez da construção, é difícil isso pra nós das escolas pequenas. (...) Eu participei, ajudei um pouco na construção e acho que foi muito legal porque **a construção coletiva foi incrível porque a gente conseguiu um pouco de cada um, as ideias foram se encaixando, o conhecimento, a base conceitual, as leituras que nós trouxemos do nosso grupo de estudos,** junto com a UNIOESTE, **deu muito corpo para o nosso PPP** (Professora Neuza).

Ano passado a gente teve algumas alterações, **a gente ajudou a Neuza, mas construir o PPP em si, não.** Mas como a minha primeira formação é Pedagogia, a gente trabalha com o PPP, construção do PPP, eu acho que **é muito importante a gente participar dessa construção,** mas a gente tem um problema nas escolas estaduais que é uma rotatividade de professores anual. Como a gente tem o PSS, você não sabe se o ano que vem você consegue pegar aula, a escola não sabe se aquele professor volta, é bem difícil (Professora Cleuza).

Ano passado **a gente ajudou a editar algumas coisas no PPP da escola,** mas na verdade **a gente se baseia num modelo já construído com outras escolas do campo de Beltrão.** O que a gente mais conversou, foi relacionado ao planejamento coletivo das aulas, interdisciplinaridade (Professora Amanda).

As três professoras, que trabalham na mesma escola do campo, relatam ter participado de alguma forma na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. As professoras Cleuza e Amanda afirmam ter participado de certa forma, “a gente ajudou” a editar o PPP, pois este “se baseia num modelo já construído com outras escolas”, ou seja, os Projetos Políticos Pedagógicos são construídos coletivamente não só entre os professores de uma escola, mas com professores de outras escolas do campo do Núcleo Regional de Francisco Beltrão “com ajuda da Unioeste”.

Para a professora Neuza, o PPP construído coletivamente “tem muito a cara da nossa escola, muito a cara do campo”, pois “a gente conseguiu um pouco de cada um”, ou seja, o PPP foi escrito a partir da identidade de cada professor que participou dos grupos de estudo e dos professores da UNIOESTE. Para ela, essa construção coletiva “foi incrível” e através dela foi possível dar “corpo para o nosso PPP”.

Saviani (2011), afirma que a prática é o princípio, o fundamento da teoria, sendo assim para que os professores tenham condições de contribuir com a construção do PPP de uma escola, estes precisam viver a materialidade pedagógica, viver a escola do campo, para que a partir de tal vivência, tenham condições de interpretar a teoria e ressignificá-la. A professora Neuza enfatiza que o PPP tem “a cara da escola”, “a cara do campo”, isso porque foi construído a partir da contribuição dos sujeitos que fazem a escola do campo, que pensaram esse documento a partir da materialidade de seu trabalho e da realidade da comunidade de campo em questão.

Sim, **participei ativamente e com bastante responsabilidade**, eu sou pedagoga e muitas coisas acabam sobrando para o pedagogo, mas o PPP da nossa escola, **a parte específica das práticas pedagógicas, esse foi uma construção coletiva que a gente tirou da nossa formação**, essas dimensões que relatei, elas integram nosso Projeto Político Pedagógico e **a parte bem específica do nosso PPP, enquanto escola do campo saiu dessa construção coletiva**. (...) Eu penso que a construção coletiva do PPP é **um processo bem demorado** e que a gente nem sempre tem esse tempo na escola, tanto é que essa parte coletiva que nós construímos, específico da escola do campo, **a gente construiu nesses momentos de formação que a gente faz extra**. (...) **Eu vejo uma grande diferença pôr em prática depois aquilo que você fez parte, aquilo que você ajudou a construir** (Professora Tania).

O fato de ser pedagoga exigiu da professora Tania uma responsabilidade muito grande na construção do PPP da escola, mas afirma que as práticas pedagógicas que estão no PPP da escola partiram de uma “construção coletiva” realizada nos cursos de formação que os professores fizeram também em parceria com a UNIOESTE e a ASSESOAR. Para a professora, há um grande diferencial em “pôr em prática aquilo que você fez parte, aquilo que você ajudou a construir”.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que “remete a todo processo de reflexão, de construção das representações e colocação em prática”. Por isso, é importante que os professores participem da elaboração do PPP ou pelo menos o conheçam, pois é nesse documento que estão as informações sobre a escola e é a partir dele que o professor terá subsídios para tomar decisões de como trabalhará naquela escola, com aqueles alunos, naquele contexto escolar específico, a fim de colaborar para a formação da consciência, do caráter e da cidadania do aluno (VASCONCELLOS, 2002, p. 98).

Para Vasconcelos (2002), o projeto da escola deve partir da análise da realidade, pois não é possível transformar a realidade social que não conhecemos, é preciso ir à raiz, ao que está fora da escola, a sociedade. O PPP da escola é um documento que precisa trazer toda essa leitura da sociedade, especificamente uma leitura sobre a realidade social daqueles alunos que frequentam aquela escola. E o professor não pode ficar alheio a essa leitura para entender as dificuldades que pode vir a enfrentar trabalhando naquele contexto e também para adentrar naquele mundo, daqueles alunos, identificar-se com a modalidade de educação, interiorizar para que faça parte de si.

A partir das palavras do autor e das professoras que contribuíram com as entrevistas percebemos que o PPP é um grande aliado na construção da identidade do professor da escola do campo. As professoras que relataram ter contribuído, ainda que de uma pequena forma, veem a importância de conhecer o documento e colaborar para a escrita e inclusão de atividades que caracterizem a escola do campo para que esta também tenha uma identidade definida.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Os autores mencionados acima, refletem ainda que identificar-se com a Educação do Campo significa pensar um projeto educativo para a escola do campo ligado às práticas sociais, à cultura e ao trabalho dos sujeitos do campo, de forma a pensar os tempos e espaços escolares, aproximando as práticas educativas à realidade.

Essa dissertação tem o objetivo de compreender por meio da linguagem, as representações sobre o que é ser professor em contexto de escolas do campo e suas relações para a constituição de uma escola com tal identidade, na região Sudoeste do Paraná, a partir da problemática relacionada à forma como os professores de escolas do campo concebem: o que é ser professor da escola do campo? E como as representações influenciam/ contribuem para a construção de uma identidade político pedagógica da escola do campo?

Dentre os resultados da pesquisa, percebemos que ações de afetividade e afinidade pela escola do campo estiveram bem presentes na linguagem das professoras, por diversos motivos, dentre eles, o carinho dos/pelos estudantes, a forma de receber as pessoas e a proximidade entre professor e alunos.

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

Outro aspecto relacionado aos resultados é o sentimento de pertença, o fato de algumas professoras terem vivido ou viverem no campo, terem estudado em escola do campo ou de se identificarem com a proposta da Educação do Campo a qual contribui para a constituição de uma identidade de professor da escola do campo.

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

professores que teve, o modelo de educação do qual ele provém, a formação superior, mas para além disso, o convívio e aprendizado com outros professores que são seus colegas de trabalho e a formação inicial e continuada. Além disso, as representações que esse professor passa a construir para si sobre o que é ensinar, o que é pertencer a uma escola, os valores que construiu no decorrer de sua vida e aqueles que adquiriu quando passou a exercer a profissão também contribuem para a constituição das professoras participantes dessa pesquisa, enquanto professoras da escola do campo.

Além disso, a busca por adaptação da metodologia do trabalho da escola do campo para além do ambiente escolar, em outros espaços e tempos, segundo Caldart (2002) e a associação dos conteúdos escolares à realidade dos alunos do campo, do conhecimento e participação de atividades propostas no Projeto Político Pedagógico das escolas do campo evidenciam metodologias sensíveis ao meio que as escolas se encontram e um respeito aos alunos provenientes do campo, na busca pela melhoria de vida e construção de consciência crítica quanto ao mundo em que esses alunos vivem.

As professoras relatam várias dificuldades em relação aos conteúdos a serem ministrados nas escolas do campo, mas também trazem possibilidades metodológicas que foram sendo/ estão sendo incorporadas ao planejamento, uma vez que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo visitadas embasam o trabalho do professor e orientam em relação ao tipo de escola e forma de trabalho. Também as formações pedagógicas são destacadas como importantes pelas professoras, uma vez que têm norteado o trabalho pedagógico na construção da identidade dos professores e das escolas do campo.

Já as representações das professoras em relação às reformas educacionais e reorganização do trabalho pedagógico apontam várias dificuldades para que o trabalho educacional aconteça nas escolas do campo, dentre elas: acesso à internet e a computadores, diante da necessidade de uso de plataformas educacionais; acesso às próprias escolas do campo; o sucateamento das escolas do campo; a rotatividade de professores; as políticas de governo; as exigências por resultados numéricos acima da real aprendizagem dos alunos, a impossibilidade ou dificuldade de conhecimento e construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Diante de tantas dificuldades relatadas pelas professoras, vimos um grande empenho na busca por alternativas às dificuldades, tentativas de atender as exigências da mantenedora, mas também a busca por “trabalhar a partir da realidade dos alunos”. Essa foi uma expressão trazida por várias professoras no decorrer dos relatos, mediante variadas perguntas da entrevista que caracteriza a busca por uma identidade que, apesar de cambiante, busca se adequar às demandas daquele ambiente de trabalho, àquelas pessoas que a ele pertencem, àqueles estudantes que

dependem da escola do campo e buscam naqueles professores um pouco de valorização às suas origens.

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

Acredito que as palavras de Skliar (2003), relacionadas ao desalinhar-se da mesmidade, estão muito ligadas ao que é próprio do ser humano, à sua identidade, que é fluida, cambiante e está longe de ser mesmidade. Esta identidade desalinhada está muito próxima da identidade do professor, afinal está em contato com alunos de diversas modalidades de educação, classes sociais, religiões, culturas, formações ideológicas diversas, está em contato com pessoas que representam de formas diferentes o tempo, o espaço, a cultura, enfim, o mundo.

As falas das professoras evidenciam que quanto mais contato com a Educação do Campo e com as comunidades camponesas, quanto mais formação pedagógica adequada o professor receber, mais tende a se identificar com a identidade do campo. Sendo assim, pela reflexão crítica, da adaptação curricular, da formação continuada adequada, da identificação com o contexto campestre é que as professoras demonstraram constituir sua identidade de professores de escolas do campo. Tudo isso acontece de maneira simples? Na verdade, é desafiador, uma vez que nem sempre há esse contato desde a infância e por isso também é importante que as escolas do campo existam. A construção da identidade apesar de tantas dificuldades parece ser possível para aqueles que buscam despertar em si tal identidade.

Observamos ainda que, a resistência é característica constante do discurso das professoras em questão, pois relatam as dificuldades encontradas para desenvolver seu trabalho, mas também reforçam a luta que travam diariamente para reconstruir o PPP da escola, a busca por formação continuada com parcerias que fortaleçam realmente o trabalho voltado para a Educação do Campo. Além disso, buscam na insatisfação com as políticas de governo, possibilidades para transformarem o trabalho na escola do campo.

Skliar (2003) também salienta que para que consigamos ter na educação as mudanças que queremos é necessário silenciar, esperar “[...] deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a *homodidática* para *heterorrelacionar-se*” (SKLIAR, 2003, p. 20, grifos do autor).

Nas palavras de Skliar (2003), sentimos o quanto é importante prestar atenção às nossas ações como professores, enquanto pessoas que trabalham com pessoas que estão longe de serem homogêneas, longe de pertencerem a uma única cultura e a um único lugar, a se relacionarem de forma igual com o conhecimento e com a aprendizagem.

Concordo com Hall (2013) que, é através das representações que os indivíduos têm, que as interpretações que realizam do mundo se tornam inteligíveis, sejam elas de objetos e pessoas (livro, computador, mãe, pai, filho), coisas abstratas (sentimentos), ou que talvez nunca teremos contato direto (guerra). O sentido daquilo que representamos será expresso através da linguagem, por tudo aquilo que faz sentido.

As representações que os indivíduos têm dos diversos ambientes em que convivem (ambiente familiar, trabalho, escola, igreja, partido político, roda de amigos) fazem com que as identidades se revezem numa constante mudança a depender das expectativas colocadas pelos sujeitos que convivem em cada ambiente. Essas variações na identidade dos indivíduos são constantes, uma vez que estão em constante construção de seu ser ou a depender da impressão que querem dar aos outros, reflète Gofman (1985).

As escolas do campo, nesse contexto, precisam ser vistas como ambientes de trabalho em movimento, os quais se relacionam às práticas escolares, ao ensino e à realidade dos alunos que as frequentam. Sendo assim, o modo de ser do professor em relação a escola do campo, precisa levar em consideração as particularidades dos povos do campo, para além da uniformização da educação imposta pelo estado.

Retomo as palavras de Skliar (2003), de que precisamos pensar muito além do que consideramos nossa cultura, nossa língua, nossa verdade, nossa identidade, para adentrar a realidade dos sujeitos da escola do campo, pois só se faz educação levando em consideração aqueles que são os sujeitos da educação. E só se faz educação do campo, levando em consideração aqueles que são sujeitos da educação do campo. E nós, professores da escola do campo, somos também esses sujeitos. Sendo assim, a construção de uma escola que respeite, acolha e potencialize os saberes do campo por meio das práticas, da vivência, da realidade, da identidade do campo está diretamente ligada às nossas ações, à nossa identidade e à nossa luta por fazer da escola do campo um local para além das exigências e padronizações governamentais.

A mudança da educação que tanto se fala, que tanto se quer, não depende apenas de investimentos em criação e implantação de aplicativos educacionais, mas ela estará muito mais próxima quando os investimentos forem direcionados para a formação adequada dos professores, no respeito às diferenças dos alunos de cada etapa de ensino e na oferta de

educação de qualidade, com respeito às modalidades de ensino e ao lugar de onde o aluno vem, preferencialmente perto de sua casa, seja na cidade ou no campo.

Ainda hoje, segundo Santos (2010), há inúmeros conflitos devido ao estabelecimento de uma identidade nacional, homogeneizada, mas a escola do campo está muito longe dessa homogeneidade por diversos motivos, mas principalmente porque nela, professores, alunos, comunidade e escola estão constantemente em movimento e na luta pela manutenção de direitos de existência e permanência da escola no campo e dos próprios camponeses no campo, pela construção de uma identidade do campo que se expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas ações desempenhadas pelos professores e alunos. O lugar de fala das professoras participantes de pesquisa é um lugar de resistência, de quem luta pela permanência e pela construção de uma escola realmente do campo.

O objetivo de identificar pela linguagem as representações dos professores sobre o que é ser professor da escola do campo foi atingido, pois foram evidenciadas quatro categorias de análise com falas recorrentes em relação ao ser professor da escola do campo. Também percebemos que o problema de pesquisa articulou-se aos objetivos, uma vez que por meio das falas recorrentes e do estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, descobrimos o quanto é importante que os professores construam uma identidade de professores das escolas do campo a fim de assumirem também como suas as lutas pela manutenção das escolas, pela qualidade de educação e respeito e valorização aos aspectos culturais dos povos do campo para contribuírem no fortalecimento das instituições do campo no Sudoeste do Paraná.

Essa pesquisa deixou ainda perguntas, tais como: Quais são os impactos das novas políticas educacionais no trabalho e na identidade dos professores das escolas do campo? Há espaço para as escolas do campo nessas novas políticas educacionais? De que forma a "realidade do aluno" defendida no discurso do professor é materializada, operacionalizada em sua prática pedagógica? Tais questionamentos podem servir de base para pesquisas posteriores.

## REFERÊNCIAS

APP SINDICATO. STJ reconhece direito à hora-atividade para professores(as) do Paraná. 25/08/2021. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/> Acesso em: 19/01/2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. – São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis dos. **Educação do Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais**. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos;

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

BORGES, Josiane Cristina Prestes. **A Identidade da Escola do Campo**. 16 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Especialização em Educação do Campo, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38466/R%20-%20E%20-%20JOSIANE%20CRISTINA%20PRESTES%20BORGES.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25/11/2022.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm) - acesso em 17/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. PIBID – Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> - acesso em 21/10/2022.

BURITY, Joanildo A. **Globalização e Identidade: Desafios do Multiculturalismo**. (2014). Disponível em: (PDF) GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADE: DESAFIOS DO MULTICULTURALISMO (researchgate.net)– Acesso em: 03 de junho de 2021.

CALDART, R. S., Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (orgs) CALDART, R. S. (org). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALDART, R. S., Educação do Campo. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B.,

ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 3. ed., Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular: 2013.

CALSAVARA, Fábio. O que são os Educatrôns, a nova aposta da Seed para levar tecnologia às escolas. *Gazeta do Povo*, 17/03/2022. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/o-que-sao-os-educatrons-a-nova-aposta-da-seed-para-levar-tecnologia-as-escolas/> - acesso em 13/01/2023.

**Cidadão de bem.** In Dicionário informal. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cidad%E3o+de+bem/> - acesso em 14 de julho de 2021

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. São Paulo: Editora Bariliense, 1980.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Luziânia – GO, julho de 1998.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DAVIS, John H., GOLDBERG, Ray A. **A Concept of agribusiness**. Harvard University Graduate School of Business Administration, Boston, 1957.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DESLANDES, Suely; COUTINHO, Tiago. **Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas**. *Cadernos de Saúde Pública*, 36, e00223120, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/hz9h4Fm4mdrvnZwTfKRpRNq/?lang=pt&format=pdf> – acesso em 07 de abril de 2023.

ABREU, Nelsio Rodrigues; BALDANZA, Renata Francisco; GODIN, Sônia M. Guedes. **Os grupos-focais on-line: das Reflexões Conceituais à Aplicação em Ambiente Virtual**. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*. Vol. 6. Nº. 1, 2009, p. 04 – 24.

EMBRAPA. **Políticas públicas para agricultura familiar**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/tema-agricultura-familiar/politicas-publicas#:~:text=Com%20o%20Plano%20Safr%20reafirmam,de%20Alimento%20e%20Cr%C3%A9dito%20Fund%20rio.> – Acesso em 16/09/2022.

FÉLIX, Marques Nelson. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): História, Estrutura, Funcionamento e Características. In: **Caderno de Educação do Campo**. Org. MOREIRA, Érica Macedo; LIMA, Mariana Cruz de Almeida. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. (Série Cadernos do Residência Agrária, 02).

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: **MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Org.). Por uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. – 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALINDO, Wenda Cristina Marinho. **A Construção da Identidade Profissional Docente. Psicologia, Ciência e Profissão**. 2004, 24 (2), p. 14-23.

GALVÃO, Deise Soraia Marta de Souza. **A Identidade Cultural na Escolas do Campo: um Estudo de Caso Sobre a Relação entre o Currículo Escolar e a Cultura Local em uma Comunidade Rural de Amargosa-BA**. V FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Vitória da Conquista, Bahia, p. 03-10, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3574>, Acesso em: 25/11/2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2 ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: SAGE/ Open University, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina: 2020.

GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio (Orgs.). **Educação do Campo: Pesquisa, Estudos e Práticas no Sudoeste do Paraná**. 1 ed. Jundiá: SP: Paco Editorial, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: editora Atlas S. A., 2008.

KATUTA. A. M. **Às Educadoras e Educadores do Campo: Sobre sua Atuação e o Trabalho com a Diversidade em Sala de Aula**. In: SOUZA, Maria Antônia de. (org.). Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico. Curitiba: UTP, 2018.

KOLLING. E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002a. p.



18-25. (Coleção por uma educação do campo, n. 4).

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M.C. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LABOV, William. “**Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation**”. In BAUCH J; SHERZER (orgs). *Language in use*. New York: Prentice- Hall, 1986, p.28-53.

MCGREW, Anthony. *A Global Society?* In: HALL, Stuart; HELD, David; MCGREW, Antony. **Modernity and its Future**. Cambridge: The Open University, 1992.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 09-28.

MINAYO, M. C. de S. O trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 56-71.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução**. D.E.L.T.A., Vol. 10, Nº 2, 1994 (p. 329-338)br.

MORGAN, David L. **Focus Group as Qualitative Research**. Vol. 16, second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1997.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. CALDART, Roseli Saete (Org.). Organizado por CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 3. Ed., 3. Reimp. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

NEVES, Miranilde Oliveira. **A Construção da Identidade de Professores do Campo: Um Novo Passo Rumo à Valorização da Cultura Camponesa**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Formação de Professores. ANO 46-2, 2012, p. 173-188. Disponível em: <[https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28260/10/09\\_A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20Identidade%20de%20Professores%20do....pdf](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/28260/10/09_A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20Identidade%20de%20Professores%20do....pdf)> Acesso em: 25/11/2022.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação em um Tempo de Metamorfose da Escola**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: < [SciELO - Brasil - Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola](#)> Acesso em: 25/11/2022.

PARANÁ. Lei complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&ndice=1&totalRegistros=1&dt=22.10.2019.16.7.50.137> – acesso em 14/04/2023.

PARANÁ. Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho 9ª região. Notificação Recomendatória. Procedimento nº 1122/08. 22 de abril de 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire: Ensino Fundamental Séries Finais e Médio**. Francisco Beltrão,

PR., 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho**: Ensino Fundamental Séries Finais. Enéas Marques, PR., 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual do Campo Carlos Gomes**: Ensino Fundamental Série Finais. Itapejara D'Oeste, PR., 2021.

PERTENCIMENTO. In Dicionário informal. Disponível em <  
<https://www.dicionarioinformal.com.br/pertencimento/>> Acesso em: 19/01/2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e da Identidade do Professor. Nuances** – Vol. III – setembro de 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf) – acesso em 10/01/2023.

SANTOS, Márcia Andrea dos. **“Nós só Conseguimos Enxergar dessa Maneira... Representações e Formação de Educadores”**. 2010. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Saete (Org.). Organizado por CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 3. Ed., 3. Reimp. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

SADOYAMA, A. S. P.; ANDRADE, L. S.; DE PAULA, M. V.; BORGES, N. M. M.; LEAL, G. S.; ROSALEM, V.; CASTRO, P. A. de. **Identidade e Saberes docentes do Campo**: um estudo a partir das vivências no estágio do Curso de Educação do Campo. Investigação Qualitativa em Educação. Vol. 1, p. 412-421. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Org. BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert. Tradução: CHELINI, Antônio; PAES, José Paulo, BLIKSTEIN, Izidoro. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia** 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SCHWANDT, W. Thomas. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa – Interpretativista, hermenêutica e construcionismo social**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, S. Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Estadual do Campo Carlos Gomes. Itapejara D'Oeste – Pr, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Projeto Político-Pedagógico**. Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Francisco Beltrão – Pr, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOCIEDADE PSICANÁLISE. **Diferença entre ID, Ego e Superego**. Sociedade Internacional de Psicanálise de SP, São Paulo, 21/09/2020. Disponível em: <https://sociedadepsicanalise.com.br/blog/id-ego-e-superego/> - acesso em 11/01/2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Libertad, 2002.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.  
Wenger, Etienne. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, Nova York, 1998.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICES

### Apêndice 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz – TCLE – TCUISV

#### Convite - participação de pesquisa

Olá, somos pesquisadores do Curso de Mestrado em Letras (PPGL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Pato Branco. E convidamos você para participar da pesquisa "Linguagem e Representação: Sendo Professor em Escola do Campo", cujo objetivo é Compreender as representações sobre identidade de professores que atuam em escolas do campo e suas relações com a constituição de uma escola diferenciada na região Sudoeste do Paraná.

#### \*Obrigatório

1. Se tiver interesse em participar de nossa pesquisa, por favor, leia este formulário e caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Voz e Som (TCUISV). \*

Marcar apenas uma oval.

Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Voz e Som.

*Pular para a seção 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Voz e Som)*

Não tenho interesse em participar.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Voz e Som

#### Esclarecimento

PESQUISADORAS:

Aline Bernartt

Márcia Andrea Santos

#### 1. LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA:

Local seguro de escolha dos participantes.

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre Linguagem e Representação: Sendo Professor em Escola do Campo.

Esta pesquisa surgiu a partir da observação das dificuldades enfrentadas pelos professores e equipe pedagógica e gestora de escolas do campo na região Sudoeste do Paraná, principalmente em relação à identidade dos professores que atuam na Educação do Campo e do constante risco de fechamento de escolas do campo que estes profissionais vêm enfrentando.

O problema desta pesquisa está contido no seguinte questionamento: De que forma podemos contribuir para a construção da identidade da escola do campo a partir da análise das representações sobre identidade dos professores de escolas do campo?

#### 2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores sobre o ser professor da escola do campo, a fim de contribuir para a construção da identidade do professor e da Escola do Campo na região sudoeste do Paraná.

#### 3. PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Você será entrevistado de maneira online, via Google meet, em horário a ser agendado. Esta entrevista acontecerá na metodologia de grupo focal e será sobre o que é para você ser professor da Escola do Campo.

Esta conversa durará aproximadamente uma hora e precisará ser gravada.

Caso você não concorde com a gravação da entrevista, terei que transcrever suas respostas no decorrer de nossa conversa.

#### 4. CONFIDENCIALIDADE.

Nós, pesquisadoras, garantimos que a sua participação será sigilosa, que seus dados, imagens, vídeos e/ ou áudios não serão revelados.

**4. CONFIDENCIALIDADE.**

Nós, pesquisadoras, garantimos que a sua participação será sigilosa, que seus dados, imagens, vídeos e/ ou áudios não serão revelados.

**5. RISCOS E BENEFÍCIOS****5a) RISCOS:**

O único risco que participar desta pesquisa pode conter é que você fique nervoso, ou constrangido no decorrer da entrevista em grupo focal. Caso isso ocorra, você pode se recusar a responder à pergunta, pedir um tempo para se recompor da situação que fez com que lhe despertasse nervosismo.

**5b) BENEFÍCIOS:**

Participar desta pesquisa não talvez não lhe traga benefícios imediatos ou diretos, porém, por se tratar de um estudo voltado para a construção de uma identidade da escola do campo através das representações sociais sobre identidade dos professores, esta pesquisa tem o objetivo de fortalecer a escola do campo no contexto de fechamento de escolas que estamos vivendo. Então, os benefícios se direcionam à sociedade em geral, em especial às populações camponesas, alunos e professores das escolas do campo.

**6. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO:****6a) INCLUSÃO:**

Para participar de pesquisa você deve ser professor(a) de uma das escolas do campo do Sudoeste do Paraná nas quais a pesquisa será realizada : Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes, de Itapejara D'Oeste; Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, de Francisco Beltrão; Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, de Enéas Marques.

**6b) EXCLUSÃO:**

Professor de contrato temporário (PSS)

**7. DIREITO DE SAIR DA PESQUISA E ECLARECIMENTOS DURANTE O PROCESSO**

Você tem o direito de deixar o estudo a qualquer momento e de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, sem penalização.

<https://docs.google.com/forms/d/1CU1Z7Pvaz0Aaz68l6ticZRQawUNI6HrIA07WRJoDl0/edit>

2/4

FORMULÁRIO 17.17

TERMO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

**8. RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

Não haverá custo nenhum para você participar da pesquisa, mas caso tenha, terá direito ao ressarcimento. Caso tenha algum dano decorrente de sua participação na pesquisa, você tem o direito de pleitear indenização nos termos da lei.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz

**Consentimento após Esclarecimento**

Eu declaro ter lido o esclarecimento acima e declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

**2. Você consente participar da pesquisa? \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Eu consinto participar da pesquisa. *Pular para a pergunta 3*
- Não concordo.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento de

## 3. Qual seu endereço de e-mail? \*

Seu endereço de e-mail é importante para que possamos validar seu consentimento de participação e para podermos enviar os resultados desta pesquisa posteriormente.

Questionário  
- Grupo  
Focal

Durante esta pesquisa, você participará de um grupo focal, no qual responderá perguntas sobre sua atuação em Escola do Campo, sua identidade enquanto professor desse locus de trabalho e sobre sua formação para atuação nesta modalidade de ensino.

Obrigada pela sua participação!

OBS.: Para imprimir este formulário basta usar o atalho CTRL + P no teclado do seu computador, antes de concluí-lo.

## Apêndice 02 - Termos de Consentimento de Pesquisa Núcleo Regional de Educação de Pato Branco

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED** 

**ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED**  
**TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE**

Pato Branco, 23 de setembro de 2021.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Pato Branco está de acordo com a condução do projeto de pesquisa **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ**, a ser realizado pela pesquisadora Aline Bernartt nas Unidades sob a jurisdição do Núcleo Regional de Pato Branco: **Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes e Colégio Estadual do Campo Paulo Freire**. Tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores e pedagogos, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Pato Branco, 23 de setembro de 2021.

  
Lara Lucia Tecchio Mazomeni  
CNPJ: 046622020  
DOI: 30833 - 14/12/2020

Lara Lucia Tecchio Mazomeni  
Chefe do NRE de Pato Branco  
Dec. 6464/2020, DOE 10531  
de 14/12/2020

  
Jussany Matia de Barros Moreira  
Representante da CAA no NRE

Jussany Moreira  
RG 5.050.735-4  
NRE de Pato Branco

## Apêndice 02 - Termos de Consentimento de Pesquisa Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Francisco Beltrão, 27 de setembro de 2021.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão está de acordo com a condução do projeto de pesquisa **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE IDENTIDADE DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ**, a ser realizado pela pesquisadora Aline Bernartt nas Unidades, **Colégio Estadual do Campo Paulo Freire e Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho do NRE Francisco Beltrão**, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.


Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores e pedagogos, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores e pedagogos, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Francisco Beltrão, 27 de setembro de 2021.

  
 MAURICIO CIRILO HISTER  
 Técnico CAA NRE  
 RG 57378999

  
 Maria de Lourdes Bertani  
 Decreto nº 1437/19 D.O. 10.442 23/05/2019  
 RG: 1.718.341-9  
 Chefe do NRE/FNB

## ANEXOS

### Anexo 1 – Entrevista

Conte-nos o que é para você a escola do campo. Há diferença entre ser professor da escola do campo e da escola urbana?

Conte-nos como é sua forma de ensinar na escola do campo.

O que você percebe sobre a relação professor-aluno-conteúdo-cultura-língua da escola do campo?

Conte-nos sobre as atividades que você realiza na escola do campo.

Quais são as condições de trabalho nas escolas do campo?

Há muita rotatividade de professores na escola do campo que você atua? Em que isso impacta na educação da escola do campo?

Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola do campo que você trabalha? O que você pensa sobre essa construção coletiva do PPP?

### Anexo 2 – Fotos do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, de Francisco Beltrão







Anexo 3 – Fotos da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, de Enéas Marques







Anexo 4 – Fotos da Escola Estadual do Campo Carlos Gomes, de Itapejara D'Oeste



