



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

GARDÊNIA DE ALMEIDA BEZERRA

**A IDENTIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO MEIO RURAL DE IMPERATRIZ-MA**

IMPERATRIZ
2021

GARDÊNIA DE ALMEIDA BEZERRA

**A IDENTIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO MEIO RURAL DE IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro

IMPERATRIZ
2021

GARDÊNIA DE ALMEIDA BEZERRA

**A IDENTIDADE DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO MEIO RURAL DE IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Aprovada em 11/10/2021

BANCA EXAMINADORA

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
Doutora
Universidade Federal do Maranhão

Eliane Dayse Pontes Furtado
Doutora
Universidade Federal do Ceará

Francisco de Assis Carvalho de Almada
Doutor
Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Bezerra, Gardênia de Almeida.

A identidade docente da Educação Infantil no meio rural
de ImperatrizMA / Gardênia de Almeida Bezerra. - 2021.
170 f.

Orientador(a): Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas/ccsst,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

1. Educação do Campo. 2. Educação Infantil. 3.
Identidade docente. 4. Meio rural. 5. Roda de conversa
virtual. I. Monteiro, Karla Bianca Freitas de Souza. II.
Título.

*À “Mãe”, Dona Nice e ao “Pai”, Seu Deuzamar,
meus avós maternos (in memorian), porque
eles queriam que fôssemos “alguém na vida”.
À amiga Jardélia Flores (in memorian),
companheira de jornada, pela coragem e
otimismo nos caminhos percorridos.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois, sem Ele, nada seria possível. Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. Tudo o que se dá vem pela permissão divina. Ele coloca as pessoas certas na hora certa para cruzar os nossos caminhos e percorrer conosco a longa estrada.

Alguém antes de mim disse (afirmam ter sido Clarice), que o caminhar solitário pode até te fazer chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado certamente irá mais longe... estou certa de que este princípio seja verdadeiro, pois, nesta caminhada, percebi que trilhar em parceria fortalece as nossas defesas, nos faz enxergar belezas pelo caminho e nos torna mais fortes e resistentes, principalmente quando aparecem as pedras, a dor, a incerteza e as intempéries desta vida tão vã.

Em virtude disso, arrolo neste espaço, de forma genérica, todos aqueles que, contribuíram e cooperaram com o meu perambular neste caminho abrolhado; aqueles que me sustentaram nos momentos de aflição e fraqueza, de angústia e tristeza, e que nunca, nunca me deixaram vacilar ou desistir desta tão sonhada vitória. Tinha que ser vocês, tinha que ser com vocês que eu deveria seguir esta jornada. Por isso, meu muito obrigada:

À Professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, minha orientadora, pessoa mais incrível e humana que conheço; aqui não expresso apenas gratidão, mas também, uma admiração sem tamanho. Sua doçura, paciência e empatia nos envolve de paz ao passo que nos impulsiona adiante. Compreensiva das agruras sofridas por outra mulher, mãe e pesquisadora. Certamente nossos caminhos se entrecruzaram neste Programa pela Providência Divina, pois, sem a sua orientação, a sua companhia e a sua cumplicidade, essa jornada teria sido ainda mais árdua. Não há palavras que possam expressar a intensa ternura que nutre de gratidão o meu peito em festa por concluir esta etapa. Ou talvez exista uma: serendipidade.

Ao Professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, tão temido e amado, tão sabido e querido, por mim e por tantos outros alunos e alunas: admirado. Aquele que “me puxou as orelhas” e “me tirou o couro” no tempo oportuno, e que, ao mesmo tempo, me fez rir e aprender com suas histórias e me divertiu (e diverte!) descrevendo-me como “um gato dentro do saco”. Homem generoso, insigne, a quem eu sempre quis e quero ter ao meu lado para aprender cada vez mais, pois, com sua sapiência e

seu paternalismo academicista, me fez elevar o nível de compreensão, rigor e maturidade acadêmica tão necessários à conclusão desta etapa.

Ao Professor Dr. Witembergue Gomes Zaparoli, nosso tão querido professor e coordenador do PPGFOPRED, programa que me acolheu em sua primeira turma e do qual sempre terei orgulho em ter feito parte, por sua humanidade, sua empatia para conosco; por sua responsabilidade e comprometimento à frente deste programa e por todo o carinho desprendido ao nos conduzir e direcionar nessa jornada. Pessoa por quem nutro enorme carinho, apreço e gratidão. Alguém a quem “eu gosto de graça!”.

À Professora Dra. Eliane Dayse Pontes Furtado, por dedicar de forma tão generosa parte do seu precioso tempo para estar disponível em minha banca após a apreciação da minha escrita, por levantar questionamentos e estimular reflexões tão pertinentes e necessárias para me fazer concluir o estudo e crescer intelectualmente.

Ao Professor Dr. José Edilmar Sousa, por suas contribuições tão valorosas e minuciosas. Certamente este texto se tornou (assim espero!) muito mais poeticamente científico, rico e apreciável após o seu estritamente meticuloso olhar.

À Professora Dra. Kelly Lisie Júlio, por sua honestidade e justiça, compreensão e condescendência feminina, o seu jeito de se importar me tocou profundamente.

À Professora Dra. Eloísa Marinho dos Santos que, nos doces reencontros que a vida nos dá, me deu dicas valiosas para a escrita do projeto e entrevista da seleção.

Às Professoras Dras. Herli Carvalho e Tereza Bom-Fim, por sua sensibilidade, otimismo e solidariedade compartilhadas nas aulas da graduação em Pedagogia (que ainda hei de retomar e concluir).

À Mayara Gomes e a equipe de monitores do Hotel Infantil Tia Lieuda, pelos cuidados com a minha filhinha no momento mais crítico, o auge da minha loucura em finalizar esta dissertação.

Aos professores do PPGFOPRED que estiveram presentes nessa caminhada, reforçando o nosso compromisso em seguir adiante com força, fé e coragem.

À minha médica Gilvannya Zaparoli, minha querida ginecologista e obstetra, pela sua cumplicidade, por tão delicados e dedicados cuidados durante a gestação.

À minha mãe Nilvamar Marinho Barbosa de Almeida, por acreditar que sempre posso mais, mesmo sem compreender direito o significado de tudo isso.

À Teonílio dos Santos, o Téo, namorado, namorido, marido... amado, amante, amigo, amor; cúmplice dos meus sonhos, paciente nos desatinos e crises de cansaço e ansiedade, e compreensivo de minhas ausências afetivas em presença física.

Aos filhos que pari, Igor Gabriel Bezerra Almeida e Letícia de Almeida dos Santos, a razão pela qual sigo firme e adiante, lutando com força e sem nada temer.

À minha irmã Gessilene de Almeida Bezerra, por me fazer acreditar que sou capaz e posso sonhar mais, mesmo não entendendo direito o que essa etapa significa.

Ao papai, Alexandrino Nascimento de Carvalho, o Xandú, que, me ajudou mesmo sem saber, pois, com seu nome e fama de mau, dizer que era sua filha pode ter me livrado de maus bocados nas ermas estradas vicinais.

À Antonirene Rodrigues de Assis Silva, tão estimada amiga que me acolheu, me ouviu e foi ouvida, cúmplice nas escritas, alegrias, angústias e vitórias desta árdua jornada de pesquisadora em um mestrado profissional, companheira de caminhada que me deu ânimo e lucidez, renovando minhas forças, esperanças e energias e uma faísca de luz toda vez que a chama do meu candeeiro do saber enfraquecia.

Aos meus amados colegas da Turma 1 do PPGFOPRED, pela partilha e pelos saudosos momentos de aprendizagens conjuntas, tensão, risos e lanches... Janilda, Iara, Thiago, Gabriel, Deisy Hugo, Mayra, Clóvis, Cristiano, Lázaro, Raianisan, Jadson, Jullyana, Marcos, Isabela, Rosana, Xico, Lilian, enfim, vencemos.

À Crislene Araújo Santos, a Cris, amiga querida que veio morar comigo para me ajudar a cuidar da minha pequena Letícia e, sem saber, acabou cuidando mais de mim do que eu mesma; abrindo mão dos seus finais de semana e feriados ao lado de sua família, para ficar junto da minha. Pela sua prestatividade, carinho e dedicação serei para sempre grata.

À Osiel Mota da Silva Júnior, amigo querido que me apoiou e, por diversas vezes e de diferentes maneiras, caminhou comigo.

À Dona Maria Inez Diogo Abreu, a Mãenês, e Seu Aldo Nunes de Abreu (*in memoriam*), minha mãe e meu pai no Povoado Açaizal Grande, Senador La Rocque, que me deram um quartinho em sua casa e vários pratinhos do seu delicioso arroz com abóbora e franguinho frito, além de muito acolhimento, carinho e consideração.

À Luciane Oliveira, minha primeira parceira de andanças... a irmã de profissão que correu da galinha choca comigo e não teve medo de andar na minha garupa pelas curvas fechadas, costelas de vaca e mata-burros.

Aos colegas professores (conhecidos neste trabalho como “maridos alheios”): Exandro Rodrigues, Jackson Rocha, Jorbeson Silva de Carvalho, Francisco do Nascimento (Lucena), professores como eu: comparsas das estradas, companheiros

das enchentes, lama, poeira, areal, pedras e asfalto (esburacado ou não) sob chuva ou sol... a vocês, meus queridos, onde quer que estiverem, recebam a minha gratidão.

Ao professor e às professoras sujeitos participantes desta pesquisa que, pelo compromisso ético não posso nomear, mas que mesmo anônimos cooperaram e contribuíram ricamente para a concretização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação que me garantiu liberdade e espaço para a realização desta pesquisa; às gestoras e gestores escolares que colaboraram autorizando a participação de suas equipes docentes nas rodas de conversa virtuais.

Aos meus queridos colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA, desde as chefias aos meus congêneres, deixo aqui expreso meu apreço e gratidão sem medidas, em especial ao Setor de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na pessoa do Coordenador Fábio Monteiro Braga Belfort, a quem sou imensamente grata pela compreensão, cumplicidade, companheirismo, força e incentivo constantes, mas também pelas conversas bizarras “para desanuviar”. Às colegas: Luzennyldes, Luzia, Maria Helena, Polyana, Tathyane, Gisele e Elizângela.

Aos colegas do Setor de Educação do Campo, nas pessoas do Coordenador Daniel Conceição Nascimento e da minha querida amiga Ivanilde Mendes Leite: muito obrigada pela colaboração, pelo companheirismo, parceria e apoio de sempre.

À Sara Ribeiro, da Assessoria de Comunicação da SEMED; Jacylene, do GEDUC; Raymara, do RH; D. Isaura e Welton, da Inspeção Escolar; Lana Zuza e Ivanete Vieira, do Setor de Educação Infantil pessoas queridas que aguentaram minhas “pidanças” infinitas sobre os dados mais atualizados possíveis.

Ao meu amado mestre Domingos Bandeira Gonçalves, grande incentivador de uma vida, que me estimula a crescer desde os anos 2000, nos tempos do Magistério.

À minha tão querida chefe do Setor de Ciência e Inovação, Kayla Pacheco e aos amigos mais chatos e favoritos, Joceir Jr. (Ceizão), e Andreia (Francisca) que, com respeito e paciência me esperaram concluir o mestrado para focar melhor nas gravações para a TV Educaltz. Não vou agradecer à Valéria, porque ela não respeitou isso, mas eu a amo mesmo assim, porque ela é um presente para mim.

À Luciene Aires da Silva, colega-amiga, minha primeira e única gestora escolar nesta cidade, que me recebeu, incentivou e viajou comigo nas loucas e inventivas atividades criadas em prol da educação, alegria e bem-estar das crianças do Bairro/Povoado Bom Jesus de Anajás. Ela ainda hoje me convida para voltar.

Aos filhos de outras mães que por minhas mãos passaram, estimados alunos e alunas por quem nutri e dediquei imenso carinho e dedicação, a quem doeime sem medidas sempre buscando dar o melhor de mim e, com quem, decerto, muito mais aprendi que ensinei.

Aos bolsistas: Emanuel Mateus da Silva Bandeira e José Miguel Rodrigues Tavares; ao técnico administrativo do PPGFOPRED, Welington dos Santos Silva e ao técnico de informática Wesley de Oliveira Carneiro, do Núcleo de Tecnologias da Informação – NTI da UFMA, que vem nos acompanhando durante essa longa jornada dando todo o suporte necessário à nós, acadêmicos, e ao programa – PPGFOPRED.

Sou grata também a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram, colaboraram, cooperaram e que também me fortaleceram e reergueram meus ânimos, sempre acreditando em mim e me incentivando a ir além... a vocês, colegas, amigos, amigas, vizinhos... o meu afetuoso abraço de gratidão.

Findo estes agradecimentos citando o ilustre cientista Sir Isaac Newton quando parafraseia a metáfora do filósofo platônico francês Bernardo de Chartres (*Bernardus Carnotensis*): “Se eu vi mais longe foi por estar (de pé) sobre os ombros de gigantes”.¹

A vós, gigantes, muito obrigada por elevar-me às alturas com sua grandeza.

¹ PELLE, R. P. **Se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes**. <<https://medium.com/@rogersdepelle/sobre-ombros-de-gigantes-bb11a85e36bd>>, acesso em 13 de junho de 2021.

*Pra chegar onde cheguei, abri mão da vaidade;
E passar o que passei, tem que ter força de vontade;
Não me arrependo do que fiz, faria tudo de novo,
Pra chegar até aqui, sorrir, cantar para o meu povo.
Vamos dar as mãos... (Paulo Debétio)*

RESUMO

Gardênia de Almeida Bezerra

A identidade docente da Educação Infantil no meio rural de Imperatriz–MA

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação

O presente trabalho versa sobre a identidade docente das professoras e professores que atuam nas turmas de Educação Infantil das escolas municipais situadas na área rural de cidade de Imperatriz – Maranhão. Seu principal objetivo é analisar, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos participantes da pesquisa, como vem se constituindo a formação da identidade docente desses profissionais. A metodologia utilizada foi pautada em uma abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos adotados foram: a pesquisa bibliográfica, um questionário eletrônico *on-line* [Google Forms] com o intuito de definir o perfil dos sujeitos pesquisados e as rodas de conversa virtuais, utilizando a Plataforma *Google Meet*. A análise das informações coletadas foi fundamentada a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo, de Bardin (1979; 2009). O aporte teórico que embasa este trabalho traz como principais fontes: acerca da identidade – Ciampa (1987), Hall (2006; 2014), Santos (1994), Bauman (2001, 2005) e Dubar (2006); da formação de professores e identidade docente – Nóvoa (2002; 2007), Freire (1987, 1997; 2015), Gatti (2013-2014; 2019), Tardif (2000; 2010) e Pimenta (1997; 1998; 1999); acerca da Educação Infantil e do Campo – Silva; Pasuch; Silva (2012), Caldart (2002; 2004), Furtado (2004), Almada (2005), Monteiro (2014; 2020). Os resultados obtidos apontam que a identidade docente dos sujeitos da pesquisa define-se como um processo ainda em construção e desenvolvimento, visto que apesar de reconhecerem-se como professor e professoras de Educação Infantil do meio rural, ainda não compreendem nem distinguem os conceitos de Educação DO Campo e Educação NO Campo e sua prática, embora amorosa, respeitosa e responsável, em pouco ou em nada difere da prática educativa das escolas urbanas.

Palavras-chave: Identidade docente. Educação do Campo. Roda de conversa virtual. Educação Infantil. Meio rural.

ABSTRACT

Gardênia de Almeida Bezerra

The teaching identity of Child Education in the countryside of Imperatriz-MA

Line of research: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education

The present work deals with the teaching identity of the teachers who work in the Child Education classes of municipal schools located in the rural area of the city of Imperatriz – Maranhão. Its main objective is to analyze, from the perspective of the subjects participating in the research, how the formation of the teaching identity of these professionals has been constituted. The methodology used was based on a qualitative approach and the methodological procedures adopted were: bibliographic research, an online electronic questionnaire [Forms Google]) in order to define the profile of the researched subjects, and virtual conversation circles, using the Google Meet Platform. The analysis of the collected information was based on the perspective of Content Analysis, by Bardin (1979; 2009). The theoretical basis that supports this work brings as main sources, about identity – Ciampa (1987), Hall (2006; 2014), Santos (1994), Bauman (2001, 2005) and Dubar (2006); teacher education and teacher identity – Nóvoa (2002; 2007), Freire (1987, 1997; 2015), Gatti (2013-2014; 2019), Tardif (2000; 2010) and Pimenta (1997; 1998; 1999); about Child and Countryside Education – Silva; Pasuch; Silva (2012), Caldart (2002; 2004), Furtado (2004), Almada (2005) and Monteiro (2014; 2020). The results obtained show that the teaching identity of the research subjects is defined as a process that is still under construction and development, since despite recognizing themselves as teachers of early childhood education in rural areas, they still do not understand or distinguish the concepts of Education OF Countryside and Education AT THE Countryside and its practice, although loving, respectful and responsible, in little or nothing differs from the educational practice of urban schools.

Keywords: Teaching identity. Countryside Education. Virtual conversation circle. Child education. Countryside.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CECF	Conselho Estadual da Condição Feminina
CEB	Câmara de Educação Básica
CFR	Casa Familiar Rural
CME	Conselho Municipal de Educação
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DOEC	Diretrizes Operacionais da Educação do Campo
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEDUC	Sistema de Gestão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITZ	Imperatriz
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NTI	Núcleo de Tecnologias da Informação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PRONERA	Programa Nacional de Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
RH	Recursos Humanos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMED/ITZ	Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB	União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantitativo de escolas e creches da rede municipal de ensino
Quadro 2	Quantitativo de alunos da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA
Quadro 3	Quantitativo de professores efetivos da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TRILHANDO NA ESCRIVIVÊNCIA	20
1 IDENTIDADE DOCENTE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	34
1.1 Caminhos da identidade: evolução, transitoriedade, conceitos e definições	35
1.2 A formação de professores: construindo uma identidade profissional	40
1.3 A identidade docente do campo: um processo em desenvolvimento	51
2 UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS DO CAMPO	61
2.1 Na rota da Educação Infantil: concepções e conceitos	62
2.2 Enveredando pelos caminhos da EI: aspectos históricos e legais	64
2.3 Sem luta não há conquista: um olhar sobre a Educação Infantil do Campo	69
3 PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHAR INCESSANTE	79
3.1 A natureza da pesquisa	80
3.2. O <i>lócus</i> da pesquisa: a cidade de Imperatriz – Maranhão	81
3.2.1 A Educação do Campo em Imperatriz – MA	87
3.3 Caminhos percorridos: procedimentos metodológicos	90
3.3.1 Pedras do caminho: limitações da pesquisa	91
3.3.2 Trajetória bibliográfica	97
3.3.3 Sondando a estrada: a pesquisa-piloto	99
3.3.4 Perfil docente: conhecendo os sujeitos da pesquisa	101
3.3.5 Prosa digital: as rodas de conversa virtuais	104
3.4 Permeando os dados: analisando o conteúdo	109
3.5 Produto final: Estâncias da Itinerância	113
4 NAS TRILHAS DA ANÁLISE	115
4.1 Conhecendo a identidade docente: uma jornada de orgulho e gratidão	117
4.2 Trajetórias da identidade em formação	129
4.2.1 A formação inicial	129
4.2.2 A formação continuada	134
4.3 É na prática que se constrói a identidade	137
4.3.1 Nas veredas da prática colhemos experiências	142

4.4 Estamos caminhando NO Campo?	146
--	-----

(IN)CONCLUSÃO	149
----------------------------	------------

Fim da estrada, fim da linha, fim “desta” jornada	154
---	-----

REFERÊNCIAS.....	156
-------------------------	------------

APÊNDICES

A. Termo de consentimento livre e esclarecido – Secretário de Educação.....	165
---	-----

B. Termo de consentimento livre e esclarecido – Gestoras/es Escolares.....	166
--	-----

C. Termo de consentimento livre e esclarecido – Professoras/es.....	167
---	-----

D. Questionário: Perfil Identidade Docente	168
--	-----

ANEXO

I. Termo de Anuência – Secretaria Municipal de Educação	170
---	-----

INTRODUÇÃO: TRILHANDO NA ESCRIVIVÊNCIA

Sempre pensei que a identidade é o fundamental. [...] Sem identidade não se é. E a gente tem que ser, isso é que é importante. Mas a identidade obriga depois à dignidade. Sem identidade não há dignidade, sem dignidade não há identidade, sem estas duas não há liberdade. A liberdade impõe, logo de começo, o respeito pelo próximo. Isto pode explicar um pouco os limites da própria vida.

Manoel de Oliveira, 2005, s/p.

O objeto de estudo que dá origem ao presente trabalho discute a identidade docente dos profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil: professoras e professores das escolas municipais situadas no meio rural² da cidade de Imperatriz, no Estado do Maranhão³.

Nesta introdução, além do fato de (buscar) cumprir a sua função como elemento obrigatório de um trabalho acadêmico, parte dela vem trazer à tona, não por vaidade, alguns elementos que contribuíram para a construção da minha própria identidade docente. Assim, ela cumpre o seu papel: fazer com que o mundo conheça um pouco da minha trajetória, conhecendo os “paraísos, descaminhos, precipícios” que, por ventura, me trouxeram até aqui. Tecida com amor, esta escrita traz palavras emblemáticas, repletas de significado e sentido pelas quais peço licença à grande Conceição Evaristo para ter a honra de poder chamá-la: **minha escrevivência**⁴.

A princípio, esclareço que a força motriz que me conduziu a encarar o desafio de escrever esta dissertação é proveniente da superação de inúmeras adversidades enfrentadas e suplantadas ao longo da minha trajetória docente, marcada como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; realidade essa, vivenciada especificamente em escolas do meio rural pertencentes a três cidades do interior do Maranhão: Senador La Rocque, João Lisboa e Imperatriz.

² A expressão “em meio rural” será utilizada em todo o corpo do texto em substituição ao termo “zona rural”, sempre que nos referirmos à localização geográfica das instituições *lócus* desta pesquisa.

³ No município de Imperatriz-MA as escolas que atendem prioritariamente crianças de zero a cinco anos e onze meses são denominadas “creches”; no entanto, neste trabalho, usaremos a nomenclatura “Escola Municipal de Educação Infantil” para fins de designação e padronização dos *lócus* da pesquisa.

⁴ “Jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se”, palavras de Conceição Evaristo ao explicar o neologismo criado (cunhado) por ela, em meados de 1994, na ocasião da escrita de sua dissertação. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/>> acesso em 08 de julho de 2021.

Não me envergonho em dizer que essa força propulsora advém também, e muito fortemente, da determinação presente nos últimos dois anos de constante luta contra mim mesma, o meu persistente desânimo, a maternidade não-programada, o sono incessante, a despedida inesperada, a morte, a dor física, o cansaço físico e mental... batalhas travadas em silêncio, de posse de um esqualido arsenal ao qual modestamente chamo de “anseio”: anseio em “ser alguém” e em “vencer na vida”.

Enquanto escrevo este texto, contabilizo orgulhosamente 21 anos de magistério: profissão esta escolhida com muito amor, carinho, dedicação, curiosidade e uma intensa vontade de contribuir com a sociedade, de aprender, de ensinar, de aprender a ensinar e de ensinar aprendendo.

O prazer pelo laborar na docência me fez levar a lugares inimagináveis a pequena menina que brincava de escolinha imitando a Tia Ivoneide⁵ ou a Tia Carminha⁶. Na esfera dessa profissão, tive a oportunidade de atravessar caminhos, por mim, nunca dantes percorridos e navegar “por mares nunca dantes navegados⁷” na minha mente, na minha vida e na minha própria existência.

Ser professora é, para mim, a realização de um sonho de infância, sobre o qual sempre verso que “se não fosse professora, não sei o que seria”, pois, costumo dizer que, sendo professora, posso ser tudo aquilo que eu quiser. Assim foi, assim é.

O tempo inteiro insisto em dizer que, como professora, posso ser muitas coisas: educadora, tia (sim!)⁸, palhaça, psicóloga, historiadora, pintora, artesã, contadora de histórias... artista! E, quando recebo olhares de estranhamento ou até antipatia, justifico e testifico afirmando que, mesmo que aos olhos dos outros eu pareça estar romantizando as necessidades dos alunos, prefiro ser otimista em pensar que posso contribuir para que aquela criança tenha um futuro melhor e me sinto responsável pelo seu conforto e crescimento emocional e intelectual e, assim, quem sabe um dia, eu possa talvez ouvir: “Por causa de você, eu não desisti”.

⁵ Minha professora-alfabetizadora e, mais tarde, na pré-adolescência, conselheira de carreira.

⁶ A professora mais marcante do meu jardim de infância, a qual até hoje meus irmãos e eu chamamos “tia” com respeito, carinho e consideração, como se fizesse parte da família.

⁷ Canto I: 1/106 d’Os Lusíadas, de Luiz Vaz de Camões.

⁸ Em referência ao que diz Paulo Freire no livro “Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar”, lançado em dezembro de 1992 pela Editora Terra, onde o autor defende a ideia de que: não menosprezando as relações afetivas professor-aluno e muito menos as relações parentais/familiares, as/os professoras/es, ao aceitarem serem chamadas de ‘tias/tios’, ‘renegam um pouco’ às suas lutas por melhores condições de trabalho, ‘renegam’ seu direito a melhores salários e outras conquistas profissionais. Jamais menosprezando tais lutas e tais direitos, muito menos renegando-os. Mas, literalmente, acarinhando aquelas crianças que, talvez, receberam de mim o único abraço do dia, a única demonstração de afeto, as únicas palavras de incentivo da vida (até então).

Desde o início da minha carreira profissional, sempre que pude optar por um espaço escolar, busquei atender as demandas das crianças que se encontravam à margem da sociedade: nas escolas das periferias, nas comunidades rurais. Eu sentia (e sinto) que, de alguma forma, poderia (e ainda posso) contribuir para aquilo que considero ser a educação de fato e de direito, direcionada àqueles que, muitas vezes, estão sujeitos ou vivem em condições (infelizmente) favoráveis à marginalidade.

Minha jornada, marcada pelo constante vai e vem por precárias estradas vicinais que conduziam a vilas, povoados e afins, foi um árduo aprendizado. Ao inscrever-me em concursos públicos, várias razões me levaram a concorrer às vagas nas comunidades rurais dos municípios de Senador La Rocque, João Lisboa e Imperatriz, lugares nos quais, sendo bem recebida ou não, busquei a todo custo, mesmo diante das dificuldades de acesso, mobilidade e permanência, realizar um trabalho satisfatório, digno da magnitude das crianças de qualquer parte da cidade.

Nessa caminhada pude sentir na pele a desvalorização dos profissionais de Educação Infantil, muitas vezes, vistos como inferiores aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental; desconsiderados e desqualificados em todas as suas ações. Não importando a colocação alcançada no concurso público ou sequer o bom trabalho desempenhado no espaço escolar ou mesmo o empenho despendido mediante as adversidades.

Durante a minha vivência como professora de Educação Infantil nas escolas do meio rural, priorizei desenvolver um trabalho que desse pudesse fazer sentido às crianças e gerasse nelas prazer em estar e permanecer no ambiente escolar; um trabalho que fizesse com que elas tivessem vontade de estar ali, comigo, todos os dias da semana e que sentissem falta e saudades da escola durante os finais de semana. Pretensão? Talvez! Mas, eu só conseguia pensar que desejava oferecer aos filhos dos outros a mesma educação que o meu filho merecia receber. E foi assim que conduzi o meu trabalho.

Estabelecer e solidificar uma carreira na Educação requer constantemente garra, determinação, responsabilidade, comprometimento e muita força de vontade para enfrentar a frequente enxurrada de desvalorização social da profissão. Instituir e estabilizar carreira na Educação Infantil do Campo nas pequenas cidades do Sul do Maranhão exige, além de tudo isso, muito esforço, fôlego, “sangue nos olhos”; isso porque, além do caráter de “inferioridade” imposto à identidade socialmente construída em torno da profissão, há ainda os obstáculos físicos dos trajetos, às

vezes, muito longos, a serem percorridos, sem a mínima infraestrutura ou segurança; estradas que mais parecem esquecidas pelo poder público municipal ou estadual, degradadas pelo tempo e uso frequente dos munícipes.

Para a garota cidadina que sou, com metas e objetivos firmados, percorrer diariamente os muitos quilômetros de asfalto esburacado, chão de terra batida, grandes pedras lavadas ou enormes poças de lama que dificultavam a passagem para o lado oposto, não configuravam impedimentos suficientes para me deter.

Ser uma jovem mulher; mãe-solteira; professora; ainda estudante universitária; concursada; com emprego, porém, sem transporte, me fez enfrentar a precariedade das estradas vicinais: cabelos ao vento, mochila nas costas, marmita na mão... subindo, destemidamente, na carroceria dos caminhões ou caminhonetes que por ali passavam, levando mudanças ou mesmo junto com os tijolos e telhas das entregas do “Atalaia Materiais para Construção”.

Peguei carona na garupa da moto de desconhecidos; na boleia dos caminhões ou carretas de boiadeiros; no velho ônibus escolar que levava os alunos do Ensino Médio até a sede⁹: piso esburacado, janelas quebradas e, os poucos assentos que restavam, em estado deplorável, sacolejando e levantando a “puaca”, uma poeira vermelha e fina que entrava pelas nossas narinas e arranhava as nossas gargantas.

Foi necessário adaptar-me muito rapidamente às diversas situações que diariamente desnudavam-se à minha frente; ter muito “jogo de cintura” e espalhar inúmeros sorrisos amarelos enquanto aprendia a escapar furtivamente das investidas daqueles que se prontificavam a ajudar dando uma carona até a rua¹⁰ e “sem pedir nada em troca”. Sabedora de que a conta um dia chega, fui tratando de me munir de força física, intelectual e psicológica, pois, ao ser cobrado o “devido pagamento”, precisei ser corajosa como a cangaceira Dadá de Corisco¹¹; destemida como a Maria Moura, de Rachel de Queiroz ou, ainda, pequenina e forte, tal qual a Paraíba retratada por Luiz Gonzaga em seu baião: “Paraíba masculina, muié macho, sim, senhor¹²”.

⁹ A palavra “sede” refere-se aqui à Sede do(s) município(s), termo utilizado para diferenciar a zona urbana da zona rural, definidas, popularmente, como “sede” e “interior”.

¹⁰ “A rua”, nos povoados por onde trabalhei, referia-se basicamente à sede do município. Nesse caso específico, “a rua” era também chamada de “a beira da pista”, isto é, qualquer trecho da MA-222 por onde passasse o transporte coletivo.

¹¹ Sérgio Ribeiro da Silva, cangaceiro, mulher de Cristino Gomes da Silva Cleto, o cangaceiro Corisco, que portava um revólver 38, enquanto as outras mulheres portavam armas com balas de festim. A única mulher do bando de Lampião a manejar um fuzil. Faleceu em 1994.

¹² Música escrita em 1946, por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira; lançada em 1950, por Emilinha Borba. A história conta que a canção foi feita para narrar a história da força do estado da Paraíba, mas foi ganhando outros entendimentos ao longo dos anos e, atualmente, é questionada por quem trava luta pela igualdade de gênero.

Havia aqueles que ajudavam e com os quais “rachei a gasolina”, seguindo firme na garupa das motos dos “maridos alheios”, ignorando o ciúme das esposas de quem, para mim, não passavam de colegas da mesma classe trabalhadora, tão lutadores quanto eu e que também galgavam um lugar ao sol, a estabilidade... à eles, fica para sempre a minha terna e eterna gratidão pois, do contrário, tudo teria sido mais difícil.

Desse tempo sofrido e dessas idas e vindas restou-nos a admiração uns pelos outros e o companheirismo do enfrentamento das intempéries da vida, do trabalho e dos caminhos... do equilíbrio e incentivo para transpor areais, lamaçais ou grandes extensões de alagadiços, com água e lama cobrindo os canos de descarga das motos.

De tudo isso permanece a boa lembrança das lutas encaradas sem medo: como a queda das paredes da casa onde funcionavam duas salas de aula; das vitórias alcançadas: como quando conseguimos a reforma e a construção de três novas salas no prédio da própria escola. Contudo, mantém-se ainda muitas outras lutas por respeito, melhores condições de trabalho (perto ou longe de casa) e a perspectiva de alcançar um patamar de igualdade em relação aos “professores da sede”.

Na memória, conservam-se as imagens das árvores nos terrenos alagados, com a água alcançando a copa, os açudes transbordantes cortando a estrada... O carinho materializado em forma de farinha, tapioca, azeite de coco, abóboras, cajás, laranjas, mangas, caju, carambolas... e das galinhas caipiras que nos presenteavam.

Em fevereiro, início do ano letivo, o cheiro de terra molhada (petricor/petrichor) misturava-se ao inconfundível e gostoso aroma dos cajás maduros que inebriavam os sentidos de quem passava; às vezes, combinados ao odor característico que vinha dos currais que ladeavam quase todo o caminho. As cajazeiras solidárias lançavam seus frutos dourados ao chão, os quais, vez ou outra, parávamos para recolher.

Tão logo, vinham as águas de março, para tentar nos desanimar... travestidas do medonho formato de chuvas torrenciais, elas nos cansavam, mas não nos faziam desistir. Em minha mente, ainda é possível ver, nitidamente, a passagem de uma dessas chuvas em que fiquei de pé, sozinha, recostada na parede de barro de uma velha casa abandonada, contemplando em silêncio a água que caía solenemente sobre as folhas verdes da vegetação encrustada, enquanto a minha cabeça molhada insistia veementemente em preocupar-se com os persistentes ponteiros dourados do relógio de pulso, que cismavam em dar voltas e mais voltas em torno do pino central.

Numa dessas horas, eu bem poderia sentir medo, todavia, como disse Paulo Freire (1997, p. 27): “Há sempre uma relação entre medo e dificuldade, medo e *difícil*.”

Ele afirma que, nesta relação, naturalmente, se encontra o indivíduo que sente o *medo do difícil* ou da *dificuldade*: “Sujeito que *teme* a tempestade, que *teme* a solidão ou que teme não poder contornar as dificuldades [...]”. Eu, porém, afirmo que esse indivíduo não podia ser eu, pois, naquelas circunstâncias, sentir medo da chuva ou da solidão da estrada não era uma opção. Hoje, depois de ver “minha” casa alagar, me dou o direito de sentir medo: do vento, dos trovões, da chuva; mas isso é outra história.

Embora corajosa, obviamente em alguns momentos também fui temerosa, em diversas situações: tive medo das cobras quando enveredava a pé ou de bicicleta, sozinha, por aquelas estradas de terra; tive medo de armadilhas, assaltos, latrocínio... mas, como Freire assevera: “A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço.” Por isso e, por muito mais que isso, enfrentei, enfrento e sempre enfrentarei os desafios, lutando de mãos limpas. (FREIRE, 1997, p. 27).

No (meu) mês de maio, o frescor que o perfume das flores brancas exalava (às quais nomeei “flores de maio”, pois só floriam tão linda e ricamente nesse mês), embevecia os transeuntes, enquanto deleitavam-se majestosamente por sobre as cercas de arame farpado à beira da estrada...

Em junho, os cajueiros abundantemente carregados e coloridos de amarelo, laranja e vermelho, generosamente nos presenteavam com o aroma adocicado de sua carne suculenta que, sob o sol escaldante, eram por mim recolhidos ali mesmo, abarrotando sacolas do Mateus Supermercados com os frutos dos galhos rasteiros ou aqueles caídos e espalhados à esmo pelo chão. Enquanto isso, minha alma se cobria da nobre sensação de dever cumprido por mais um dia de trabalho realizado.

O ímpeto de uma jovem “mãe de família” em conquistar a tão sonhada estabilidade, ter e dar conforto e segurança ao filho ainda pequeno, me fazia enxergar soluções rápidas durante o enfrentamento dos obstáculos que emergiam dia após dia, como: as fortes chuvas logo no início do ano letivo; os cinco quilômetros (ou mais) a pé ou de bicicleta (no chão de terra batida, na poeira solta, no asfalto esburacado) antes de comprar a primeira (e tão sonhada) motocicleta; a falta de material escolar e pedagógico; a dura percepção de estar recebendo das “escolas da sede” as sobras dos livros e materiais didáticos que as grandes unidades de ensino “descartavam”, pois, para eles, já não serviam mais, mas para as escolas, para os alunos e para os

professores “do interior”, sim; e ainda a organização das turmas multisseriadas¹³ (por vezes com até quatro períodos, anos, séries juntos, na mesma sala de aula)...

Nada disso me desmotivou, nem mesmo quando, abatida fisicamente, precisei ir ao hospital repor as energias tão desgastadas da rotina diária, tomando soro com vitaminas para combater a estafa mental e física. Movida por um sonho, focada num único objetivo e contrapondo-me a todas essas coisas, procurei ir cada vez mais longe, buscando dar o melhor de mim: “fazendo o melhor que eu podia, nas condições que eu tinha, enquanto não tinha condições melhores, para fazer melhor ainda”¹⁴.

Aprender a pilotar uma moto, meio de transporte mais barato e viável para uma professora recém-concursada, foi uma aventura instigante, divertida, empolgante... passando pelas curvas, ladeiras, pedras, areais e barro massapê... O professor? Um alegre mototaxista, sarará, de meia-idade, muito bem-humorado, com quem por vários meses, sentei ao fim do mês para dividir o ordenado: metade minha, metade dele.

Isso fez de mim uma mulher mais forte e mais corajosa, sem medo de estradas ermas, do mato escondendo as curvas, da pirraça solta, da lama, do areal. Caía, levantava, derrapava, a perna roxa, o peso da moto, o tanque vazio... tudo para ir à escola e dar o meu melhor, com os melhores artifícios que eu tinha naquele momento: o meu sorriso e a minha alegria. Centrada na estabilidade, o fim do estágio probatório era um sonho pelo qual ansiava noite e dia, para, enfim, poder pedir transferência para um local mais próximo, com menos perigos e com trajeto economicamente mais curto.

Nesses descaminhos havia ainda outros pequenos entreveros como: passar por trás do “Pavilhão de Exatas” para evitar que os meninos da Matemática me vissem desgrenhada e suja de poeira; tomar banho no banheiro da universidade, já atrasada para o segundo horário; nutrir o corpo cansado das andanças com o caldinho da Celeste¹⁵ ou comer o misto quente da Dona Lourdes na lanchonete da UEMA... Todas

¹³ Considera-se turma/classe multisseriada a forma de organização de ensino onde o professor trabalha simultaneamente na mesma sala de aula, com mais de uma série/ano escolar, seja da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou de ambos. Havendo a necessidade de atender alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. < [¹⁴ Mário Sérgio Cortella, aos 0:23 do vídeo “VOCÊ ESTÁ FAZENDO O POSSÍVEL OU O MELHOR? - MÁRIO SÉRGIO CORTELLA”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UJ6r6AKh52k>>.](https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas/#:~:text=As%20classes%20multisseriadas%20s%C3%A3o%20uma,e%20n%C3%ADveis%20de%20conhecimento%20diferentes.></p>
</div>
<div data-bbox=)

¹⁵ Amantíssima mulher de pele brilhante negra que, em meados de 2003-2008 vendia um delicioso caldo de carne, com limão e pimenta, ao preço simbólico de R\$1,00 (um real), no corredor do Pavilhão de Exatas e Letras da Universidade Estadual do Maranhão, campus Imperatriz.

essas experiências combinadas contribuíram para que eu me tornasse a pessoa que hoje sou. Ajudaram a construir a minha identidade como mulher e como professora.

Desde o início da minha carreira, principiando pelo curso de Magistério em nível médio, cursado na única escola secundária de João Lisboa e, posteriormente, graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, sempre tive a sorte, a honra e o prazer de atuar em turmas de Educação Infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que me rendeu mui ricas vivências.

Seja no Bom Lugar ou no Pé de Galinha¹⁶, Açaisal Grande, Lagoa dos Currais ou Carrapicho¹⁷, seja no Bom Jesus¹⁸ ou onde quer que eu vá; por onde estive, por onde passei, procurei deixar boas lembranças, boas marcas em meus alunos, no reflexo do meu trabalho em suas famílias e, obviamente, em meu local de trabalho. Busquei e ainda busco, ser sempre uma profissional bem vista, bem quista, zelar pela minha imagem, pelo meu nome e me destacar positivamente pela minha atuação.

Mas, a vida tem mistérios e suas conversões mudam nossos caminhos e nos possibilitam experimentar novas experiências. Por alterações no percurso, assumi uma vaga como técnica da Secretaria Municipal de Educação de João Lisboa e, alguns anos mais tarde, na Secretaria Municipal de Imperatriz, onde atualmente estou.

Hoje, orgulhosamente, posso externar o quanto foi gratificante direcionar meus esforços à mudança da realidade dos estudantes de qualquer idade em comunidades onde percebia-se que o papel do professor realmente tinha relevância, fazia sentido e podia refletir a diferença na vida das pessoas, especialmente das crianças. Assim, minha atuação foi pautada na perspectiva do amor e da autonomia, convicta do poder transformador da educação, almejando contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada através do trabalho prestado.

É com base nessa minha história, em minha trajetória de vida aliando-se as experiências pessoais e profissionais aqui elencadas, juntamente com a atuação como técnica no Setor de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Imperatriz, que surge a motivação para pesquisar, conhecer e compartilhar os resultados obtidos acerca da constituição da identidade docente de profissionais, professores e professoras que, como eu, atuam nas turmas de Educação Infantil no meio rural.

¹⁶ Povoados pertencentes ao município de João Lisboa nos quais trabalhei.

¹⁷ Povoados pertencentes ao município de Senador La Rocque nos quais trabalhei.

¹⁸ Único povoado imperatrizense no qual trabalhei, de 2009 ao início de 2015, quando fui convidada a assumir a gestão de uma escola na zona urbana. Em 2018 retornei à escola do Povoado Bom Jesus, mas em junho de 2019, pedi afastamento devido a gravidez de alto risco.

Nesse contexto, a aproximação com as escolas e a familiaridade com suas equipes pedagógicas e docentes pareceu-me, a princípio, tornar mais viável e fluida a realização desta pesquisa, pois, o contato previamente estabelecido nesses espaços educativos, teoricamente possibilitaria estabelecer relações de confiança e troca, considerando o trabalho de assessoria pedagógica prestado nas instituições localizadas nas áreas rurais da cidade nos anos anteriores.

Levando em conta que, através do projeto intitulado “Fofote nas Escolas”¹⁹ realizado em 2017, pude conhecer todas essas escolas e a maioria das professoras e professores de Educação Infantil que atuavam nas mesmas, presumi que essa “aproximação” tornaria os docentes mais acessíveis quando convidados a participar ativamente da pesquisa, facilitando a execução das etapas e cumprindo o cronograma previamente estabelecido, seguindo os critérios de aceite, sem intervenções, garantindo o rigor necessário e assegurando a neutralidade do processo.

Entretanto, com a chegada da pandemia de Covid-19²⁰, essa viabilidade tornou-se mais complexa e a abordagem corpo a corpo, bem como os encontros presenciais tornaram-se completamente inviáveis. Em virtude disso, o decurso desta pesquisa ocorreu de forma precisa e peremptória, mantendo o distanciamento social necessário. As estratégias utilizadas para a coleta de dados e informações foram totalmente elaboradas e executadas à distância, usando-se os meios de comunicação remota disponíveis no momento, que vão desde aplicativos de mensagens e formulários/questionários eletrônicos a ferramentas de reuniões virtuais, garantindo a cientificidade dos procedimentos metodológicos aplicados à este estudo.

Os critérios usados para a escolha das unidades de ensino e professoras/es participantes são o diferencial característico desta pesquisa: partem do princípio de

¹⁹ “*Boneca Fofote, que não gosta de chiclete*”, personagem que nasceu ao longo da minha trajetória profissional para liberar meu alter ego: uma menina sapeca, uma palhaça boneca contadora de histórias, uma criança grande que gosta de brincar com outras crianças. A Boneca Fofote realiza atividades lúdicas e divertidas, sua passagem é sempre uma festa, levando histórias cantadas e contadas, danças coreografadas, alegria e muita diversão. Em 2017, trabalhando no Setor de Educação do Campo da SEMED/ITZ, devido ao contato direto apenas com adultos, senti uma grande saudade da convivência com as crianças; surge então o projeto “*Fofote nas escolas*” que, autorizado pelo coordenador Daniel Conceição Nascimento, foi realizado de setembro a outubro e contemplou 100% das escolas municipais localizadas nos povoados. Apesar de ter sido fisicamente muito cansativo, essa foi uma experiência extremamente gratificante; pude conhecer todos os prédios e também todas as/os professoras/es de Educação Infantil e Anos Iniciais das escolas do campo de Imperatriz atuantes durante esse ano letivo.

²⁰ Declarada pelo diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, em 11 de março de 2020, em função do alto índice de contaminação de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). (<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>).

que são escolas que atendem crianças de um a cinco anos e onze meses de idade, isto é, crianças do Berçário I ao II Período da Educação Infantil²¹, geograficamente localizadas em áreas consideradas zona rural, segundo a caracterização do próprio município de Imperatriz, através de sua Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Os profissionais que colaboraram direta e ativamente com a realização desta pesquisa, foram professor/as de Educação Infantil de instituições escolares situadas em áreas consideradas rurais do município de Imperatriz–MA; a saber: funcionário/as pertencentes ao quadro de pessoal do magistério, lotado/as nas creches, pré-escolas e escolas municipais denominadas “do campo”, que atendem crianças a partir de um ano de idade, sem acepção entre efetivas/os e contratadas/os²², ou seja, concursadas/os e seletivadas/os.

Em face do exposto, o objetivo geral estabelecido para esta pesquisa foi analisar, a partir da perspectiva dos participantes, como vem se constituindo a formação da identidade docente das professoras e professores de Educação Infantil que atuam nas unidades de ensino situadas em meio rural na cidade de Imperatriz-MA, identificando o desenvolvimento dos aspectos referentes à sua constituição.

Nesse sentido, foram consolidados três objetivos específicos que buscassem atender a insurgente demanda das questões norteadoras pertinentes à esta pesquisa:

1. Discutir de que forma as professoras e professores de Educação Infantil das escolas definidas como *lócus*, **se reconhecem** no processo de construção de uma identidade docente de uma educação no/do campo.
2. Caracterizar como a **formação inicial e a formação continuada** contribuíram ou tem contribuído para a construção da identidade docente das professoras e professores participantes.
3. Compreender de que maneira o processo de construção da identidade, aliado à formação inicial e continuada, reflete na **práxis/prática pedagógica** e no cotidiano escolar das instituições de Educação Infantil no/do meio rural.

Diante disso, após a percepção e envolvimento dos participantes, foi realizada uma análise que valorizou as perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo,

²¹ De acordo com a SEMED/ITZ, a etapa de Educação Infantil, em consonância com a BNCC, divide-se da seguinte forma: Berçário: crianças de 1 ano e 7 meses a 1 ano e 11 meses; Maternal I: crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses; Maternal II: crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; I Período: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses e o II Período: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

²² Por meio de seletivo anual realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz–MA – SEMED/ITZ, o qual pode ter sua validade prorrogada, através de decreto ou portaria, de acordo com as necessidades da mesma.

acerca de como as/os professoras/es percebem a relação entre a formação da identidade docente no âmbito da Educação Infantil do meio rural e a construção da *práxis* pedagógica, e como isso reflete na sua prática em sala de aula.

No que concerne ao percurso metodológico, partimos do princípio de que a metodologia de uma pesquisa não é simplesmente uma questão metodológica, instrumental e/ou experimental que visa a construção de dados, mas algo muito mais amplo que corrobora e sustenta uma investigação. Nesta caminhada, intentamos aproximar-nos dos sujeitos, visando compreender o objeto em estudo e apresentar contribuições pertinentes, a fim de elevar a confiança do outro para desvelar seus olhares, experiências e perspectivas acerca de si mesmos e do seu cotidiano.

Inicialmente através de uma vasta pesquisa bibliográfica, procuramos levantar os aportes teórico-metodológicos capazes de embasar adequadamente este estudo. Desta feita, o alicerce epistemológico que referencia este trabalho, acerca do conceito de identidade, firma-se principalmente na perspectiva gnosiológica presente nos escritos de Ciampa (1987), Hall (2006; 2014), Bauman (2001, 2005) e Dubar (2006); já no concernente à formação de professores e identidade docente, temos como fontes principais os estudos de Nóvoa (2002; 2007), Freire (1997; 2015), Tardif (2000; 2010) e Pimenta (1997; 1998; 1999); no que diz respeito à Educação do Campo, nos amparamos precipuamente em: Caldart (2002; 2004), Furtado (2004), Almada (2005) e Monteiro (2014; 2020). A significativa contribuição desses autores foi capaz de potencializar as análises e inferências realizadas em torno do objeto em estudo, permitindo a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre as discussões.

É relevante destacar recentes contribuições a respeito da temática principal, que partem da visão de pesquisadores que exploram e analisam o conceito de identidade docente, tais como: Ferreira (2015); Lopes (2015); Stoll (2017) e Vale (2019). No entanto, vale ressaltar que, no decorrer desta pesquisa, não foi encontrada nenhuma produção que abordasse a temática da identidade docente especificamente atribuída aos profissionais da Educação do Campo.

Desse modo, configurando-se por meio de uma abordagem qualitativa, que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...] dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22), convém salientar que são esses elementos característicos que definem o processo como pesquisa qualitativa. A clareza e a

compreensão de tais elementos incide numa maior percepção da investigação do objeto em estudo, visto que são as próprias indagações que conduzem a pesquisa.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos utilizados foram: a pesquisa bibliográfica, que ofereceu o arcabouço teórico-metodológico deste trabalho; as técnicas de construção de dados adotadas, sendo: um questionário eletrônico *on-line* (*Google Forms*), para caracterizar o perfil dos sujeitos pesquisados e as rodas de conversa virtuais, realizadas através da Plataforma *Google Meet*.

A transcrição do material coletado, foi realizada ao longo de sua execução, a fim de categorizar minuciosamente os dados, observando e respeitando os contextos e características particulares dos indivíduos envolvidos, com vistas a analisá-los e compreendê-los de maneira criteriosa. As informações coletadas foram analisadas na perspectiva da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1979; 2009).

O percurso de uma pesquisa de tal natureza é carregado de subjetividade e, ao longo do processo, podem existir interferências e indagações não previstas. Em virtude disso e, em face do zelo pelo rigor acadêmico, estando sempre alerta para o modo como os eventos se encaminhavam, considerou-se a possibilidade de realizar alterações caso o objeto assim demandasse, no afã de que as informações fossem colhidas com a maior veracidade, centrada unicamente na ótica e na compreensão da realidade dos sujeitos da pesquisa por eles mesmos.

Com o propósito de estabelecer uma concretude na construção deste trabalho, considerando o caráter estrutural para além deste capítulo introdutório, o conteúdo desta pesquisa foi organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo teórico aborda o tema central deste estudo. Dividido em três subtópicos, discute a identidade profissional docente como um processo ainda em construção: trazendo uma reflexão acerca dos conceitos de identidade e o percurso traçado pelas várias definições que o termo foi adquirindo ao longo dos tempos, a partir da concepção de vários teóricos; posteriormente estabelece uma discussão sobre a formação de professores e explana a construção de uma identidade profissional contemplando os diversos saberes e a profissionalização docente. Em seguida, reflete acerca da identidade docente do campo e seus fatores intervenientes.

O segundo capítulo teórico aborda a Educação Infantil, partindo de uma contextualização mais ampla, que engloba as concepções gerais e conceitos que lhe foram sendo atribuídos; perpassando pelos aspetos históricos, onde são explanadas

as lutas, conquistas e marcos legais que a regulamentam; finalizando com uma abordagem mais específica, em que se discorre sobre a Educação Infantil do Campo.

O terceiro capítulo explana o percurso metodológico aplicado neste trabalho, descrevendo detalhadamente a caracterização da natureza da pesquisa, as formas de interação com os sujeitos envolvidos no processo, os instrumentos e técnicas de coleta de informações, evidenciando o trajeto percorrido ao longo desta investigação; retrata o *lócus* da pesquisa, os sujeitos participantes, os percalços e limitações decorridos e delineia o caminho traçado durante o processo de realização da análise do conteúdo obtido. Esse capítulo apresenta ainda o produto final: fruto das reflexões realizadas acerca dos resultados da pesquisa, bem como sua contribuição social para a comunidade docente e acadêmica.

O quarto e último capítulo se inicia com uma análise das informações coletadas a partir das elucubrações e inferências acerca do processo de construção da identidade docente das professoras e professores de Educação Infantil que atuam nas escolas do meio rural de Imperatriz-MA, destacando suas trajetórias a partir de sua própria perspectiva, enfatizando como se reconhecem nesse processo constitutivo de uma identidade profissional; discute ainda de que maneira essa compreensão se reflete em sua práxis/prática pedagógica mediante os saberes e fazeres da docência. Esse capítulo se encerra trazendo uma explanação da percepção dos sujeitos sobre os conceitos de Educação DO Campo e Educação NO Campo.

Finalmente, a conclusão discute a sistematização dos resultados obtidos ao longo do percurso investigativo e suas consequências para além deste campo de pesquisa, aponta as lacunas que foram surgindo no decurso da análise, a fim de contribuir para a construção de novos caminhos e possibilidades de valorização, na construção de novos saberes a serem aplicados e no reconhecimento da própria identidade como profissional docente no âmbito da Educação Infantil nas escolas localizadas em áreas rurais.²³

²³ Em suma, considero necessário esclarecer a escolha dos pronomes pessoais (do caso reto) utilizados como pessoas dos verbos no decorrer desta escrita: por um lado, se esta introdução explana os elementos essencialmente obrigatórios para uma dissertação, por outro lado, ela retrata, em grande medida, a minha trajetória de superação e vida profissional, partindo desde o início da minha jornada no campo até os dias atuais. No entanto, nos capítulos seguintes, além dos teóricos que os embasam e dialogam com o objeto em estudo, existe a contribuição de muitas outras mentes e mãos (conforme exponho afetuosamente na seção de agradecimentos), numa construção coletiva de saberes, indagações e concepções, sobretudo, entre mim e a minha orientadora.

Após refletir acerca de seu processo formativo, desde a formação inicial até os mais diversos tipos de formação continuada vivenciados pelos docentes, estes puderam observar e estabelecer seu próprio reconhecimento pessoal, profissional e social na construção e constituição de sua identidade profissional, considerando os elementos que arquitetam e estruturam suas trajetórias como seres políticos, detentores de uma individualidade que contribui de forma relevante para sua atuação como educadores de crianças das escolas de áreas rurais.

Com base nesse cenário e, levando em conta o crescente movimento de expansão da pesquisa em educação e o surgimento de novos programas voltados à formação acadêmica, configura-se um emergente interesse em incentivar o surgimento de novas perspectivas referentes ao fazer pedagógico. Tanto, que é possível perceber que a constituição da identidade profissional docente e seus complexos fatores intervenientes têm sido amplamente discutidos por estudiosos da área das Ciências Humanas. Contudo, ainda é mister serem abordados de forma mais específica, na busca por atender às diferentes demandas e âmbitos educacionais e, por conta disso, enveredo por este viés, a fim de preencher a lacuna da identidade docente dos profissionais da Educação do Campo, no âmbito da Educação Infantil.

1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir "identidade". A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem".

A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente.

Tomaz Tadeu da Silva, 2014, p. 74.

Refletir acerca da identidade tem as suas complexidades, não é tão simples como pode parecer, entretanto, compreendê-la de forma positiva nos encaminha a um olhar automaticamente mais crítico e autossuficiente, favorecendo uma perspectiva, por assim dizer: prática. Este primeiro capítulo traz uma abordagem acerca do tema central deste trabalho. Divide-se em três partes, onde é feita uma reflexão sobre os conceitos de identidade em diversos âmbitos e refere-se à identidade profissional docente como um processo que ainda se encontra em construção.

Neste ponto é traçado um percurso pelas várias definições do conceito de identidade que permeiam o termo ao longo dos tempos, mediante a contribuição de diversos pesquisadores. Em seguida, apresenta uma discussão acerca da formação docente, explanando os saberes pedagógicos e a profissionalização dos professores, perpassando por uma reflexão sobre identidade docente e seus fatores intervenientes, elevando a discussão à modalidade de Educação do Campo.

É relevante destacar que, até o momento, mesmo diante dos inúmeros estudos no âmbito da identidade docente, no que se refere à Educação do/no Campo (ou educação rural, como alguns autores descrevem/descreveram), é possível afirmar que, até o presente momento, ainda não há um consenso e/ou uma compreensão consolidada sobre o tema. Uma vez que, de acordo com Bezerra e Monteiro (2020):

[...] as contribuições mais recentes acerca do tema principal, partem da visão de novas pesquisadoras que exploram e analisam o conceito de identidade docente, destacando que, durante esta pesquisa, não foi encontrada nenhuma produção que abordasse a temática da identidade docente especificamente atribuída aos profissionais da Educação do Campo (BEZERRA e MONTEIRO, 2020, p. 118).

Em virtude disso, considera-se que são abordados neste estudo reflexões e discussões que podem ser consideradas pioneiras nessa área e que são provenientes da pesquisa realizada no campo da identidade docente dos profissionais das escolas das áreas rurais, ainda mais especificamente, no âmbito da Educação Infantil (de zero a cinco anos e onze meses).

1.1 Caminhos da identidade: evolução, transitoriedade, conceitos e definições

A questão da identidade foi e continua sendo amplamente discutida. Esse termo está presente em diversas ciências, sendo extensamente estudado e analisado por diversos autores na atualidade. Portanto, abordar o conceito de identidade ou, mais contemporaneamente, os “conceitos de identidades”, é algo que encerra certa densidade hegemônica e merece ser estudado.

Se considerarmos que, desde o primeiro momento em que se estabelece contato com outros sujeitos a alteridade presente nessa relação nos afeta, de modo que somos, de alguma forma, influenciados social ou culturalmente, essa influência gera uma transformação nas identidades dos sujeitos e uma troca recíproca na qual ambos, jamais, serão os mesmos de outrora. A troca, que acontece involuntariamente, exerce uma força tal que modifica a nossa identidade e reflete em todas as nossas ações cotidianas, preferências e outros aspectos. Porém, é notório que tais influências acontecem de modo sutil e nem sempre podem ser percebidas de imediato, com isso, podemos pensar a identidade como uma construção histórica e relacional.

É certo que levantar hipóteses a respeito desse tema, no intuito de tentar defini-lo, pode ser consideravelmente complexo, ao passo que é possível presumir que uma identidade é especialmente caracterizada por sua natureza única e dotada de peculiaridades que trazem consigo intrínsecos processos de construção.

Sociólogos, psicólogos e outros estudiosos das Ciências Sociais e Humanas afirmam que, até meados do século XVIII, o homem moderno tinha uma identidade definida, estabelecida no mundo e na sociedade. Se ao longo dos tempos idos as identidades eram formadas por estruturas sólidas e os sujeitos encaixavam-se perfeitamente nas “caixinhas sociais”, na atualidade esse paradigma foi quebrado. O conceito de identidade integra, hoje, um plano ilimitado de novas possibilidades e um caráter demasiado complexo (HALL, 2006).

Na modernidade nasce um novo indivíduo social, um sujeito desgarrado da obrigatoriedade de encaixar-se em padrões previamente estabelecidos, individual, livre da imposição das “amarras sociais”. A “nova” identidade é uma estrutura em formação, inacabada, incompleta, que se mantém num célebre processo de construção e suas lacunas podem ser preenchidas pela contribuição da flexibilidade das relações externas e da forma como o sujeito é visto pelos outros.

Stuart Hall (2006) argumenta que as velhas identidades que, essencialmente, estabilizaram o mundo social por muito tempo, entraram em declínio favorecendo o surgimento de novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, que até então era visto como unidade. O autor compreende o fenômeno denominado “crise de identidade” como sendo apenas parte de um processo mais amplo de mudança, que modifica as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, deslocando-as e abalando os quadros de referência capazes de ancorar os indivíduos de maneira estável no mundo social.

Na concepção apresentada por Hall (2006) existem três tipos de identidades, as quais relacionam-se com momentos históricos específicos. São elas: “identidade do sujeito iluminista”, que compreende a identidade como um núcleo interior do ser humano, o qual nasce com ele permanece inalterado até sua morte; “identidade do sujeito sociológico da idade moderna”, mesmo ainda considerando o núcleo interior ou a essência denominada identidade, ela também é formada e modificada na interação entre o sujeito e a sociedade e, por fim, a “identidade do sujeito pós-moderno da atualidade”, essa identidade fragmenta-se dando ao indivíduo a possibilidade de ter várias identidades, sendo elas algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

Devido ao seu impacto na identidade, o processo de globalização também é abordado por Hall (2014). E, quanto mais o mercado global interfere na vida social dos sujeitos, mais as identidades desvinculam-se de lugares, tempos, histórias e tradições, havendo assim o que autor chama de “homogeneização cultural”.

Boaventura de Sousa Santos (1994) afirma que as identidades (culturais) não são rígidas ou imutáveis, ao contrário disso, considera-as efêmeras e assegura que elas sempre resultam de “transitórios e fugazes processos de identificação”. Segundo o autor, mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher e homem, por exemplo; ou as identidades continentais, como a de país europeu, asiático etc., ocultam características e jogos polissêmicos capazes de gerar choques temporais através de um constante processo transformador que é responsável pela

“sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades” (SANTOS, 1994, p. 31).

Para Santos (1994, p. 31) “Identidades são, pois, identificações em curso.”, dessa forma, é possível conceber as identificações como processos plurais, dominados pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Ao estabelecer-se um questionamento a respeito da identidade, são também colocados em questão as referências hegemônicas do indivíduo, de modo que, ao fazê-lo, a resposta obtida pode ser medida pela intensidade da consciência, pois, é “crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados.” (SANTOS, 1994, p. 32).

Entretanto, a preocupação com a identidade não é, de fato, uma coisa nova, em vista disso, Santos (1994) afirma que a modernidade é inerente à ela e que podemos considerar a subjetividade como “o primeiro nome moderno da identidade”, o que reforça a ideia de unicidade. Contudo, no que se refere ao quesito construção, esse conceito também perpassa pela concepção de transitoriedade, reverberando a ideia de uma momentaneidade provisória que se configura e se estabelece no caráter da aceção de brevidade (SANTOS, 1994, p. 32).

Claude Dubar (2006) define que a noção de identidade refere-se a objetos e domínios diferentes, em várias definições e interpretações que, não obstante, podem ser divididas em dois grandes grupos, sendo esses, duas grandes correntes originadas do pensamento filosófico, a saber: o essencialismo e o existencialismo.

Com o intuito de defini-las, o autor afirma que:

A corrente essencialista é aquela que postula ao mesmo tempo uma singularidade essencial de cada ser humano (a possibilidade de dizer «quem é que ele é» em si) e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui uma pertença, *a priori*; herdada à nascença (a possibilidade de dizer «o que ele é». [...] A corrente «nominalista», à qual também se pode chamar «existencialista» (não existem essências, mas sim existências contingentes), recusa-se a considerar que existam pertenças «essenciais» (em si) e, por isso, não existem diferenças específicas *a priori* e permanentes entre os indivíduos (DUBAR, 2006, p. 9)

Para Dubar, o essencialismo presume que existam de modo real, garantias para a permanência das características dos seres ao longo do tempo, garantindo (ou preservando) a sua essência. Ele usa o termo “mesmidade” para designar a permanência dessas características no tempo e a define como uma realidade em si mesma. Tal definição designa uma essência aos seres que se torna definitiva, à

medida que esses seres permaneçam idênticos tanto em relação ao tempo, quanto à sua essência: “Ele permanece idêntico ao seu ser essencial.” (DUBAR, 2006, p. 9)

Quando se refere ao existencialismo, o autor destaca que há modos de identificação mutáveis ao longo da história coletiva e também da vida pessoal, sujeitos a afetações diversas que dependem do contexto. Sendo esses dois modos divididos em dois tipos, Dubar os delinea da seguinte forma: “identificações atribuídas pelos outros”, aquilo que se pode chamar de “identificações para Outro” e “identificações reivindicadas por si próprio”, ao que ele define como “Identities para Si”. Numa compreensão simples e até empírica, podemos dizer da seguinte maneira: aquilo que o outro supõe ou infere a respeito do sujeito, como o outro identifica tal sujeito; e aquilo que o próprio sujeito pensa ou acha a respeito de si mesmo, como ele se vê, como se reconhece (DUBAR, 2006, p. 9).

É bem verdade que é sempre possível a aceitação ou recusa das identidades que nos são atribuídas. Existe ainda a possibilidade de nos identificarmos de uma forma diferente daquela imposta por outrem. O que está na base da noção de formas identitárias é exatamente a relação existente entre estes dois processos de identificação. Segundo o autor, essas duas categorias podem convergir ou divergir, de modo que, sob a égide da hipótese estruturante da obra consultada, existe um movimento histórico de transição de um certo modo de identificação para outro, tão antigo quanto incerto.

Vale destacar que, na mesma obra, Dubar (2006) ainda defende a ideia de que “A identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado.” Neste caso, é interessante perceber a efemeridade do processo de construção identitária do ser e a questão da dependência, o atrelamento das características ao longo dos tempos, bem como o seu caráter transitório na formação do indivíduo (DUBAR, 2006, p. 8).

Desse modo, os seres empíricos que estão em constante mutação e vivenciam um determinado contexto onde os modos de identificação são historicamente variáveis, fazem parte de uma corrente denominada nominalista, por estar em oposição a corrente essencialista.

No decorrer da obra que trata sobre “A Crise das Identidades”, Dubar traz inúmeras frases de efeito, a fim de estabelecer uma reflexão sobre a sua realidade e o contexto da construção da sua própria identidade e das identidades coletivas. Ele destaca que a identidade é diferença e que ao mesmo tempo é a pertença comum, ao

passo que menciona um certo “paradoxo da identidade”: onde “aquilo que existe de único é aquilo que é partilhado” (DUBAR, 2006, p. 8-9).

O autor afirma que “este paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a identificação de e pelo outro”. Neste caso, podemos concluir que, nesta perspectiva, não há identidade sem alteridade e que as identidades, assim como as alteridades, podem sofrer alterações no decurso do tempo e da história e dependem da maneira como são definidas historicamente (DUBAR, 2006, p. 9).

A fim de se compreender o conceito de identidade em Zygmunt Bauman, faz-se necessário considerarmos, inicialmente, a existência de um contexto histórico-social no qual estamos inseridos e que é denominado por ele como “modernidade líquida”. Essa expressão parte exatamente do princípio da liquidez, da fluidez com a qual, segundo o autor, a sociedade moderna aborda todos os campos sociais (BAUMAN, 2001, 2005).

A transitoriedade na qual nada consegue perdurar e se manter da mesma forma por muito tempo, impossibilita um estado de solidez relegando hábitos, rotinas e as próprias relações sociais para uma condição de frivolidade; banalizando, dentre outros, o bem-estar social e as relações familiares e profissionais que possuíam, até meados do século XVIII, uma certa estabilidade e um caráter de inalterabilidade social. A partir disso, a identidade dos sujeitos passa também por esse processo de liquidez e começa a ser fluida, modificando de acordo com as necessidades e os interesses. Assumindo sempre um caráter inovador, condizente com a pré-modernidade (BAUMAN, 2001, 2005).

Perante a frivolidade que prevalece na atualidade, podemos considerar deveras sensato, e até de bom grado, reconhecer-se como o portador de uma identidade momentânea, ao passo que Bauman a compara com “um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento” (BAUMAN, 2005, p.37).

Diante de uma realidade volátil, onde tudo “cai de moda” rapidamente, onde as coisas e as pessoas tornam-se obsoletas numa velocidade em que só aquilo que é temporário é válido e tudo o que é sólido se desfaz e se desvaloriza, a flexibilidade impera majestosa. Bauman critica duramente esse movimento, quando afirma que “a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável” (BAUMAN, 2005, p. 91).

Considerando a fugacidade com a qual os sujeitos pós-modernos passaram a vivenciar os momentos, ignorando e despreocupando-se com a construção de uma identidade sólida, consolidada, coesa e consistente; depreende-se que, para o indivíduo e para a sociedade deste século, uma identidade “fixada e solidamente construída será um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha”. Constitui-se assim, uma banalização da identidade, tornando-a líquida, fluida, tendo em vista que modificar a identidade ou os seus aspectos mais congruentes é algo fácil, até mesmo banal (BAUMAN, 2005, p. 60).

Em função disso, é válido afirmar, inclusive, que haja mais preocupação sobre qual das identidades momentânea é a mais apropriada a adotar e qual é mais conveniente ao indivíduo, dadas as circunstâncias, do que, propriamente, durante quanto tempo há que se permanecer com a identidade alternativa escolhida. Referindo-se à essa conjuntura, Bauman (2005) argumenta:

Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação (BAUMAN, 2005, p. 91-92).

Perante essa incerteza, a identidade no mundo pós-moderno, apresenta-se como um degrau na escada emancipatória, no entanto, ela também pode servir como forma de opressão. Em um mundo supérfluo e volátil, as identidades tem servido para dar espaço ao exibicionismo, fato que as coloca em eterna posição de instabilidade.

A solidez e a permanência daquilo que seriam características únicas e inerentes ao sujeito, dão lugar a um infinito experiência de experimentação, contínua, veloz, fugaz. Como resultado obtém-se uma individualidade que invade as relações sociais extinguindo a empatia, desacelerando o protagonismo social, dispersando a responsabilidade das ações, dissipando atos como servir ou aproximar-se do outro, relegando o sujeito à posição de mero espectador.

1.2 A formação de professores: construindo uma identidade profissional

Conforme o que foi exposto anteriormente, a discussão acerca do conceito de identidade apresenta certa complexidade, pois, embora não havendo uma definição consensual, as concepções desenvolvidas ao longo dos tempos representam, de

certa forma, boa parte desse debate, devido a sua importância para a compreensão das pessoas e suas relações com o mundo que os cerca. Portanto, torna-se relevante identificar referenciais teóricos mais atuais e consistentes que visem contribuir com essa discussão, que é fator preponderante para o embasamento deste trabalho.

Doravante a concepção de Ciampa (1987, p. 74) que afirma que a “Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose.” É possível conceber que a identidade não é algo conclusivo, pronto e acabado, mas, algo metamórfico, que está em constante processo evolutivo, é mutável e moldável. O autor afirma que a identidade é consequência das relações que se dão e também das condições dessa relação na sociedade: o indivíduo identifica-se com o outro através do reflexo que ele tem do outro em si mesmo e vice-versa.

Mediante esse conceito, é válido destacar que a identidade é influenciada por uma série de fatores muito variáveis como, por exemplo: a formação acadêmica, a remuneração, o contexto histórico da profissão, o mercado de trabalho e o *status* social da profissão. Em virtude disso, é relevante ressaltar também, que o caráter identitário de uma profissão perpassa por diversas relações sociais fortemente estabelecidas e faz parte de um processo constituído histórica e socialmente.

Em consonância com a concepção de Ciampa (1987), é possível afirmar que a identidade docente é algo que ainda não está finalizado, conclusivo, mas, em constante desenvolvimento e evolução, considerando as transformações políticas, sociais, culturais e históricas, as quais todos nós estamos sujeitos, enquanto seres sociais e políticos que somos.

Nesse sentido, Menezes, Klebis e Gebran (2017, p. 87) afirmam que, para entender o processo de constituição da identidade docente é necessário compreender que “ela foi sendo constituída por múltiplos contextos: sociais, históricos, culturais e políticos, dentre outros” e ainda considerar que tal processo, sendo um fenômeno histórico, está sujeito a transformações.

Partindo desse pressuposto, é mister mencionar que o papel exercido pelos professores e professoras é de grande relevância no desenvolvimento social, intelectual e cognitivo da criança e, suas contribuições vão para além da sala de aula, instituindo no indivíduo possibilidades de mudança, reflexão e crítica, ampliando seus horizontes e encorajando-o para a busca e a construção de conhecimentos, bem como suas efetivas aplicações no cotidiano.

As percepções e abordagens metodológicas adotadas pelos docentes em sua *práxis* condizem com os múltiplos contextos citados anteriormente e, diante disso, precisam partir das diversas estratégias de ensino existentes, pois a criança é capaz de absorver uma gama conhecimentos que lhe inserem no mundo social, dando-lhe segurança fora do seio familiar e integrando-lhe, de fato, na sociedade.

Nesse ínterim, a fim de avançarmos para uma maior qualidade na formação desses profissionais, António Nóvoa (2007) afirma que, é necessário assinalar quatro ideias que, “têm vindo a dominar a arena da formação de professores”:

[...] a) a importância do professor como pessoa; b) a valorização da experiência e da reflexão; c) o investimento da escola e do coletivo na profissão docente; d) a relevância do movimento dos professores como investigadores (*teacher research movement*)” (NÓVOA, 2007, p. 204).

Em referência a cada uma destas ideias, o autor tenciona esclarecer que, ao serem absorvidas e replicadas em massa, tais conceitos perderiam grande parte da sua capacidade crítica e da sua pertinência científica. Portanto, nesse caso, ele nos sugere “quatro evoluções”:

[...] Sugeri, então, quatro evoluções: a) da descoberta do professor como pessoa evoluir para a preocupação com o autoconhecimento e a reflexão ética; b) da valorização da experiência e da reflexão passar para o reforço da análise coletiva das práticas e da supervisão dialógica; c) do investimento da escola e do coletivo na profissão docente avançar para a organização de ambientes favoráveis à formação-inovação e para a emergência de movimentos pedagógicos concebidos como “espaços de formação”; d) do surgimento do *teacher research movement* caminhar para o reforço do papel da universidade na formação de professores e para práticas de pesquisa e de escrita partilhadas pelos professores (NÓVOA, 2007, p. 204).

Em vista disso, Nóvoa acredita que as “quatro evoluções” aqui apresentadas “articulam a formação inicial e continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional” e contribuem para a transformação dos programas de formação docente. De modo que nos convida a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, colocando o professor na posição aprendente, pleiteando a inovação e a produção de novos conhecimentos, ampliando essa reflexão ao fazer pedagógico.

Isso nos faz pensar que, em relação à sua formação inicial, com as constantes evoluções, os conhecimentos sociológicos, antropológicos, psicológicos e dentre tantos outros aprendidos na faculdade, talvez não sejam suficientes para suprir a demanda momentânea. Por essa razão, é necessário estar em contínua discussão

das e com as metodologias aplicadas ao ensino, bem como suas vertentes. Nóvoa nos alerta sobre isso quando diz que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (NÓVOA, s/d-a, s/p).

Nesse contexto, cabe ressaltar que Nóvoa lança seu olhar para além da formação acadêmica do indivíduo e nos chama a atenção para o desenvolvimento pessoal que, em termos mais poéticos chamaríamos de educação da sensibilidade, o que lembra a “Educação do Olhar”, do escritor Rubem Alves.

Para Sacristán (1991, p. 74): “O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existentes”. Para que o professor possa também refletir e avaliar as situações de dificuldades, faz-se necessária a compreensão e a identificação dos fatores que as motivam, pois, dessa forma o educador terá a oportunidade de refletir suas competências, olhando de forma sensível para a situação e assim poderá aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Por ser tão ampla a temática que envolve a educação, acreditamos na formação inicial e, em especial, numa formação continuada voltada para a realidade do professor de Educação Infantil, engrandecendo os seus saberes e fortalecendo-os com novas teorias, sendo esse apenas um dos passos fundamentais para a melhoria da qualidade do processo educativo oferecido em nossas escolas.

É pertinente destacar que, dentre os trabalhos que versavam sobre identidade docente encontrados durante a pesquisa, optou-se por realizar a análise apenas em dissertações, devido ao fato de que nenhuma das teses selecionadas preencheu os requisitos necessários estabelecidos para a escolha, tais como: recorte temporal, a especificidade da etapa de Educação Infantil e, ainda mais precisamente, relacionados à Educação do Campo tendo em vista a abrangência do tema. Considerando que as discussões presentes nas mesmas, apesar de abordarem o tema, não o fizeram de maneira que pudesse interessar à nossa pesquisa, uma vez

que seus enfoques temáticos desviavam-se para além das áreas das Ciências Humanas, Ensino e Educação, abarcando outros campos epistemológicos.

Desse modo, de acordo com Arroyo (2000, p. 30), “Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída.” e, desse modo, provoca uma análise por parte do sujeito quanto a imagem constituída pela sociedade em torno de si mesmo. O autor sugere a necessidade de refletir e compreender-se enquanto profissional, confrontando as imagens e pré-imagens criadas em torno de um conceito socialmente estabelecido: “O desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e autoimagens pretendidas por cada um, cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos?” (Arroyo, 2000, p. 30). As elucubrações provenientes de tal pensamento, podem ser capazes de redefinir a visão do sujeito, mediante a reflexão sobre a imagem criada por si mesmo *versus* a imagem criada pela sociedade. Reconhecer-se como o/a profissional que é, que fez, que faz ou fará diferença no contexto social de uma instituição e/ou comunidade escolar é primordial para a continuidade desse processo investigativo.

A construção de uma identidade profissional caminha paralelamente com a evolução da identidade pessoal do indivíduo, reforçando sua posição como sujeito histórico. Pimenta (1999) considera esse movimento como:

[...] um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1999, p. 18).

Do mesmo modo que a identidade pessoal do indivíduo muda através dos tempos, dos contextos e de suas vivências, as ideias também são mutáveis, ideais podem ser rompidos, paradigmas podem ser quebrados e o ser humano adota, constantemente, novas posturas e concepções de mundo e de sociedade. De tal modo, a categoria docente possui uma identidade profissional influenciada pelas mudanças que afetam o profissional, sejam elas individuais, sociais ou históricas.

Como seres influenciados pelo meio, ao levar em consideração uma profissão, os seus saberes e a sua identidade são, obviamente, produtos do momento histórico vivido e também das alterações, governamentais ou não que a profissão possa sofrer ao longo dos anos. Aliado a isso, pode-se dizer ainda que o caráter identitário da profissão é, também, particular. A identidade profissional é permeada por

características próprias do ser que a contém. E esse ser é um indivíduo único, singular, *sui generis*. Portanto, baseando-se na concepção de Arroyo (2000, p. 30):

Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. [...] O desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e autoimagens pretendidas por cada um, cria uma tensão, um mal-estar que mantém sempre a pergunta: quem somos? (ARROYO, 2000, p. 30).

É possível compreender que a identidade docente constitui-se de uma imagem construída mediante a visão do outro, diferenciando o modo como o indivíduo vê a si mesmo do modo como é visto pela sociedade. Para o reconhecimento de sua própria identidade como docente, é necessário realizar um movimento reflexivo, de modo a reconhecer-se como o profissional que é, que fez, faz ou fará diferença no contexto social de uma comunidade escolar, exercício primordial para o reconhecimento dos sujeitos e afirmação de seu papel na sociedade.

Pimenta (1997, p. 7) reitera que a identidade profissional se constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” e também da ratificação de práticas legitimadas culturalmente e que se mantêm relevantes e resistentes às inovações.

As produções acadêmicas analisadas e utilizadas como aporte teórico para a produção desta pesquisa, abordam a construção da identidade docente aliada aos saberes docentes, que Pimenta (1997) classifica em três: o saber advindo da experiência, o saber adquirido pelo conhecimento e os saberes pedagógicos. Em vista disso, torna-se relevante comentar, ainda que ligeiramente, sobre cada um deles:

Os saberes da experiência são construídos na vivência em sala de aula, como aluno, observando a maneira como os professores ministravam suas aulas; como professor, através da vivência com seus próprios alunos e através da imagem construída pela sociedade. São produzidos mediante a reflexão da prática docente.

Os saberes adquiridos pelo conhecimento fundamentam-se a partir dos princípios teórico-metodológicos que vão além dos limites da experiência e preocupam-se com a construção e com as condições para a produção do conhecimento. Implicam em analisar, confrontar e contextualizar conhecimentos científicos, articulando-os em sua totalidade.

Os saberes pedagógicos, por sua vez, estão intimamente ligados ao conceito de didática; ou seja, o saber fazer, e precisam estar articulados às necessidades da

sociedade, portanto, devem manter-se em constante movimento evolutivo, pois cada época apresenta a predominância e a necessidade de saberes específicos para atender as exigências momentâneas relacionadas ao “como fazer” docente.

Bezerra e Monteiro (2002) afirmam que:

Ao dialogar com as autoras das produções analisadas ao longo da construção desta pesquisa, foi possível perceber que ambas as pesquisas pouco trazem de novidade para a temática e que nenhuma das pesquisadoras trouxe ao cerne da discussão qualquer referência voltada à construção da identidade docente dos professores e professoras de Educação Infantil que atuam nas instituições localizadas em meios rurais. Contudo, suas contribuições foram muito pertinentes e, sobremaneira, úteis para o vislumbre da caracterização e discussões acerca do tema hodiernamente ((BEZERRA e MONTEIRO, 2020, p. 125).

Isso torna a busca por referenciais ainda mais relevante e necessária, a fim de estabelecer um consenso que busque definir como se constitui a identidade docente dos profissionais das escolas inseridas nos meios rurais.

Stoll (2017, p. 74) aponta para o vislumbre de que “as educadoras que trabalham na educação infantil constituem suas identidades profissionais a partir de elementos que se entrelaçam e que compõem o ser profissional” e, diante disso, presume considerar o caráter experiencial aliado aos aspectos pessoais e profissionais. Considerando a indissociabilidade dessas duas dimensões, a autora afirma que as relações humanas têm o seu espaço dentro da educação e é nesse local que os sujeitos, “seres sociais e culturais, participam, convivem, desenvolvem-se e aprendem na dinâmica das interações”.

Larrosa *apud* Stoll (2015, p. 25) afirma que o “sujeito da experiência é um território de passagem”, que no decurso de suas experiências de vida, relaciona-se com situações e é afetado por elas, essas vivências deixam sinais e “produzem saberes, promovendo processos formadores e transformadores”. Compreende-se, portanto, que as marcas gravadas nesses sujeitos constituem a sua singularidade e, o modo como essas situações o afetam, refletem significativamente em seu interior e podem gerar certa influência na constituição do seu perfil identitário e, conseqüentemente, da sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, Ferreira (2015, p. 171) reflete sobre a necessidade de se perceber as vivências individuais do sujeito e elenca elementos que, para a autora, podem contribuir para a formação da identidade docente: “a identidade, a afetividade, o cuidado, o planejamento, a prática pedagógica, entre outros, que viabilizam a

caracterização do ser professora e que contribuem para constituição dos saberes e fazeres da mesma”. Desse modo, a autora assevera que quando nos referimos ao ato/fato de ser professora na Educação Infantil, o discurso docente apresenta elementos diversos que constituem formas identitárias que não se definem como um processo finito ou limitado, mas como uma construção permanente na profissão, na interação com outros sujeitos, tempos e espaços, níveis e contextos. Portanto, nos possibilita pensar de outro jeito o ser docente nos dias atuais.

A autora prossegue relatando que durante o percurso de sua pesquisa teve a oportunidade de conhecer no município-campo, profissionais que aspiravam estabelecer uma nova configuração às políticas de ensino no campo da Educação Infantil, levando ao debate pautas como o “processo de cuidar-educar e elementos que constituem a profissionalidade das professoras”, a fim de transformar a imagem desses profissionais diante da sociedade.

Como referencial analítico de sua pesquisa Lopes (2015, p. 15) usa a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici, e assegura que a mesma “apresenta um escopo teórico e conceitual esclarecedor para se pensar o modo como as crenças, os valores, os estereótipos e as normas de conduta são preservados, transformados e compartilhados na vida social”. Afirma ainda que os pressupostos básicos da TRS são capazes de auxiliar na compreensão das representações que os professores e professoras de Educação Infantil “mantêm acerca de sua própria profissão e as possibilidades de mudança dessas representações que, no limite, alimentem a identidade docente.” (LOPES, 2015, p. 18).

Para a autora, as concepções de Moscovici permitem compreender a situação do/a professor/a de Educação Infantil quanto à sua profissionalização e assegura que a TRS permite a identificação das representações que constituem o profissional no campo social e que a mesma ainda possibilita a abertura de espaços para a crítica dessas representações, pois, sendo que os docentes são partes integrantes do mundo social, ambos estão inseridos no movimento de circulação das representações.

Com base nos conceitos de Nóvoa (1995), Lopes (2015) ressalta que a atividade docente era, antes da profissionalização, tida apenas como uma vocação, fortemente influenciada pela igreja (católica). “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1995, p. 15 *apud* LOPES, 2015, p. 40). Contudo, a partir do século XVIII, algumas medidas foram

tomadas para que se começasse a criar uma identidade profissional à profissão docente, tendo em vista que a mesma ficava antes “encoberta sobre outras ocupações, principalmente a religiosa”.

Vale (2018, p. 22) defende que, para analisar o trabalho e a identidade docente é necessário compreender a docência como trabalho humano. A análise centrada na produção desta autora é feita sob a luz do materialismo histórico-dialético, onde a mesma intenta “apreender o objeto de investigação em seu movimento concreto e contraditório, no interior da totalidade sócio-histórico-dialética, que demarca o campo da educação, em especial da Educação Infantil.”.

Com efeito, para Vale (2019, p. 172) as dimensões que fundamentam o trabalho e a identidade docente de professores/as de EI “se relacionam, se integram e se misturam formando uma totalidade, na qual o trabalho docente se materializa”, dessa forma, reitera o que foi dito anteriormente, uma vez que as experiências e sentidos pessoais e profissionais provenientes da vivência do indivíduo, inter-relacionam-se a fim de constituir uma identidade docente. Isso significa que é impossível dissociar as duas vertentes, levando em conta que o ser humano é um só, mas que os dois âmbitos constituem sua individualidade e, portanto, sua identidade.

Segundo Pimenta (1997, p. 6), “a identidade não é um dado imutável. [...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Compreende-se, assim, o conceito de identidade profissional como uma realidade através da qual almeja-se que o indivíduo possa evoluir e desenvolver-se, tanto individual como coletivamente; tanto pessoal quanto profissionalmente, considerando que a identidade é algo que se desenvolve durante toda a vida e constitui-se como um processo evolutivo, num constante exercício de interpretação de si mesmo dentro de um determinado contexto.

Stoll (2017, p. 127) identifica os “elementos que constituem as identidades das educadoras que trabalham na educação infantil, analisando sua emergência e relação com os saberes da prática pedagógica, se configura eixo central da experiência formadora de cada sujeito/educador”. Ela relaciona identidade docente com “saberes pessoais e experienciais decorrentes de vivências familiares e escolares como, por exemplo, afetividade, acolhimento, cuidados relativos à saúde e à higiene em sua ação pedagógica”. Ressalta que os saberes docentes advêm parcialmente na formação específica, são adquiridos na socialização da experiência da prática pedagógica, ocasionados no contexto escolar e “estão relacionados ao ensino e à

tradição, ou seja, as experiências e lembranças que o professor carrega em sua história como aluno, absorvendo modelos profissionais”.

Ao considerar o contexto no qual ela mesma trabalha, Stoll (2017) avalia que alguns elementos constitutivos das identidades das educadoras, relacionados aos saberes da prática pedagógica, confrontaram-se com o seu próprio saber-fazer, o que a fizeram questionar e refletir acerca de suas ações como educadora, “renovando cotidianamente o compromisso profissional para com a educação das crianças pequenas”. Ela define que tal experiência não se encerra com a finalização de sua pesquisa e assegura que, doravante, poderão ampliar-se as reflexões decorrentes da investigação, a fim de produzir novos conhecimentos a partir da experiência formadora como profissional e pesquisadora.

Vale (2018), apresenta uma percepção das professoras que atuam como educadoras da infância no tocante ao trabalho docente realizado com crianças como uma ação repleta de características específicas constituintes da identidade da Educação Infantil enquanto campo educacional. Referindo-se aos sujeitos participantes de sua pesquisa, a autora argumenta que tais características constituem dimensões do trabalho docente que, assim como a identidade docente de profissionais da Educação Infantil, integram-se e misturam-se formando um todo no qual o trabalho docente se materializa e garante que “a formação inicial e continuada das professoras, seus sentidos e saberes pessoais, advindos de sua vivência vão se inter-relacionando e constituindo a sua identidade profissional” (VALE, 2018, p. 170).

A autora constata que as professoras têm adotado uma postura reflexiva e “estão num movimento constante de luta pela afirmação, reafirmação, manutenção da sua identidade profissional docente” e aponta isso como um avanço, porém, observa que em outro aspecto, em alguns momentos elas retrocedem ao tomar como referência, “os atributos da maternagem” e ressalta que, no discurso das professoras, há uma “valorização exacerbada dos sentimentos pela criança e pelo trabalho”, destacando que predicativos adjetivados como: “ser amorosa, carinhosa, carismática, são naturalizados e ainda aparecem como as principais características da boa professora.”, o que, de certa forma, enfraquece e menospreza o caráter pedagógico da profissão (VALE, 2018, p. 172).

Em virtude disso, Vale nos alerta para o fato de que enaltecer atributos maternos como indicativos de “boa professora”, reduzem a importância da formação e da profissionalização docente e podem contribuir para a desqualificação e a

desvalorização do trabalho docente, aponta para “uma consciência profissional que começa a se formar entre as professoras”, assim como uma “concepção da Educação Infantil como campo de trabalho”, o que demonstra que a constituição do trabalho e da identidade docente das professoras “está se desenhando numa relação dialética com a formação de uma consciência política sobre as funções sócio-políticas da Educação Infantil”, num exercício constante de construção da percepção e da consciência identitária (VALE, 2018).

Em contraponto à essa realidade, Ferreira (2015) afirma que é preciso criar estratégias para auxiliar a transformação dos espaços onde as professoras atuam. De modo a favorecer o processo educativo, estimular o senso crítico das professoras e uma maior autonomia dentro do contexto escolar; estratégias que deem forças ao grupo de professoras para que possam desvelar as contradições do sistema educacional, reivindicar melhores condições de trabalho, discutindo, elaborando e implementando políticas educacionais coerentes com a meta de democratização da educação. A autora destaca que: “Nesse processo, pudemos perceber que os discursos acerca do ser professora, saber e fazer são heterogêneos, reúne um conjunto de elementos diversos, que ora se aproxima de uma discursividade que aponta para a afirmação da profissionalidade, ora se distanciam.” Nessa lógica, depreende-se da necessidade de se haver uma ação contínua de estímulo à prática reflexiva acerca da identidade profissional docente (FERREIRA, 2015, p. 177).

Contudo, no âmbito da discussão central deste estudo, Lopes (2015) enxerga a identidade profissional na Educação Infantil como uma “categoria em (re)construção, e que será para sempre inacabada, pois, do contrário não teria razão de ser”. Ela afirma que a reflexão sobre a identidade docente deve perpassar por um eixo condutor capaz de abranger desde a formação inicial, em seu aspecto pedagógico e social, até os aspectos sociais da questão de gênero e da visão assistencialista.

Reconhecer a sua identidade como docente exige um exercício de reflexão e aquisição de saberes que são essenciais para a sua formação e constituição como profissional. Esse exercício favorece uma percepção em torno de uma perspectiva do sujeito na sua busca pela afirmação e consolidação de seu papel perante a sociedade.

Ao empreender estudos numa perspectiva epistemológica e ecológica, Tardif (2000) observou que os saberes profissionais dos professores são heterogêneos e variados; provêm de diversas fontes, destacando-se a experiência (ou experiências), e os saberes que são originados a partir dessas, ao longo da formação do professor.

Segundo o autor, durante o exercício de sua profissão, o/a professor/a molda a sua cultura pessoal, proveniente de sua história de vida juntamente com a sua cultura escolar anterior; se sustenta em certos conhecimentos adquiridos na universidade, bem como em conhecimentos didáticos e pedagógicos advindos de sua formação profissional e apoia-se também em conhecimentos curriculares veiculados por programas, guias e manuais escolares, baseando-se “em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (TARDIF, 2000, p. 14).

Tardif (2000) explica que os saberes oriundos da experiência são essenciais para a aquisição do sentimento de competência e na construção da prática profissional, pois até mesmo nos dias atuais, muitos professores forjam a sua prática docente por meio da experimentação, através de uma fase de exploração, que propicia uma consolidação da aprendizagem e uma maior segurança profissional logo no início da profissão.

O exercício dessa aprendizagem, onde o professor precisa provar a sua capacidade de domínio profissional, acarreta a estruturação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, nos chamados ‘macetes’, truques do ofício, rotinas, modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria, resultando, por mais difícil que seja o trajeto, naquilo que podemos denominar ‘sobrevivência profissional’ (TARDIF, 2000, p.10).

Ao reconhecer a importância das experiências ao longo de toda a carreira docente, refletimos e reconhecemos a contribuição da experiência para a constituição da identidade dos professores e professoras. Neste sentido, imbricamos, portanto, numa discussão relevante para este trabalho, pois, ao abordar a educação dos povos do campo, podemos perceber o quanto a identidade dos profissionais do magistério que atuam nas áreas rurais está fortemente permeada por esses saberes construídos ao longo de sua trajetória de sobrevivência profissional.

1.3 A identidade docente do campo: um processo em desenvolvimento

O percurso histórico trilhado pela educação em comunidades rurais evidencia a forma desigual com a qual os camponeses foram tratados ao longo dos tempos idos, podendo-se afirmar, ainda, que até os dias atuais, seja possível perceber algumas marcas desse contexto. Torna-se, portanto, irrelevante discutir a relação da educação

no/do campo focando apenas no momento presente, sem levar em consideração todas as lutas, as perdas, os ganhos e a resistência daqueles que fizeram e fazem parte da sua história.

Diante disso, nota-se que a discriminação existente e estabelecida através do estigma de “pessoas atrasadas”, que durante muito tempo foi usado para adjetivar as pessoas que viviam no campo, seja pela ausência ou pela pouca instrução e/ou pouca ou nenhuma escolarização formal, que pouco ou nada sabiam acerca do mundo à sua volta serviu, de forma errônea, para construir um estereótipo que deturpava os saberes empíricos dessas pessoas e desvalorizava suas vivências e fazeres culturais. Por isso, para fugir do lugar-comum e desse preconceito que esteve arraigado por décadas, é que se iniciaram os esforços em prol da oferta do ensino sistematizado nas áreas rurais.

Em minha experiência vivida em escolas do campo, pude presenciar e ouvir relatos acerca da histórica desigualdade que durante muito tempo as escolas do campo sofreram, sendo tratadas de modo controverso, com extrema desigualdade em relação às escolas da cidade, dada a realidade rural e a sua localização geográfica afastada dos grandes centros. Recebendo os “restos” das escolas da zona urbana, tais como: livros “vencidos”, velhos ou em desuso, sobras de materiais escolares de anos letivos anteriores, caixas de giz quebrado, merenda escolar que não atendia as necessidades dos alunos e, muitas vezes, mal durava uma semana... Esse descaso retrata claramente a imagem que foi construída em torno dos sujeitos do campo, excluídos e estigmatizados por décadas, vistos como pessoas rudes, desinformadas e que em nada compartilhavam do progresso vivenciado nas cidades.

Com o intuito de combater essa realidade tão desproporcional, surge uma concepção de educação para os povos camponeses. De acordo com Fernandes (2006), o conceito de educação do campo surge através da compreensão da forma como a educação nasce, isto é, a partir das demandas dos movimentos camponeses que buscavam a implantação de políticas educacionais voltadas para os assentados da reforma agrária. Assim, depreende-se que essa educação é também um processo de reivindicação por melhorias e por mudanças na realidade do campo brasileiro.

Segundo Arroyo (2008), a dimensão educativa dos movimentos sociais do campo origina-se na inquietação gerada pela ausência de um projeto educacional que apresente aportes suficientes para incentivar e garantir a valorização dos diversos sujeitos que compõem a identidade “do campo”. O autor aponta a necessidade de

construir-se uma proposta de Educação Básica do Campo que leve em consideração uma nova concepção de escola, na qual haja espaços e mobilidade para a reinvenção de tempos e espaços escolares.

Caldart (2004), no caderno de “Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo” (o quinto da Coleção “Por uma Educação do Campo”), traz reflexões muito pertinentes ao abordar os “Traços de identidade da Educação do Campo”, onde traz à baila vários temas de grande relevância à causa, como: a “formação humana vinculada a uma concepção de campo”, a “luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação”, a “valorização e formação dos educadores”, dentre muitas outras temáticas que levam em conta aspectos de extrema importância para a construção de um projeto de educação voltado aos povos do campo, que realmente respeite as suas especificidades.

Segundo a autora, a Educação do Campo se reconhece pelos seus sujeitos:

[...] é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. [...] (CALDART, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva a Educação do Campo tem exatamente a finalidade de educar as pessoas que trabalham no campo, estabelecendo um ponto de convergência entre o respeito pela sua identidade que os diferenciam enquanto sujeitos históricos com características individuais (pessoais/de grupo/comunidade) e a sua identidade social (comum a todos os povos do campo), a fim de que estes sujeitos se encontrem, se organizem e assumam a condição de atores, no sentido de tomar o direcionamento de seus destinos.

Feita por meio de políticas públicas construídas com os próprios sujeitos conscientes dos seus direitos, Caldart fomenta uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Nessa perspectiva, a autora destaca que:

[...] o traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante” e chama a atenção para o fato de que, na história do Brasil, sempre que se houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico estes se voltavam “*para o meio rural* e muito poucas vezes *com os*, ou ainda menos, *pelos sujeitos do campo* [...] (CALDART, 2004, p. 18) (grifo da autora).

Dessa forma, nota-se que, durante muitos anos, sucessivas políticas governamentais tentaram subjugar os povos do campo a um tipo de educação que visava, antes de tudo, domesticá-los e que, além de não reconhecê-los como sujeitos sociais, da vida pública, da política e da pedagogia, ainda estavam atreladas a modelos econômicos perversos, opressores e que só aumentavam as desigualdades.

A luta pela oferta de uma educação direcionada aos sujeitos do campo aglutina-se à disputa pela terra e às ações de combate ao agronegócio e ao trabalho escravo ou análogo a este. Nessa empreitada os movimentos sociais e os sindicatos rurais possuem grande relevância para as conquistas alcançadas.

Caldart (2002, p. 22) esclarece que “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações”. Dito isso, é possível perceber que a educação surge para os povos do campo como um meio sagaz de mudar a realidade campesina, capaz de transformá-la de modo a combater o sistema, no tocante às injustiças e às desigualdades sociais, posicionando-se em favor de seus interesses. Esses sujeitos, em suas lutas, revelam, de forma acentuada, as contradições sociais às quais sempre estiveram expostos e evidenciam, de forma premente, a veemência das fragilidades da formação política da sociedade.

Refletir sobre a identidade que vem sendo construída pelos povos que habitam o meio rural, visando estabelecer um padrão de qualidade que os sujeitos do campo merecem receber, tanto no âmbito educacional, quanto em todos os demais setores de suas vidas, pode ser considerado um atrevimento, uma ousadia, visto que esta atitude configura-se como uma luta contra um sistema que os marginaliza diuturnamente.

Traçar novos caminhos e desafios é um objetivo intrépido na busca por responder as questões pelas quais esses povos reivindicam, no ensejo pelo fortalecimento de suas identidades e a valorização de sua cultura e de seus conhecimentos. Nessa concepção, Caldart (2002), reitera que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja *no e do campo*. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e

com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 22).

O Movimento Por uma Educação do Campo, caracterizado por Munarim (2008) como um movimento sócio-político de renovação pedagógica, iniciado em meados da década de 1990, foi um grande levante social que se tornou um marco de notáveis conquistas no âmbito da educação de qualidade respeitando os espaços e as especificidades dos povos camponeses e a necessidade do estabelecimento de políticas públicas voltadas para esses sujeitos.

Reconhecer a educação como um direito humano, social e universal, que visa o desenvolvimento pleno e uma participação ativa e crítica dos indivíduos dentro da sociedade é um caráter expressamente determinando para o alcance desses objetivos, pois, legitimando a educação “como um direito [ela] não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória, muito menos como mercadoria.” (CALDART, 2002, p. 22).

É nessa perspectiva que, Furtado (2004), observa que:

Essa realidade tem gerado, ao longo dos anos, a situação de precariedade em que vive a escola do campo, seus resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda um grande contingente de pessoas não alfabetizadas (FURTADO, 2004, p. 45).

Nesse contexto, faz-se necessária uma proposta educacional que expresse a luta dos povos do campo em favor de políticas públicas que visem a garantia do direito à uma educação de qualidade, feita no campo e para o campo, conforme especificado por Caldart (2002). Furtado (2004) comenta, ainda, acerca de que a nomenclatura adotada no Brasil para designar a educação direcionada aos povos camponeses, estabeleceu-se como “educação do campo” e que esta proposta incorpora as realidades históricas e os diversos modos de “vida campestre”, englobando as práticas e espaços variados de vida no campo (FURTADO, 2004, p. 45).

Nessa perspectiva, Arroyo *apud* Almada (2005, p. 61) salienta que “Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. [...]”, e é essa a dinâmica que torna a identidade dos povos do campo cada vez mais viva e demonstra fortemente o seu caráter de resistência como sujeitos historicamente situados. Almada (2005) destaca:

Esses fatos lançam novas perspectivas sobre o sentido da formação da cidadania, uma vez que os defensores da educação do campo são sabedores que a educação não é somente a apropriação do conhecimento elaborado historicamente pela sociedade. É, também, preparação para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os vários grupos sociais, para a diversidade cultural e étnica, para os valores e direitos humanos. A educação assim, não é entendida como um fim em si mesma, mas como uma estratégia para a emancipação e cidadania de todos os atores sociais que vivem no campo (ALMADA, 2005, p. 61).

Tomando por base esse ponto de vista, nessa lógica, ao vislumbrar a educação como parâmetro de emancipação social, torna-se possível conceber um currículo que atenda as reais necessidades dos povos do campo que forme esses cidadãos, através da aglutinação do conhecimento historicamente construído e sistematizado com o conhecimento empírico, os saberes práticos e os valores sociais desses povos, respeitando e valorizando suas particularidades, diferenças, bem como a sua identidade e a diversidade cultural e étnica, de modo essa formação resulte e se consolide como uma consistente preparação para a participação social, constituída por uma presença crítica e atuante, ao mesmo tempo que solidifique os seus laços de pertencimento para com a comunidade na qual está inserido.

De acordo com Caldart (2004, p. 13), a Educação do Campo se constitui a partir de uma dualidade que contrapõe-se paradoxalmente à classe camponesa: “existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda”. Essa contradição diz respeito à principal forma de oposição quanto a “educação rural” ou “educação para o meio rural”, nome historicamente dado às iniciativas governamentais que pensam a educação da população que trabalha no campo, de modo a subverter esta contradição e transformá-la em objeto e instrumento executor de políticas e modelos de agricultura pensados em outros lugares, no intuito de atender a interesses escusos, que não condizem com o seu grupo social, classe e sujeitos, sem levar em consideração que, em alguns lugares, há o surgimento da expressão “educação no campo” que, mesmo vinculada a outros grupos, compartilham dos mesmos interesses políticos igualmente conservadores.

Contrapondo-se a isso, Caldart (2004, p. 14) estabelece uma referência na qual realiza uma interlocução com a obra freiriana “Pedagogia do Oprimido” e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, entre elas, o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão: “a dimensão educativa da própria

condição de oprimido” e da cultura: “a cultura como formadora do ser humano”. De acordo com a autora, a Educação do Campo talvez possa ser considerada como uma das realizações práticas da Pedagogia *do* Oprimido, visto que reconhece os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto educativo de emancipação social.

Numa análise sobre a conjuntura educacional para os povos residentes nas áreas rurais do país intitulada “Estudo sobre a Educação para a População Rural no Brasil”, publicado em um documento internacional, juntamente com mais seis países da América Latina, Furtado (2004) “levanta e discute dados sobre a educação para a população rural na busca de entender seu contexto, analisar suas possibilidades e tentar contribuir para a elaboração de políticas públicas.” A autora enfatiza que, durante muito tempo, o direito à educação foi negado à camada social mais pobre da população brasileira e, em virtude disso, originaram-se as lutas “por uma educação que respeite e atenda as necessidades dos povos do campo, até então, os mais fortemente atingidos pela exclusão educacional.” (FURTADO, 2004, p. 45).

Nesse estudo, a autora apresenta algumas experiências de políticas públicas voltada para a educação dos povos do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, “criado a partir das pressões advindas de um grande encontro de educadores da Reforma Agrária, ocorrido em julho de 1997”, e que representa a proposta de ser uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, especificamente, em áreas de reforma agrária, “proposta pelo governo federal, como resposta à uma articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)” (FURTADO, 2004, p. 69).

A obra citada aborda também experiências mais inovadoras como as Escolas Família Agrícola – EFAs, “entidades educativas que promovem o desenvolvimento sustentável do meio rural, por meio de um processo de formação dos jovens, com ênfase no desenvolvimento de um espírito de solidariedade (UNEFAB²⁴, 2002)” (p. 73); as Casas Familiares Rurais – CFRs, “constituem uma outra vertente das experiências brasileiras de formação em alternância, vinculadas ao movimento internacional das Maisons Familiares Rurales (MFR)” (p. 78) e a Escola Ativa, que “baseia-se no modelo pedagógico da *Escuela Nueva*, implementada na Colômbia em 1975 e hoje adotada também em diversos países latino-americanos” (p. 82)

²⁴ União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB.

(FURTADO, 2004). Nesse panorama, Furtado, explica o funcionamento de cada uma dessas políticas, em quais estados da federação foram adotadas, como se estabelece o seu fazer pedagógico apresentado os aspectos pedagógicos, metodologias e estratégias, dentre outros aspectos organizacionais, bem como os resultados alcançados por eles.

Como forma de fortalecer o engajamento dos movimentos sociais e firmar e instituir parâmetros educacionais centrados no protagonismo dos sujeitos do campo, Caldart (2004) argumenta que, como forma de valorização desses sujeitos e suas culturas, é necessário cultivar as suas identidades e que esta também é uma das funções da escola.

Para tanto, a autora assegura a necessidade de as escolas trabalharem com os processos de percepção e de formação de identidades, num movimento contínuo que envolve duas abordagens que se complementam como uma via de mão dupla, no sentido de contribuir na construção da percepção que a pessoa tem de si mesma: “autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica”, e ainda aprimorar os vínculos sociais desses sujeitos com suas identidades coletivas: “identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação” (CALDART, 2004, p. 26).

Partindo desse ponto de vista, reverbera-se o trabalho a ser feito no intuito de fortalecer as identidades, fundamentado em um movimento reflexivo que consiste num processo de construção e reconstrução das ideias e ideais, doravante a visão que se tem de si mesmo e do coletivo, conforme a autora sinaliza:

E este é, de fato, um aprendizado humano essencial: olhar no espelho o que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, e enfrentar o desafio do movimento de sua permanente construção e reconstrução. **Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura. As identidades se formam nos processos sociais** (CALDART, 2004, p. 26, grifo nosso).

É interessante perceber o que a autora diz: que se faz necessário conhecer-se para então reconhecer-se. Oras, já dizia a máxima socrática: “Conhece-te a ti mesmo”, assim, conhecendo-se a si mesmo, o sujeito é capaz de reconhecer-se e assumir a sua identidade, num estado de permanente aprendizado e construção, desconstrução e reconstrução. Contudo, vale ressaltar que esse movimento se dá por meio da

socialização. Assim, o papel da escola será muito mais importante e significativo se ela estiver em sintonizada com os processos sociais que os seus educandos e educadores vivenciam, e se ela mesma é capaz de se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização com intencionalidade pedagógica, capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades (CALDART, 2004, p. 26).

Diante desses posicionamentos, é absolutamente essencial que se leve em consideração a força com a qual um certo agente de transformação, capaz de alterar essa realidade e iniciar a construção de uma nova história para os cidadãos que, surgindo dos movimentos sociais, chega para mudar a realidade e amparar o camponês nos seus anseios: o/a professor/a, que põe em prática a transformação social por meio de suas aulas e de sua visão reflexiva e emancipatória.

Considerando a força transformada do papel do professor na sociedade, é vital que, como agente transformador, esteja consciente do seu valor e da sua intensa capacidade formadora na construção e no fortalecimento das identidades, ajudando os educandos a reconhecerem-se como sujeitos de direitos e deveres, estimulando-os a serem cidadãos, em todos os âmbitos e idades, críticos e atuantes, verdadeiros atores sociais. Valorizando seus costumes, modos de vida, agindo na conservação de suas memórias e sua cultura.

Nesse propósito, destacamos o excerto presente no Plano Municipal de Educação de Imperatriz – PME, vigência 2014-2023, que, especificamente no âmbito da Educação Infantil, aborda, em linhas gerais, o reconhecimento da necessidade de promover ações para a efetivação de uma Educação Infantil pública e de qualidade. Na certeza de que essas ações perpassam diretamente pela formação contínua e em serviço de professoras/es e demais trabalhadoras/es que atuam específica e diariamente no atendimento educacional de crianças pequenas da rede municipal de ensino. Em torno dessa discussão, o documento ressalta que:

Nesse sentido, o município tem empenhado esforços na formação de professores/as, gestores/as e coordenadores/as para uma prática mais direcionada e que respeite as peculiaridades infantis e ajude na construção das concepções de criança, de ensino e de aprendizagem. [...] Embora as ações junto a professores/as, gestores/as e coordenadores/as tenham alcançado êxito na melhoria do atendimento às crianças, é necessário avançar no sentido de ampliar a formação a todos/as trabalhadores/as (administrativos, equipe de apoio e alimentação) (IMPERATRIZ, 2015, p. 22).

Partindo dessa compreensão e em face a real necessidade de uma preparação adequada, específica e condizente com a identidade dos professores que atuam em todos os segmentos educacionais presentes no meio rural, perante a imprescindibilidade de que o seu trabalho reflita efetivamente uma nova realidade educacional para os povos do campo, faz-se relevante destacar a expectativa apresentada por Furtado (2004), que conclui seu estudo afirmando que:

A formação dos professores em exercício configura-se como uma necessidade urgente, bem como a capacitação continuada, mas aquela que parta de onde os professores estão, da linguagem do seu cotidiano. Da mesma forma, ações que dêem conta das questões salariais que envolvem estes profissionais, urgem serem tomadas (FURTADO, 2004, p. 89).

Como se percebe, é válido mencionar que a valorização decorre e ocorre, dentre muitas outras questões, âmbitos e fatores, da e na questão salarial, em vistas de que se atinja, por meio da satisfação profissional, uma educação verdadeiramente comprometida com a transformação social do campo e a emancipação dos sujeitos e que, acima de tudo, proponha-se a “[...] transformar os alunos e alunas em agentes críticos, questionadores de como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando para isso o diálogo e procurando tornar o conhecimento significativo, crítico e emancipatório [...]” (ALMADA, 2005, p. 66).

Nessa concepção, é conveniente ratificar que, um processo educativo que visa o pleno desenvolvimento de seus educandos, perpassa pelas mãos e pelas ações de muitos agentes sociais, e esses necessitam ter suas práticas respeitadas, suas vozes ouvidas e suas lutas, conquistas e opiniões valorizadas.

Este capítulo trouxe uma explanação acerca da evolução e da transitoriedade das definições de identidade, apresentando alguns conceitos ao longo dos tempos até a atualidade; discutiu de maneira sintética, a formação de professores, no tocante a construção uma identidade profissional e discorreu sobre a identidade docente do campo como sendo um processo que ainda encontra-se em fase de desenvolvimento.

Em consonância com esses aspectos, no próximo capítulo este estudo direciona um olhar para a Educação Infantil do Campo, que reveste-se como pano de fundo para esta pesquisa, contextualizando as concepções que configuram o ensino nessa etapa de conhecimento, partindo de um olhar geral e até mesmo histórico, para uma apreciação mais específica, que foca na realidade local.

2 UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS DO CAMPO

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos.

Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch, 2010. p. 2.

A criança é, em geral, um pequeno ser repleto de saberes e curiosidades. Uma pequena unidade que se descobre e se transforma no meio e se enriquece de conhecimento na comum-unidade (comunidade). A criança do campo, em sua mais característica idiossincrasia, é particularmente rica de saberes culturais e curiosidades específicas que lhe distinguem em meio ao mundo digital e globalizado e, portanto, merece ter o seu conhecimento respeitado e valorizado.

Diante disso, este capítulo vem discutir as concepções e os conceitos de Educação Infantil e Educação Infantil do Campo, abordando a sua contextualização, perpassando pelos aspectos históricos e marcos legais; partindo de uma abordagem genérica para uma mais específica que culmina numa explanação da Educação Infantil do Campo na cidade de Imperatriz.

Nas últimas décadas a Educação Infantil no Brasil e no mundo passou por uma crescente expansão. Essa evolução acompanhou a intensidade da globalização, da urbanização, da entrada, da participação e (necessidade de) consolidação da mulher no mercado de trabalho, bem como mudanças na organização estrutural das famílias, abrindo-se um extenso leque na amplitude das novas formações familiares.

Em conformidade a isso, no concernente à importância das vivências e das experiências durante a primeira infância, a sociedade tem se tornado cada vez mais consciente do seu papel. Essa preocupação fomenta e estimula o atendimento das insurgentes demandas por uma educação escolar institucionalizada, voltada para as crianças de zero a seis anos de idade. A conciliação desses fatores veio para motivar uma mobilização social que envolve a sociedade civil organizada e órgãos governamentais, a fim de que o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade pudesse ser reconhecido por meio da Constituição Federal de 1988.

2.1 Na rota da Educação Infantil: concepções e conceitos

A Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da educação básica, de acordo com o disposto nos artigos 29, 30 e 31, da Seção II, do Capítulo II, do Título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade em instituições com designações específicas:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2018, p. 22)

O texto apresenta referências sobre a educação infantil e a família e demanda ainda sobre outras questões que também são relevantes à esta etapa da educação, como a formação específica dos profissionais e algumas regras comuns relativas à carga horária, expedição de documentos, frequência, avaliação e educação especial.

Doravante o reconhecimento previsto nos incisos I e IV, do artigo 208, da Constituição Federal, a educação infantil ofertada em creches e/ou pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [...] (BRASIL, 2016, p. 123-124).

O direito à educação da criança (e do adolescente) está previsto também nos artigos 53 e 34, do Capítulo IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (proveniente da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), mais especificamente no inciso IV, que versa sobre o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a

cinco anos de idade”, essa redação foi outorgada através da Lei nº 13.306, de 2016) (BRASIL, 2019, p. 43-44).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, reitera as conquistas da Educação Infantil até então e estabelece definitivamente a obrigatoriedade do atendimento educacional institucionalizado às crianças de zero a seis anos. É abordada de forma específica em diversos momentos no decorrer do texto, como no artigo 4º do título III, denominado “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, que refere-se, dentre outros aspectos, à garantia da gratuidade do ensino às crianças de até 5 (cinco) anos de idade:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
 I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 a) pré-escola;
 b) ensino fundamental;
 c) ensino médio;
 II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...] (BRASIL, 2018. P. 9).

Mediante o artigo acima, cabe ao Estado e, no caso específico da Educação Infantil, aos governos municipais, coordenar a oferta de educação escolar pública e gratuita. Contudo, conforme especificado nos incisos I e II, os municípios não têm a obrigatoriedade legal de ofertarem vagas para as crianças abaixo de 4 anos, dessa forma, cabe ao próprio gestor público municipal ponderar essa demanda.

Dentre os tantos aspectos a serem analisados e considerados, no que tange ao estabelecimento de uma relação entre a realidade prática da Educação Infantil e aquilo que está estabelecido no texto legal, a LDB dispõe no artigo 89, do título IX, que trata “Das Disposições Transitórias”, que as creches e pré-escolas deverão integrar-se ao sistema de ensino no prazo de três anos, a contar a partir da data de publicação da Lei, tal artigo diz respeito tanto às instituições existentes quanto àquelas que venham a ser criadas (BRASIL, 2018, p. 53).

No tocante à oferta e manutenção das instituições de atendimento à Educação Infantil o artigo 11, disposto no título IV, que trata da organização da Educação Nacional, determina que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
 [...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

[...] (BRASIL, 2018, p. 13-14).

Conforme comentado anteriormente, cabe aos municípios a oferta de vagas de Educação Infantil às crianças em idade escolar (a partir dos 4 anos), porém, prioritariamente devem ser atendidos os estudantes do Ensino Fundamental. Desse modo, a criação e oferta de vagas para bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças muito pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) fica na incumbência das secretarias/gestores municipais, de acordo com suas demandas, desde que os alunos com idade de 6 a 17 anos, estejam plenamente atendidos.

Contudo, o artigo 9º, do título IV da mesma lei, reitera que cabe à União, dentre outras competências e demandas inerentes a todos os níveis de ensino, a incumbência do estabelecimento e manutenção, em colaboração com os Estados, municípios e o Distrito Federal, das diretrizes que nortearão os currículos para a educação infantil, bem como seus conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum. (BRASIL, 2018, p. 11).

Do ponto de vista legal, é indiscutível o avanço no processo de institucionalização da Educação Infantil em nosso país, resultado de movimentos e lutas, bem como o considerável avanço da percepção acerca da importância de se lançar um novo olhar para a institucionalização dessa etapa de ensino, porém, não se pode deixar de lado, todas as conquistas que vieram através das lutas pela escolarização de crianças pequenas. O incontestável caráter integrador e o papel de extrema relevância que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, exerce educacional e socialmente, refletem sua grande responsabilidade na proposição de políticas públicas voltadas à educação nacional, por meios das quais foram surgindo muitos outros avanços significativos.

2.2 Enveredando pelos caminhos da EI: aspectos históricos e legais

A Educação Infantil tem a sua base histórica a partir das noções de cuidado de caráter assistencialista. Com sua gestão, inicialmente, sob a responsabilidade da assistência social, o atendimento às crianças pouco demandava de intencionalidade

educativa. As atividades estavam mais voltadas à guarda e aos cuidados específicos de acolhimento, higiene e alimentação. Porém, não havia registro ou reconhecimento de um trabalho pedagógico realizado com as crianças (CRAIDY, 2005).

A partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil tem o seu caráter educativo reconhecido, mas, é através da força dos movimentos sociais que lutam em busca do reconhecimento do direito das crianças pequenas à educação e da criança como produtora de conhecimento que a mudança começa, de fato, a acontecer (CAMPOS, 2005).

Atualmente definida como a primeira etapa da Educação Básica Brasileira (BRASIL, 2018), e embora já tenha avançado significativamente a ponto de ter um ordenamento político e pedagógico que direcione o trabalho, a trajetória histórica de atendimento às crianças de zero a seis anos, é repleta de lutas e conquistas para o seu estabelecimento e reconhecimento. No tocante a esse contexto, podemos citar:

Relacionados à Educação Infantil, destaca-se o Movimento de Luta pelas Creches, protagonizado pelas mães trabalhadoras, principalmente nas áreas urbanas, dada a sua necessidade de espaços de acolhimento adequado às crianças pequenas e aos bebês para que pudessem trabalhar. Este movimento foi importante nos anos de 1970, especialmente em São Paulo e em Belo Horizonte. Um segundo período da luta por creches situa-se na “transição democrática”, na década de 1980, surgindo a primeira proposta brasileira para uma política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos, proveniente da gestão (1986-1989) do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), criado em 1985, e do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF de São Paulo), conforme afirma Pionório (2011). A reivindicação do direito à creche passou a ser feita não apenas pelas mães trabalhadoras, mas também pelo movimento feminista e pelos sindicatos, articulando a luta por igualdade de condições de trabalho entre homens e mulheres com a luta pelo direito à educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos (ANJOS; SANTOS; FERREIRA, 2017, p. 158).

As forças desses movimentos de luta pela educação de crianças pequenas consistem em ações e mobilizações sociais que, de forma coletiva buscam conquistar ou reconquistar um espaço social, serem reconhecidas/os em suas estruturas sociais e condicionar a ação humana a mudanças na sociedade, tanto por meio dos mecanismos estruturais quanto através das próprias lutas sociais. Essas ações geram discussões e debates que refletem diretamente na construção do futuro e no engajamento social, produzindo resultados positivos. Essas (e outras) mobilizações de mães trabalhadoras resultaram em políticas públicas de igualdade no direito à educação em espaços regulamentados.

Ao falar sobre a etapa de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB, afirmam que é nessa faixa etária (de zero a seis anos) que se está compreendido um ciclo de grande desenvolvimento e aprendizagem, necessitando que cada tipo de atendimento tenha suas especificidades, que são singulares e demandam exigências próprias.

As diretrizes orientam ainda acerca do respeito pelas “marcas singulares antropoculturais”, devido ao fato de que as crianças são provenientes de “diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos” e em função disso:

[...] os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação [...] (BRASIL, 2013, p.36).

O documento, DCNEB, aborda também a importância dos vínculos familiares e dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em todos os meios de convivência social da criança, iniciando-se na pré-escola, sendo intensificados durante o Ensino Fundamental, isto é, desde a infância até a adolescência.

Alguns dos documentos oficiais mencionados até aqui, como a LDBEN e as DCNEB, serviram de base legal para diálogos acerca da implementação de um currículo que propusesse a unidade educacional na nação. Como consequência dessas discussões (e de muitas outras), nasce a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é fruto de reflexões e debates educacionais iniciados no ano de 2014.

Sua elaboração e, de fato, a sua construção oficial, iniciam-se em 2015, a partir da mobilização de discussões em todo o país, seguindo um processo conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

A homologação da BNCC atende ao que está previsto no Artigo 210 da Constituição Federal que determina: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores

culturais e artísticos, nacionais e regionais.” E também o exposto no Artigo 26 (Capítulo II, seção I) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica que estabelece:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s/p).

Dessa forma a BNCC, é estabelecida como uma política de estado que ultrapassa o tempo, perpassa gestões governamentais e não se funde a políticas partidárias. Homologada em 20 de dezembro de 2017, encontra-se, desde então, em fase de implementação. Desse modo, pela primeira vez, o Brasil tem uma Base Nacional Comum Curricular que evidencia os aspectos referentes aos direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Segundo o Movimento Pela Base (grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio²⁵), a BNCC deverá servir de “referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do país. Sua homologação representa um avanço importante para a equidade e qualidade da Educação brasileira.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2017, s/p). Nesse sentido, após a sua homologação e durante todo o processo de sua implementação, a BNCC vem sendo amplamente discutida por estados e municípios em todo o Brasil, com o intuito de construir seus currículos locais e também agir na reestruturação das formações de professores que serão aplicadas nos próximos anos, dos materiais didáticos a serem disponibilizados a professores e estudantes e ainda na reformulação das avaliações, a fim de atender às competências e habilidades previstas na Base.

Diante disso, assegurados os direitos expressos nas DCNEI, o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, oferece a garantia dos mesmos através de uma educação que respeite verdadeiramente as especificidades das crianças, por meio de

²⁵ Informações retiradas do site: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

uma proposta curricular que regulamenta uma abordagem mais identitária, que favoreça as vivências e relacione o saber sistematizado nos livros com temas transversais, de modo que venham a ser relevantes à sua realidade.

Além disso, os temas integradores presentes transversalmente nos conteúdos básicos e na parte diversificada do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dão-lhe um caráter flexibilizador, possibilitando que as redes de ensino e a escola no Projeto Político Pedagógico (PPP) abordem temas inerentes à sua realidade social, do bairro, do município, da região e do estado. (MARANHÃO, 2019, p. 10).

De tal modo, o DCTMA traz o termo “maranhensidade”, como uma forma de integrar os temas transversais e reverenciar a cultura do povo maranhense, respondendo à abertura dada pela BNCC para uma flexibilização na construção de um currículo escolar com características próprias, de modo a possibilitar a inserção de conteúdos e temas regionais relevantes nas propostas curriculares, refletindo posteriormente nos Projetos Político Pedagógicos (PPP's) das escolas e na valorização da cultura local, de modo a tornarem-se cada vez mais significativos para a realidade social das comunidades escolares.

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (MARANHÃO, 2019, p. 14).

Em vista disso, tais propostas curriculares consideram que as aprendizagens na EI se desenvolvem por meio dos eixos que a estruturam: interações e brincadeiras. Assim sendo, o DCTMA, repercutindo a riqueza da diversidade cultural do Maranhão nas vivências das crianças dentro do ambiente escolar e estimulando atividades educativas fora dele, no contexto extraclasse, além de garantir esse desenvolvimento, visam, ainda, assegurar-lhes os direitos de aprendizagem plenamente dispostos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Vale ressaltar que a organização curricular da Educação Infantil disposta na BNCC está estruturada em cinco “campos de experiências”, dos quais partem, então, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Sobre esses campos o documento explicita que: “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus

saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 40). Em face da aglutinação desses saberes, observa-se que, nesse contexto, é possível antever uma educação favorável a atender as demandas sociais para a formação de um cidadão pleno, capaz de florescer de forma expressiva num terreno fecundo de aprendizagem, reflexão, escuta e diálogo, enriquecendo saberes, vivências e experiências.

Através das concepções, aqui apresentadas, ainda que em linhas gerais, acerca da educação, como um todo, considerando as mudanças histórico-sociais e políticas que permeiam a crescente expansão pela qual a Educação Infantil tem passado no Brasil e no mundo ao longo dos últimos anos, levando em conta a intensidade da evolução da globalização, urbanização, consolidação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças estruturais transcorridas pelas quais as famílias também refletem em sua estrutura, a sociedade tem-se tornado cada vez mais consciente do seu papel no que se refere à importância das vivências e das experiências durante a primeira infância.

Nesse sentido, na próxima seção, avançamos para uma perspectiva mais específica e voltamos o nosso olhar atenta e cuidadosamente para o atendimento educacional ofertado às crianças da Educação Infantil que vivem nas áreas rurais, no intuito de retratar a real condição na qual, durante muitos anos, no que tange ao seu direito à educação, os povos do campo estiveram relegados.

2.3 Sem luta não há conquista: um olhar sobre a Educação Infantil do Campo

Compreendendo a educação como um processo de construção e reconstrução da formação humana, esse processo formativo “deve levar em consideração as condições culturais, econômicas, sociais e geográficas em que se encontra a pessoa.” Tal processo, deve desenvolver-se numa perspectiva generalizada, ao passo que valorize as diferentes facetas de cada realidade. “Essa orientação é de fundamental importância para o crescimento da qualidade da educação, enquanto meio de emancipação social e conquista da cidadania.” (IMPERATRIZ, 2015, p. 43).

O direito à uma escola pública e de qualidade para os sujeitos do campo é um desafio representado por décadas de desigualdades no que diz respeito ao atendimento às demandas desses cidadãos. É somente partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (posteriormente

SECADI, extinta no ano de 2019 pelo atual governo de Jair Messias Bolsonaro), em 2004, pelo Decreto 5.159/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mediada pela Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC, que esses conceitos e abordagens passam a ser discutido e levados em consideração pelo Ministério da Educação – MEC.

A mobilização histórica dos movimentos sociais, no final dos anos 90 e início dos anos 2000, que combatia a situação de exclusão, buscava um atendimento mais igualitário àquilo que os povos que vivem no campo demandavam. Essas desigualdades se expressam também, através da não afirmação do direito ao acesso e a condições educacionais dignas para os povos que vivem no campo.

Os movimentos e as organizações sociais uniram-se em parceria com as universidades e outras organizações governamentais e não-governamentais (ONG's) com o intuito de garantir a efetividade do direito de todos os cidadãos brasileiros previsto nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal que diz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2016, p. 123).

As incontáveis lutas sociais travadas visando alcançar, o direito à uma educação de qualidade desde a infância e manter assegurados os direitos previstos nestes dois artigos, procura de alguma forma, superar as desigualdades enfrentadas por essas pessoas, porém, nem sempre o cotidiano em diversos contextos ainda não consegue refletir estes avanços.

É sabido que a etapa de Educação Infantil constitui-se como um elemento primordial e indispensável na formação integral das crianças, no entanto, é necessário

que haja um reconhecimento social, envolvendo a sociedade de modo geral e não apenas uma legislação. Os desafios enfrentados pelos movimentos sociais organizados, buscaram acima de tudo, estabelecer esse reconhecimento e o resultado desses esforços foi o surgimento de políticas públicas para a promoção de uma educação de qualidade das crianças, como o fomento à criação e construção de creches e pré-escolas através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, o Proinfância, que foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 e, sendo uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do Ministério da Educação, tinha o objetivo de garantir o acesso das crianças a creches e escolas nos municípios e no Distrito Federal, e seu grande diferencial era uma infraestrutura física própria, diferenciada e padronizada.

O programa, ainda vigente, proporciona uma atuação na busca da melhoria da qualidade da educação através de dois principais eixos estruturantes, considerados indispensáveis:

1. Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes;
2. Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros (PORTAL FNDE, s/d).

Essa oferta de um ambiente mais acolhedor, dentro dos padrões de qualidade estrutural estabelecidos pelo MEC, visam a garantia de que as crianças brasileiras possam desfrutar plenamente dos direitos que foram instituídos na legislação. No entanto, não obscurece o fato de que, no município de Imperatriz, apesar de já haver 7 (sete) creches no modelo Proinfância, não há nenhuma previsão de construção em área rural, nem mesmo há nenhuma escola de Educação Infantil desse porte ou nesse padrão em nenhum dos povoados que constituem a zona rural do município.

Todavia, se pensarmos numa política de atendimento que compreenda a maior quantidade possível de crianças a fim de garantir o suprimento da oferta-demanda, esse encaminhamento é absolutamente compreensível, tendo em vista que há de se levar em conta que o número de crianças matriculadas nas áreas urbanas é expressivamente maior e a construção/instalação de um equipamento desse porte em

uma comunidade rural, acaba se tornando inviável, considerando que, em muitas delas, ainda há turmas multisseriadas.

O Plano Municipal de Educação 2014-2023, apresenta algumas ações que são imprescindíveis para que se efetive uma Educação Infantil de qualidade e uma delas está relacionada diretamente à “organização de espaços, tempos e materiais que viabilizem um trabalho mais direcionado ao público infantil e aos/as trabalhadores/as desta etapa”. O documento reconhece que uma das grandes dificuldades da rede pública municipal, tanto em Imperatriz quanto em todo o país, no que se refere especificamente ao atendimento às crianças pequenas, é exatamente a inadequação dos espaços que são disponibilizados para tal (IMPERATRIZ, 2015).

Nesse sentido, o 2014-2023 afirma que o município tem buscado estratégias de articulação junto à União objetivando a viabilização de recursos financeiros “que permitam a construção e aparelhamento de espaços pensados especialmente para essa faixa etária”, nesse aspecto, insere-se precipuamente o Proinfância. Nessa perspectiva, o plano apresenta ainda uma previsão da melhoria no atendimento, através dos contratos já estabelecidos:

Importante frisar que as adesões já efetivadas para a construção de 13 (treze) unidades suprem apenas a necessidade de parte das crianças que já se encontram matriculadas em espaços adaptados. O projeto padrão Proinfância se divide em tipo A, B e C. Em Imperatriz, as unidades em construção são 11 (onze) do tipo B, com capacidade para 224 crianças em dois turnos (matutino e vespertino) e 112 crianças em período integral; e 2 (duas) tipo C com capacidade para atender até 120 crianças em dois turnos (matutino e vespertino) e 60 crianças em turno integral (IMPERATRIZ, 2015, p. 23).

Sendo assim, realizando-se um cálculo simples, temos uma estimativa de ampliação do atendimento que resulta “em 2.704 vagas se considerarmos o atendimento em jornada parcial ou 1.352 em tempo integral”, isso, especificamente, em vagas destinadas às crianças residentes na área urbana da cidade que, conforme o exposto, ainda não supre a demanda (IMPERATRIZ, 2015, p. 23).

No que se refere às populações do campo, em especial à Educação Infantil, o Ministério da Educação – MEC, empenhou-se na articulação e no desenvolvimento de medidas objetivando a melhoria do atendimento aos sujeitos em idade escolar. Isso pode ser visto por meio da publicação e disseminação das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB, nº 2, de

28/04/2008); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB, nº 5, de 17/12/2009); Formação do grupo de trabalho para estruturação das Orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo; Decreto nº 7.354, de 04/11/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, que entre outras ações, visam:

[...] a partir da identificação de experiências de atendimento, práticas pedagógicas e vivências, implemente uma Política Pública específica para a Educação Infantil do Campo, por meio do estabelecimento de parcerias entre os Sistemas de Ensino, Universidades, Movimentos Sociais, Profissionais da Educação, Pais, Alunos e Sociedade em Geral (PORTAL MEC, s/d).

Considerando as especificidades dos povos do campo, em especial as crianças filhos dos camponeses, as instituições de Educação Infantil buscam instituir e sistematizar propostas pedagógicas que valorizem os sujeitos, os espaços, os tempos, as atividades e as comunidades, tanto na escolha e formação de seus profissionais como no modo como se estabelecem as relações da escola com as crianças, suas famílias e a comunidade na qual está inserida, planejando estratégias que possam ser utilizadas na resolução de seus problemas.

Barbosa e Fernandes (2013) alertam para o fato de que apesar de estar presente “como atendimento direto às crianças desde o final do século XIX”, a Educação Infantil ainda sofre sob o status de menos importante em relação ao ensino fundamental nos sistemas educacionais e apontam, dentre outros, alguns pontos que definem a precariedade da oferta de uma educação infantil de qualidade: a ausência de uma exigência concreta de formação de professores em nível superior, franca expansão de um sistema paralelo ao público de oferta de vagas, precárias condições materiais das escolas (apesar de alguns investimentos) e ausência de vagas suficientes para atender a demanda (BARBOSA e FERNANDES, 2013, p. 301).

Nesse íterim, as autoras chamam a atenção para um ponto importante:

[...] Quando se projeta as condições de oferta da EI para as áreas rurais, a situação ainda fica mais complexa, pois não há uma tradição histórica de oferta de educação infantil para as crianças residentes em áreas rurais. Afinal, a pequena oferta de vagas no campo reafirma a invisibilidade das crianças pequenas desse meio, assim como as demais invisibilidades a que as populações residentes em áreas rurais foram submetidas ao longo da história brasileira [...] (BARBOSA e FERNANDES, 2013, p. 302).

E sobre essa invisibilidade e falta de compromisso com a qualidade da oferta, quando ela, de fato, existe, é um dos motivos pelos quais os movimentos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo se mobilizaram e uniram-se a outras organizações em prol de uma mudança nesse contexto, que ressignificasse a educação dos povos do campo. Essa união fortaleceu o debate sobre as temáticas da educação no/do e para o campo e a educação rural, presentes na sociedade brasileira desde a primeira metade do século XX, mas, com abordagens variadas.

Esse fortalecimento resulta numa nova concepção onde a luta consegue estabelecer uma ressignificação que gera, inclusive, uma nova denominação: Educação do Campo, que representa uma nova compreensão da sociedade e da educação como “elemento fundamental para a luta e a transformação social”. O debate aliado às diversas experiências realizadas, bem como os resultados advindos da mesma serviram de referência para a produção de normativas e ações políticas. (BARBOSA e FERNANDES, 2013).

Ao organizarem as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, Ana Paula Silva e Jaqueline Pasuch (2010), defendem a seguinte concepção de Educação do Campo:

Uma educação infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, 2010. p. 2).

Uma educação com a cara e o coração do “homem do campo”, do sujeito campestre que tem uma cultura rica e, ao contrário do estigma arraigado durante décadas, tem sim, muitos ensinamentos acerca da vida e da natureza. Uma educação infantil que valorize os ideais e as especificidades das crianças que nascem e crescem nas áreas rurais e que enalteça a sua cultura local e os saberes dos seus povos.

Mesmo considerando todos os avanços históricos e teóricos que foram se estruturando em torno da Educação Infantil nas últimas décadas, ainda há uma profunda lacuna quando nos referimos especificamente aos bebês e crianças pequenas que residem nos meios rurais.

Do mesmo modo, a construção, estruturação e o fortalecimento da Educação do Campo não refletem suficientemente as especificidades dos bebês e crianças pequenas. Diante deste cenário, Silva, Pasuch e Silva (2012) afirmam:

Um dos grandes desafios na garantia do direito à Educação Infantil dos bebês e crianças do campo é articular os princípios orientadores da Educação Infantil como um todo às formas como é feito seu atendimento nas diferentes modalidades territoriais. Se os princípios são os mesmos para todas as crianças de nosso país, moradoras da cidade e do campo, como meio de garantir igualdade de direitos e um atendimento com qualidade, as formas de sua implantação nos diferentes contextos necessitam estar organicamente vinculadas à realidade e à dinâmica das crianças e das famílias, no nosso caso, moradoras nas áreas rurais (SILVA, PASUCH E SILVA, 2012, p. 37).

Pensar uma educação voltadas para as crianças e bebês do campo requer observar as especificidades e vinculá-las a políticas públicas que enxerguem realmente o cidadão residente nas áreas rurais e estabeleça igualdade de oferta e condições, assegurando o respeito às suas condições nos diferentes contextos de vida: fazendas, chácaras, vilas, povoados...

As autoras ainda alertam para o fato de que enfrentar esta questão é uma tarefa que demanda urgência, devido a mesma fazer-se ao mesmo tempo necessária e estratégica no âmbito do sistema de educação formal. Isso se configura como um importante avanço que vem a colaborar na construção da identidade da Educação Infantil do Campo, a fim de evitar que sejam utilizadas políticas de flexibilização necessárias para o campo como um meio de justificar a precarização e redução dos custos de atendimento (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p. 37).

Para se estabelecer a construção de uma identidade da Educação Infantil do Campo faz-se necessário considerar as especificidades desse tipo de oferta e alguns desses aspectos já fazem referência a elas e estão dispostos nos documentos que normatizam a Educação do Campo e também na Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

No artigo 5º das DCNEI, a Educação Infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica, caracteriza as creches e pré-escolas como sendo:

[...] espaços institucionais não-domésticos que se constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou

parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Percebe-se então a preocupação pela institucionalização da educação das crianças pequenas, observando-se elementos que são característicos e até necessários à faixa etária mencionada. Nos parágrafos que se seguem, estão prescritas as normas que definem o caráter de obrigatoriedade para essa etapa de ensino e que tratam acerca do dever do Estado em garantir a oferta do ensino gratuito e de qualidade em instituições públicas, da frequência escolar, da vacância, da jornada/carga-horária e apresenta os requisitos para a matrícula obrigatória, tomando como referência o corte etário, previsto no Parecer CNE/CEB nº 22/2009, aprovado em 9 de dezembro de 2009, que regulamenta as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

No parágrafo 3º do artigo 8º das DCNEI, estão explícitas as indicações para as propostas pedagógicas que atendam as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, a fim de se estabelecer uma Educação Infantil que se proponha a “ser uma educação em que a criança possa identificar-se enquanto sujeito parte daquele espaço”, permitindo que ela sinta-se livre nos seus momentos de “criar e recriar os diferentes significados que dão às coisas e ao mundo” (BRASIL, 2009).

A partir desse entendimento, os incisos que se sucedem, reforçam a ideia de valorização e reconhecimento dos modos próprios de vida no campo reconhecendo-os como fundamentais para a constituição identitária e vinculação à sua realidade, destacando seus saberes e seu papel na produção de conhecimentos sobre a natureza; legitimando suas culturas e tradições, promovendo atividades significativas e planejando a flexibilização de calendários e rotinas, sempre que se faça necessário, resguardando a atividade econômica prestada por essas populações.

Nessa perspectiva, a BNCC e os currículos possuem papéis complementares e partilham dos mesmos princípios e valores que orientam a LDB e as DCNEI, visando “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica”. De sorte que, a partir desse prisma, é possível reconhecer o compromisso da educação para com a formação e o desenvolvimento humano de forma integral, de modo a englobar todas as dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e

simbólica; uma vez que tais aprendizagens só podem ser materializadas mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017).

Através das proposições da BNCC à realidade local que, no caso do Estado do Maranhão, estão consolidadas no DCTMA, levando-se em conta a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares e, considerando ainda os contextos sociais e a realidade dos alunos, essas decisões são o resultado de um processo que envolve a participação das famílias e da comunidade e que, dentre outras ações, referem-se a:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p.16).

Nesse sentido, observa-se o esforço conjunto em identificar estratégias para a contextualização dos conteúdos, a fim de torná-los mais conectados à realidade dos estudantes, de modo que é possível perceber o consenso existente para que sejam respeitadas as especificidades tanto da infância, através de um currículo de educação infantil que leve em consideração seus eixos estruturantes, interações e brincadeiras, quanto ao que se refere ao caráter idiossincrático da educação do campo. Assim sendo, uma educação infantil direcionada aos sujeitos do campo, merece um olhar diferenciado em que sejam levadas em consideração as suas particularidades.

No que diz respeito à universalização da pré-escola, de acordo com o PME – vigência 2014-2023, os obstáculos a serem superados pela Educação Infantil imperatrizense encontram-se em um contexto mais amplo, algo que é comum em grande parte do território nacional. Diante disso, o documento admite a necessidade de reconhecer a criança como “pequena cidadã de direitos que, apesar de competente para participar e falar das questões que lhe dizem respeito depende da pessoa adulta e de uma educação articulada para atender suas demandas.” Ademais, no âmbito da discussão central deste estudo, tal reconhecimento torna-se ainda mais relevante quando se trata da educação das crianças que habitam nas áreas rurais. (IMPERATRIZ, 2015, p. 23).

Considerando esses aspectos, é imprescindível que esta seja “uma educação que respeite as especificidades da criança e lhe fixe os limites da vida em sociedade” (IMPERATRIZ, 2015, p. 23), levando em conta sua individualidade, seu crescimento,

amadurecimento e suas necessidades; objetivando seu pleno desenvolvimento, sem demandar o avanço de estágios, no afã de antecipar o processo de escolarização, próprio do Ensino Fundamental, compreendendo que, dessa maneira, o processo evolutivo é permeado por experiências que carecem ser vivenciadas em plenitude.

Neste capítulo, foram discutidos os aportes teóricos que regulamentam a Educação Infantil, partindo dos conceitos, concepções e aspectos históricos, representados através dos desafios e conquistas alcançadas ao longo da sua consolidação como política pública de atendimento às crianças pequenas, dialogando com os marcos legais que normatizam essa etapa da educação. Logo após, direciona-se um olhar para as crianças das áreas rurais, concentrando a contemplação acadêmica, de modo mais específico, para a Educação Infantil do Campo.

No capítulo seguinte será delineada a metodologia adotada nesta pesquisa, descrevendo os procedimentos utilizados para a coleta das informações e dos dados específicos que se mostraram válidos e pertinentes à investigação, evidenciando a conduta empregada durante todo o trajeto percorrido ao longo deste estudo e, ainda, as implicações que acarretaram nas limitações e percalços a serem superados durante a realização de algumas etapas do processo investigativo. Ato contínuo, é apresentado o produto final resultante deste trabalho.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHAR INCESSANTE

Vivenciar é diferente de ouvir falar, de deduzir ou de intuir. É um termo que vem da literatura biográfica [...] significando configurações de sentido e unidades de sentido que são reinterpretações, ou "realidades pensadas", fazendo parte da objetivação da experiência. Mas vivência não é sinônimo de "conteúdo", pois sua fonte é a vida mesma.

Maria Cecília de Sousa Minayo, 2014, p. 335.

Vivenciar uma pesquisa é diferente de apenas ler os seus resultados. A escrita do pesquisador é constituída apenas por fragmentos de tudo aquilo que foi sentido e experienciado durante o processo investigativo. Ao leitor cabe intuir, deduzir de acordo com as suas impressões e atribuir significados por meio das suas próprias vivências.

Para Severino (2013, s/p), "a ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos." Com base nisso, consideramos que a metodologia de uma pesquisa é algo amplo, que vai além de uma mera questão metodológica, instrumental e/ou experimental que visa apenas a construção de dados, é algo que corrobora e sustenta uma investigação.

Neste processo, estabeleceu-se uma aproximação virtual com os sujeitos participantes, em busca da compreensão do objeto em estudo, a fim de desenvolver contribuições relevantes, estimular e elevar a confiança do interlocutor, no afã de desvelar seus olhares, experiências e perspectivas acerca de si mesmo e do grupo, vislumbrando sua própria identidade e as relações estabelecidas em seu cotidiano.

Este capítulo apresenta uma descrição detalhada do percurso metodológico elaborado e aplicado durante a pesquisa, delineando os caminhos traçados de forma específica, demonstrando desde a sua caracterização até a forma de interação com os sujeitos que colaboraram e estiveram envolvidos neste processo investigativo.

Nas seções a seguir estão descritos: o *lócus* da pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos, instrumentos e técnicas utilizadas para a obtenção das informações, as categorias utilizadas para obtenção e discussão dos resultados através da análise de conteúdo, bem como o teste preliminar realizado por meio de uma pesquisa-piloto para averiguar e validar dos instrumentos de pesquisa. Este capítulo traz, ainda, uma seção que estabelece uma breve reflexão acerca dos

desafios e obstáculos que precisaram ser enfrentados e superados durante esse processo investigativo, dentre os quais, a pandemia de Covid-19.

3.1 A natureza da pesquisa

Configurando-se por meio de uma abordagem qualitativa, que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...] dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22), é relevante salientar que há elementos que a caracterizam, definindo esse processo como pesquisa qualitativa. A clareza e a compreensão deles incide na maior percepção da investigação do objeto em estudo, visto que são as próprias indagações que conduzem a pesquisa. Diante desses aspectos, procuramos compreender profundamente os fenômenos estudados, interpretando-os de forma específica e contextualizada, segundo a perspectiva dos sujeitos.

Minayo (2014) afirma que a utilização dos métodos e técnicas mais apropriados possibilita realizar uma produção de conhecimento aceitável e reconhecida. Os instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa permitem a mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica, posto que, no estudo da experiência humana, a pesquisa deve ser feita compreendendo que existe interação entre as pessoas e tais interações geram interpretações e constroem sentidos e significados.

No que concerne ao enfoque fenomenológico, Masini (1991) o define não como um método, mas como uma “atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra”. Evidenciando-se por esse ângulo, uma certa liberdade no sentido de que, quando sabemos de nossas concepções, valores e preconceitos não precisamos estar presos a conceitos ou predefinições e podemos ver aquilo que se mostra, cuidando das possíveis distorções. (MASINI, 1991, p. 62).

A autora refere-se ao método fenomenológico como uma atitude que parte da visão heideggeriana de reeducação e reorientação dos nossos olhares, rompendo com as discussões acerca do método e da teoria do conhecimento que centravam-se no sujeito e no objeto. Segundo Masini, “compreender deixa de ser visto como um modo de conhecer, para ser visto como um modo de ser”, de forma que este seja visto como um modo de ser, elevando o ato de compreender a um modo de conhecer “para ser visto como um modo de ser”. Por conseguinte, a autora aponta que “o método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o

fenômeno além a aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato [...].” (MASINI, 1991, p. 62). Com base nisso, buscamos compreender e interpretar o fenômeno estudado e, com efeito, é profícuo acrescentar que:

O enfoque fenomenológico furta-se à validação do já conceituado (do já pensado) sem prévia reflexão e volta-se para o não pensado (seu subsídio). Propõe uma reflexão exaustiva, sempre e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos processos adotados. As pesquisas de enfoque fenomenológico constituem-se pois como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno - que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação. (MASINI, 1991, p. 66)

A partir desses posicionamentos, elevamos o nosso olhar ao fenômeno da contemplação da identidade docente no contexto da Educação Infantil do Campo, desvelando os olhares dos sujeitos, sobrepujando as aparências, não com o intuito de somente descrevê-lo, mas como forma de conhecer e refletir acerca dos fenômenos que os compõem, com vistas a desvendá-los e interpretá-los, descobrindo os sentidos menos aparentes, demonstrando aquilo que há de mais fundamental em sua composição, apropriando-se do conhecimento através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão. (MASINI, 1991).

Face a natureza adotada nesta pesquisa desde início do percurso investigativo, compreendeu-se a subjetividade presente ao longo do processo, para a qual nos preparamos para agir com rigor científico caso existissem interferências e indagações não previstas. Em consequência disso, e diante do dever de estar sempre em alerta para o modo de encaminhamento dos eventos, consideramos a possibilidade de realizar alterações caso o objeto assim demandasse, no intuito sempre claro de colher-se informações com a maior veracidade, centrada, unicamente, na perspectiva e na compreensão da realidade dos sujeitos da pesquisa por eles mesmos.

3.2 O *locus* da pesquisa: a cidade de Imperatriz – Maranhão

O município de Imperatriz -MA, distante cerca de 630 km da capital do Estado, São Luís, está localizado às margens do Rio Tocantins. Fundada em 16 de julho de 1852, é a segunda maior cidade do Maranhão. Vizinha do Estado do Tocantins, faz fronteira com as cidades de Cidelândia, São Francisco do Brejão, João Lisboa, Davinópolis e Governador Edison Lobão. Com aproximadamente 260 mil habitantes, ocupa a posição de segundo maior centro político e populacional do estado e, de

acordo com dados do IBGE, em 2018, o Produto Interno Bruto – PIB *per capita* de R\$27.621,33, ficou atrás apenas da capital, alcançando o segundo lugar no ranking dos municípios. (BRASIL, s/d; IMPERATRIZ, s/d).

Situada no sul do Estado do Maranhão, a cidade é considerada uma referência comercial, econômica e cultural na Região Tocantina. Sua localização privilegiada, favorece o comércio e os serviços de saúde, fazendo com que milhares de pessoas dos municípios e estados vizinhos, em especial, Tocantins e Pará, movimentem a economia, os hospitais, a cultura e o lazer locais. (IMPERATRIZ, s/d).

Reconhecida como polo universitário em face das muitas instituições de ensino superior instaladas no município nas últimas duas décadas e da crescente demanda de novos cursos superiores, além dos existentes, e o aumento significativo da oferta de vagas, tanto nas universidades públicas quanto privadas. (IMPERATRIZ, s/d).

No que se refere à Educação Básica, a rede pública municipal de ensino atende exclusivamente os estudantes das etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA. O Ensino Médio, por sua vez, é ofertado pela rede estadual de ensino. Quanto a estrutura física dos espaços escolares oferecida pela rede municipal, Imperatriz tem atualmente um total de 136 equipamentos para oferta do ensino básico, dispostos conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de escolas e creches da rede municipal de ensino

ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ		
ÁREA	TIPO DE EQUIPAMENTO	QUANTIDADE
URBANA	Escolas	70
	Creches e EMEIs ²⁶	36
RURAL	Escolas	28
	Creches	2
QUANTIDADE TOTAL		136

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na SEMED/ITZ em julho de 2021.

Desse total, 49% das escolas localizadas na área urbana, o que equivale, a 52 delas, funcionam em prédio próprio, sendo que o restante de 51%, ou seja, 54 escolas, funcionam em prédios alugados ou cedidos. No entanto, esse percentual é bem

²⁶ Sigla para Escola Municipal de Educação Infantil. Refere-se especificamente às creches construídas seguindo o padrão Proinfância. Até 30 de julho de 2021 havia 7 (sete) unidades em todo o município.

diferente no meio rural, onde apenas 3, das 30 escolas não funcionam em prédios próprios, o que equivale a 10% do total, sendo que 2 são alugados e 1 cedido.

Vale destacar que todas as instituições de ensino do município têm vivenciado uma onda de reformas e modernizações na última década e, notavelmente, os avanços têm sido bastante expressivos. Nas reformas que aconteceram nos últimos dez anos, além de melhorias estruturais, muitas escolas foram beneficiadas com bibliotecas, laboratórios de informática e acesso à internet e essas mudanças afetam tanto os estudantes da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental e da EJA.

Em 2021, de acordo com Daniel Conceição Nascimento, coordenador da Educação do Campo, as escolas do meio rural estão sendo renovadas e equipadas com vários subsídios e aparatos tecnológicos. Além da climatização total, algumas unidades estão recebendo a atualização do acervo bibliográfico das bibliotecas já existentes ou a implantação de novas e ainda, laboratórios de ciências, matemática, ambientes educacionais multimídia e laboratórios de robótica. (IMPERATRIZ, 2021). Essa realidade contrasta diretamente com a situação encontrada por Almada (2005), onde as escolas funcionavam em condições precárias e muitas delas nunca haviam passado por nenhum tipo de reforma desde a sua construção. (ALMADA, 2005, p. 41).

No que corresponde à questão oferta e demanda, Monteiro (2014) observou que a quantidade de espaços escolares voltados ao atendimento das crianças era ainda muito menor do que a real necessidade do município e, conforme a pesquisa realizada, a autora apresenta alguns dados quantitativos da SEMED/ITZ:

[...] em 2012 havia na Rede Municipal de Ensino 35 (trinta e cinco) equipamentos de educação infantil, sendo 25 (vinte e cinco) creches atendendo somente crianças de zero a três anos, 8 (oito) creches com crianças de zero a quatro anos e 2 (duas) pré-escolas responsáveis pelo atendimento de crianças de quatro e cinco anos de idade. [...] Para complementar o atendimento a crianças de quatro e cinco anos, o município possui também 83 (oitenta e três) escolas com a oferta de educação infantil concomitante ao ensino fundamental (MONTEIRO, 2014, p. 84).

Na perspectiva de atualização desses dados, podem ser observadas mudanças no quesito oferta e demanda para as crianças pequenas ocorridas na última década, uma vez que o atendimento da rede pública municipal ampliou o número de vagas, oferecidas com base na construção de novos prédios e na melhoria estrutural dos já existentes, reduzindo consideravelmente o número de prédios alugados (casas

adaptadas), remanejando os estudantes para escolas mais amplas, confortáveis e modernas, dadas as reformas e ampliações que vem acontecendo nesse período.

Os equipamentos de educação infantil pertencentes à rede pública de ensino perfazem, exatamente, um total de 38 instituições municipais (36 urbanas e 2 rurais) com atendimento exclusivo a crianças de creche à pré-escola, isto é, do Berçário ao II Período, especificamente, na faixa etária de 1 a 5 anos e 11 meses. Desse total, 7 unidades da área urbana fazem parte do Projeto Proinfância, do Ministério da Educação – MEC, seguindo padrões estruturais descritos como Tipo A, B ou C.

Nesse quesito, é inegável que o ganho em qualidade no atendimento às crianças da EI é verdadeiramente expressivo. De acordo com a coordenadora do setor de Educação Infantil, Lana Maria Vieira Zuza, a rede municipal de ensino atende quase 11 mil crianças em idade pré-escolar matriculadas em 120 unidades de ensino entre creches e escolas distribuídas em todos os bairros e povoados da cidade e que funcionam nas modalidades integral e meio período. Como forma de ampliar ainda mais esse atendimento, reiteramos o exposto por Monteiro (2014) em que, para complementar o atendimento a crianças de quatro e cinco anos, o município oferece a educação infantil também em espaços escolares concomitantes ao Ensino Fundamental, prática que continua presente nos dias atuais. (IMPERATRIZ, 2021).

No que diz respeito estritamente à Educação do Campo, há apenas 2 creches que atendem exclusivamente crianças pequenas, desde o Berçário até o II Período, contudo, das demais 28 instituições localizadas no meio rural, apenas 3 delas não oferecem vagas à Educação Infantil. Porém, nessas escolas, as vagas ofertadas são apenas para crianças da pré-escola, ou seja, a partir dos 4 anos de idade, vagas essas de caráter obrigatório segundo a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que regulamenta: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.”, alterando alguns parágrafos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. (BRASIL, 2013).

Quanto ao número de estudantes, conforme dados obtidos através do setor de Gestão Educacional – GEDUC, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a rede pública municipal de educação de Imperatriz, atende hoje, mais de 43 mil alunos matriculados e divididos nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, conforme a distribuição expressa no quadro abaixo: (IMPERATRIZ, 2021).

Quadro 2 – Quantitativo de alunos da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA

ALUNOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ		
ÁREA	ETAPA DE ENSINO	QUANTIDADE
URBANA	Educação Infantil	10.561
	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	15.026
	Ensino Fundamental – Anos Finais	13.296
	Educação de Jovens e Adultos – EJA	1.399
RURAL	Educação Infantil	838
	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	1.432
	Ensino Fundamental – Anos Finais	836
	Educação de Jovens e Adultos – EJA	143
QUANTIDADE TOTAL		43.531

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar 2020.

Nota-se, portanto, que o meio rural de Imperatriz atende expressivamente o total de 3.130 estudantes, matriculados em todas as etapas de ensino oferecidas pela rede municipal. No entanto, vale ressaltar que, em algumas comunidades, o número de alunos é insuficiente para formar uma turma com um único segmento escolar e, em virtude disso, são formadas turmas multisseriadas.

Com dados adquiridos através da Plataforma Educacenso, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, das 30 escolas localizadas no meio rural, 17 trabalham com turmas multisseriadas, sendo: 16 turmas de creche, que envolvem as crianças do Berçário I e II e Maternal I e II; 28 turmas de pré-escola, que atendem crianças do I e II Períodos e 9 turmas apresentam uma diversidade ainda maior na sala de aula, pois formam turmas denominadas “multietapa”, e trabalham com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntos. Todavia, este tipo de enturmação atinge apenas as classes dos Anos Iniciais do EF, posto que, nos Anos Finais são formadas turmas com, no máximo, dois anos subsequentes (como nos ciclos da EJA: 6º e 7º/8º e 9º). (IMPERATRIZ, 2021).

Considerando o público a ser atendido, é mister também levantar dados acerca da situação docente, assim, partimos do pressuposto de que o corpo docente das instituições de ensino *lócus* desta pesquisa é composto por um misto de profissionais que residem em meios rurais, urbanos e semiurbanos; alguns domiciliados na mesma cidade e outros/as que moram em cidades vizinhas, mas trabalham em Imperatriz.

Atualmente, a rede pública municipal imperatrizense conta com mais de 2 mil docentes atuando nas áreas urbanas e rurais. De acordo com dados do setor de Recursos Humanos – RH, da SEMED/ITZ, desde o início do ano de 2021, o município tem trabalhado, exclusivamente, com professores e professoras efetivos. Isso se deve ao fato de que, tendo sido encerrados os contratos de trabalho celebrados por meio de seletivos abertos e que aconteciam anualmente, a Prefeitura Municipal realizou a chamada dos docentes aprovados no último concurso público, ocorrido em 2019.

Porém, é importante destacar que, no que diz respeito ao número de vagas para os docentes da rede, o número é ainda maior, visto que, dentre esses, uma boa parte dos docentes trabalha num regime chamado um Contrato Extra de Trabalho – CET, que se constitui, especificamente, em um turno adicional, comumente conhecido como “dobra de turno”.

Desta feita, no quadro abaixo encontra-se a distribuição geral (rural e urbana) das professoras e professores efetivos da rede municipal, por etapa de ensino:

Quadro 3 – Quantitativo de professores efetivos da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA

PROFESSORES EFETIVOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ		
ÁREA	ETAPA DE ENSINO	QUANTIDADE
URBANA E RURAL	Educação Infantil	489
	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	591
	Ensino Fundamental – Anos Finais	966
	Educação de Jovens e Adultos – EJA	51
QUANTIDADE TOTAL		2.097

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do RH – SEMED/ITZ, em agosto de 2021.

Em referência específica à qualificação profissional dos docentes da Educação Infantil, Monteiro (2014, p. 84) observou que “os profissionais diretamente responsáveis pelas turmas de creche e de pré-escola são professores/as e auxiliares de magistério”. Dentre os quais, no que diz respeito à formação num contexto geral (incluindo docentes das áreas urbanas e rurais) a autora destaca que:

[...] uma boa parte tem formação em nível superior nas mais diversas graduações: Pedagogia, Letras, História, Normal Superior e Enfermagem, dentre outras. Quanto aos auxiliares de magistério, o ingresso na carreira se dá através de concurso público, porém não é exigida uma formação pedagógica, o requisito inicial é o nível médio em qualquer área [...]. (MONTEIRO, 2014, p. 84-85).

Em face do exposto, faz-se necessária uma ampla reflexão a fim de favorecer uma perspectiva mais direcionada à esse quadro de profissionais, esforçando-se na compreensão de como se configura a atuação docente nesses espaços a partir de uma abordagem onde o sujeito é o principal responsável pelo reconhecimento da constituição de sua própria identidade profissional.

3.2.1 A Educação do Campo em Imperatriz – MA

Na cidade de Imperatriz, a zona rural do município é formada por comunidades rurais e semiurbanas. Com o amplo crescimento populacional dos últimos anos, algumas destas comunidades, situadas a apenas dez ou doze quilômetros de distância do centro da cidade, começaram a perder sua identidade rural e passaram a caracterizar-se como semiurbanas, aderindo às crescentes inovações tecnológicas e adotando comportamentos das “pequenas cidades do interior”.

É evidente que a escola do campo já percorreu um longo caminho e tem avançado e conquistado melhorias consideráveis, todavia, mesmo havendo políticas públicas específicas para o setor, ainda há muito a ser alcançado. É primordial que o processo educativo possibilite uma formação humanística, solidária, cooperativa, capaz de intervir na realidade dos sujeitos e, até mesmo, reverter o quadro social vigente, “tendo como referência experiências inovadoras de educação formal e informal.” (IMPERATRIZ, 2015, p. 42-43).

Conforme exposto no PME 2014-2023, o município de Imperatriz encontra-se em uma situação favorável em relação a possibilidade de realização de um trabalho de qualidade nas escolas localizadas nas áreas rurais, tendo em vista, que é um dos municípios cuja parcela populacional vivendo em áreas consideradas rurais pode ser classificada como pequena. (IMPERATRIZ, 2015, p. 43).

No que tange à organização logística das instituições do campo, está descrito no Plano Municipal de Educação – PME:

A Educação do Campo no município de Imperatriz está dividida em três polos, organizados por povoados e quantidade de escolas em cada polo. Vale ressaltar que alguns povoados contam com mais de uma escola. [...] O Polo Adjacências é composto por povoados suburbanos do município de Imperatriz; o Polo BR-010 fica no sentido norte da cidade, onde estão localizados os povoados que margeiam a rodovia Belém-Brasília; enquanto

que o Polo Estrada do Arroz possui os povoados com o maior número de habitantes e, proporcionalmente, o maior número de estudantes. (IMPERATRIZ, 2015, p. 43).

Nesse entendimento, ressaltamos que alguns dos povoados onde há escolas do campo instaladas, localizam-se tão próximos da sede/área urbana do município, que torna-se mais conveniente integrar-se e participar mais de atividades urbanas que da própria modalidade do campo. Dadas essas características, tais instituições são denominadas semiurbanas. Em contrapartida, obviamente, há também comunidades mais longínquas (algumas até cerca de 50km) e que desenvolvem, em sua maioria, atividades tipicamente rurais, contudo, todos mantêm vínculos diretos com a cidade.

No que se refere à questão curricular, há cerca de 15 anos o município vem adotando material didático específico para a educação infantil. O mesmo é adquirido através de licitação pública, na modalidade tomada de preços, e exige-se que atenda aos requisitos curriculares estipulados como parâmetros mínimos para a participação, estabelecidos pela coordenação de Educação Infantil.

Em face da inovação e modernização, a Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz – SEMED/ITZ – dispõe de um Sistema de Gestão Educacional, implantado em 2019, para monitoramento e gerenciamento de dados, diários escolares e matrículas *on-line*: a plataforma GEDUC. Por meio da qual professores e professoras do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos iniciaram as atividades remotas de forma assíncrona, a partir de 13 de julho de 2020, postando aulas *on-line* e os alunos encaminhando as atividades escolares. Todas as informações acerca da vida escolar dos estudantes estão sistematizadas no banco de dados do sistema e podem, de forma prática, ser transformadas em dados estatísticos reais.

Antecipando-se a isso, desde junho de 2020 (apenas três meses após o início da pandemia de Covid-19), as crianças da Educação Infantil têm sido atendidas de forma remota realizando atividades educativas por meio de mensagens, áudios, vídeos e semanários quinzenais encaminhados através do aplicativo de mensagens *Whatsapp*. A estratégia antecipou o atendimento às crianças, estimulando as famílias a promoverem vivências e experiências educativas de quinze a trinta minutos diários, orientadas pelos professores e professoras das turmas, favorecendo a aprendizagem e fazendo uso do material didático fornecido pela SEMED e entregue às famílias. (IMPERATRIZ, 2020).

Perante o exposto, torna-se necessário observar que, levando-se em conta a precariedade da conexão de internet no meio rural e do acesso (ou da falta dele) para as crianças das comunidades mais distantes, os semanários são impressos e, obedecendo todos os protocolos de segurança, são disponibilizados para as famílias na própria escola ou entregues em suas residências.

Diante de todos os avanços e inovações vivenciadas no âmbito educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, buscando ampliar o atendimento aos estudantes da rede municipal em meio a pandemia, mantendo os protocolos de segurança e o distanciamento social e, em virtude não haver previsão para retorno presencial às aulas da rede pública municipal lançou, em 16 de julho de 2021, dia do aniversário de 167 anos da cidade, o Canal 7.2, a TV EDUCAITZ, com o *slogan* “O canal da Educação de Imperatriz”.

Em síntese, trata-se de um canal de televisão, com sinal aberto, que veicula diariamente aulas dinâmicas e criativas de todos os componentes curriculares durante 13 horas de programação, contemplando todas as etapas de ensino e, acima de tudo, o conteúdo transmitido garante acessibilidade, uma vez que todas as aulas são legendadas ou traduzidas em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. De certa forma, mais acessível, visa atenuar os prejuízos causados pela pandemia e estimular os alunos a continuarem aprendendo, seja na área urbana ou rural.

No que diz respeito a formação do quadro docente e sua escolaridade, o PME traz as seguintes informações:

Em relação aos/as professores/as efetivos do município, por nível de formação, a Educação do Campo conta com 237 professores/as, sendo 100 com graduação em Pedagogia, 33 com magistério em nível médio e 104 com outras licenciaturas.

Vale ressaltar que há uma grande rotatividade no quadro de professores/as que atuam nas turmas das séries regulares, sendo preponderante o fator da carência de profissionais habilitados/as que residam nos povoados. (IMPERATRIZ, 2015, p. 44).

Tomando mais uma vez os dados apresentados por Almada (2005) como parâmetro de comparação, no que diz respeito à formação acadêmica dos professores e professoras do campo, em 2021, nota-se um avanço considerável do número de profissionais com nível superior completo, em grande medida acrescida de estudos adicionais a nível de especialização (pós-graduação *lato sensu*).

Vale destacar que os mais recentes dados aqui apresentados referem-se, especificamente, ao campo de estudo desta pesquisa que é a Educação Infantil. Desta feita, dos 50 profissionais lotados em 2020 nas turmas desta etapa, atualmente, pelo menos 50% deles possui formação de nível superior completa, contrapondo-se às informações apresentadas por Almada (2005), onde apenas 20 professores haviam concluído uma formação de nível superior, ressaltando que os dados apresentados pelo autor referiam-se aos profissionais de todas as etapas de ensino.

Dentre tantos outros fatores, isso se deve, sobretudo, à crescente popularização e às políticas públicas de acesso ao ensino superior impulsionadas e fomentadas nos últimos 15 anos em todo o Brasil. E, obviamente, a “facilidade” e a proximidade geográfica incentivaram o acesso à uma universidade pública ou privada na cidade que, conforme mencionado anteriormente, tornou-se um polo universitário.

3.3 Caminhos percorridos: procedimentos metodológicos

Em vista dos objetivos inicialmente propostos, esta seção traça em pormenores a metodologia adotada nesta pesquisa, descrevendo os procedimentos e técnicas de pesquisa empregados na coleta das informações e dados específicos que se mostraram válidos e pertinentes à investigação. Todo o percurso está delineado de modo a expor, em detalhes, o passo a passo de cada uma das etapas desse processo.

Os subitens a seguir evidenciam o trajeto percorrido ao longo deste estudo que principia trazendo as implicações que acarretaram em limitações e percalços a serem superados durante a realização da pesquisa, resultando na tomada de novas decisões, na busca de novos caminhos e estratégias e, obviamente, na reestruturação da conduta metodológica para um encaminhamento eficaz do processo investigativo.

Neste detalhamento, são apresentados: a pesquisa bibliográfica, tomada como base de referência para este estudo; a entrevista semiestruturada, transfigurada em um questionário/formulário eletrônico (*Google Forms*), aplicado aos professores e professoras da rede municipal de ensino, com o intuito de conhecer e caracterizar os sujeitos desta pesquisa, de modo a traçar um perfil docente dos profissionais de Educação Infantil que atuam no Campo.

Na sequência é explanada a pesquisa-piloto, um pré-teste que foi realizado com a intenção de averiguar e validar (ou não) os instrumentos de pesquisa; em seguida falamos sobre as rodas de conversa virtuais e seguimos abordando a análise

de conteúdo, técnica utilizada para a discussão das informações obtidas. Encerramos o capítulo com a apresentação do resultado deste trabalho e a nossa contribuição social sob a forma de um produto final.

É de grande relevância destacar que, em todas as etapas desta pesquisa, o professor e as professoras participantes tiveram seus nomes omitidos, seguindo a recomendação dada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, conforme disposto no inciso VII do 3º Artigo da Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que, no Capítulo II, trata “Dos Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais” e garante a “confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz” (BRASIL, 2016).

Em virtude disso, os sujeitos da pesquisa serão identificado/as apenas pela palavra “Participante”, acrescida de numerais arábicos: Participante 1, Participante 2, Participante 3 e assim por diante, como forma de garantir a preservação da identidade dos respondentes e, sendo a maioria do sexo feminino, usaremos o artigo “a” para todas as respostas e comentários a serem citados: a Participante 1, a Participante 2...

3.3.1 Pedras do caminho: limitações da pesquisa

Durante o decorrer desta pesquisa muitos foram os percalços que tentaram atravancar o meu caminho, mas eles passaram e eu passarinho²⁷. O ano de 2020, no qual iniciamos esta jornada, configurou-se como um ano atípico para o nosso planeta. O mundo inteiro foi exposto à uma crescente e avassaladora contaminação provocada por um novo e poderoso vírus e, tamanha foi a sua gravidade, que rapidamente evoluiu de um contágio local para transformar-se no novo terror mundial: uma pandemia e, o burburinho provocado por esse minúsculo ser, alterou completamente a vida e a rotina das pessoas de modo universal.

Numa publicação lançada em formato digital (*e-Pub*²⁸) ainda no ano de 2020, intitulada “Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois”, a advogada e auditora

²⁷ Parafraseando Mário Quintana em seu “Poeminha do Contra” in: QUINTANA, Mário. Caderno H [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. Recuso digital. Formato: *ePub*. p. 139.

²⁸ Conhecido como *ePub*, o formato *Eletronic Publication*, termo inglês para “publicação eletrônica”, se tornou o padrão de livros e textos digitais para dispositivos móveis, devido à sua característica de adequação a qualquer tipo de tela. É um formato de arquivo digital, livre e aberto, específico para livros digitais (*e-books*), é a iniciativa de um formato padrão deste 2007 do Fórum Internacional de Publicação Digital (do inglês *International Digital Publishing Forum – IDPF*) baseado na linguagem livre e aberta

Anjuli Tostes e o professor e juiz Hugo Melo Filho reúnem 26 artigos de autores das mais diversas esferas da sociedade, do Brasil e do exterior, dentre os quais, estão os renomados: Boaventura de Sousa Santos, Michel Löwy, Noam Chomsky, Slavoj Žižek e ainda os políticos: Ciro Gomes, Flávio Dino e Tarso Genro. Com ilustrações e capa do artista italiano Carlo Giambarresi, logo no início da apresentação da obra, os organizadores fazem um breve resumo de como tudo começou:

Final de 2019. Tudo corria normalmente: políticas de austeridade gerando desigualdade social abissal, ameaçando o liberalismo democrático e propiciando a vitória de políticos de extrema direita em vários países; [...] Eis que na cidade de Wuhan surge o coronavírus SARS-CoV-2 e a China anuncia um surto, em 31 de dezembro. No início, pouca gente levou a sério, afinal a Covid-19, doença causada pelo novo vírus, vinha se somar a zoonoses precedentes, como o SARS-CoV (2002), a gripe aviária por H5N1 (2005), a gripe A por H1N1 (2009), o MERS-CoV (2012) e o Ebola (2014). Seria, mais uma vez, um problema localizado, “coisa de chinês que toma sopa de morcego (ou de pangolim!)”. A rapidez com que o vírus se espalha é impressionante. Muitos países não estão preparados para detê-lo, ou mesmo frear a propagação e evitar o colapso do sistema de saúde. Após as primeiras mortes, dezenas, centenas, milhares de pessoas morrem a cada dia. Instala-se a crise internacionalmente. [...] (TOSTES; FILHO, 2020, p. 6).

Foi então que, perante esse cenário tão crítico, a Organização Mundial de Saúde – OMS, percebendo a magnitude do problema e a proporção do alcance do vírus denominado Sars-CoV-2, declarou, em 11 de março de 2020, tratar-se de uma pandemia²⁹, em função do alto índice de contaminação da Covid-19, doença causada pelo novo “coronavírus”, nome pelo qual o vírus ficou popularmente conhecido.

Sendo a pesquisa de suma importância para a ciência e a humanidade, nós, pesquisadores, nos vimos diante do desafio de iniciar ou continuar a realização de nossas pesquisas mesmo com a drástica alteração de rotina e mudanças de rumo. Com a obrigatoriedade de manter-se o distanciamento social, a quarentena e o *lockdown*³⁰ praticado em alguns países e estados brasileiros, as pessoas precisaram ficar confinadas em suas casas, como forma de evitar a propagação do vírus.

Escolas do mundo inteiro tiveram que parar suas atividades presenciais, fechando, literalmente, suas portas, a fim de evitar aglomerações de qualquer espécie.

XML, projetado para textos com conteúdo fluido, de uso flexível, o que significa que a tela de texto pode ser otimizada de acordo com o dispositivo usado para leitura. Destinado a funcionar como um único formato padrão oficial para distribuição e venda de livros digitais. Ele substitui o padrão *Open eBook* (OEB). (<https://canaltech.com.br/entretenimento/O-que-e-ePub/>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/EPUB>).

²⁹ <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

³⁰ *Lockdown*, do inglês “confinamento”.

Todos os segmentos precisaram se reinventar para driblar as dificuldades que surgiram por todos os lados, principalmente nas questões econômicas.

A crescente evolução do vírus e o desconhecimento de medidas de combate, fez aumentar muito rapidamente o número de infectados e, em consequência disso, fecharam-se aeroportos e fronteiras terrestres, na perspectiva de impedir que a doença se alastrasse de forma tão veloz e ao mesmo tempo tão voraz, pois, com a rapidez do contágio e o desconhecimento da cura, ocasionaram-se sucessivas e numerosas mortes em todo o mundo, de modo avassalador.

Tudo isso resultou em novas maneiras de se executar atividades em todos os âmbitos da sociedade e a educação faz parte daquilo que hoje é chamado de “novo normal”. O novo normal para a educação foram os meios encontrados para que os alunos continuassem a estudar e a aprender, na tentativa de não serem tão prejudicados a ponto de perderem o ano letivo. Nesse ínterim, elevou-se o uso das tecnologias e dos aparelhos eletrônicos e criou-se, então, a modalidade “ensino remoto”, que configura-se em um estilo de aula *on-line*, isto é, conectado via internet e transmitido em tempo real ou não (síncrono ou assíncrono).

Professores e alunos, a partir de suas residências, ministram e assistem aulas tentando, dessa forma, reduzir os danos causados pela pandemia. Nessa proposta, espera-se que professor mantenha interação com os alunos o mais próximo possível da realidade presencial, a fim de motivar os educandos e dar continuidade ao ano letivo sem grandes perdas.

Diante desse cenário, ir presencialmente até o *lócus* de pesquisa foi absolutamente inviável, em vista disso, passamos a realizar todos os contatos com os sujeitos através de meios eletrônicos: celular, computador – telefonemas, mensagens de texto ou voz, e-mails. Mudando a realidade, sem alterar o comprometimento com a idoneidade e o rigor da pesquisa. Entretanto, é relevante destacar que os instrumentos utilizados para a coleta de informações para esta pesquisa precisaram diversas vezes ser revistos, revisitados e reconfigurados para esta nova realidade, para o “novo normal”, com o intuito, obviamente, de atender aos objetivos propostos.

Mediante os desafios a serem enfrentados, os gestores estaduais e municipais precisaram readaptar a forma de atendimento e assinaram decretos como o Decreto Municipal de nº 019, de 17 de março de 2020, no qual a Prefeitura Municipal de Imperatriz, estabelece medidas e procedimentos temporários e emergenciais a serem adotados na prevenção do contágio da Covid-19. Dentre eles está a suspensão de

eventos públicos e atividades de ensino nas redes pública e privada, desde os estágios iniciais da Educação Infantil até a última nível da Pós-Graduação *Stricto Sensu* (doutorado), resultando no fechamento de todas as instituições de ensino.

Sendo assim, após estudadas alternativas e estratégias para redução do prejuízo dos estudantes, a Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, por meio do Comunicado Interno nº 013, de 26 de maio de 2020, estabelece medidas que justifiquem a aprovação do projeto de aulas não-presenciais, iniciado em 13 de julho de 2020, de forma assíncrona, através da plataforma GEDUC. O que possibilitou a postagem diária de aulas pelos professores e a interação com os alunos, de modo a reduzir os impactos causados pela pandemia.

Seguindo o cronograma idealizado para a realização desta pesquisa, findos os compromissos referentes ao exame de qualificação, atenuados os medos, fobias e incertezas provenientes da possibilidade de contaminação por Covid-19 e sua elevada taxa de letalidade, pudemos realizar os primeiros encaminhamentos, pós decretos, para a continuidade e a materialização da realização da pesquisa. Sendo assim, nosso cronograma previa que os encontros virtuais aconteceriam logo na primeira quinzena do mês de março/2020. Porém, alguns entraves impossibilitaram isso, visto que, aconteceram óbitos em duas semanas subsequentes, que nos obrigaram a remarcar as reuniões.

Num curto espaço de tempo, perdemos pessoas importantes para manter o equilíbrio da conversação durante os encontros. O início, dantes marcado para o dia 19 de março, foi acontecer apenas no dia 09 de abril, posto que perdemos em sequência: uma funcionária de cuja escola havia a maior parte dos sujeitos, uma gestora do campo, o pai e o sogro da minha orientadora, esses três últimos por complicações devido a Covid-19. Esses fatos, mudaram a estrutura organizacional e nos fez adiar o início da captação de informações a serem analisadas.

Refeito o cronograma e reestruturado o estudo, realizamos, nas duas primeiras semanas de abril, os dois primeiros encontros, quando, na ocasião do terceiro encontro e do fatídico óbito do sogro da minha orientadora, em virtude de problemas de conexão, não foi possível realizar a última reunião na semana seguinte, sendo então remarcado para a semana posterior. Os encontros virtuais aconteciam todas as sextas-feiras, a partir das 16h, sendo que o último precisou ser remarcado para a última quarta-feira do mês, devido ao choque com os compromissos da agenda de atividades do/as professor/as participantes. Outrossim, foram realizadas, ao todo, três

reuniões virtuais que serão explanadas mais detalhadamente sob a denominação de “rodas de conversa virtuais”.

Todos esses acontecimentos envolvendo os sujeitos e as situações de ordem técnica precisaram ser subjugados, visto que, paralelamente a isso, problemas de ordem pessoal podem atrapalhar e confundir os sentidos de quem escreve. A gravidez de alto risco e a maternidade concomitantes às atividades e obrigações do programa foram desafios facilmente contornáveis se comparados ao terrível hiato mental de quase 60 dias que precisei suplantar, de maneira hercúlea, após o assassinato do meu irmão, precisamente no período da análise, e o tempo, que já era exíguo, ficou ainda menor, prejudicando seriamente a conclusão desta, visto a necessidade de recuperação imediata para retomada, execução e aplicação dos métodos analíticos.

Enquanto finalizo a escrita deste trabalho (out/2021), o Brasil lamentavelmente alcança a triste marca de 600 mil mortes em decorrência da Covid-19 e, no mundo, os números apontam 4,5 milhões de óbitos. Até o momento, registra-se que o Sars-Cov-19 contaminou quase 220 milhões de pessoas no mundo, sendo que só o Brasil assinala 10% desse número, tendo registrado, até o momento, 21,5 milhões de casos³¹, número considerado extremamente alto se comparado proporcionalmente a outros países. Contudo, a ausência de políticas sanitárias emergenciais e o aceite tardio ao início da vacinação de emergência agravaram demasiadamente este quadro.

Ante o exposto, consideramos imprescindível destacar o excerto do artigo “Coronavírus e fascismo: patologias que desafiam o Brasil”, escrito pelo ex-juiz e atual governador do Maranhão, Flávio Dino, e publicado no livro “Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois” (2020), que aborda de maneira categórica o problema político e sanitário que o Brasil enfrenta em meio a esta pandemia:

O Brasil se defronta com duas classes de patologias. Uma, no sentido estrito da palavra, se refere às síndromes derivadas do Coronavírus. A outra é de conotação política, reacendendo a chama do fascismo no Brasil. [...] Na verdade, só há duas posições possíveis neste momento: adotar a prudência, em defesa de medidas preventivas, ou normalizar as mortes dos cidadãos, como o próprio Bolsonaro fez, ao afirmar, recentemente: “bom, haverá mortes, mas paciência... é assim mesmo”, quando o que se impõe ao chefe de Estado é o dever de respeitar a memória das vítimas e as suas famílias. (DINO, 2020, p. 58-59).

³¹ <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419&state=4>

Perante essas considerações e em face de estarmos inevitavelmente inseridos nesta conjuntura, é importante que a população esteja sempre atenta, com cidadãos e cidadãs imbuídos/as em combater veementemente as *fake news*³² e obedecendo rigidamente a todos os protocolos de segurança específicos para enfrentamento à Covid-19. Em consideração a isso, ressaltamos o exposto pelo advogado e político, Ciro Gomes, no artigo “Nada será como antes”, publicado no mesmo livro:

A longo prazo, minha esperança é que essa pandemia ajude a maioria da humanidade a descobrir que já estávamos vivendo numa grande tragédia mais profunda: a da cultura do consumismo irracional misturada com o neoliberalismo criador da super desigualdade. (GOMES, 2020, p. 49).

Por efeito, sabemos que todos os cidadãos brasileiros encontram-se em situação de esperar, no sentido mais freiriano da palavra. E, após meses de escândalos e desentendimentos em torno da economia, das políticas neoliberais e, principalmente, em função da vacinação, felizmente, após várias medidas tomadas, acordos firmados em diversas instâncias e contratos fechados com laboratórios nacionais e internacionais, o Brasil, começa, enfim, a avançar na imunização.

De acordo com dados da CNN Brasil³³, no início de agosto, o Brasil aparecia em 66º no ranking global da vacinação, sendo o 4º país em total de doses recebidas, isso significa que o país aplicou até o momento 142,4 milhões de doses de imunizantes contra a Covid-19, o equivalente a quase 68 doses aplicadas para cada 100 habitantes. No ranking global, o Brasil ocupava o 2º lugar com mais mortes por Covid-19 do mundo, o 3º com mais casos confirmados e o 4º com mais vacinas aplicadas³⁴.

No artigo intitulado “Nada mais será como antes”, Gomes (2020) nos desperta para o fato de que, nessa terrível tragédia em que estamos imersos, temos também uma oportunidade “para redescobrimos nossas potencialidades e natureza, nossa solidariedade, nosso senso de comunidade, nossa adaptabilidade, criatividade e resiliência a crises.” (GOMES, 2020, p. 51). Enquanto isso, Boaventura de Sousa Santos, no livro “A Cruel

³² Expressão que vem do inglês e significa “notícias falsas”. As *fake news* constituem uma forma de distribuição deliberada de desinformação e propagação de boatos por qualquer via de acesso, seja: jornal impresso, televisão, rádio ou *on-line*, como nas mídias/redes sociais. (São, despidoradamente, a estratégia midiática expressamente mais utilizada pelo atual Governo Federal.)

³³ <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/08/02/painel-da-vacina-brasil-66-ranking-global-4-no-total-de-doses>

³⁴ https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/08/07/medalhas-idh-covid-pib-per-capita-como-o-brasil-se-compara-aos-outros-paises-do-mundo.ghtml?_ga=2.220222936.137717580.1628417220-3464074295.1612997712

Pedagogia do Vírus” (2020), aponta que a pandemia e a quarentena podem revelar possíveis alternativas para que as sociedades se adaptem a novos estilos de vida.

Para Santos (2020), esta é uma situação propícia para que pensemos em alternativas ao modo de viver, produzir, consumir e conviver nos próximos anos. Mas, numa breve reflexão sobre o futuro, o autor observa que, no afã de uma volta à normalidade, a população provavelmente esquecerá das mazelas sofridas e:

No curto prazo, o mais provável é que, finda a quarentena, as pessoas se queiram assegurar de que o mundo que conheceram afinal não desapareceu. Regressarão sofregamente às ruas, ansiosos por voltar a circular livremente. [...] regressarão às rotinas que, por mais pesadas e monótonas que tenham sido, parecerão agora leves e sedutoras. No entanto, o regresso à «normalidade» não será igualmente fácil para todos. [...] (SANTOS, 2020, p. 30).

Finalmente, encerramos esta seção frisando o que, como o próprio autor coloca: não será um retorno fácil para todos e voltar a circular livremente, talvez, nunca mais será possível pois, novos elementos, como as máscaras, por exemplo, foram adicionados à nossa rotina e, provavelmente, permanecerão. Reiteramos que, diante da atual conjuntura, para aproveitar as “oportunidades” e criar “alternativas” e “novos estilos de vida” é preciso ser muito criativo e forte, às vezes, muito forte.

3.3.2 Trajetória bibliográfica

Considerando a importância e a necessidade de se identificar como tem sido abordados os aspectos acerca da temática proposta neste trabalho e o conhecimento produzido até então, fez-se necessária a realização de uma revisão de literatura, no intuito de localizar possíveis lacunas ou questionamentos que merecessem ser respondidos e a fim de desenvolver estudos capazes de contribuir com a divulgação e a popularização da ciência e da tecnologia.

Presente em todo o campo da ciência, a pesquisa bibliográfica é um processo investigativo que, segundo Sousa; Oliveira; Alves (2021, p. 65), “está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.” Em face do exposto, esta pesquisa parte de um amplo levantamento bibliográfico, capaz de colaborar para a constituição de um arcabouço teórico sólido e consistente.

Diante disso, de acordo com Doxsey e De Riz (2002-2003, p. 35): “A pesquisa ou levantamento bibliográfico é um importante estágio na elaboração do quadro inicial.” e, de fato, esse levantamento preliminar foi de grande relevância durante a primeira etapa da pesquisa, pois, por meio dele, foi possível selecionar e conhecer os principais trabalhos já realizados e selecionar dados atuais e levantar discussões e questionamentos relevantes ao tema.

Entretanto, no que se refere à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto de estudo aqui definido, Severino (2007) afirma:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122, grifo do autor).

Com efeito, realizou-se uma extensa busca nas publicações acessíveis e, após concluída, a revisão de literatura constituiu-se e formalizou-se como um estado da arte, intitulado: “A identidade docente e a construção de uma identidade profissional no âmbito da Educação Infantil”. Tal estudo teve como escopo identificar como vinham sendo abordados os aspectos referentes a constituição da identidade docente de professores/as de Educação Infantil, nas produções acadêmicas, estabelecendo-se o recorte temporal de 2015 a 2019, com foco na construção de conhecimentos provenientes dos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado.

A pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e enfoque fenomenológico, foi realizada a partir de uma análise exploratória baseada no mapeamento dos trabalhos desenvolvidos, presentes nos bancos de dados de teses e dissertações. A busca, realizada em plataformas digitais, teve os melhores resultados obtidos no Portal de Periódicos da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. (BEZERRA E MONTEIRO, 2020).

Foram utilizados palavras-chave e descritores com a finalidade de delimitar a área de estudo e o refinamento da busca feito com o uso de aspas e filtros, a fim de obter-se resultados mais satisfatórios e, assim, localizar trabalhos relevantes. “Foram descartados todos os trabalhos que, mesmo apresentando a temática da “identidade

docente”, não abordavam os professores/as de educação infantil.” (BEZERRA E MONTEIRO, 2020, p. 120). Não obstante, é interessante ressaltarmos algumas observações pertinentes acerca desta fase da pesquisa:

[...] dentre os trabalhos que versavam sobre identidade docente encontrados durante a pesquisa, optou-se por realizar análise apenas em dissertações, devido ao fato de que nenhuma das teses selecionadas preencheu os requisitos necessários para a sua escolha, tendo em vista a abrangência do tema e, considerando que as discussões presentes nas mesmas, apesar de abordarem o tema, não o fizeram de maneira que pudesse interessar à nossa pesquisa, uma vez que seus enfoques temáticos desviavam-se para além das áreas das Ciências Humanas, Ensino e Educação, abarcando outros campos epistemológicos. (BEZERRA E MONTEIRO, 2020, p. 122).

Nesse íterim, vinte e nove trabalhos acadêmicos, sendo, então, dissertações de mestrado, foram selecionados para uma análise preliminar e destes, apenas quatro delas atenderam os critérios pretendidos e foram consideradas as mais relevantes e úteis para uma análise exploratória mais criteriosa, evitando, assim, a repetição dos enfoques temáticos e garantir a originalidade da pesquisa e a construção de novos conhecimentos para a promoção e o avanço da ciência e da educação na atualidade.

Obviamente, durante essa parte da caminhada, foi-se construindo também uma parte significativa do referencial teórico deste trabalho, através do reconhecimento e da importância da perspectiva dos estudos desenvolvidos por grandes autores que foram relevantes para a formalização da base epistemológica deste objeto de estudo.

3.3.3 Sondando a estrada: a pesquisa-piloto

Lakatos e Marconi (2003) delineiam uma estratégia para validação dos instrumentos e técnicas a serem utilizados na pesquisa. As autoras sugerem que, após elaborados os instrumentos de pesquisa e diante da ansiedade da iminência de se iniciar a fase prática da mesma, o procedimento mais indicado para averiguação da sua validade é o “teste-preliminar ou pré-teste”. Elas afirmam que esse exercício:

[...] Consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do “universo” ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 165).

Os testes servem para legitimação e/ou adequação dos métodos adotados. Dentro do universo a ser pesquisado, pode-se aplicar os testes à uma pequena amostra que, em geral, depende do número absoluto a ser mensurado. Nesse ponto, as autoras afirmam que “é suficiente realizar a mensuração em 5 ou 10% do tamanho da amostra”. Lakatos e Marconi preconizam que essa verificação deve ser aplicada “por investigadores experientes, capazes de determinar a validade dos métodos e dos procedimentos utilizados” e assim, respeitando as condições para a verificação, pode-se garantir resultados mais precisos. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 165).

Com base nisso, em face do momento pandêmico que o mundo está vivendo, do formato virtual das relações estabelecidas por meios digitais e do uso constante de plataformas de interação *on-line* (popularmente conhecido como “novo normal”), tornou-se essencial um pré-teste (pesquisa-piloto) com fins averiguar a validade dos instrumentos pré-estabelecidos para a pesquisa e, caso necessário, realizar ajustes na metodologia. Pois, como alertam as autoras:

Nem sempre é possível prever todas as dificuldades e problemas decorrentes de uma pesquisa que envolva coleta de dados. Questionários podem não funcionar; as perguntas serem subjetivas, mal formuladas, ambíguas, de linguagem inacessível; reagirem os respondentes ou se mostrarem equívocos; a amostra ser inviável (grande ou demorada demais). Assim a aplicação do pré-teste poderá evidenciar possíveis erros permitindo a reformulação da falha no questionário definitivo. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 165).

Partindo desse pressuposto, os pré-testes podem minimizar a ocorrência de falhas e favorecer a garantia do rigor científico durante a captação de informações ou dados, tornando possível a reformulação necessária caso apresente falhas na sua execução. Nesse sentido, as autoras referendam que, para que o estudo ofereça boas perspectivas científicas, algumas exigências precisam ser consideradas, são elas: “fidelidade de aparelhagem, precisão e consciência dos testes; objetividade e validade das entrevistas e dos questionários ou formulários; critérios de seleção da amostra”. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 165).

Assim, segundo Lakatos e Marconi (2002, p. 165), “o pré-teste pode ser aplicado a uma amostra aleatória representativa ou intencional. Quando aplicado com muito rigor, dá origem ao que se designa por pesquisa-piloto.” Foi então nesta perspectiva, que no dia 16 de dezembro de 2020, realizamos a pesquisa-piloto, com a presença de 8% do universo de participantes a ser pesquisado. Ao todo, 11 sujeitos

foram convidados, contudo, apenas 4 professoras participaram desse momento, que aconteceu através da Plataforma *Google Meet* e teve a duração média de 40 minutos. Esse encontro contou, também, com a observação atenta da Prof. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pesquisadora experiente (com câmera e microfones desligados, enviando orientações através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*).

Na ocasião, percebemos que a realização da pesquisa-piloto foi crucial para observarmos os efeitos causados nos sujeitos pelos instrumentos de pesquisa, ponderarmos a forma de abordagem e estímulo à participação durante os encontros virtuais que aconteceriam posteriormente e analisarmos a possibilidade de readequação das temáticas a serem utilizadas.

3.3.4 Perfil docente: conhecendo os sujeitos da pesquisa

Considerando a necessidade de se conhecer melhor os professores e professoras pesquisados/as, no intuito de traçar um perfil que os caracterizasse e respondesse quem são os profissionais da docência que atuam nas escolas de Educação Infantil situadas no meio rural imperatrizense, com vistas a melhor compreendê-los e “conhecê-los”, adotamos como um dos instrumentos de pesquisa, o questionário/formulário eletrônico/virtual em formato *on-line* (Apêndice D).

Normalmente, os questionários são propostos por escrito aos respondentes. Desse modo, são costumeiramente denominados questionários autoaplicáveis. Para Gil (2008):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (GIL, 2008, p. 121).

De acordo com o autor, a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. No entanto, isto não representa o nosso caso, uma vez que os objetivos, geral e específicos, desta pesquisa são contemplados aqui através de outros instrumentos, sendo este, um instrumento auxiliar, para fins de melhor caracterizar os sujeitos, na perspectiva de coletar informações/dados que não poderiam ser adquiridos em um contato mais “direto” com os sujeitos por ocasião das rodas de conversa virtuais.

Ademais, Gil (2008, p. 121) ressalta que a construção de um questionário deve ser reconhecida como um “procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados”, como: determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas, dentre outros.

A utilização desse instrumento, não desconfigura a natureza qualitativa desta pesquisa, tendo em vista que os dados obtidos são usados neste trabalho apenas para referenciar, contextualizar e melhor compreendermos as informações coletadas por meio dos encontros virtuais. Esses dados proporcionaram uma descrição mais confiável na caracterização dos participantes da pesquisa e poderão, futuramente, ser utilizados para auxiliar na fundamentação de outros estudos.

Lakatos e Marconi (2003, p. 201), destacam que o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas ordenadas, estas, “devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Segundo as autoras:

Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 201).

Nesse sentido, no caso do questionário enviado aos sujeitos da pesquisa, utilizamos um formulário eletrônico com perguntas abertas e fechadas criado através da Plataforma *Google Forms*, contendo questões acerca da idade, cor/etnia, grau de escolaridade e área de formação, tempo de docência dentre outras (Apêndice D). O *link* de acesso foi encaminhado através do aplicativo de mensagens *WhatsApp* no Grupo de Trabalho da Educação do Campo de Imperatriz com apoio do setor de Educação do Campo da SEMED/ITZ, nos grupos de trabalho das escolas nas quais os/as professores/as trabalham e também individualmente, de forma privada, com o auxílio das gestoras e gestores escolares, através dos quais foi possível entrar em contato com praticamente todos os docentes.

Quando iniciamos esta pesquisa, a expectativa era realizar um grupo focal com as professoras de duas escolas do meio rural, contudo, devido a pandemia e após a realização do pré-teste para verificar os instrumentos de pesquisa, percebemos a necessidade de ampliar esse universo e reconfigurar alguns procedimentos.

Em face disso, segundo informações colhidas no setor de Educação Infantil da SEMED/ITZ, no ano de 2020, havia 50 (cinquenta) docentes nas turmas de EI do Campo. Foi a partir desse ponto, que conseguimos estabelecer um panorama para calcular o percentual das respostas obtidas através do questionário de perfil docente. A partir desse universo, para a etapa em questão, todas os 50 professores/as foram convidados/as a responder o questionário, isto é, receberam o *link* de acesso, dos quais, 23 (vinte e três) deram devolutiva. Ao abrir a página eletrônica do questionário virtual, os respondentes tiveram acesso a informações acerca da motivação, objetivos da pesquisa, a garantia do anonimato e total sigilo das respostas dadas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), os questionários expedidos por um pesquisador têm, em média, o alcance de 25% de devolução. Com esse instrumento, obtivemos um retorno de 46% do universo a ser pesquisado, percentual que pode ser considerado relativamente alto, dada a atual conjuntura mundial: a realização de pesquisas virtuais em tempos de pandemia e mais ainda, se considerarmos o fato de que não tivemos acesso face a face aos respondentes. Esse número possibilitou uma melhor representação dos sujeitos, sendo possível traçar o perfil dos docentes.

Acerca dos dados obtidos, observou-se que: do universo pesquisado, apenas dois docentes são do sexo masculino, sendo que apenas um deles participou da pesquisa. Acerca da faixa etária, 69% estão acima dos 45 anos de idade e são, em sua maioria, casado/as; 61% se autodeclararam pardo/as.

No que se refere à formação, 35% afirmaram ser graduados, neste quesito, somente uma participante (4%) revelou não ter cursado o Ensino Superior (apenas o Ensino Médio na modalidade Magistério), enquanto que outra participante revelou estar cursando Pedagogia. Dos profissionais com curso superior, 52% responderam que sua graduação foi realizada na modalidade Educação a Distância – EaD, enquanto que 48% estudou na modalidade presencial. Em sua maioria, formaram-se entre os anos de 2010 e 2020 e, dos 23 respondentes, apenas 6 possuem formação em Pedagogia, os demais são formados nas mais diversas áreas de conhecimento como: Letras, História, Matemática dentre outras.

Treze respondentes (57%), declararam ter concluído pelo menos uma Pós-Graduação *Lato Sensu* e, nesse quesito, a maioria escolheu a Especialização em Gestão Escolar, os demais variam em outras áreas do conhecimento, como: Língua Portuguesa, Educação Infantil, Educação do Campo, História e Psicopedagogia.

No tocante ao tempo de serviço no magistério e a quanto tempo os professores e professoras atuam na Educação Infantil, a maioria, 22,7%, respondeu que leciona há mais de 30 anos, mas, alguns estão na EI há cerca de 6 anos. Vale destacar que, quanto ao vínculo empregatício, 21 dos respondentes (92%) são efetivos/os e, na ocasião, apenas 2 (8%) eram contratadas (através dos seletivos que foram extintos).

Questionados sobre o local onde moram: 91% afirmaram morar em Imperatriz e 9% em cidades vizinhas; 57% dos sujeitos informaram residir na área rural e, destes, 85% vivem e trabalham na mesma comunidade. A partir desses dados, podemos observar que, habitando no mesmo local em que trabalha, o profissional passa a fazer parte daquela comunidade, o que é benéfico para a própria comunidade, a escola e, principalmente, as relações educativas, pois, desenvolver a criação de vínculos viabiliza a compreensão dos costumes locais e tais saberes podem ser inseridos nas atividades cotidianas com as crianças.

Este fato possibilita a concretização de ações com maior empenho e dedicação, devido ao caráter e a sensação de pertença/pertencimento mencionada por alguns dos docentes na ocasião das rodas de conversa virtuais, pois, integrar-se ao local, fazer parte da comunidade é tido como algo positivo pelos próprios sujeitos ao observar-se o contexto social. De modo geral podemos afirmar que as contribuições das/os professoras/es para com a comunidade na qual se inserem ou já estão inseridas/os, podem tornar-se o seu legado.

3.3.5 Prosa digital: as rodas de conversa virtuais

Após necessidade de reconfiguração dos instrumentos e adoção de novas técnicas de pesquisa, com a finalidade de atender aos objetivos propostos e captar informações importantes, mantendo a liberdade de expressão dos sujeitos, dando-lhes voz e evidenciando suas concepções na construção coletiva de um entendimento ou compreensão geral, utilizamos uma técnica *on-line* adaptada dos grupos focais e das rodas de conversa presenciais, a qual denominamos “roda de conversa virtual”.

Para fins de conhecimento e referência, o grupo focal é a técnica que possibilita uma condução indireta por parte do pesquisador e torna-se mais integradora para os participantes. Intenta captar as percepções, os sentimentos, as atitudes e ideias dos sujeitos sobre determinado assunto, possibilitando o compartilhamento de opiniões de forma mais espontânea, responsável e subjetiva, sem a necessidade de um consenso.

Fundamentando-se na concepção de Barbour (2009) que afirma que:

[...] gerar e analisar a interação entre participantes, em vez de perguntar a mesma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez, o que seria a abordagem favorecida pelo que é mais usualmente referido como sendo a entrevista de grupo (BARBOUR, 2009, p. 20).

Com base nesse conceito, a interação entre os participantes favorece, instiga e estimula o envolvimento dos sujeitos da pesquisa, possibilitando uma abordagem ampliada do tema em questão e a captação e a proximidade de vários pontos de vista.

O grupo focal traz ao debate, uma proposta estruturada que visa obter um conjunto de informações relacionadas aos temas que serão abordados, tirando o foco do entrevistador/pesquisador e tornando-o parte do grupo (BARBOUR, 2009).

Segundo Minayo, o grupo focal fornece dados básicos para uma compreensão detalhada de um universo de significações, motivações, ideias, aspirações, atitudes, crenças, valores, opiniões, sentimentos, maneiras de pensar, sentir e de atuar em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos, conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes (MINAYO, 2004).

Do ponto de vista operacional, a autora infere que a discussão em grupo, nos grupos focais, “se faz em reuniões com um pequeno número de informantes (seis a doze)” (MINAYO, 2004, p. 129). Normalmente tem a presença de um “animador” que atua como mediador, visando manter o foco e aprofundando a discussão.

Para Minayo (2004), o animador/mediador nos grupos focais deve: introduzir a temática a ser discutida e manter a discussão acesa; esclarecer que não existem respostas certas ou erradas; garantir a palavra a cada um dos participantes; ficar atento às “deixas” para propor aprofundamentos; estabelecer relações com os participantes para garantir, individualmente, respostas e comentários relevantes; observar a comunicação não-verbal e monitorar o ritmo do grupo. A autora (2004) destaca que:

Essa estratégia de coleta de dados é geralmente usada para: (a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; (b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; (c) desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares (MINAYO, 2004, p. 129).

Em consequência disso, os participantes são escolhidos de modo a atender os interesses da pesquisa, a partir de um determinado grupo, cujas ideias e opiniões

estejam concatenadas com o estudo. De modo geral, a abrangência do tema pode exigir uma ou várias sessões de discussão. No caso desta pesquisa, foram realizadas três sessões com temáticas que se complementavam sequencialmente.

No tocante às rodas de conversa, Moura e Lima (2014, p. 98) evocam a lembrança imediata à qual o termo remete: “Cadeiras de espaguete dispostas em círculo, ou em meia lua, no terreiro de uma casa de alpendre alto, as pessoas mais velhas sentadas nas cadeiras, e as mais novas, no chão, a ouvir os “causos” contados, vividos e revividos.”. Diante das palavras aqui descritas, se torna quase impossível não vislumbrar mentalmente a cena que, se não fomos nós os mais velhos a tagarelar, fomos os pequenos atentos a escutar. Todavia, as autoras alertam para o fato de que:

Quando falamos de roda de conversa, a imagem inicial que nos assalta é das conversas informais, familiares, que estão se perdendo no tempo, como os diálogos nascidos ao redor da mesa de jantar ou da mesa da cozinha, enquanto a avó fazia bolo frito para comermos com um café quentinho, espaço de atualização do que tinha ocorrido na família e na comunidade e de partilha de alegrias e tristezas, um momento de abrir a alma e os corações (MOURA e LIMA, 2014, p. 100).

A possibilidade de se manter a informalidade e suscitar o desejo de participação espontânea dos sujeitos, bem como a viabilidade de se desvelarem pontos de vista e a produção de diálogos produtivos, foram critérios que, definitivamente, favoreceram o desenvolvimento desta técnica. Warschauer (2004, p. 2) relembra que ela não foi inventada recentemente, “trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo. Comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casas populares” são alguns dos exemplos que podem ser mencionados.

Afonso e Abade (2008, p. 24) observam que, em primeiro lugar, é necessário estar ciente de que “as Rodas de Conversa constituem uma metodologia participativa” e, como tal, pode ser utilizada em diversas situações e contextos, atendendo aos mais diversos segmentos da sociedade, como escolas, associações comunitárias, etc. É um espaço de troca, um ambiente que propicia a discussão e a construção de saberes e práticas, o qual “deve se dar em um contexto onde as pessoas podem se expressar sem medo de punição social ou institucional.”

De acordo com Moura e Lima (2014), quando utilizadas como instrumento de pesquisa, as rodas de conversa demonstram ser um espaço que oportuniza aos

envolvidos sentir-se à vontade para falar e ouvir, de modo que aquilo que é dito, seja relevante para o grupo e permita atenção na escuta.

Contudo, as autoras advertem que “o tempo acabou levando com ele esse hábito da conversa fácil e, na era digital, as palavras ouvidas estão dando lugar às palavras lidas em dispositivos móveis, em relações virtuais, mas a saudade da conversa audível permanece...”, porém, é exatamente nesse sentido que agimos e usamos a tecnologia a nosso favor, trazendo para o mundo digital, um momento de partilha e troca de experiências favorável à conclusão dos objetivos propostos. (MOURA e LIMA, 2014, p. 98).

É fundamental que, antes de iniciar uma roda de conversa, compreenda-se que os participantes “não são “páginas em branco” onde a gente escreve uma informação nova”, mas que seus conhecimentos pré-existent é condição *sine qua non* para a desconstrução, reconstrução e construção de novos saberes diante dos temas propostos, partindo “de conhecimentos já construídos para motivar um processo de compreensão mas também de criação.” (AFONSO e ABADE, 2008, p. 25)

Para Melo e Cruz (2014, p. 33), “A coleta de dados por meio da Roda de Conversa permite a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, como o próprio nome sugere.” É uma técnica que prioriza as discussões em torno de uma temática e o diálogo é um momento singular de partilha. Nesse processo dialógico, os participantes podem apresentar suas percepções, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, onde é possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro, se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala.

Atividade comum no meio rural, a roda de conversa é trazida para dentro da perspectiva metodológica desta pesquisa com uma nova roupagem: a roupagem dos *bits*³⁵ e dos *bytes*³⁶, a linguagem digital, virtual. Tecnicamente, as rodas de conversa virtuais são inspiradas cientificamente na metodologia dos grupos focais e na

³⁵ O termo Bit, que é proveniente das palavras dígito binário, ou “Binary digiT”, é a menor unidade de medida de transmissão de dados usada na computação e informática. Um bit tem um único valor, zero ou um, verdadeiro ou falso, ou neste contexto quaisquer dois valores mutuamente exclusivos (Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/programacao/227-o-que-e-bit-.htm>>).

³⁶ Por uma convenção de uso, grande parte dos códigos utilizados inicialmente pelos principais computadores e periféricos, além do modo de representação de tarefas e transmissão de dados feito por eles, era realizado em pacotes de oito bits. A este termo foi dado o nome de Byte, também conhecido como octeto, que tem como símbolo a letra B maiúscula (Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/programacao/227-o-que-e-bit-.htm>>).

espontaneidade das rodas de conversa presenciais, sendo possível considerá-las um compilado das duas técnicas. Para sua realização, podem ser utilizadas ferramentas digitais desenvolvidas para videochamadas em tempo real, como as plataformas e aplicativos de reuniões virtuais e conferências remotas como o *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meet*, entre outros, que se popularizaram desde o início da pandemia. Especificamente nesta pesquisa, a ferramenta utilizada para a realização dos encontros foi a Plataforma *Google Meet*.

A dinâmica empregada conta com a presença de um mediador, que intervém apenas quando necessário, preservando o foco na discussão do tema proposto, estimulando a participação de, senão todos, mas, a maioria dos presentes e sendo cauteloso para não tecer comentários e/ou inferências. O mediador deve manter-se sempre atento à postura acadêmica, a fim de assegurar o rigor científico, evitando que o momento se transforme em um mero bate-papo.

Durante uma roda de conversa virtual, os participantes podem manifestar-se tanto verbalmente, oralizando, ou por escrito, através do *chat*. No entanto, é importante que os microfones permaneçam desligados durante a fala de seus interlocutores, para que todas as participações sejam validadas. É preferencialmente fundamental que as câmeras permaneçam ligadas, a fim de que os participantes mantenham-se atentos a conversa e possam apresentar-se e conhecer-se. Porém, no caso de áreas rurais, como em nossa pesquisa, o trânsito de dados pode ser prejudicado e, portanto, essa opção acaba sendo facultativa, tendo em vista um melhor alcance da conexão de internet, com vistas a evitar falhas na comunicação.

Partindo, então, para a pesquisa de fato e de direito, conforme mencionado anteriormente, foram realizados três encontros não-presenciais denominados “rodas de conversa virtuais” e numerados como I, II e III. Nos convites enviados via *WhatsApp* os sujeitos tiveram acesso à data, hora, *link* de acesso e a motivação da realização do encontro. Com o apoio do Setor de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação, as professoras e professores receberam os convites virtuais enviados pelo coordenador do setor ou pelas gestoras e gestores escolares através dos grupos de mensagens das escolas nas quais trabalham, ou ainda, diretamente da própria pesquisadora em seus números privados.

As rodas de conversa virtuais, aconteceram nos dias 09, 16 e 28 de abril de 2021, duas quartas e uma sexta-feira. Foram realizados e gravados (áudio e vídeo) por meio da Plataforma *Google Meet*, com autorização expressa (escrita ou falada)

das participantes, sempre solicitada no início de cada novo encontro, cientes de que apenas a pesquisadora e sua orientadora teriam/têm acesso a tais informações, iniciadas sempre a partir das 16h e tiveram duração média de 40 minutos, com exceção do último que durou 50 minutos. Contaram com a presença de 5 a 6 participantes por vez.

Os temas abordados seguiram uma sequência lógica com a finalidade de responder ao objetivo geral e a cada um dos objetivos específicos que foram consolidados no início desta pesquisa. Na primeira roda de conversa virtual exploramos o reconhecimento dos sujeitos acerca da sua **identidade** docente; no segundo encontro falamos sobre as contribuições da **formação** inicial e continuada para a construção da identidade docente e, na terceira e última roda de conversa virtual, abordamos a **práxis³⁷/prática docente³⁸** e averiguamos os conhecimentos dos sujeitos acerca dos conceitos de Educação DO Campo e Educação NO Campo.

3.4 Permeando os dados: analisando o conteúdo

Como a centralidade deste trabalho é pautada em uma abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, faz-se necessária a realização de uma análise interpretativa das participações dos sujeitos, suas falas e seus pontos de vista, a fim de promover uma reflexão quanto ao reconhecimento das identidades dos professores e professoras como profissionais docentes de Educação Infantil no/do campo.

Para a exploração dos dados construídos ao longo do percurso metodológico, empregaremos a análise de conteúdo, de modo interpretativo, seguindo, a rigor, que esta deve iniciar-se desde o primeiro contato com os sujeitos do processo e dar-se concomitantemente à sua coleta. Ademais, há que se levar em consideração o respeito pela fala dos sujeitos envolvidos, suas impressões e percepções, pois, como cita Brandão:

Para Bakhtin, a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. Por isso é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de

³⁷ Na perspectiva freiriana, *práxis* significa o constante exercício de reflexão-ação-reflexão, de modo que o sujeito, ao mesmo tempo, age/reflete e ao refletir age, de modo que o sujeito da teoria vai para a prática e, a partir da sua prática, chega à uma nova teoria. Dessa forma, teoria e prática se fazem juntas e perpetuam-se na *práxis* (FREIRE, 1987).

³⁸ “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

significar a realidade, segundo vozes e pontos de vista daqueles que a empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes (BRANDÃO, 2004, p. 09).

Nesse sentido ao dar voz às professoras, sujeitos da pesquisa, procuramos reconhecer o seu lugar de fala, respeitando seus pontos de vista, validando e fortalecendo a sua contribuição voluntária e estabelecendo as conexões necessárias para com os objetivos deste trabalho.

Para tanto, baseado, inicialmente, nos pressupostos de Minayo (2004) compreendemos que durante a análise dos dados e das informações coletadas, a atenção do pesquisador volta-se para o conteúdo manifesto, suas regularidades e significações. A autora observa que:

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura do primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem. (MINAYO, 2004, 204).

Como mencionado, a autora aponta que, nesta fase da pesquisa, devem ser considerados os sentidos semânticos relativos aos significantes do enunciado, bem como os sentidos sociológicos, considerando seus fatores característicos determinantes: variáveis psicossociais, contexto cultural e o processo no qual a mensagem foi produzida, dessa forma, através da manifestação dos significados, torna-se possível atingir-se um nível analítico mais profundo.

Na perspectiva da técnica de análise definida para esta pesquisa, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 223) “análise de conteúdo – permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação”. Para as autoras, a relevância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações. Para Bardin, a Análise de Conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

Através desse conjunto de técnicas e da aplicação de procedimentos especializados e científicos para a análise de comunicação, a análise de conteúdo pode ser compreendida como uma técnica que permite realizar inferências acerca das informações recebidas e/ou produzidas dentro de um determinado contexto.

De acordo com Minayo (2014), no que diz respeito ao tratamento de dados, a análise de conteúdo possui a mesma lógica das metodologias quantitativas, “uma vez que busca a interpretação cifrada do material de caráter qualitativo” e infere que “a relevância concedida ao qualitativo e ao conteúdo manifesto ou latente das comunicações, neste caso, dá ênfase às regularidades da fala, à sua análise léxica³⁹”, direcionando-se, especificamente, à questão da significação. (MINAYO, 2014, p. 304).

De modo geral, a autora observa que, “historicamente a Análise de Conteúdo clássica tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade”, nessa compreensão, cabe ao pesquisador estabelecer os critérios de caráter científico a serem empregados com o rigor necessário durante os procedimentos de análise a fim de garantir a sua fidedignidade. (MINAYO, 2014, p. 304-305).

Assim, após finalizar a fase de aplicação dos instrumentos de captação de informações e realizar a transcrição das rodas de conversa virtuais, foi iniciado o processo de análise. Para isso, realizamos a sistematização, a categorização e a interpretação dos dados obtidos, tomando como base o referencial teórico utilizado.

Segundo Bardin (2009), a exploração do material realiza-se na transformação dos dados brutos, nesta pesquisa, esta etapa consistiu, essencialmente, na operação de codificação das informações, visando alcançar o núcleo de compreensão das falas das participantes. Com o intuito de produzir um texto conclusivo que trouxesse proposições pertinentes que permitissem a manifestação do objeto de estudo, identidade docente, de acordo com a sua constituição.

No intuito de apreender e interpretar os significados das mensagens presentes nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa, a saber: professor/as de Educação Infantil que atuam nas escolas do meio rural, durante a organização das informações

³⁹ A análise léxica constitui um tipo de estudo do vocabulário de um informante, por meio da aplicação de métodos estatísticos visando a averiguar ou a medir a extensão das suas respostas. São feitos dimensionamentos das frases (essa pessoa respondeu concisa ou extensamente?) e também estudo da incidência quantitativa das palavras, ou seja, do número de vezes que um vocábulo ou uma idéia apareceram. Pode-se considerar que, mediante procedimentos automáticos, o uso da análise léxica permite interpretar com rapidez o montante de palavras e expressões analisadas tendo em vista explicar o universo total das informações. (MINAYO, 2014, p. 304).

coletadas, realizamos a construção de um quadro-síntese (exposto mais adiante) para fins de exploração na abordagem da análise de conteúdo, que conforme Bardin (2009, p. 121), caracteriza-se em três grandes polos: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”.

Durante a pré-análise, foi realizada a leitura exaustiva das informações contidas nas falas dos sujeitos, coletadas através da gravação das rodas de conversa virtuais. Na fase exploratória do material, as informações captadas foram organizadas a partir dos objetivos propostos para esta pesquisa, as respostas foram agrupadas e categorizadas a partir de unidades de registro. A exploração do material compreendeu a análise, propriamente dita, a partir das categorias levantadas e o tratamento dos resultados foi realizado através de inferências e interpretações das informações, com base nos aportes teóricos utilizados nesta pesquisa.

A categorização possibilitou o agrupamento das ideias semelhantes entre as falas dos sujeitos. Dessa maneira, as categorias gerais foram definidas durante a fase exploratória e as categorias emergentes foram surgindo ao longo da exploração das informações, pois, conforme Szymanski; Almeida; Prandini (2004, p. 75): “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão, podemos chamar este momento de explicitação de significados.” Desse modo, a partir da nossa percepção os dados mais relevantes foram estruturados em tabelas ou quadros-síntese. Em seguida, iniciamos a realização de uma rigorosa análise com base no arcabouço teórico.

A princípio, as categorias que deram sustentação à análise foram, respectivamente: identidade/identidade docente, formação inicial/continuada e práxis/prática docente. No entanto, em decorrência do processo de pesquisa, a partir dos dados construídos, foram emergindo novas categorias, detalhadas ao longo das seções do capítulo de análise.

Na intenção de manter a centralidade deste trabalho pautada na abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, realizou-se uma análise interpretativa dessas participações dos sujeitos através de uma reflexão acerca do reconhecimento de suas identidades profissionais, valorizando a voz dos sujeitos participantes, respeitando e validando suas opiniões, além de reconhecer a importância da participação voluntária para a concretização desta pesquisa e realizar as inferências necessárias para a conexão com os objetivos estabelecidos.

3.5 Produto final: Estâncias da Itinerância

Após a análise dos resultados a partir da percepção das protagonistas deste estudo, elaboramos um produto que visa contribuir com o reconhecimento e a valorização da identidade docente, visto que, diante das dúvidas e incertezas da contemporaneidade, especialmente no âmbito da educação, consideramos importante lançar esta proposta pedagógica com o objetivo de promover reflexões e discussões acerca da identidade docente dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil nas áreas rurais de Imperatriz. Trata-se de uma proposta de articulação entre o campo teórico e as vivências experienciadas pelos sujeitos na vida prática da sala de aula, uma Formação Continuada em Serviço.

Levando-se em consideração os aspectos histórico e sociais, bem como os elementos que envolvem a formação de professores na modernidade e na pós-modernidade, Bottega (2007) afirma que é essencialmente importante atentar-se para a concepção sobre a qual se embasam os projetos de formação em serviço: “a de que o professor alterará sua prática a partir do projeto realizado”, tendo em vista que sempre há uma pretensão por trás de um projeto de formação, a autora esclarece que espera-se abertamente que “a prática pedagógica seja alterada, melhorada a partir do projeto” (BOTTEGA, 2007, p. 172).

Inicialmente, a proposta está direcionada aos docentes que atuam nas turmas de Educação Infantil, contudo, pela abrangência da temática e a necessidade de se estabelecerem debates em torno do reconhecer-se em meio às necessidades educacionais do cotidiano escolar, esse produto poderá ter suas discussões ampliadas para docentes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos e, com as devidas adaptações também poderá ser aplicado no contexto urbano.

A denominação “Estâncias da Itinerância: paradas de aprendizagem sobre a identidade”, remete às paradas que, necessariamente, fazemos ao longo de nossa jornada, seja para recarregar energias, aprofundar conhecimentos e/ou nutrir-nos de novos saberes. Nesse sentido, o material, está organizado em quatro “estâncias de aprendizagem” e contempla temáticas que dialogam com o objeto da pesquisa.

Em vista da precariedade do “saber quem sou” e “o lugar ao qual pertença”, conceitos preconizados nos debates e discussões, cada estância se constitui em um momento formativo com questões mobilizadoras a partir de vídeos e textos científicos para reflexões em pequenos grupos, abordando temáticas específicas e

complementares, com as quais buscamos preencher (algumas) (d)as lacunas observadas após a conclusão deste trabalho. Compreendemos que as atividades propostas poderão contribuir para a constituição de uma identidade solidária entre os sujeitos e os encontros poderão acontecer tanto de modo presencial quanto virtual.

Buscamos estabelecer um produto que se adeque à realidade dos docentes que atuam nas áreas rurais, de modo a contribuir significativamente com sua prática pedagógica. Contudo, não apresentamos uma receita pronta, mas possibilidades de intervenção social que visam a emancipação dos indivíduos, interligando os saberes e as vivências locais aos pressupostos teóricos. Entendemos que esse produto poderá beneficiar também os estudantes na busca por compreender a construção e o reconhecimento de suas identidades pessoais, culturais e, brevemente, profissionais.

A exemplo do exposto por Monteiro (2014), após a conclusão e defesa, este trabalho será apresentado aos setores de Educação do Campo e Educação Infantil da SEMED/ITZ, ambos envolvidos diretamente com esta temática, com vistas a contribuir, a partir dos resultados aqui expressos, com a formação e o reconhecimento das identidades das professoras/es que atuam nas escolas do meio rural.

Na perspectiva de que, por sua vez, esta formação continuada em serviço seja mais direcionada para a construção de uma identidade docente que evidencie e valorize os sujeitos que vivem e atuam no campo, reconhecendo as suas especificidades e na esperança/expectativa de que esta pesquisa sirva como base para futuras discussões e o enriquecimento da ação pedagógica, em todo o município, visto que, conforme afirma Garcia *apud* Monteiro (2014, p. 82), “[s]e a escola é fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar”.

Dessa forma, depreendemos que nossas contribuições poderão ser relevantes, posto que, por meio dos resultados apresentados, se tornaram mais perceptíveis as lacunas a serem preenchidas, uma vez que, uma pesquisa em educação só faz sentido se, de fato, puder contribuir com a *práxis* dos sujeitos envolvidos.

A próxima seção apresenta a análise do conteúdo e traz reflexões e discussões sobre as dimensões que constituem a identidade dos sujeitos pesquisados. Foi organizada a partir das categorias de análise e está dividida em cinco seções que contemplam as unidades de registro, as categorias *a priori* e as categorias *emergentes* que insurgiram durante os diálogos realizados nas rodas de conversa virtuais.

4 NAS TRILHAS DA ANÁLISE

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Paulo Freire, 2015, p. 52-53.

O presente capítulo busca refletir e discutir acerca das dimensões presentes na constituição identitária do/as professor/as de Educação Infantil que fazem parte do quadro docente da rede pública municipal de Imperatriz e atuam, especificamente, nas instituições de ensino localizadas na zona rural da cidade, integrando assim, as escolas que compõem o setor de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/ITZ.

Nesta abordagem, é apresentada a percepção dos próprios sujeitos que colaboraram na construção desta pesquisa acerca do objeto de estudo no presente trabalho. Dessa forma, as reflexões aqui expostas, explanam a conceituação de identidade docente na Educação Infantil, compreendendo os seus complexos fatores intervenientes a partir da perspectiva das professoras e do professor pesquisados.

Baseada em Bardin (1979; 2009) e, conforme o detalhamento exposto na seção anterior, por meio da Análise de Conteúdo, este capítulo traz uma discussão acerca dos resultados obtidos⁴⁰ por meio das informações coletadas nas rodas de conversa virtuais realizadas com a finalidade de atender aos objetivos propostos inicialmente. Essas informações foram categorizadas e são apresentadas, discutidas e interpretadas por meio de inferências que trazem uma abordagem analítica que congrega a interpretação da autora em consonância com a literatura utilizada como aporte teórico neste trabalho.

Pensado e organizado de forma categórica, este capítulo está dividido em cinco seções majoritárias, as quais foram seccionadas em seções minoritárias, sempre que se fez necessário, a partir das unidades de registro, das categorias *emergentes* e/ou

⁴⁰ Vale ressaltar que os resultados aqui alcançados confirmam de maneira irrefutável aqueles que foram previamente obtidos a partir de uma breve análise da pesquisa-piloto, confirmando assim a sua importância para a obtenção de dados, coleta de informações e validação dos instrumentos de pesquisa utilizados.

definidas mediante as especificidades das categorias *a priori*, permitindo dessa forma, maior aprofundamento de algumas delas. No decorrer da análise, as categorias primárias são intercaladas com as categorias *emergentes* que insurgiram durante os diálogos presentes nas rodas de conversa virtuais.

Como categorias *a priori* elegemos: **Identidade, Formação, Prática Docente e Educação NO/DO Campo**. Como categorias emergentes elencamos: *Orgulho da Docência, Experiência e Desvalorização Profissional*. Para comentá-las, este capítulo de análise foi organizado da seguinte forma:

Inicialmente, são analisadas as falas dos sujeitos acerca da(s) sua(s) **Identidade(s)** e da Identidade Docente, onde buscamos compreender suas percepções e seu reconhecimento acerca de sua própria constituição identitária. Nesta seção comentamos elementos que se mostram intrinsecamente entrelaçados no caráter identitário dos sujeitos estudados: o orgulho da docência, os sentimentos de reconhecimento, pertença e o privilégio em ser professor/a do campo, todos expressados abertamente pelas participantes.

Em seguida, explanamos as concepções dos sujeitos sobre a **Formação**, especificamente seccionada em: *Formação Inicial e Formação Continuada*, colocando em evidência os elementos que permeiam a construção da identidade a partir dos conhecimentos construídos ao longo da vivência acadêmica dos sujeitos.

Por conseguinte, a discussão é voltada para a **Práxis/Prática Docente** onde explanamos a perspectiva das professoras sobre suas rotinas em sala de aula e a presença dos brinquedos e brincadeiras no dia a dia da Educação Infantil do Campo. Neste espaço, observamos e discutimos os fatores que integram as dimensões do trabalho docente e que contribuem para a formação identitária das/os professoras/es de Educação Infantil das escolas do meio rural da rede municipal de ensino de Imperatriz a partir do seu fazer pedagógico. Ainda nesta seção abordamos qual é a influência da *experiência* nos saberes e na prática docente desses sujeitos.

Por fim, discute-se a percepção das participantes no que se refere aos conceitos de **Educação NO/DO Campo** e de que maneira tais percepções e conceituação ou conceitualização se materializam no cotidiano da Educação Infantil e influenciam nas dimensões que constituem a identidade docente apresentadas pelas professoras e pelo professor participantes da pesquisa.

4.1 Conhecendo a identidade docente: uma jornada de orgulho e gratidão

Conforme tudo aquilo que vem sendo discutido ao longo desta dissertação a partir da base gnosiológica que serve de sustentáculo teórico para esta pesquisa, a construção da identidade, conceituada por diferentes e renomados autores, dentre eles, Ciampa (1987) e Hall (2006; 2014), se dá de forma dinâmica, metamórfica até, tendo em vista que ela está em evolução contínua e constitui-se, especialmente, ao longo do processo de historicização aliado às experiências e vivências pessoais e profissionais dos sujeitos, em diversos espaços sociais, caracterizando a diferença vista em Dubar (2006), que une os coletivos a partir das suas individualidades.

Essa historicização social do indivíduo, influencia, sobremaneira, as suas preferências em todos os âmbitos de sua vida, em especial a escolha da sua profissão como professor e o reconhecimento da sua identidade docente, e transforma esse processo histórico-identitário numa constante estrutura em formação, a fim de preencher lacunas existentes em seu reconhecimento, através das relações internas e da desobrigação de encaixar-se em padrões prévia e socialmente estabelecidos.

Convém destacar que, durante a fase de tratamento das informações coletadas, as falas dos participantes foram preservadas com o objetivo de dar voz aos sujeitos da pesquisa, buscando valorizar suas falas, percepções durante as rodas de conversa, assim como, nas transcrições e posterior análise. Dessa forma, acerca da análise sobre a constituição da identidade docente do/das professor/as do campo de Imperatriz, foi essencial o registro formal que justifica cada categoria aqui proposta.

Nesse sentido, ressaltamos que, durante a transcrições, foram preservadas as características singulares de cada participante, com o objetivo de possibilitar uma melhor reflexão, por meio da abertura dada aos participantes para que pudessem compartilhar suas perspectivas, percepções e experiências, tanto de vida quanto profissionais e/ou formativas, para que assim fosse possível penetrar nas suas concepções e nas suas identidades de professores do campo, para, a partir desse prisma, realizarmos, enfim, nossas análises e inferências.

Para a realização da primeira roda de conversa virtual, selecionamos a temática principal deste estudo que é a identidade. Ao iniciar o diálogo com as pessoas presentes na sala da Plataforma *Google Meet*, expliquei a escolha do tema, os objetivos da pesquisa, em seguida agradei pela disponibilidade e por aceitarem participar gratuita e voluntariamente, mencionei a descrição diante dos comentários

acerca dos temas abordados e solicitei permissão para a gravação da reunião *on-line*. Em face do exposto, e após o aceite de todos, esclareci que durante a realização da mesma não havia resposta certa ou errada, que não precisavam ter receio e/ou vergonha em expor os seus pontos de vista, que não haveria julgamentos e que suas contribuições iriam favorecer para a expansão da ciência e o fomento do ensino e da pesquisa, bem como um olhar mais direcionado para as especificidades do campo.

Sendo assim, ao serem interpelados acerca da imagem de uma carteira de identidade (Registro Geral – RG) que aparecia na tela, instiguei a participação de todos acerca da compreensão do significado de “identidade” pelos participantes. Logo de início era perceptível que os professores ainda estavam meio tímidos, mas busquei tornar o momento o mais leve possível e assim conseguimos, de fato, uma boa adesão e participação, obtendo informações importantes e pertinentes à pesquisa. Nessa discussão os sujeitos puderam refletir sobre o conceito de identidade e relatar como percebem e compreendem o processo de constituição de suas próprias identidades.

Nessa abordagem, Woodward que afirma que a formação identitária se dá, dentre outros fatores, nos níveis “local” e pessoal e ressalta que “a identidade *depende* da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40, grifo da autora). Sendo assim, essa particularidade torna comum o entendimento acerca do atendimento prestado na estrutura educacional campesina em contraponto à estrutura urbana. Podemos assimilar um olhar mais específico, cuidadoso, às necessidades das crianças do campo, visto que o seu próprio modo de vida difere profundamente do modo de vida da criança urbana, como podemos perceber no excerto abaixo:

A identidade de que acredito que a professora queira se referir, é outra identidade, primeiro a identidade da criança do campo é um pouco diferente da identidade da criança da cidade, quanto mais urbana, mais a identidade é diferente, ou seja, eu acredito assim, mais presa essa criança é. Na zona rural, a criança da zona rural é... eu nasci na zona rural [...] para mim estar numa sala de aula, presa, era um tédio de certa forma. [...] Como eu era uma criança da zona rural criada solta, solta assim, não tinha uma casa próximo a outra, era sítio, então a gente vivia solto, correndo, brincando, pulando. Aí, depois entrar numa sala de aula e ficar fechado, sentado, eu acho que é por isso que eu levei uns castigozinhos [...] então, é uma identidade da criança do campo um pouco diferente né, e aí é onde o professor tem que entender esse lado, que a criança do campo não gosta de ficar muito tempo presa e fixa num lugar (*sic*) (PARTICIPANTE 14).

Por meio desta fala, infere-se que a participante reflete sobre a construção da sua própria identidade a partir da observação da vivência de seus alunos aliada à sua

própria vivência enquanto criança do campo. É possível afirmar que a participante compreende a importância de ser e de reconhecer-se como um sujeito histórica e socialmente situado, um sujeito que percebe que a vivência da criança campesina difere substancialmente da vivência infantil citadina e essas observâncias fazem parte da sua construção social e capacita-o a utilizar essas experiências na sua própria constituição identitária.

Depreende-se que o atendimento dado por essa participante aos seus alunos, parte de sua experiência de vida e faz com que tenha consciência de que os interesses da criança do campo são, em alguns momentos, díspares dos interesses das crianças citadinas. Tal explanação, nos remete à influência das experiências sensoriais na constituição da identidade docente, contudo, esta categoria será abordada mais adiante, tendo em vista a maneira com a qual emergiu ao longo da conversação.

Em face disto, compreende-se que, conforme visto em Sacristán (1991), o professor é um profissional que norteia as suas atitudes de acordo com aquilo que a situação demanda e é capaz de utilizar o seu conhecimento e as suas experiências para o pleno desenvolvimento de novas oportunidades, não é um mero improvisador, pois, a partir da reflexão e da avaliação das circunstâncias, pode promover aprendizagens que coadunem com os contextos pedagógicos práticos pré-existent.

No que diz respeito ao contexto rural, o trajeto percorrido pelos sujeitos até seus locais de trabalho também traduz grande significado e estrutura vivências que contribuem para a formação de uma identidade que coaduna com a realidade dos sujeitos do campo, uma vez que leva em conta aquilo que é cotidiano na vida campesina e, para o professor que “somente” percorre o caminho rumo ao local de trabalho, acaba sendo efêmero. No entanto, essa efemeridade diz respeito apenas ao acesso, pois, a vivência cotidiana traduz marcas que são insufladas na identidade dos indivíduos. Como podemos observar na fala a seguir:

Bom, eu acho que é uma identidade que o professor do campo ele tem e passa por todas essas dificuldades, né? A de se locomover, do seu local pra eles, então é uma comunidade muito gostosa, eu já tô, vou fazer 5 anos, trabalhando lá na Escola Primavera⁴¹, [...] é uma experiência muito boa, eu gosto muito e essa identidade da gente ela ressalta na nossa experiência de vida e tudo, acho que é mais ou menos isso (*sic*) (PARTICIPANTE 3).

⁴¹ Nome fictício

O início da fala desta participante remete às fotografias exibidas nos slides onde apareciam: estradas vicinais em estado precário, pessoas enfrentando imensos lamaçais, um ônibus atolado, pessoas de moto atravessando uma ponte de madeira e crianças andando ao lado de uma boiada que passava pela estrada ladeada pela vegetação. É interessante notar nessa fala, as peculiaridades ou mesmo dificuldades que marcam a docência no campo, aqui exemplificado pelo trajeto até a escola e as especificidades da comunidade que recebe esse professor. Essa percepção fica ainda evidente, quando durante a roda, a mesma fala com certo saudosismo sobre as agruras das estradas quase intrafegáveis. Quando pede a palavra, a participante respira saudosamente e fala com uma clara demonstração de prazer sobre a sua experiência como professora do campo. Vale ressaltar que a mesma, no contraturno, trabalha numa creche do meio urbano e tendo assim, vivências profissionais distintas.

Durante as explanações das participantes, em todos os encontros virtuais por diversas vezes, os sujeitos pesquisados mencionaram “sentir-se parte do meio no qual estão inseridos”. Em alguns momentos, falas embargadas anunciavam a presença de sentimentos de emoção, orgulho e satisfação pelo trabalho exercido na comunidade/povoado no qual vive e/ou labora. Esse sentimento pela escola, pelas crianças e suas famílias se estabelece fortemente e aparece em declarações, como esta:

[...] E eu **gosto muito de trabalhar no meio rural** porque parece que os pais são mais presentes, eles acabam se identificando com a gente, parece que a gente vive naquela comunidade. Então acho que é isso, é... uma identidade que realmente representa o nosso perfil na Educação Infantil no campo (*sic*) (PARTICIPANTE 6).

Embora não revele sua concepção de identidade, sua fala nos remete a ideia de acolhimento e pertencimento a comunidade, características importantes na construção da identidade junto à comunidade. Quando inicia sua exposição, a participante identifica-se: falando seu nome completo, a escola na qual trabalha, o povoado onde está localizada e, complementa, afirmando que mora na zona urbana. Contudo, demonstra sentir-se acolhida, em especial pelos familiares dos seus alunos, que ela declara serem “mais presentes” do que nas escolas do meio urbano.

Inicialmente, foi possível observar certo consenso nas falas dos participantes, no que tange a percepção de como os sujeitos percebem a receptividade à sua presença nas comunidades rurais nas quais estão inseridos, e quanto a aceitabilidade e a valorização dada por parte das famílias; um sentimento proeminente em diversos

momentos durante as participações dos sujeitos ao longo das três rodas de conversa, muito fortemente presente também na pesquisa-piloto: o orgulho pela docência, permeado muitas vezes por outros sentimentos equivalentes e que, por tamanha incidência, foram agrupados e comentados mais adiante.

Ao serem questionados/as sobre como se sentem ou se reconhecem sendo professores/as de Educação Infantil do Campo (em Imperatriz), as respostas vieram intercaladas por sentimentos quem demonstram grande satisfação e gratidão pela profissão; entremeados pelo amor ao campo, amor à vida no campo e a escolha por viver e trabalhar no meio rural... Por várias vezes a palavra “privilégio” aparece nas falas das participantes, sentimento ao qual se referem sempre de modo entusiasmado ou até emocionado, como podemos perceber nos excertos a seguir:

Eu, como professora do campo, eu me sinto muito lisonjeada, por eu fazer parte dos professores de Educação Infantil do Campo, porque, apesar das dificuldades que nós temos, mas é muito bom trabalhar no campo, a vida é diferente da cidade, tem as dificuldades, mas nós devemos superar essas dificuldades, independente delas, **eu me sinto privilegiada de ser uma professora da zona rural, do campo,** né? No trabalho, me sinto muito bem, muito feliz, gosto muito do que eu faço no campo, né? [...] Quando eu fiz o meu concurso, que passei, eu tive a oportunidade de optar de ficar no campo ou na cidade e, pelo fato de eu me sentir bem, eu ser uma pessoa do campo, da zona rural, ter minhas origens, eu optei em ficar na zona rural, no campo, pelo fato de ter orgulho de trabalhar no campo, de morar no campo. Assim, **eu me sinto também muito orgulhosa** (sic) (PARTICIPANTE 19).

Trabalhar na Educação do Campo, eu considero algo maravilhoso, muitas pessoas podem achar que são pessoas inferiores, que não é legal, não é bom, mas isso é uma concepção negativa, porque quem a educação acontecer na sala de aula é o professor, então, vai depender do professor e a gente tem muitos recursos que podem ser utilizados dentro da questão do campo pra trabalhar com as crianças. Então, cada escola da cidade, tem suas particularidades e as do campo também tem (sic) (PARTICIPANTE 8).

Ah, eu me sinto assim privilegiada, né? Apesar das dificuldades, no caso, eu vou de moto, aí no caminho, às vezes, tá sol e, de repente, cai uma chuva, e todos os dias, o trânsito, tem os horários que as estradas ficam um pouco mais perigosas, mas, com isso tudo assim, é prazeroso você sair da sua comunidade e conhecer o meio de outras crianças, estar em contato com outros professores daquela região ali. Então, pra mim é um privilégio e os pais realmente são mais presentes, eles são mais amigos, eles querem saber realmente do professor, eu me sinto bem à vontade, gosto muito e pretendo estar por lá até quando eu puder e tá dando certo (sic) (PARTICIPANTE 6).

Eu gosto muito de estar na zona rural, eu me identifiquei muito e acho que a zona rural me ajudou muito na minha construção como educador, como professor de Educação Infantil. Então assim, é muito gostoso estar com aquela comunidade (sic) (PARTICIPANTE 3).

Bom, de certa forma, **eu me reconheço como um privilegiado,** né? Tenho privilégio de estar no meio rural e ter a confiança das famílias, sobretudo, né? [...] Hoje, hoje mesmo, eu tenho 2 alunos na Educação Infantil, tenho alunos

do primeiro, segundo, terceiro e segue. Então, mas, eu me sinto privilegiada, me sinto agora mesmo, a gente se sente, eu acho que a pandemia serviu pra, acho não, **todo mundo percebe a importância do professor**, o quanto o professor é importante, [...] pra mim simplesmente serviu para ver quantos pais estão dando importância para o nosso serviço, é certo que no meio rural isso já existe né, o **respeito** assim dos pais para com os professores é bem maior, a atenção é “senhor pra lá, senhor pra cá”. No meio rural a gente sempre teve assim, se vai visitar uma família sempre tem um cafezinho, tem um negócio, um pedaço de bolo, uma fruta, dificilmente a gente sai de uma casa sem um lanchezinho, né? Então, eu me sinto privilegiado de estar com eles, no meio deles, e de certa forma contribuindo (*sic*) (PARTICIPANTE 14).

A expressividade contida nas falas reflete que, mesmo não habitando naquele espaço geográfico, os/as professores/as conseguem sentir-se acolhidos como parte da comunidade. Identificam-se com os sujeitos do campo, com o espaço educativo do qual fazem parte e com a pessoas que ali trabalham e vivem. São expressamente bem vistos e bem quistos socialmente, tanto pelas crianças quanto por suas famílias. Estabelecendo relações de amorosidade e respeito recíproco que reafirmam o caráter positivo da profissão professor dentro das comunidades rurais.

A natureza acolhedora dos campesinos, é uma marca registrada dos povos das comunidades rurais; o cafezinho preto, a macaxeira cozida, a água fresquinha servida no copo de alumínio muito bem areado... são singelos cuidados que um professor ou uma professora recebem comumente ao visitar um aluno. “Tá cedo! Espere o almoço.”

No tocante à essa relação dos sujeitos com os demais atores do processo educativo, é inerente a presença do respeito mútuo e do acolhimento por parte das famílias para com os docentes, como visto na declaração da Participante 3:

[...] Eles são uma comunidade que gosta de acolher o professor, eles têm muito respeito pelo professor. Eu tô na zona rural vai fazer 5 anos, as meninas falam “Oh, professora você tem a zona urbana, porque que você não fica aqui ou fica na zona rural?”, eu fico com aquela dúvida, porque me apaixonei tanto pela escola, pelos alunos, a coordenação, às vezes, eu penso “vou mudar pra zona rural, porque gosto demais”. A comunidade, as mães são maravilhosas, os alunos, eu gosto demais de lá. Eu não consigo dizer assim: “É, vou ficar só com a zona urbana”, não consigo (*sic*) (PARTICIPANTE 3).

O fato de sentir-se bem no local de trabalho, a receptividade por parte dos familiares, faz com que alguns docentes escolham permanecer trabalhando ou vivendo nas próprias comunidades, visto que esse carinho sobrepõe, muitas vezes, até mesmo os percalços de estradas vicinais sem condições de trafegabilidade, mas, nas quais muitos professores ainda se aventuram para levar conhecimento com afeto aos estudantes que habitam o meio rural.

Nesse sentido, Tardif (2010, pp. 128-130), ao abordar o *objeto* humano do trabalho docente, define que “o objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados”, e que as relações que vão sendo construídas entre sujeito e objeto são, ao mesmo tempo, relações individuais e sociais. Diante disso, uma das características do objeto de trabalho docente é a sua dimensão afetiva, um componente emocional que “manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos”. Dessa forma, o autor afirma que boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, baseado em emoções, afetos, na capacidade de pensar nos alunos e perceber e sentir suas emoções, temores, alegrias e seus próprios bloqueios afetivos.

Esse relacionamento configura-se de forma positiva, afetando diretamente na receptividade das crianças para com os/as professores/as e vice-versa, impactando positivamente a manutenção dos vínculos e refletindo na aprendizagem dos alunos. Contudo, há que se ter em mente, que tais vínculos construídos no ambiente escolar podem extrapolar alguns limites e fazer o profissional cair no comodismo. Nesse sentido, apontamos algumas situações de alerta, nas falas a seguir:

Ah, minha filha para mim isso (ser professor) é tudo, pra mim é o que um professor representa: **o professor é tudo, ele é tudo...** Porque, tem professores, não é pra ser assim, mas, tem professora que ocupa quase lugar da mãe. Aí, tem aquela que a pessoa chama, diz assim: “eles são tia”, no caso o professor do fundamental menor, teve uma época que eu lembro que dizia assim: “Ah, vocês são tia.” Me disseram uma vez, né: “Você é tia.” Mas, tia, porque os meninos te chamavam de tia, né? E aí, mas eu vejo que, às vezes, a gente ocupa um lugar que não é pra ser, mas de mãe, de tia, de tudo... Então, professor pra mim é tudo e nessa arte pra mim, como eu e outras mais abraçamos isso, essa arte. Porque é gostoso ser professor. É difícil? É! Mas, é gostoso? É! Né, não, meninas? É sim, a gente gosta, a gente ama (*sic*) (PARTICIPANTE 12).

A participante não esconde a satisfação pela profissão que escolheu para a sua vida e aborda a afetividade que sente pelos educandos trazendo ainda características maternas, o que nos remete a duas questões fundamentais: a afetividade que precisa estar presente no dia a dia da sala de aula e os atributos maternos ainda arraigados à feminilização da profissionalidade docente. Freire (2015, p. 8) admoesta que a tarefa do ensinante, “sendo prazerosa é igualmente exigente” e, portanto, exige de nós preparo científico, físico, emocional e afetivo.

Embora a afetividade seja vista como positiva e até necessária para o processo de ensino, aprendizagem e interações com as crianças, os atributos maternos, no entanto, não podem ser vistos tão positivamente assim, pois, apesar de haver certa

atmosfera acolhedora no termo “tia”, é extremamente necessário considerar também o aspecto desvalorizante ao qual os docentes foram/estão submetidos historicamente.

A abordagem mencionada pela participante reflete uma imagem socialmente construída acerca do caráter maternal dado a profissão docente em detrimento do seu reconhecimento de prestígio. “A gente ocupa um lugar que não é pra ser”, diz muito mais acerca da função social da escola nos dias de hoje, em especial, no âmbito da Educação Infantil, que muitas vezes é vista como uma alternativa para os pais que encaram a escola mais como um espaço “cuidador” do que um espaço educativo.

Freire (2015, pp. 138-139) afirma que é preciso que o educador esteja aberto ao querer bem, mas sem deixar de lado o caráter cognoscitivo da relação. E é preciso que, “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa [...]”. Nesse sentido, observemos atentamente o excerto abaixo:

[...] **ser professor pra mim é maravilhoso, é muito gratificante:** eu sou mãe, eu sou tia, eu sou tudo! Eu me considero, já que eu não tenho filho, já tenho é muitos, já tenho é neto. Porque, pelo tempo que eu estou na área, eu já tenho é neto, já sou tia dos filhos dos meus alunos, entendeu? Aí, pra mim é muito gratificante. É de coração, entendeu? Essa área que eu escolhi e que vai ser até não sei quando, eu não me vejo assim fora, acho que eu fico é doente se eu ficar fora. Muito gratificante, prazeroso. Me sinto muito grata, graças a Deus. Ei, Gardênia! Eu fico até emocionada, tu, acredita? (sic) (PARTICIPANTE 15).

Essa fala representa uma escolha de vida e nos remete novamente a Freire (2015, p. 8) que nos diz que “é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico” (grifos do autor), e, portanto, a gratidão e o prazer presentes na fala da participante expressam sua realização profissional, porém, afetividade exacerbada ou ligação “familiar” exagerada para com os alunos, não pode sobrepor o seu fazer pedagógico, assim como não pode, também, sobrepujar as suas lutas por melhores condições de trabalho e respeito perante a sociedade e seus representantes.

Assim como em Vale (2018), algumas das professoras sujeitos desta pesquisa, têm adotado uma postura reflexiva e afirmam sua identidade professoral por meio das lutas, debates, assembleias, greves... Isso representa uma evolução no tocante ao autorreconhecimento, visto que estão num constante movimento de afirmação e reafirmação, buscando manter o reconhecimento social da sua identidade profissional.

A autora alerta para o fato de se enaltecerem atributos maternos em detrimento da importância da formação e da profissionalização docente. Tendo em vista que tais fatores contribuem para a desqualificação e a desvalorização do trabalho docente, fazendo retroceder as manifestações por melhores salários e condições de trabalho.

Freire (1997, pp. 47-48), já nos alertava para o fato de que o mundo afetivo de milhares de crianças é frágil e que “por isso mesmo essas crianças precisam de professoras e de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e de tias”, entretanto, mesmo atendendo amorosamente esse sem-número de crianças, não se pode relegar a prática tão-somente à amorosidade, é preciso haver respeito por si mesmo e pelos educandos, mantendo firme a consciência do caráter permanente do processo de qualificação profissional.

Seguindo nesse viés, para finalizar a primeira roda de conversa exibimos a imagem de uma nuvem de palavras onde apareciam sete conceitos ligados à identidade docente e, na ocasião, pedimos para que os sujeitos escolhessem aquela ou aquelas que mais representava(m) a sua identidade como professor/a de Educação Infantil do Campo. No momento foi explicado que as participantes também estavam livres para manifestar sua identidade através de outras palavras que não estivessem ali, mas que eles/as sentissem que lhes representava melhor e que ainda poderiam (ou não) falar a respeito da motivação das suas escolhas.

Figura 1: Nuvem de palavras

Qual dessas palavras representa a sua identidade de Professor/a de Educação Infantil do Campo?



Fonte: Elaborada pela autora

Consideramos que este foi um momento muito rico, emotivo e, acima de tudo, revelador. Houve quem quis discorrer sobre os seus motivos pela escolha da palavra, dizer o que aquele “sentimento” significava para si; houve quem preferiu dizer apenas a palavra, como se respondesse à uma enquete; mas, houve também quem silenciou e preferiu não dizer nada e, como diz a máxima “o silêncio diz muito” isso, também significa alguma coisa. Ademais, que deixemos que os sujeitos falem por si:

Uma delas é **identificação**. Porque, assim, eu sou muito simples, eu gosto das coisas bem simples, então eu acho que o meio rural ele traz isso, traz aquela simplicidade, aquela gentileza e aí como foi falado antes que eles chegam com um prato de macaxeira, aí chega com uma sacolinha de feijão, aquilo ali já agrada a gente, assim, o nosso dia a gente ganha, né? Porque é a única maneira que eles têm de retribuir o que a gente faz pelos filhos, no caso pelos alunos, então eu acho uma graça, né? [...] eles dão o que eles plantam, né, eu acho bem interessante essa simplicidade, então eu me identifico muito com eles, porque são os pais são muitos amigos e os alunos são bem sinceros né, porque criança é sincera, então eu me identifico muito com essa parte. Agora outra palavra pode ser **reconhecimento**, então, assim, eu reconheço que são famílias de baixa renda, às vezes, pode até faltar o que tem em casa para poder dá pro seu filho pra ir pra escola, pode faltar, eu acredito que isso acontece várias vezes entre eles né, mas mesmo assim, os filhos são presentes, os alunos estão ali presentes na própria instituição, então eu me sinto feliz por essa parte e até mesmo a questão que aconteceu, dessa pandemia de 2020 até agora em 2021 que, apesar de ser meio rural, mas, ao mesmo tempo eles não estão totalmente rural, eles estão bem conectados, as atividades foram ‘entregadas’ durante a semana realmente assim, então eles estavam totalmente conectados bem presentes, diferente de algumas situações que eu vi com algumas colegas minhas na zona urbana, então realmente eu tiro o chapéu para eles, às vezes não tinha internet em casa, mas os pais estavam ali presentes pra colocar um crédito ou pra pegar internet do vizinho emprestado, totalmente diferente da zona urbana que eu vejo as minhas colegas falando né, que tinha pai e mãe que nem mandavam as atividades, não mandava o vídeo do aluno e tudo, então assim eu tiro o chapéu pra eles, apesar de todas as dificuldades e eles estavam ali, né, o que eles tem realmente para oferecer para os seus filhos é apenas o estudo então eu acho que a identificação é um dos grandes fatores assim que me chamou atenção (*sic*) (PARTICIPANTE 6).

Bom, eu escolhi aí, **identificação**. Ser professora do campo, é uma identificação, porque a gente se envolve, é uma comunidade, a comunidade é comunicativa, a gente pertence a essa comunidade e as crianças são iguais às mães, são colaborativas, a gente se sente parte da comunidade no geral, ao todo. Tudo é participativo, todo mundo se comunica e eles reconhecem o trabalho da gente, nos fortalecem, então é uma identificação (*sic*) (PARTICIPANTE 19).

A palavra **envolvimento**, não tem como a gente não se envolver, não é? Na escola, a gente se envolve na comunidade escolar, quando a gente recebe os pais a gente se preocupa também com o andamento das crianças, né? Agora nessa pandemia, a gente vê a dificuldade dos pais com as crianças, então a gente procura resolver da melhor forma possível, né? Quando não tem acesso, a gente procura blocos de atividades e uma coisa aqui, uma coisa ali... então a gente tá se envolvendo, a gente se preocupa, todo

professor se preocupa com a sua clientela, com seus alunos na escola. Então é isso aí, é envolvimento o que mais me identificou(*sic*) (PARTICIPANTE 5).

É o **envolvimento** com as famílias, né, porque a gente não recebe os alunos (durante a pandemia), mas tem a família que vem atrás das atividades, conversa com a gente, diz como a criança se sente ao ver as atividades. Aí, na maioria das vezes, vários responsáveis, várias mães parabenizam a gente pelo trabalho (*sic*) (PARTICIPANTE 9).

É **alegria** e **satisfação** em trabalhar com Educação Infantil. Eu adoro trabalhar com as crianças, muito mesmo. Elas são a base, as crianças são a base, então a gente tem que trabalhar mesmo com amor, sabedoria, né? Para que essas crianças sejam o futuro do amanhã (*sic*) (PARTICIPANTE 4).

As narrativas e as justificativas usadas pelos sujeitos para expressar o reconhecimento da sua identidade demonstram que as participantes das rodas de conversa não caíram por acaso nesta profissão. Exercem a docência com uma carga de profissionalismo, respeito, satisfação, alegria e uma amorosidade muitas vezes temperada com a pieguice de se poder deixar sentir e emocionar com as situações reais vivenciadas no dia a dia da escola. Pois, como disse Freire (2015, p. 140): “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”, juntando-se a tudo isso a consciência de classe, do dever e do fazer.

Dentre tantas respostas dadas ao questionamento presente na nuvem de palavras, uma delas nos chamou mais a atenção e, por isso, exige uma análise à parte, tendo em vista o caráter heideggeriano contido na fala da participante:

Eu vou ficar então com **comunidade**, né? Essa palavra que, às vezes, a gente usa até de forma inadequada. Aí, em alguma situação, se formos olhar a etimologia da palavra, a origem do termo, o sentido que ela representa vem de “comum + (mais) unidade”, daí forma uma “comum-unidade” e eu vejo que no meio rural é mais fácil se ver isso, né? Esse procedimento de tudo em comum ou de eles estarem, assim, mais unidos para solucionar algumas ações, tipo: se alguém vai vacinar o gado, aí convida o vizinho, uma pequena produtora que não tenha assim muitos funcionários, então chamam Cid do Riacho do Meio, chama o Carlim do Seu Manoel, chama o ‘não-sei-quem’, aí vai todo mundo. Aí, se precisar: “Alguém tem um caminhão? Vai precisar levar um bezerro.” “Ah, fulano tem um caminhão!”, aí já cede o caminhão e a criança, ela cresce também percebendo isso, ela percebe que no meio rural há esse trabalho em mutirão, essa “comum unidade”, onde eles vivem, né?! Certamente, umas são mais do que outras, tem mais trabalho em mutirão, mais trabalho em cooperativa e outras, mas, quase todas ainda que eles falem muito da vida alheia, um do outro, etc e tal, porque é comum a gente ouvir um falar do outro, mas na hora que precisa estão tudo ali, estão sempre falando um do outro, estão sempre precisando um do outro, estão sempre servindo, então tem essa palavra “comunidade” representa muito bem o meio rural (*sic*) (PARTICIPANTE 14).

É realmente interessante o modo como essa participante desmembra a palavra escolhida e reflete acerca de seu sentido mais literal. Trazendo ao cerne do diálogo exemplos práticos da aplicabilidade cotidiana de tal conceito no contexto dos povos rurais. A essência de sua abordagem, nos remete à Heidegger (2018) que interpreta o conceito de “mesmidade”, anteriormente abordado neste trabalho por Dubar (2006), como “comum-pertencer⁴²”.

Heidegger (2018, pp. 12-13) explora o conceito de duas formas: na primeira, *comum-pertencer* (grifo do autor), dando ênfase à primeira parte da expressão, onde mostra um possível sentido hegeliano da identidade entre ser e pensar (ser e homem), como resultado de um processo. Nesta expressão, o sentido do “pertencer” é determinado pela comunidade a partir da sua unidade, isto é, a partir do indivíduo, e significa, neste caso: integrado, inserido na ordem da comunidade. De uma maneira mais simples, nada mais é do que a visão da formação identitária da comunidade partindo da unidade para o todo.

Na segunda forma, *comum-pertencer* (grifo do autor), o autor aponta para um âmbito do qual fazem parte homem e ser; é a identidade heideggeriana que resulta do regresso. Nesta expressão, o “pertencer” significa experimentar a comunidade a partir do pertencer e não mais uma representatividade a partir da unidade da comunidade. Em outras palavras, parte do todo, da formação identitária partindo da comunidade para a unidade.

Contudo, ambos os caminhos recusam a identidade como um traço estático do ser, corroborando tudo aquilo que já foi exposto até aqui e fortalecendo a ideia de adequabilidade e transformação da identidade. Desse modo, podemos perceber que as vivências pessoais, fundamentam e estruturam a construção identitária dos sujeitos, de modo a fazer com que o indivíduo haja de acordo com a situação e tenha o discernimento necessário para a constituição do seu fazer docente.

Durante essa reflexão, é possível perceber que as participantes compreendem que tais vivências e desafios contribuíram e contribuem para a formação da sua identidade e que, inclusive, possibilita que reconheçam a si mesmos/as como parte

⁴² Nota do tradutor: *Zusammengehörigkeit* traduzimos aqui por comum-pertencer. Com esta expressão quer-se acentuar: a) que ser e pensar estão imbricados numa reciprocidade; b) que através deste recíproco pertencer-se fazem parte de uma unidade, da identidade, do mesmo. (HEIDEGGER, 2018, p. 51).

integrante da estrutura comunitária local, visto que puderam assimilar a singularidade presente no meio no qual estão imersos.

Sabemos que a identidade docente constitui-se ao longo da trajetória dos/as professores/as como profissionais do magistério; contudo, o processo do qual resulta a sua formação, consolida e legitima o saber que se constrói nessa jornada. Nesse ínterim, faz-se necessário explicitar a compreensão da necessidade de um saber formal, institucionalizado, sistematizado, para fins de formação dos professores e professoras que atuam no campo e, em virtude disso, encaminhamos a nossa discussão para a segunda categoria definida *a priori* e que constituiu o tema central do segundo encontro virtual com os sujeitos desta pesquisa: a **formação**, prerrogativa que nos levou a dividir a temática em dois momentos: a **formação inicial** e a **formação continuada**.

4.2 Trajetórias da identidade em formação

Girando em torno da temática da **formação**, na segunda roda de conversa, os sujeitos puderam explanar livremente fatos, acontecimentos, razões, circunstâncias e/ou até mesmo as pessoas que os motivaram a escolher o ofício de professor. As participantes foram instigadas através da definição (pontual) e da dicotomização dos termos formação “inicial” e “continuada”, no intuito de que ambas fossem abordadas separadamente.

4.2.1 A formação inicial

Para esta reflexão, instituiu-se como **formação inicial** toda a trajetória estudantil vivenciada pelos sujeitos, considerando o seu início na Educação Infantil e findando no Ensino Médio, esta última podendo ter sido intercalada ou não, pelo ingresso no curso profissionalizante de Magistério de nível médio, seguida da trajetória acadêmica no Ensino Superior⁴³.

⁴³ É mister abrir um parêntese nesse ponto do trabalho, visto que, durante a aplicação do questionário de pesquisa para a definição do perfil docente, uma das profissionais informou não possuir formação acadêmica, tendo findado sua carreira estudantil no Magistério de nível médio, no entanto, a mesma participante declarou comparecer às formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. Esta mesma professora não participou de nenhuma das rodas de conversa virtuais.

Conforme o explicitado anteriormente, de tal modo, definimos de forma clara e concisa, a **formação continuada** como os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, os cursos de extensão e aperfeiçoamento e a formações pedagógicas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Acerca da formação inicial de professores, Silva Júnior (2010 p. 6 *apud* GATTI 2013-2014, p. 39), afirma que esta perpassa pelos meandros da formação acadêmica e “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Da maneira como vem sendo pensada, “a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável”. Diante disso, a autora coloca que, conforme Silva Júnior (2010, p. 6), são as situações experienciadas nos contextos de trabalho que “se credenciam como ambientes de formação”, considerando o reconhecimento pelo seu valor formativo.

Silva Júnior *apud* Gatti, critica a concepção tradicional de formação inicial de professores que tem sido desenvolvida “apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho”, mostrando-se, nesse caso, ineficiente e incapaz de responder às necessidades cotidianas de “reconversão profissional que a contemporaneidade coloca”. (SILVA JÚNIOR, 2010 p. 7 *apud* GATTI 2013-2014, p. 39).

Dentro dessa perspectiva, iniciamos a discussão questionando aos presentes na sala *on-line* sobre como a **formação inicial** contribuiu ou tem contribuído para a constituição de suas identidades docentes e, neste ponto, destacamos a seguinte participação:

Na minha realidade do campo, a minha Educação Básica, ela sempre foi assim, complicada, difícil, assim, tive dificuldades pra ir pra escola, os professores sempre do campo, mesmo daqui, com o conhecimento não do modo que deveria ser pelo fato de não ter muito acesso aos estudos. Aí terminei meu Ensino Médio normal, e a professora mesmo daqui, me convidou pra ir para uma sala de aula, né? E eu fui pra sala de aula e só após é que eu fui fazer o Magistério. E o Magistério, ele contribui bastante com a prática, pelo menos pra mim, ele contribui bastante com a prática. E depois que eu fiz Magistério, com bastante dificuldade também, a nossa dificuldade do campo, de acesso ter que ir pra cidade de estar fazendo essas aulas lá, participando, só então já na sala de aula eu comecei a faculdade. E a faculdade, os professores vindo aqui na comunidade, aquela faculdade com bastante dificuldade que vem contribuindo a cada processo, a cada passo que a gente vai passando, contribui pro processo de desenvolvimento da

nossa identidade, né? E esses três processos, contribuíram pra mim, pra mim hoje ser uma professora mais evoluída do campo (*sic*) (PARTICIPANTE 19).

A fala desta participante indica as dificuldades encontradas pelas pessoas que moram no campo para prosseguir a vida estudantil para além da oferta escolar presente no povoado e alçar patamares mais elevados rumo à vida acadêmica. Ao mesmo tempo que evidencia o fato de que até pouco tempo atrás, cerca de duas décadas, ainda era comum existirem professores atuando em sala sem formação adequada, sem sequer a formação mínima exigida.

Contudo, a participante reconhece os desafios que enfrentou na precária formação que teve, mas demonstra nitidamente que não se deixou abater por eles e nos leva a perceber que fez o melhor que poderia fazer, com as ferramentas que tinha naquele momento. Observa-se a força de vontade expressa pelas oportunidades abraçadas pela professora, sempre que surgia a chance de poder fazer melhor e alcançar um grau mais alto em sua formação.

Em face do entendimento da necessidade do saber institucionalizado para a docência como base para o pleno desenvolvimento de suas ações e do seu fazer pedagógico, destacamos uma fala curta que uma das professoras escreve através do chat: “A formação dá direções, caminhos, ideias, se não tivermos esse preparo prévio não conseguiremos desenvolver bem a nossa profissão (PARTICIPANTE 16, via chat)”. Diante da compreensão de que este direcionamento é essencial para adentrar-se na jornada do conhecimento formativo, a consciência da importância de uma boa formação para o pleno exercício da função docente é perceptível tanto na fala acima quanto em todas as contribuições das professoras participantes.

Essa prerrogativa reverbera os conceitos de Nóvoa (s/d-b) que afirma que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores mecanismos para um pensamento autônomo, ao mesmo tempo que viabilize as dinâmicas de autoformação participativa.

O autor afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, s/d-a, s/p), nesse ínterim, destacamos a presença dos cursos superiores ofertados por institutos que, em parceria com instituições de ensino superior credenciadas, levaram a oportunidade de formação em nível superior aos rincões deste país com

mensalidades a preços acessíveis aos moradores locais, o que nos remete ao que foi exposto mais acima na fala da Participante 19.

Dentro desse contexto, ressaltamos ainda a importância de programas como o Programa de Capacitação Docente – PROCAD, o Programa de Qualificação Docente – PQD e o Programa Darcy Ribeiro e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que formaram e até hoje formam professores e professoras em exercício na docência da Educação Básica de escolas públicas das mais longínquas cidades interioranas e oportunizam melhoria de vida e trabalho a quem mora distante de um centro universitário, possibilitando qualificação profissional gratuita e de qualidade, levando o nome de universidades sérias e renomadas como a UEMA e a UFMA.

Isto posto, durante o mesmo encontro virtual, questionamos as participantes sobre quais os elementos da sua vida escolar foram preponderantes para a construção de suas identidades profissionais, quais elementos foram integrados às suas vivências profissionais e incluídos em seu fazer docente. Nessa ocasião, as professoras delinearam detalhadamente os processos formativos pelos quais passaram até tornarem-se professoras. Imbuídas em compartilhar pontos marcantes de sua trajetória estudantil que influenciaram ou têm influenciado nas suas constituições identitárias, algumas evocaram lembranças da sua mais tenra idade. Como podemos observar nas duas falas a seguir:

Primeiramente, na Educação Básica é onde a gente conhece realmente a escola, a gente, os nossos professores dando aula e, a nossa professora ali, desde o magistério, desde a pré-escola a gente vai olhando elas e a gente vai achando lindo, né? Então, assim, eu acho que, primeiramente, o inicial da Educação Básica, onde a gente se vê no lugar do professor, a gente tem professor como modelo e aí a gente acha assim que é mil e uma maravilhas, a gente não conhece o outro lado, e aí, com o passar do tempo a gente vai crescendo, né, precisando de uma profissão e aí a gente vai se ingressar numa faculdade, eu já pulei pra faculdade porque eu não fiz Magistério, né? Eu achava que ali fosse perda de tempo e aí, depois que eu entrei na faculdade, que eu fui ver quando eu tava terminando a faculdade, que era muito importante eu ter feito o Magistério, né? É onde a gente vai aprender a fazer as atividades, trabalhar algumas atividades manuais também, então, assim, eu senti muita dificuldade por não ter passado pelo Magistério, tá? (sic) (PARTICIPANTE 6).

Esta participante, apesar de estar consciente da importância de uma boa formação para o exercício da docência, afirma não ter dado o devido valor a uma etapa que, antes dos institutos ou programas das universidades estaduais e federais

adentrarem as cidades, povoados e vilas, era o mais alto grau de formação docente, “passando” direto para o ingresso no ensino superior, supervalorizando-o e, logo em seguida, arrependendo-se, visto que a teoria ensinada na faculdade, mesmo aliada aos estágios, não atenderam às suas expectativas formativas, pois ela mesma aponta ‘sentir falta daquilo que nunca teve’, tendo em vista que a prática ensinada no Magistério de nível médio vem a lhe fazer falta mais tarde, como ela mesma afirma em seguida:

[...] assim, a faculdade me ajudou muito em termos de teoria, né? A teoria me ajudou muito assim, de colocar algumas coisas em prática, mas nem todas as teorias que eu vi na faculdade, serviram pra mim na sala de aula, e a gente tem também uma noção, né, quando a gente tá fazendo nossos estágios, de como a gente vai ter algumas coisas pela frente, né, pela profissão [...] (sic) (PARTICIPANTE 6).

Entretanto, contrapondo-se a fala anterior, a Participante 18 demonstra foco e linearidade tanto em seu discurso quanto na sua jornada formativa:

Eu sempre, desde o início, quando eu fazia quarta, série eu já queria ser professora, eu me apaixonei pela professora e foi aí que eu escolhi a profissão, eu exerço com amor, eu gosto do que eu faço, eu sempre procuro dar o máximo de mim, então, eu fiz o Ensino Médio, eu fiz Magistério, eu queria Magistério. O Magistério contribuiu muito na minha vida profissional, a contribuição do Magistério na vida ela é importante, porque a colega falou que não passou pelo Magistério e quando chegou na faculdade encontrou certas dificuldades, né? Então eu vi no Magistério o jeito que eu tinha pra me realizar como profissional, como professora, eu busquei, eu não tive dificuldades em fazer o Magistério porque eu queira aquilo. Quando foi pra fazer nível superior eu também optei por Magistério nas séries iniciais, que era o Normal Superior [...] (sic) (PARTICIPANTE 18).

Interessante notar que a identidade docente pode começar a ser construída antes mesmo da formação quando os sujeitos em sua trajetória de vida se identificam com a docência, esta fala valida as falas das participantes da pesquisa-piloto, onde todas as quatro professoras passaram pelo curso de Magistério de nível médio, tendo em vista que era a forma mais acessível a elas para ingressarem na carreira docente. O momento no qual abordamos esta temática elas falam até de forma muito emocionada acerca do amor pela profissão que escolheram.

Vale ressaltar que, ao evidenciar uma preocupação em estar sempre qualificada para o exercício da docência, a Participante 18 corrobora o que Freire (2015, p. 89-90) admoesta: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para

coordenar as atividades de sua classe.”, dessa forma, considerando o fato de ter buscado o curso de formação docente em nível superior logo que teve a oportunidade, mesmo após já estar inserida no mercado de trabalho, assim como aconteceu com a Participante 19, ambas as participantes demonstram humildade e o reconhecimento da necessidade de estarem sempre em constante processo formativo.

Neste ponto, confirma-se a prática reflexiva vista em Freire (2015) que nos alerta acerca da necessidade de se ter bom-senso em diversos âmbitos de nossa vida pessoal e profissional, abrindo espaço para a humildade em reconhecer que “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo” e que ser humilde, nesse sentido, “exige de nós a coragem e a confiança em nós mesmos e o respeito a nós mesmos e aos outros.” (FREIRE, 1997, p.37).

Ainda neste segmento, em sua fala, a Participante 18 não hesita em expressar uma das qualidades apontadas por Freire como indispensáveis aos professores e professoras progressistas: a amorosidade. Ratificando a fala do autor, reconhecemos que é necessário juntar à humildade com a qual a professora atua e estabelece relações com seus alunos, uma outra qualidade, “a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar.” (FREIRE, 1997, p. 38).

Ao contrário das alunas apontadas por Freire (1997, p. 32), que justificam sua escolha em cursar o magistério porque não tiveram outra possibilidade ou “terem optado pelo curso de formação do magistério para, enquanto o faziam, esperar comodamente por um casamento”, a Participante 18 demonstra ter feito uma escolha acertada e sente-se orgulhosa e realizada em exercer o seu ofício. O amor, a satisfação plena e, até mesmo, um sentimento de forte gratidão pela docência estão expressamente nítidos em todas as participações desta e de outras professoras.

4.2.2 A formação continuada

Dando continuidade à nossa conversa, no decurso da conversa, adentramos na esfera da **formação continuada** e, mais uma vez, foi possível observar que as falas dos sujeitos da pesquisa vieram a confirmar o que fora dito pelas professoras que participaram da pesquisa-piloto que, mesmo não sendo expostas aqui, posso afirmar que estas falas complementam aquelas.

Acerca da formação continuada, Gatti (2018, s/p), a concebe como “um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida.” Desse modo, compreende-a como um “aprofundamento da formação” inicial, no qual, as percepções dos sujeitos refletem a sua compreensão acerca da necessidade do entrelaçamento dos conceitos apreendidos tanto na formação inicial quanto na formação continuada, fortalecendo o desempenho de suas funções.

Imbernón (2010, p. 11), assevera que a formação passa pela condição de que os professores vão assumindo uma identidade docente, de modo que pressupõe o fato de assentirem e assumirem-se como sujeitos da formação, e não objetos dela, ou “meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros.” Neste sentido, torna-se relevante acrescentar que algumas das participantes encararam nossas rodas de conversa como uma espécie de formação continuada, onde enaltecem a importância dada aos seus pontos de vista e, concebendo-as como um momento de diálogo formativo, expressam gratidão por fazer parte desta pesquisa e por termos dado voz às professoras e professores de Educação Infantil do Campo durante as discussões que se deram.

Na perspectiva de expor suas concepções acerca da formação continuada, a Participante 6 comenta também as consequências e os resultados para a prática docente, tem o seu valor e destaca:

Sobre as formações continuadas, eu acho que é uma maneira de a gente estar revisando o que a gente já até viu, algumas coisas, alguns pontos e modificando outros pontos, que ela vai servir pra trabalhar em sala de aula, mudando o jeito que você já usava ou acrescenta algo a mais, né? [...] é um caminho onde a gente pode seguir, que a gente tenta fazer outras tentativas pra dar certo, né? Em algum momento que você tenha alguma dificuldade que você vê que o aluno não tá conseguindo aprender daquela forma, então a formação continuada ela abre portas pra isso, pra você trabalhar de outro jeito, né, de outra maneira, porque, às vezes, tem aluno que aprende de uma forma, né, e tem aluno que aprende de outra forma, você tem que se adaptar qual é o melhor jeito daquele aluno aprender (sic). (PARTICIPANTE 6).

Nesta fala é possível perceber o processo da ação reflexiva que a participante realiza acerca dos conhecimentos obtidos em sua formação inicial e entrelaçados com os conhecimentos e técnicas adquiridos ao longo das formações continuadas e de toda a sua jornada formativa. A professora percebe que há a necessidade de se fazer uma relação mais profunda entre as teorias aprendidas e sua prática de sala de aula.

Outras participantes corroboram da opinião expressa pela colega e afirmam que as formações continuadas contribuem para gerar uma nova “expectativa” profissional acerca daquilo que necessita ser aplicado em seu contexto. Como pode ser visto na fala a seguir:

Então, essas formações continuadas, é o certo, né? É o que tem que ser feito pra gente, professor, e aí no decorrer do ano a gente vai aprendendo e vai melhorando o trabalho da gente. Contribui muito, a gente aprende muito, aprende e vai colocando em prática, vai inserindo tudo no trabalho da gente (sic). (PARTICIPANTE 1).

Um dos pontos a serem destacados na fala desta participante é a percepção da humildade e a predisposição à flexibilidade, no que diz respeito à melhoria do trabalho docente. Quando ela afirma: “a gente vai aprendendo e vai melhorando o trabalho da gente”, observa-se haver uma consciência da necessidade de ‘aprender’ e ‘colocar em prática’, e isso se coloca como uma das grandes questões das formações continuadas ou formações em serviço, que é exatamente a mudança de comportamento, a quebra de paradigmas, bem como o rompimento e a ressignificação de padrões estruturais arraigados.

De tal forma, segundo Imbernón (2010, s/p): “Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações.”, dentro dessa perspectiva e a fim de que a prática docente se renove e se adapte às novas demandas trazidas pelos alunos em função das mudanças do mundo e da sociedade, um outro ponto relevante a ser considerado é questão da reflexividade intermitente que deve estar presente na vida do professor e que deve fazer parte da sua profissionalidade docente.

Esse movimento reflexivo transforma a dinâmica na qual se dá a constituição da identidade docente, em qualquer etapa da educação e em qualquer âmbito geográfico, seja de professores/as do campo ou da cidade, perpassa pela construção do saber sistematizado e institucionalizado que se inicia na formação inicial, vai se reconstruindo no decurso da formação continuada e é fortalecido na troca de saberes e experiências com seus pares e profissionais correlatos.

De modo assistemático, essa postura reflexiva aglutina saberes desenvolvidos e apreendidos ao longo da jornada institucional e acadêmica do indivíduo e converge no exercício da sua profissionalidade docente, permeada por suas experiências sensoriais, adquiridas através de sua vida profissional e também de sua vida pessoal.

Esse processo, segundo Filho e Ghedin (2018, p. 7), “é ininterrupto, é um caminhar pessoal e profissional construído ao longo do caminho pretérito e futuro.” Diante disso, o encaminhamento da nossa discussão avança, então, para a terceira categoria selecionada *a priori* e, cuja temática gira, exatamente, em torno da construção da identidade a partir da *práxis/prática* docente.

4.3 É na prática que se constrói a identidade

Diante da perspectiva para a qual nossa reflexão se encaminha, durante a terceira roda de conversa virtual abordamos a ***práxis/prática docente*** a fim de compreendermos como a formação da identidade docente dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa contribui para a sua prática em sala de aula.

Em vista disso, a discussão que se segue acerca da *práxis*, parte da concepção de Vasquez (1990) e Freire (1987, 2015) através das quais, buscamos explicitar uma prática consolidada por meio da articulação com a teoria, que se encaminhe para uma contextualização da ação docente e resulte numa ação libertadora, transformadora da cotidianidade. Sendo assim, segundo Vasquez, a *práxis* é vista como uma:

[...] atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade entre a teoria e a prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. A *práxis* não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem mesmo tão limitada que se reduza a uma atividade meramente material (VASQUEZ, 1990, p. 406).

Partindo desse prisma, vale ressaltar que é extremamente urgente e necessário abandonarmos a dicotomização teoria e prática, uma vez que é na reflexão da prática, pautada na unificação desses dois elementos, que se dá a *práxis*. Centrada numa atitude subjetiva, transformadora da realidade vigente, alcançando objetivos reais por meio de práticas conscientes, a partir das quais se obtém uma educação mais plena e autônoma.

Nessa ótica, Freire (2015, p. 39) assevera que: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Diante disso, com o objetivo de direcionar um olhar crítico-reflexivo para a sua própria prática docente e, no tocante ao saber mediado pela *práxis*, salientamos a seguinte participação:

O primeiro ano eu trabalhei de uma forma, quando eu sentei e revi todo o meu ano, eu disse: “não, esse ano vou fazer melhor”, porque eu percebi algumas coisas, algumas falhas e eu disse “eu vou corrigir”, então o professor está sempre se reconstruindo, sempre se transformando, essa é uma profissão gostosa, eu gostei muito, eu gosto muito da minha profissão hoje, porque a gente não é estático né, a gente está sempre se reconstruindo (*sic*) (PARTICIPANTE 3).

Diante dessa percepção e desse movimento crítico-reflexivo, observa-se o compromisso dessa participante acerca da sua profissionalidade e da sua identidade. Ao perceber arestas a serem aparadas e demonstrar disposição em corrigir as falhas, a professora demonstra humildade e responsabilidade consigo mesma, para com os estudantes e com a sua classe.

Ainda nessa linha de entendimento, Freire ressalta que uma característica marcante da formação permanente dos professores deve ser, essencialmente, a presença de momentos de reflexão crítica sobre a prática, pois, ao pensarmos criticamente a prática de ontem ou de hoje, podemos, então, melhorar práticas futuras (FREIRE, 2015). Para exemplificar esse movimento, evidenciamos o excerto abaixo:

[...] quando a gente chega na faculdade a gente é totalmente tradicionalista, eu, pelo menos, a minha linha era tradicionalista, aí quando eu cheguei na escola, meu primeiro ano, eu percebi, a gente vai se modificando né, vai mudando a sua linha de trabalhar, de educar e hoje eu vejo que cada ano o professor, ele se renova. [...] 2020 foi uma outra transformação nossa, nós cada ano nunca somos os mesmos (*sic*) (PARTICIPANTE 3).

A abordagem exposta por esta participante reflete o caráter mutável inerente ao processo de constituição da identidade. Enquanto realiza o movimento de reflexão sobre a prática e analisa as ações com o objetivo de avaliá-las, a professora evoca o exercício da *práxis*, voltando-se sobre si mesma através da reflexão de que somente uma teoria era insuficiente para uma prática efetiva, e a sua visão equivocada vai se dando lugar a um novo fazer pedagógico.

Segundo Tardif (2000, p. 14), o/a professor/a se fundamenta em alguns conceitos aprendidos na universidade e também em conhecimentos didáticos e pedagógicos provenientes de sua formação profissional. Nesse âmbito, fundamenta-se também em conhecimentos curriculares veiculados por programas, guias e manuais escolares, baseando-se “em seu próprio saber ligado à experiência de

trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.” (TARDIF, 2000, p. 14).

Dando prosseguimento ao estudo e, levando em consideração que os sujeitos estão imersos profissionalmente no campo da Educação Infantil, no decorrer da terceira e última roda de conversa estimulamos as participantes a falar sobre suas rotinas em sala de aula e, prontamente, algumas delas explanaram detalhadamente desde a chegada das crianças na escola até a sua saída.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2009) as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras.

Segundo Friedmann (1996), o homem é essencialmente lúdico. Assim como as necessidades vitais de alimentação e proteção está a brincadeira como algo inerente ao ser humano. Portanto, a qualidade do tempo e os espaços destinados a brincadeira influenciam preponderantemente para o pleno desenvolvimento da criança, tornando cada vez mais urgente a promoção de espaços evocativos do brincar que permitam experiências infantis de qualidade.

Para Gatti et al. (2019, p. 41), “o exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos [...]”, tendo em vista que as aprendizagens das crianças da Educação Infantil se desenvolvem por intermédio dos seus eixos estruturantes: interações e brincadeiras, ampliamos o diálogo suscitando as participantes a comentarem sobre como e em quais momentos a brincadeira está presente no dia a dia de suas salas de aula e destacamos os excertos a seguir:

A brincadeira, ela tem que ser de forma planejada, não de forma aleatória. Quando a gente vai trabalhar essa aula envolvendo as brincadeiras, tem que ser planejada, a gente tem que planejar, não brincar aleatório, a gente já vai convidando as crianças, a gente vai mostrando pra elas a forma de brincar e interagindo com elas a forma de brincar, porque a criança ela nunca vai brincar sozinha, ela sempre vai sempre **interagir** com o outro e com o professor, como por exemplo, se eu for fazer uma brincadeirinha de roda, aí eu já vou comunicando pra ela como que vai ser, ela também já vai se adaptando àquela brincadeira, **de forma bem parceira** e assim sucessivamente (*sic*) (PARTICIPANTE 2) (grifos nossos).

Esta fala nos chama a atenção pela questão do respeito que a participante dá a presença e ao envolvimento das crianças. Ciente de que, na escola, não pode haver

apenas o brincar pelo brincar, e sim, o brincar objetivado. É válida a observância acerca da interação entre os pares: criança-criança e criança-adulto, e também no compartilhamento colaborativo que as envolve, tornando-as sujeitos da brincadeira e, por consequência disso, da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o brincar é sempre uma experiência dinâmica e criativa para a criança, sua vivência contínua consome certo espaço e um tempo que configuram uma forma básica de viver, portanto, “[...] a brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas” (BRASIL, 2009, p.72). Assim, a escola deve propiciar tempos e espaços para a brincadeira de modo a construir contextos lúdicos capazes de potencializar o movimento, a imaginação e a criatividade das crianças.

Nessa mesma linha de pensamento, trazemos a seguir, a contribuição da Participante 13, que corrobora com a fala da participante anterior no que diz:

Assim, como a professora 2⁴⁴ falou, ela (a brincadeira) também tem que ter um **direcionamento**: “o que é que eu quero com aquela brincadeira?”. Quando eu faço as brincadeiras que estão no meu planejamento, todos os dias, o que é que eu espero? Que aquela brincadeira tenha um **objetivo** que eu quero alcançar com as crianças. [...] Igualmente as histórias, quando a gente levanta um questionamento, uma discussão que você vai perguntando, que você vai interrogando e eles vão falando do jeito deles e ali é maravilhoso, do mesmo jeito é as brincadeiras, elas têm que estar constante na sala de aula, [...] e é bem legal, eu gosto de trabalhar com Educação Infantil (sic) (PARTICIPANTE 13) (grifos nossos).

No que concerne à consciência do fazer pedagógico na Educação Infantil, percebe-se que as professoras compreendem o caráter educativo da presença das brincadeiras em suas rotinas. As palavras “direcionamento” e “objetivo” remetem conscientemente à intencionalidade que deve permear a ludicidade. A participante reafirma o respeito às crianças ao dizer que “eles vão falando do jeito deles” e, ao maravilhar-se com isso, demonstra valorização por suas aprendizagens.

Interessante notar que mesmo não reconhecendo a importância da brincadeira livre e desinteressada que refere-se “[...] à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada [...]” a professora aponta o brincar pedagógico, que se operacionaliza por meio dos jogos e suas contribuições para a aprendizagem da criança, uma vez que, “[...] o jogo possibilita o

⁴⁴ Em substituição ao nome da professora que fora citado durante a fala.

desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, afetivas, sociais e morais das crianças. (FRIEDMANN, 1996, p. 12).

Conforme Redim (2013, p. 27) "planejar é também buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer". Dessa maneira, o planejamento na educação infantil precisa alimentar a ludicidade, imaginação e criação das crianças. As professoras corroboram com esse pensamento, ao evidenciarem expressamente a inclusão de ambas evidência expressamente a inclusão das brincadeiras durante a elaboração dos seus planejamentos de aula, o que nos revela deferência à docência e às crianças e, especificamente, uma certa preocupação no tocante à aplicabilidade, intencionalidade e organização antes de sua execução.

Diante disso, na sequência, fizemos o seguinte questionamento: “Existe alguma diferença entre a prática docente aplicada aos alunos da cidade e do campo?” e, nesse entendimento, destacamos a seguinte contribuição:

Sim, às vezes, sim, às vezes, não. É de acordo com a sua aula, entendeu? A gente vai trabalhando e vai surgindo. [...] porque, a gente sabe: a zona rural ela é um pouco diferente da cidade, [...] assim que são as diferenças, a gente vai trabalhando de acordo com o planejamento da gente, com a aula que você vai trabalhar, de acordo com a realidade de cada aluno (*sic*) (PARTICIPANTE 13).

E, desse modo, percebe-se que a prática docente do campo, esteja estruturada de modo a atender as especificidades das crianças, requerendo do professor um olhar atento às necessidades dos estudantes que, por vezes, terão características campesinas, no entanto, fica evidente que, haverá situações em que os interesses das crianças do campo se confundem com os interesses dos estudantes citadinos. Em vista disso, cabe ao professor/professora perceber a realidade na qual está inserido e agir de modo responsivo e competente.

Com base no exposto, é no entrelaçar do saber formal com as vivências que avançamos o nosso olhar para uma das categorias que emergiram ao longo da conversação, em especial, na segunda roda de conversa, que é a questão da **experiência**. Anteriormente mencionada aqui como as “vivências do indivíduo”, na próxima seção discutiremos, especificamente, as concepções dos sujeitos acerca dos saberes adquiridos através de suas “experiências profissionais”.

4.3.1 Nas veredas da prática colhemos experiências

Menezes, Klebis e Gebran (2017, p. 87) asseguram que, só é possível depreender o processo de constituição da identidade docente a partir da compreensão de que sua construção se dá através de “múltiplos contextos: sociais, históricos, culturais e políticos, dentre outros”, diante do que, ao levarmos em conta tais fatores é necessário ainda compreender que tal processo está sujeito a transformações, considerando tratar-se de um fenômeno histórico.

Ao desenvolverem estudos na perspectiva epistemológica, Tardif (2000) e Pimenta (1997; 1999) difundem influentes contribuições acerca dos saberes profissionais dos professores. Destacamos que tais saberes, além de heterogêneos, são também, diversificados, oriundos de diferentes fontes. Neste ponto, ressaltamos que os saberes provenientes das experiências vivenciadas ao longo da formação dos professores e professoras, colaboram sobremaneira para a constituição da identidade docente.

Nessa concepção, as falas apresentadas a seguir, abordam, segundo a concepção das participantes, a influência das experiências vividas em sala de aula e como tais situações práticas contribuem ou contribuíram para a constituição de suas identidades docentes. Diante desta perspectiva, destacamos:

Ninguém chega pronto na escola para trabalhar com criança, não se chega pronto, a gente tem uma noção, mas, de repente, pode ser que se depare com outra realidade do que a gente imagina, lá na faculdade ou lá no curso de Magistério, quando chega diante da criança a gente nota diferente e a gente vai se construindo pouco a pouco. Ora, uma coisa você tem que chegar na escola seguro de quê? De que vai para aprender com eles, o modo de vida deles e, com essa disposição de serviço mesmo, de servir, esquece que ali é um emprego e coloca-se a serviço, porque o professor da zona rural ele pode, de repente, precisar exercer outras profissões, acho que na cidade também, além do simplesmente, passar conteúdo para as crianças, que a Educação Infantil também é diferente, então ele está sempre à disposição para compreender a realidade né, ser muito compreensivo, muito trabalhador, ser dinâmico de certa forma, entender o lado da criança, da família, [...] tem que entender o ambiente em que eles vivem e assim a gente vai construindo a nossa identidade e estar a serviço, a serviço mesmo, é até uma missão digamos assim, até de certa forma um pouco religiosa, né, de certa forma não deixa de ser. Bom, é mais ou menos assim o que eu penso (*sic*) (PARTICIPANTE 14) (grifo nosso).

A força da consciência do inacabamento marcante nesta fala traz uma boniteza freiriana que nos remete a humildade de perceber-se inconcluso, de saber que aprendemos a cada dia, de diferentes maneiras e em contextos diversos. Observa-se

a disposição/disponibilidade docente em compreender o meio ao qual o aluno pertence e imergir, aglutinar-se a esse, tornando-se “devoto” do aprender ao mostrar-se disponível para assimilar a realidade do educando e, a partir dela, ministrar a sua prática, construindo(-se) a sua identidade profissional pouco a pouco.

Segundo Tardif (2000; 2010) é durante o exercício da docência que o/a professor/a constrói a sua cultura pessoal, amalgamando sua história de vida com a sua cultura escolar. O autor assevera que o saber experiencial dos professores, está ligado às suas próprias funções e, por meio delas, ele mobiliza-se, modela-se e esse saber torna-se importante através da experiência prática a qual deva adequar-se mediante diferentes problemas e situações.

De igual modo, “o saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.” (TARDIF, 2010, p. 110), assim, considera-se, na constituição identitária, a mutabilidade consciente do indivíduo ao longo de seu processo constitutivo de experiência e construção de uma identidade pessoal e profissional, refletida nas contribuições promovidas através da adaptabilidade às situações e pelas suas percepções e vivências.

Na mesma linha de raciocínio, Pimenta (1997) salienta que os saberes da experiência constituem-se a partir da vivência em sala de aula, tanto como aluno, na observância à maneira como os seus professores ministravam suas aulas; quanto como professor, mediante as vivências experienciadas com seus próprios alunos. Nesse contexto destacamos a seguinte participação:

[...] e aí, a gente vai passando o tempo, a gente vai participando de encontros pedagógicos, as formações, as palestras e vai motivando a gente, e aí a gente vai querer colocar tudo aquilo que a gente tá aprendendo naquele momento é na sala de aula em prática, e aí quando a gente passamos pra sala de aula, né, a gente vê que é totalmente diferente do que a gente imaginava de quando a gente tinha só teoria e o estágio e aí ao longo do processo da sala de aula você vai aprendendo com as dificuldades do dia a dia e aí a gente vai adquirindo a experiência, porque a gente vai adquirindo a experiência é com os próprios alunos mesmo, né, e aí, a cada dia que passa a gente vai aprendendo e descobrindo coisas maravilhosas e as dificuldades assim, é muito grande, a gente não vai dizer assim que a gente não tem dificuldade de algumas coisas, né [...] então, assim, eu tive muitas dificuldades e, assim a gente vai aprendendo a cada dia mesmo, é descobrindo a sua identidade profissional porque você é capaz e a gente descobre tanta coisa que a gente nem imagina que a gente é capaz (sic) (PARTICIPANTE 6).

A fala da participante demonstra uma certa predisposição à uma aprendizagem contínua no exercício da docência e a consciência de que é no fazer pedagógico que

se cria a experiência e constitui-se de fato a sua identidade profissional. Apesar disso, critica a formação inicial, no sentido de perceber que a teoria estudada e o estágio realizado não a instrumentalizaram de maneira eficiente para a prática docente.

A reflexão aqui presente nos remete à discussão de *práxis* desenvolvida por Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14) que, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, as autoras asseveram que o estágio, ao contrário do que se propunha, “não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade”. Nessa concepção, as autoras concluem que o estágio nada mais é do que uma atividade curricular teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

Acerca do saber experiencial adquirido na dinâmica e no contexto das relações interpessoais, ao que Tardif (2010) chama de “saber interativo”, destacamos o que diz a Participante 6:

[...] a gente vai adquirindo experiência, constituindo saber a cada dia na sala de aula, porque todo ano quando você pega uma turma é diferente, são alunos totalmente diferentes, são pais diferentes, é um ano diferente. Por exemplo, o ano passado, de 2020, e 2021, está sendo um ano bem diferente devido a pandemia. Então assim, todo tempo a gente está renovando o que a gente é, já sabe... e acrescentando mais algo que a gente não sabe e a gente aprende é no dia a dia mesmo, a gente até aprende com eles mesmo (*sic*) (PARTICIPANTE 6).

O estabelecimento de relações evidenciado por esta participante dialoga com Tardif (2010, p. 109) no que tange ao “saber interativo” mencionado pelo autor e que nada mais é do que um saber “mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e os demais atores educativos”. Tardif argumenta que, se considerarmos o fato de que a experiência do trabalho docente exige um certo domínio cognitivo e instrumental da função, faz-se necessário também uma “socialização na profissão e uma vivência profissional” por meio das quais a identidade profissional constrói-se pouco a pouco sendo experimentada, inclusive através de elementos emocionais, relacionais e simbólicos. É no desenvolvimento dessa familiaridade com os “atores educativos”, evidente na presente fala, que a sua adaptabilidade aos contextos é favorecida, por meio da presença da normatividade e da afetividade, as quais o professor recorre para agir em situações da cotidianidade.

[...] tenho quase 30 anos de profissão, então, cada dia mais eu tento buscar coisas melhores e estar sempre me adaptando às coisas novas, como uma das dificuldades foi, do ano passado pra cá, a questão da pandemia, que trouxe coisa novas pra gente, a gente teve que se adaptar a muita coisa, a buscar novos caminhos, para que a profissão fosse... a gente se realizasse melhor, né? Foi um ano de aprendizado, o ano passado, que os erros que a gente cometeu no ano passado, esse ano a gente não tá mais cometendo, então é muito bom (sic) [...] (PARTICIPANTE 18).

Na abordagem desta participante, percebemos a importância dada à vivência em sala de aula. Com base no tempo de profissão expresso logo no início desse excerto, é possível depreender que, mesmo diante de uma vida profissional tão longa e profícua, ao invés do comodismo (comum após tantos anos de docência), ela apresenta uma certa flexibilidade à mudança e prontidão à transformação de sua *práxis* docente, sempre que necessário. Diante dessa fala, percebemos a consciência pedagógica presente na experimentação auferida ao longo do tempo e a percepção crítica da necessidade de adaptação às inovações e aos novos caminhos e espaços demonstrando a capacidade reflexiva da professora em questão.

Segundo Tardif (2010, p. 107-108), a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é essencial para que se alcance o sentimento de competência e a consolidação das rotinas de trabalho, ou seja, sua estruturação da prática. O autor afirma que “ainda hoje, a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando”, como podemos corroborar com esta fala da Participante 1: “Mas, aprender mesmo, a gente aprende quando a gente tá em sala, porque tem a questão de preparar aulas, a gente tem o material didático, então cada vez que você prepara uma aula, você tá aprendendo, né?(sic)”, e é desse aprendizado, muitas vezes sedimentado às custas de grandes esforços e, por vezes, até mesmo “ligado à fase de sobrevivência profissional”, que a identidade professoral dos sujeitos vai sendo gradativamente construída, experimentada, experienciada, moldada e modelada.

Na perspectiva problematizadora que nos incute as andanças desta pesquisa, nos encaminhamos, finalmente, para a discussão de um tema muito pertinente, que nos situou geograficamente durante todo esse longo percurso e, com o qual encerramos a última roda de conversa virtual: mas, afinal de contas, os sujeitos estudados trabalham no viés da Escola DO Campo ou são professores da Escola NO Campo?

4.4 Estamos caminhando NO Campo?

Chegando ao término da terceira roda de conversa, instigo mais uma vez as participantes: **“Vocês já pararam pra pensar se existe alguma diferença entre Educação DO Campo e NO Campo?”**, faço uma pausa dramática (porque ninguém se manifesta e instigo novamente: **“Vocês conseguem identificar alguma diferença só por causa do uso dessas duas preposições NO e DO?”**, e o silêncio é a resposta e continua a reinar até que intervenho com a apresentação de um conceito.

Então, exploro o conceito de Souza e Fernandes (2009) que afirmam que a Educação NO Campo expressa um vínculo à localização do ensino no campo, um vínculo espacial com o território e lugar do camponês. Já a Expressão DO Campo refere-se à escola e à educação, oriundas da cultura dos sujeitos do campo, capaz de valorizar a sua identidade e congregar a pluralidade das ideias e concepções pedagógicas.”, e convido novamente as participantes a se manifestarem, contudo, percebemos que elas não se sentem preparadas para expor seus pontos de vista, mesmo tendo sido explicitado que não havia resposta certa ou errada e que aquele era um momento de discussão e troca de ideias.

Contudo, uma das participantes expressa sua percepção através do chat: “Antes tinha essa separação bem definida ou diferenciada.” (Participante 16) e, diante dessa fala, percebemos que o tema precisa ser mais explorado. Em virtude disso, mudamos um pouco a abordagem e reformulamos o questionamento, de modo a tentar mais uma vez ouvir a opinião dos sujeitos: **“Você é professor ou professora de Educação DO Campo ou NO Campo?”** e, mais uma vez, os sujeitos permaneceram em silêncio, sem esboçar reações.

Porém, após alguns minutos a Participante 16 manifestou-se novamente através do chat: “Os dois no e do. A educação em um todo é geral para todos. Levando em consideração a cultura, os valores do povo do campo.”, logo em seguida a Participante 17 também expressa sua concepção: “Comparar com NO Campo e DO Campo aqui nesse período não dá pra saber, pois mostra outra realidade (sic).”, destacamos ainda mais uma participação: “Do campo, procurando sempre que os alunos conheçam outras culturas, porém nunca esquecendo das suas origens.” (Participante 10), ao analisar essas falas fica evidente que elas demonstram inconsistências sobre o tema abordado e nada dizem acerca da compreensão sujeitos mediante os conceitos que foram expostos.

A partir dessas falas, percebemos que as características que diferenciam os conceitos de uma Educação realizada NO campo de uma Educação pensada conjuntamente com os sujeitos DO campo não fazem parte do repertório desses sujeitos. Nessa perspectiva, esses conceitos carecem de maiores explicações, abordagens e discussões, tendo em vista que ainda não foram por eles assimilados e, por esse motivo, ainda não fazem parte de sua consciência e, conseqüentemente, não constituem a sua identidade docente e professores/as que atuam no campo e que, embora reconheçam a sua profissionalidade, ainda não estabeleceram um consenso diante da sua posição como agentes de transformação social nesse meio.

Na participação abaixo, destacamos a explanação bastante significativa de uma das professoras que problematiza e reflete, de modo muito pertinente, acerca do identificar-se como docente DO campo ou NO campo e traz ainda outros elementos:

Na comunidade onde vivo e trabalho, faz parte da Zona Rural do município, mas as características da população pouco se encaixam na vida do campo, pois, a maioria são assalariados, aposentados ou vivem de programas sociais do governo. Aquele estereótipo de pessoas que vivem somente do que a natureza oferece, não faz muito jus por aqui. Os plantios estão relacionados ao próprio consumo, com milho, feijão, abóbora e a criação de animais. Assim, a educação que oferecemos está muito atrelada à vida na cidade, mas, ressaltamos essa prática de plantios, criação de animais nas conversas que temos com nossas crianças diariamente, exemplificando essas práticas e valorizando a nossa cultura, então, percebo que é difícil definir se é uma ou outra. Vejo com um mix das duas (*sic*) (PARTICIPANTE 11).

Em sua fala, a participante aponta características da comunidade local e reflete sobre a situação econômica e cultural dos moradores, analisando brevemente e, de forma genérica, o perfil dos cidadãos que habitam o povoado, rompendo com o estereótipo do camponês chucro e evidenciando os costumes e a cultura local. Em conformidade, Caldart (2004) orienta que, como forma de valorização dos sujeitos do campo e suas culturas, é preciso cultivar suas identidades e assevera que esta é também uma das funções da escola, a fim de firmar e instituir parâmetros educacionais centrados no protagonismo camponês.

A produção agrícola mencionada pela professora nem mesmo pode ser considerada de subsistência, tendo em vista que o consumo é unicamente para o núcleo familiar e a renda dessas famílias, em grande parte, é proveniente de programas do governo, aposentadoria ou trabalhadores assalariados, considerando o caráter semiurbano no qual a comunidade desta professora representa.

A participante observa que, a prática docente exercida no âmbito escolar do qual faz parte “está muito atrelada à vida na cidade” e, a partir disso, nota-se a necessidade de serem levantados momentos de reflexão acerca da identidade característica dos povos do campo, de modo que, de acordo com a abordagem dos sujeitos exposta aqui, a educação ministrada nas comunidades rurais em pouco ou nada diverge da educação ofertada nas escolas do meio urbano. Ela encerra sua fala dizendo que o contexto educativo do qual faz parte é definido como uma miscelânea das características da Educação DO Campo com a Educação NO Campo.

Nesse ponto, é relevante evocar algo que já fora mencionado anteriormente: a necessidade de conhecer-se para somente, a partir disso, reconhecer-se. Conforme a já mencionada máxima socrática: “Conhece-te a ti mesmo”, é a partir da compreensão do eu que o sujeito será capaz de reconhecer-se e assumir a sua identidade. No entanto, esse é um processo que se dá por meio da socialização, no constante aprendizado e na construção, desconstrução e reconstrução. Com base nisso, é preciso que os professores e professoras de Educação Infantil que atuam no meio rural imperatrizense (e no Brasil, como um todo), encontrem-se para então ajudar a encontrar-se.

No decorrer deste capítulo, refletimos sobre as falas dos sujeitos a partir de inferências que dialogam diretamente com o aporte teórico adotado, no intuito de traçar os resultados atingidos, com base nas informações que foram colhidas no decurso das rodas de conversa virtuais. Durante a análise, novos referenciais foram surgindo no afã de responder aos questionamentos problematizadores e ratificar o alcance dos objetivos propostos inicialmente. Caminhamos agora para um fim, uma finalização na tentativa de confirmar, mas não concluir e sim, tecer as considerações finais acerca deste trabalho e corroborar as ideias defendidas até aqui, tendo em vista que muito ainda haveria de ser dito e, uma conclusão não o concluiria.

(IN)CONCLUSÃO

A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me "saúda" contente no começo das manhãs.

Paulo Freire, 2015, p. 52.

Inconclusiva é esta conclusão, que finda este trabalho de incessante busca por responder suas questões-norteadoras e seus objetivos de pesquisa, mas que, mesmo respondendo-os abre novas lacunas, novos questionamentos, novos caminhos.

Inconclusiva sou eu, pesquisadora, que, não satisfeita com a inconclusividade aqui (pro)posta, ainda quero mais (obviamente não agora, pois, há que se ter vagar: esperar e esperarçar). Todavia, há muito ainda a ser sabido; muito ainda a se querer saber; muito que se quer ser sabido... muita boniteza no ar para se ver e saber.

Considerando um contexto social pandêmico, onde as relações de raça, cor, gênero, sexualidade e muitas outras estão sendo amplamente discutidas, é mister esclarecer que tudo isso faz parte da identidade. Neste trabalho, analiso como vem se constituindo a formação da identidade docente das professoras e professores de Educação Infantil que atuam nas escolas situadas no meio rural da cidade de Imperatriz-MA, partindo da perspectiva dos próprios sujeitos participantes.

Com base nas informações coletadas em rodas de conversa virtuais, foi possível discutir, tecer reflexões e realizar inferências acerca da constituição da identidade docente, da formação inicial e continuada e de como se desenvolve a *práxis/prática* pedagógica exercida pelos sujeitos, mantendo sempre um constante diálogo com os referenciais presentes no aporte teórico que nos embasa e também com outros autores que foram sendo consultados conforme a necessidade.

A realização deste trabalho possibilitou, através dos meandros da pesquisa, estabelecer uma compreensão da minha própria formação identitária, reconhecer-me como professora de Educação Infantil do meio rural e me identificar, várias vezes, com as falas dos sujeitos. Me possibilitou, ainda, refletir sobre como vamos nos construindo na urdidura das aprendizagens teóricas e práticas e na obtenção das experiências sensoriais que nos moldam ao longo de nossas diversas vivências.

No afã de responder aos questionamentos norteadores e aos objetivos da pesquisa, retomo neste espaço, os resultados alcançados com vistas a discutir sobre como os sujeitos se reconhecem no processo de construção de uma identidade docente na Educação NO/DO Campo. Na perspectiva de que o caminho trilhado para alcançar o caráter identitário, abordado neste trabalho, é o do inacabamento, da inconclusão; é o de uma identidade em constante desenvolvimento, num contínuo processo evolutivo e, portanto, mutável, moldável; segundo as relações que se dão, uma vez que a identidade é descoberta de acordo com as vivências e as experiências do indivíduo, num sucessivo processo de identificar-se com o outro refletindo-o em si mesmo e vice-versa (mutuamente).

Com base nessa perspectiva, constatou-se que o reconhecimento identitário dos sujeitos estudados se dá com base na sua profissionalidade docente, a partir da qual, em face da sua formação inicial e continuada aliada às experiências práticas vivenciadas em sala de aula, as professoras refletem satisfação pela escolha profissional e, por vezes, chegam a demonstrar certa devoção aos fazeres docentes.

Os professores se reconhecem como trabalhadores/as respeitados/as e valorizados/as pelos moradores das comunidades nas quais vivem, convivem e/ou trabalham, em especial pelos pais e familiares de seus alunos; sentindo-se acolhidos, percebem-se como parte do meio no qual estão inseridos/as. Desse modo, se permitem envolver-se afetivamente com os alunos e estabelecem profícuas e agradáveis relações com os demais agentes do processo educativo, fator de relevância para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa sentem-se realizados profissionalmente e afirmam, unanimemente, que gostam da profissão escolhida e muito lhes agrada ser professor/a de Educação Infantil em escolas do meio rural. Muito embora, ainda que, de forma tímida, reconheçam o seu lugar na luta pela garantia de direitos, melhores salários e condições de trabalho, não se deixam endurecer, permitindo-se serem afetivamente chamadas de *tias*, sem menosprezar sua profissionalidade.

Todavia, a pesquisa apontou que esses sujeitos, no momento, ainda não compreendem e, portanto, não são capazes de reconhecer, a diferença entre os conceitos de Educação DO Campo e Educação NO Campo, o que se traduz na concepção de uma prática pedagógica que pouco ou nada difere da educação ofertada no meio urbano. Em virtude disso, abre-se a lacuna para o debate em torno desta temática, tendo em vista não haver registros de discussões nesse sentido: com

o objetivo de promover o fortalecimento identitário desses docentes para a atuação no meio rural, contribuindo para sua valorização e o fortalecimento do reconhecimento da concepção de agentes de transformação.

Essa abordagem requer um olhar mais específico no tocante à formação dos professores para a atuação no âmbito rural. É necessário desnudar esses conceitos e convidar os docentes a discutir essas relações e concepções a fim de que eles (os professores) se encontrem neles (os conceitos), se identifiquem e se reconheçam dentro de uma dessas perspectivas, ou em nenhuma delas, o que os remeteria à uma vertente completamente distinta.

Contudo, com base na apropriação da definição dada por Caldart (2002) que esclarece que na Educação NO Campo as pessoas têm o direito a serem educadas no mesmo lugar onde vivem e que na Educação DO Campo as pessoas têm direito a ter acesso à uma educação que seja pensada desde o seu lugar, que favoreça sua participação e esteja vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais e, mediante a minha própria experiência em campo (e no campo) é possível constatar que os sujeitos da pesquisa são professores de Educação NO Campo, uma vez que as práticas educativas exercidas no meio rural imperatrizense, conforme mencionado anteriormente, em pouco ou nada diferem da educação do meio urbano.

Vale ressaltar que apenas uma das professoras sujeito da pesquisa, refletiu mais profundamente acerca do tema, contudo, ela compreende que, na prática, há uma mistura dos dois conceitos, algo do qual não posso discordar, visto que diante das experiências vivenciadas cotidianamente, é bem provável haja episódios de entrelaçamento onde as práticas de ambos os conceitos se (con)fundem.

A fim de refletir um pouco mais acerca dessa construção identitária e, com base em Pimenta (1998) podemos, então, intuir que a identidade profissional é construída, além de outros fatores, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor de sua própria história, confere à atividade docente no seu cotidiano, levando em consideração os seus valores, a forma como se situa no mundo, sua história de vida, suas representações e até mesmo seus anseios e angústias.

No avançar dessas considerações, é válido adentrar para uma caracterização de como a formação inicial e a formação continuada contribuíram ou tem contribuído para a construção da identidade docente dos/as professores/as que atuam no meio rural imperatrizense. De modo que, para efeitos de compreensão vinculados à este

estudo, entende-se que a formação inicial diz respeito à toda a vivência escolar dos indivíduos, até a sua formação acadêmica no âmbito da graduação.

Nesse aspecto, alguns elementos constitutivos foram sendo evidenciados ao longo das análises, nas quais, algumas participantes demonstraram ter encarado certas dificuldades para a obtenção de uma formação inicial adequada antes de ingressarem no mercado de trabalho. Dito isso, foi possível perceber que, mesmo diante dos desafios enfrentados, esses sujeitos não desistiram de conquistar uma formação institucionalizada que fosse adequada à função que exercem.

Vale ressaltar que, mesmo tendo plena consciência da necessidade do saber formal como fonte de embasamento para exercer plenamente suas ações e seu fazer pedagógico, isso não significa que os saberes adquiridos ao longo da formação inicial tenham sido suficientemente capazes de instrumentalizá-los de maneira eficiente para o exercício da docência. Portanto, verifica-se a necessidade de uma complementação de modo prático, pois, conforme Silva Júnior (2010), a formação inicial precisa amalgamar a formação teórico-acadêmica com as situações práticas de trabalho, tendo em vista que a formação inicial não aborda referências às vivências práticas e experienciais do exercício da profissão e sua função seria justamente orientar o alcance de experiências desejáveis.

Em face do exposto é possível afirmar que a formação inicial dos professores e professoras, exerce ainda pouco efeito, contribuindo minimamente para a formação da identidade docente de professores/as das escolas do meio rural, explicitando a necessidade de juntar-se à esta, outros processos formativos, como é o caso da formação continuada. Dado que, segundo Pimenta (1998), as consequências para a formação de professores são que a formação inicial só pode ser consolidada a partir da aquisição de experiência dos formados, isto é, inserir situações práticas como referências para a formação.

No tocante à formação continuada, para efeito de compreensão, no âmbito deste trabalho, a mesma foi pensada de modo a incluir todos os processos formadores aos quais os sujeitos possam/puderam ter passado após a conclusão do curso de graduação. E, conforme a concepção de Gatti (2018), pode ser vista como uma forma de aperfeiçoamento profissional e cultural que se pode ter no decorrer da vida. Pode ser considerada como uma espécie de “aprofundamento da formação” inicial que contribui para o desempenho da ação educativa.

Os sujeitos estudados consideram a formação continuada como um processo importante na formação da sua identidade, tendo em vista a contribuição que esta fornece no sentido de preencher possíveis lacunas deixadas pelo curso de graduação. No que diz respeito à melhoria do trabalho docente, demonstram humildade e abertura para a aprendizagem de novos conceitos e disposição para eventuais mudanças de comportamento e/ou conhecimentos adquiridos, coadunando com o que diz Imbernón (2010), já que a assunção de uma identidade docente resulta do fato de os professores assentirem e assumirem-se como sujeitos da formação e não objetos dela.

Nessa lógica, os sujeitos percebem que os processos formativos agregam elementos formais e saberes sistematizados que contribuem significativamente para a constituição de sua identidade docente, promovendo momentos de reflexão que resultam em mudanças de comportamento, quebra de paradigmas e o rompimento e a ressignificação de padrões estruturais arraigados.

Esse movimento é benéfico no sentido de favorecer uma prática docente mais flexível, que se adapte às novas situações e contextos que os alunos demandam, em função das mudanças do mundo e da sociedade e corrobora com Imbernón (2010) diante da perspectiva de que apenas aqueles que estão dispostos a mudar serão capazes de transformar a prática. Assim, observa-se a necessidade de formar esses sujeitos no âmbito do seu trabalho, para alinhar “aquilo que se diz àquilo que se faz”, de modo que a prática fique tão permeada pela teoria que ambas cheguem fundir-se.

Por esse ângulo, percebe-se que o processo de construção da identidade, aliado à formação inicial e continuada, reflete diretamente na *práxis/prática* docente desses sujeitos, uma vez que é no exercício da docência que se consolidam os saberes formais e se constitui a experiência profissional.

Considerando o reconhecimento da identidade dos sujeitos desta pesquisa e, na concepção de uma prática que se consolida por meio da articulação com a teoria, e mais ainda pela compreensão da necessidade de uma prática docente crítica, depreende-se que, mesmo não considerando os fatores conceituais de uma educação que protagonize os povos do campo, os resultados da pesquisa apontam que as participantes exercem o seu fazer docente mediado por uma prática crítico-reflexiva, tendo em vista a consciência com a qual refletem acerca do seu fazer pedagógico. Entende-se que, em sua maioria, os sujeitos da pesquisa realizam o dinâmico movimento dialético-freiriano que envolve o pensar entre o fazer e o pensar sobre o fazer, um exercício claro da ação-reflexão-ação.

É possível constatar também, que as participantes respeitam e valorizam as crianças do campo, segundo as suas demandas específicas, realizando práticas educativas conscientes carregadas de intencionalidade. Manifestam humildade pelo fazer docente, mostrando-se prontas a aprender com os erros e corrigir as falhas; e amorosidade, ao expressar abertamente a afetividade presente nas relações com o educando. Nesse movimento, os sujeitos também demonstraram responsabilidade consigo mesmas, para com os estudantes e para com a sua classe trabalhadora.

Em face de todo o exposto, fica evidente que a identidade docente reflete positiva e significativamente na prática em sala de aula, especialmente em sua principal característica: o inacabamento. E eleva a percepção de que, ao ministrar sua prática, o professor está colocando mais um tijolinho na construção da sua identidade profissional, e que, como afirma Tardif (2010), essa identidade se constitui aos poucos, mobilizada, modelada e mediada por saberes experienciados e experimentados no dia a dia do seu trabalho.

A consciência da inconclusão, do caráter metamórfico, do constante processo de evolução e de transformação reverbera na constituição identitária do indivíduo e reflete-se em sua prática através das suas percepções e vivências e da sua adaptabilidade às situações. A dinâmica desse movimento reflexivo que se inicia na formação inicial e vai se construindo, desconstruindo e reconstruindo no decurso da formação continuada, é fortalecido pela troca de saberes e experiências com seus pares e profissionais correlatos e, é desse modo que como concluem Filho e Ghedin (2018), a jornada da identidade é ininterrupta, uma caminhada pessoal e profissional construída ao longo da estrada do presente, do passado e do futuro.

Após essas considerações acerca da pesquisa, peço licença a você, leitor, para encerrar tecendo algumas reflexões individuais.

Fim da estrada, fim da linha, fim “desta” jornada

Fiz o curso de Magistério pela possibilidade de ter um emprego “mais rápido”. Entenda-se por isso a minha grande vontade de ter um trabalho remunerado ainda muito jovem (visto que minha primeira experiência docente se deu aos 17 anos de idade). Sim, eu queria ter “meu próprio dinheirinho” o quanto antes e via na docência a oportunidade disso se concretizar mais rapidamente.

Obviamente eu conhecia todos os enteveros pelos quais os profissionais da docência estão sujeitos, em especial os que se aventuram nas estradas vicinais das zonas rurais. Conhecia, mas não vivenciava. E, mesmo ciente dos desafios, queria afrontar essa carreira e fazer dela o meu ganha-pão, a minha fonte de subsistência. Como dito lá no início deste trabalho: *assim foi, assim é*.

Eu via, e ainda vejo, na docência a possibilidade de um fazer social, rentável, através do meu ofício. A minha escolha pela docência advém do forte ímpeto pela minha própria emancipação pessoal, pela conquista da minha autonomia, como uma alternativa, uma porta para a obtenção de uma tal liberdade (que até hoje não sei bem o que é), uma vez que, ao mesmo tempo, vejo o exercício do magistério como uma forma singular e abrangente de contribuir socialmente, no sentido de usar o meu trabalho para instigar, incentivar e colaborar conscientemente com a emancipação dos sujeitos, tendo em vista que sempre tive a honra de trabalhar em lugares considerados de vulnerabilidade social e, dessa maneira, buscar sempre fazer uso da educação e da função social da escola como mecanismos para a transformação da realidade social imposta e anteposta, na qual eu mesma considero deter o poder de ser, também, uma agente transformadora.

Tudo isso me consentiu dizer que é na relação com o outro e com nós mesmos que vamos nos tornando quem somos. Reconhecemo-nos. Tudo o que fiz até aqui, por mais profundo que possa parecer, ainda é muito raso, preliminar, superficial. E, nessa longa estrada da vida acadêmica, vou correndo e não posso parar, na esperança de ser mais uma campeã e alcançar o MEU lugar. Sigo, inconclusa, inacabada, mutável, metamórfica..., mas não incompleta, pois sigo na esperança de um dia SER, posto que, enquanto ainda não SOU, continuarei querendo ser.

E é na finalização deste trabalho que tenho a maior certeza da minha vida acadêmica: “Quanto mais estudo, mais preciso estudar.” E, diante dos bons ventos aqui nos trazem e, como quem tenta compreender o voo de um pássaro que, cansado, decide pousar suas asas, pouso aqui as constatações proeminentes desta minha caminhada, pois, exaurida da longa jornada, por força do arrimo dos ombros dos gigantes, a findo, de pé, feliz e grata.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia L. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), Publicação eletrônica, 2008.

ALMADA, F. A. C. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2005. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido.

ANJOS, C. I.; SANTOS, S. E.; FERREIRA, F. I. **As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias**. Revista Zero-a-seis. v. 19, n. 36 p.156-165| jul-dez 2017.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 2.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as crianças pequenas residentes em áreas rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.299-315, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>> Acesso em 10 de janeiro de 2021.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed, rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editora, 2001.

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

BEZERRA, G. A.; MONTEIRO, K. B. F. S. A identidade docente e a construção de uma identidade profissional no âmbito da Educação Infantil. In **Estado da Arte em educação**: volume 1. PPGFOPRED. Organização: ZAPAROLI, W. G.; ALVES, A. S. p.117-131. Rio Branco: Nepan, 2020.

BOTTEGA, R. M. D. Formação de Professores em Serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**. s/l, v. 3, n. 5, pp. 171-179, 1º Semestre de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SECAD, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde – CNS. **Resolução CNS nº 510**, de 07 de abril de 2016. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep. Ciências Humanas e Sociais. Publicada no DOU nº 98, seção 1, páginas 44, 45, 46. 24 de maio de 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Plano Municipal de Educação – PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília, 2016. 496 p.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Parecer CNE/CEB nº 22/2009. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2259-pceb022-09-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 de julho de 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de 1990. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Panorama: Educação**. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/pesquisa/13/78117>> Acesso em 12 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, 1996. Senado Federal, Brasília, 2018.

BRASIL. UNASUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia de coronavírus**. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>> Acesso em 12 de junho de 2020.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: 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. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4, 2002. p. 18-25.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo: Traços de identidade da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. P. 10-31.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1987.

CRAIDY, C.M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M.L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DINO, F. Coronavírus e Fascismo: patologias que desafiam o Brasil. In: TOSTES, A.; FILHO, H. M. **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Ilustração de Carlo Giambarresi. 1.ed. Bauru: Canal 6 Editora, 2020. p. 58-63. Recurso digital. Projeto Editorial Praxis. Edição do Kindle. Formato: ePub3.

DOCUMENTÁRIO Assim era Dadá: a vida pós cangaço de Sérgio da Silva Chagas. Centro de Estudos Euclides da Cunha – CEEC/UNEB. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rlo0A2bMKZU>> Acesso em 12 de janeiro de 2021.

DOXSEY, J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003.

ENTREVISTA com Dadá mulher do Cangaceiro Corisco 1/2, Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8XALV0HNzuM>>. Acesso em 12 de janeiro de 2021.

DUBAR, C. **A crise das identidades. A interpretação de uma mutação** (La crise des identités. La interprétation d'une mutation). Tradução Catarina Matos. Coleção Caleidoscópio. Editora Afrontamento. Edição 1015. Porto, setembro de 2006.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FILHO, M. S. C; GHEDIN, E. L. **Formação de professores e construção da identidade profissional docente**. IV COLBEDUCA e II CIEE. 24 e 25 de janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água. São Paulo: São Paulo, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 1996. 128p.

FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: **Educación Para La Población Rural En Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay Y Perú**. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. FAO. Roma, Itália. 2004. p. 44-90.

GATTI, B. A. Entrevista. **Bernadete Angelina Gatti: Por uma política de formação de professores** – Pesquisadora expõe obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores. Bruno de Pierro. Revista Pesquisa FAPESP. Edição 267, maio, 2018. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>> Acesso em 13 de setembro de 2021.

GATTI, B. A. **Formação de professores para a Educação Básica**: as licenciaturas. Revista USP: Dossiê Educação, n. 100, p. 33-46. São Paulo: Dezembro/Janeiro/Fevereiro, 2013-2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; André. M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. Nada mais será como antes. In: TOSTES, A.; FILHO, H. M. **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Ilustração de Carlo Giambarresi. 1.ed. Bauru: Canal 6 Editora, 2020. p. 42-52. Recurso digital. Projeto Editorial Praxis. Edição do Kindle. Formato: ePub3.

GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. **Paraíba** (música). Disponível em <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/03/08/paraiba-masculina-mulher-forte-sim-senhor-cantoras-falam-sobre-cancao-de-luiz-gonzaga.ghtml>> Acesso em 12 de janeiro de 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, M. **Identidade e diferença**. Tradução e notas de Ernildo Stein. Coleção Vozes de Bolso. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores** [recurso eletrônico]. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMPERATRIZ. **A Cidade**. Disponível em: <http://imperatriz.ma.gov.br/portal/imperatriz/a-cidade.html>> Acesso em 09 de junho de 2021.

IMPERATRIZ. **Comunicado Interno nº 013, de 26 de maio de 2020**. Dispõe sobre justificativa para aprovação do projeto de aulas não presenciais. Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, Maranhão, 2020.

IMPERATRIZ. **Decreto nº 019, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas e procedimentos temporários e emergenciais a serem adotados na de prevenção de contágio do COVID-19, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Imperatriz, Maranhão, 2020. Disponível em: <http://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/download/legislacao/Decreto-n-019-2020-COVID-19-e-da-outras-providencias.PDF>> Acesso em 08 maio de 2021.

IMPERATRIZ. **Aulas não-presenciais**. Disponível em: <https://imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/aulas-nao-presenciais-da-rede-municipal-comecam-nesta-quarta-feira-17.html>> Acesso em 18 de junho de 2021.

IMPERATRIZ. **Educação do Campo**. Disponível em: <https://www.imperatriz.ma.gov.br/portal/noticias/educacao/educacao-do-campo.html>> Acesso em 13 de junho de 2021.

IMPERATRIZ. **Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.imperatriz.ma.gov.br/portal/noticias/educacao/educacao-infantil.html>> Acesso em 13 de junho de 2021.

IMPERATRIZ. **Mais de 12 mil alunos retomam experiências de aprendizagem na Educação Infantil a partir desta quinta-feira, 25**. Disponível em: <https://www.imperatriz.ma.gov.br/noticias/educacao/mais-de-12-mil-alunos->

[retomam-experiencias-de-aprendizagem-na-educacao-infantil-partir-desta-quinta-feira-25.html](#)> 24/06/2020. Acesso em 13 de junho de 2021.

IMPERATRIZ. **Nossa Gente**. Gardênia de Almeida: A professora boneca que leva informação e brincadeira para as crianças. Disponível em: <<https://www.imperatriz.ma.gov.br/blog/nossa-gente/gardenia-de-almeida.html>> Acesso em 08 maio de 2021.

IMPERATRIZ, Secretaria Municipal de Educação de. **Dados internos do Setor de Educação do Campo 2019-2021**. Imperatriz, 2021.

IMPERATRIZ, Secretaria Municipal de Educação de. **Dados internos do Setor de Educação Infantil 2020**. Imperatriz, 2020.

IMPERATRIZ, Secretaria Municipal de Educação de. **Dados internos do Sistema de Gestão Educacional – GEDUC**. Imperatriz, 2021.

IMPERATRIZ, Secretaria Municipal de Educação de. **Dados internos do Setor de Recursos Humanos – RH/SEMED/ITZ**. Imperatriz, 2021.

IMPERATRIZ, Secretaria Municipal de Educação de. **Plano Municipal de Educação de Imperatriz – MA – 2014/2023**. Imperatriz, 2008.

IMPERATRIZ, Secretaria Municipal de Educação de. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Imperatriz – MA**. Imperatriz, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, L. P. S. **Identidade docente na Educação Infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/754>>. Acesso em 20 janeiro de 2020.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991. p. 59-67. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 11).

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v.23, n.1, p. 98-106, João Pessoa, jan.-jun. 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; CRUZNETO, O.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2014.

MONTEIRO, K. B. F. S. **Educação infantil e currículo: o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz/MA**. 2014. 272f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

MOVIMENTO PELA BASE. **A BNCC é homologada: Agora sim o Brasil tem base**. 2017. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>> Acesso em 29 de junho de 2021.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. **31ª Reunião Anual da ANPEd**. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu - MG. Outubro de 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>> Acesso em 29 de junho de 2021.

NÓVOA, A. Entrevista. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 15-33.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa; s/d-a. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em 12 março de 2020.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Lisboa, 1999. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf> Acesso em 12 setembro de 2021.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. s/d-b. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em 12 setembro de 2021.

OLIVEIRA, M. Entrevista concedida a Anabela Mota Ribeiro, publicada originalmente na **Revista Selecções do Reader's Digest**, em janeiro de 2005. Disponível em: <<http://anabelamotaribeiro.pt/manoel-de-oliveira-33811>>. Acesso em 19 de junho de 2021.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidades e saberes docência. In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. pp. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes Pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 1999. pp. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances. Vol. III, Setembro de 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

PORTAL FNDE. **Sobre o Proinfância**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>>, acesso em 12 de janeiro de 2021.

PORTAL MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação Infantil do Campo**: Programas e Ações. s/d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=16219>>, acesso em 14 de janeiro de 2021.

REDIM, M. M. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5 (1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, 2021, p. 64-83.

SOUZA, F. E.; FERNANDES, B. M. O papel da geografia escolar para o fortalecimento do campesinato no município da Cidade de Goiás. *In*: **ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA**, 12, Anais. Montevideu, Uruguai, 2009.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. *In*: **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Liber Livro Editora: Brasília, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, 2000.

TOSTES, A.; FILHO, H. M. **Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois**. Ilustração de Carlo Giambarresi. 1.ed. Bauru: Canal 6 Editora, 2020. Recurso digital. Projeto Editorial Praxis. Edição do Kindle. Formato: ePub3.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In*: **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. Org. Beatriz Scoz et al., Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Ilmo Sr. Secretário José Antônio Silva Pereira,

Eu, Gardênia de Almeida Bezerra, aluna do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, solicito de Vossa Senhoria autorização para a realização da pesquisa que tem como título provisório **“A Identidade Docente das Professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil Situadas em Meio Rural na Cidade de Imperatriz – Maranhão”**, a mesma se dará por meio de entrevistas e reuniões virtuais, realizadas e gravadas via Google Meet, com o objetivo de refletir sobre a identidade docente das professoras que atuam nas escolas municipais de Educação Infantil situadas em meio rural, nesta cidade, considerando a perspectiva de cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo. Ciente de que a privacidade da escola e de todos os profissionais envolvidos deverá ser respeitada: nomes, imagens ou qualquer outro dado serão mantidos em sigilo, se assim os sujeitos optarem. A participação é voluntária e não haverá nenhuma despesa com a pesquisa e nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou a saúde dos profissionais ou alunos das instituições lócus desta pesquisa. Além disso, os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo às partes. Em caso de dúvida, Vossa Senhoria poderá entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail gardeniaeumaflor@gmail.com ou pelo número (99) 99199-4258; com sua orientadora, a Prof.^a Dra. Karla Bianca F. de Souza Monteiro, pelo e-mail karlabianca@ufma.br, ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão através do e-mail ppgfopred@ufma.br. Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, o objetivo do estudo e que a participação dos sujeitos é absolutamente voluntária, aguardo vosso deferimento para iniciar a realização da mesma.


Gardênia de Almeida Bezerra
Pesquisadora



Imperatriz – MA, 29 de Outubro de 2020.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GESTORAS/ES ESCOLARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A GESTÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Eu, _____, gestora escolar da Unidade de Ensino denominada _____ localizada no Povoado _____, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Imperatriz - MA, autorizo a realização da pesquisa que tem como título provisório **“A Identidade Docente das Professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil Situadas em Meio Rural na Cidade de Imperatriz – Maranhão”**, por meio de entrevistas e reuniões virtuais, realizadas e gravadas via *Google Meet*, com o objetivo de refletir sobre a identidade docente das professoras que atuam nas escolas municipais de Educação Infantil situadas em meio rural, nesta cidade, considerando a perspectiva de cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo. Estou ciente que a privacidade da escola e de todos os envolvidos será respeitada, nomes, imagens ou qualquer outro dado serão mantidos em sigilo, se assim os sujeitos optarem. Não terei nenhuma despesa com a pesquisa e não participarei de nenhuma ação que ponha em risco a minha integridade física, a minha saúde ou a saúde e a integridade física dos profissionais ou alunos dessa instituição. Além disso, posso desistir da autorização para a realização da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo às partes. A responsável pela pesquisa é Gardênia de Almeida Bezerra, aluna do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail gardeniaeumaflor@gmail.com ou pelo número (99) 99199-4258 ou com sua orientadora, a Prof.^a Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pelo e-mail karlabianca@ufma.br. Fui orientada quanto ao teor da pesquisa, compreendi o objetivo do estudo e concordo, voluntariamente, em autorizar a realização da mesma nesta escola.

Gestora Escolar

Gardênia de Almeida Bezerra
Pesquisadora

Imperatriz – MA, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORAS/ES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR/A**

Eu, _____, professor/a de Educação Infantil na Unidade de Ensino denominada _____ localizada no Povoado _____, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Imperatriz - MA, aceito participar da pesquisa que tem como título provisório **“A Identidade Docente das Professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil Situadas em Meio Rural na Cidade de Imperatriz – Maranhão”**, por meio de entrevistas e reuniões virtuais, realizadas e gravadas via *Google Meet*, com o objetivo de refletir sobre a identidade docente das professoras que atuam nas escolas municipais de Educação Infantil situadas em meio rural, nesta cidade, considerando a perspectiva de cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo. Estou ciente de que a minha privacidade, meu nome, minha imagem ou qualquer outro dado serão mantidos em sigilo. Não terei nenhuma despesa com a pesquisa e não participarei de nenhuma ação que ponha em risco a minha integridade física ou a minha saúde. Além disso, posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A responsável pela pesquisa é Gardênia de Almeida Bezerra, aluna do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão. Em caso de dúvida, poderei entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail gardeniaeumaflor@gmail.com ou pelo número (99) 99199-4258 ou com sua orientadora, a Prof.^a Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, pelo e-mail karlabianca@ufma.br. Fui orientada quanto ao teor da pesquisa, compreendi o objetivo do estudo e concordo, voluntariamente, em participar da realização da mesma.

Professor/a de Educação Infantil

Gardênia de Almeida Bezerra
Pesquisadora

Imperatriz – MA, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO: PERFIL IDENTIDADE DOCENTE

Olá, professor(a)! Eu, Gardênia de Almeida Bezerra, acadêmica do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPG FOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/ITZ), lhe agradeço por aceitar o convite para participar desta pesquisa.

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado intitulada "A identidade docente das professoras e professores de Educação Infantil das escolas situadas em meio rural na cidade de Imperatriz - MA" e tem por objetivo traçar o perfil profissional desses docentes, para fins de construção de dados científicos, bem como contribuir com a popularização da ciência e da tecnologia.

A sua participação, espontânea e sem custos, é essencial para alcançar os objetivos aqui propostos. As respostas são sigilosas e estarão disponíveis apenas para a pesquisadora.

E-mail: _____

1. Nome completo: _____

2. Faixa etária

- () 20 a 25 anos
() 26 a 30 anos
() 31 a 35 anos
() 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos
() 46 ou mais

3. Cor ou raça

Preta
Parda
Amarela
Branca
Indígena

4. Estado civil

Solteira/o
Casada/o
Separada/o ou divorciada/a
Viúva/o
Outro

5. Escola(s) onde está lotado/a:

6. Em qual cidade você mora?

- () Imperatriz-MA
() Outra cidade
() Outro estado

7. Você mora na:

- () Zona urbana
() Zona rural

7.1. Se você respondeu "Zona Rural" na questão anterior, responda se mora...

- () Na mesma comunidade/povoado em que trabalha
() Em outra comunidade

8. Nível de escolaridade (caso você tenha cursado Magistério e outro curso, pode marcar mais de uma alternativa).

- () Magistério
() Ensino Médio completo
() Ensino Superior incompleto
() Ensino Superior completo
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado
() Outro (s)

8.1. Caso tenha respondido "Outro" na questão anterior, por favor, escreva abaixo qual curso(s).

9. Você possui graduação em qual(is) área(s)?

10. Em qual instituição (ou em quais instituições) você cursou a sua graduação?

11. Ano de conclusão (caso haja mais de um curso, pode colocar de todos).

12. Caso tenha cursado especialização, informe qual(is) a(s) área(s).

13. Em qual instituição (ou em quais instituições) você cursou a sua especialização?

14. Em que ano você concluiu a especialização?

15. Você é professor/a há:

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 ou mais

16. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 ou mais

17. Há quanto tempo você trabalha com turmas de Educação Infantil em escolas do campo?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ 21 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 ou mais

18. Você é:

- ☐ Concursada/o
- ☐ Seletivada/o
- ☐ Nomeada/o

ANEXO I – TERMO DE ANUÊNCIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****TERMO DE ANUÊNCIA**

Autorizo que a pesquisadora Gardênia de Almeida Bezerra, mestranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, pertencente a Universidade Federal do Maranhão, desenvolva nesta Instituição sua pesquisa intitulada **A identidade docente das professoras das escolas municipais de Educação Infantil situadas em meio rural na cidade de Imperatriz – MA**, sob orientação da professora Dra. Karla Bianca de Souza Freitas Monteiro. A mesma tem como objetivo geral: analisar, por meio da perspectiva dos sujeitos do processo, como vem se constituindo a formação da identidade docente das professoras de Educação Infantil que atuam nas instituições de ensino situadas em meio rural no município de Imperatriz – MA.

Ciente dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora está autorizada a ter acesso e buscar o fornecimento de todos os subsídios para desenvolvimento de sua pesquisa, desde que seja assegurado o que se segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição, os professores e estudantes não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirada a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.

A referida pesquisa será realizada na Rede Pública Municipal de Imperatriz, tendo como foco as professoras de Educação Infantil que atuam nas escolas situadas na zona rural do município e só poderá ocorrer após a concordância dos sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa e da aprovação do projeto de pesquisa pela Banca de Qualificação do referido Mestrado.

Imperatriz – MA, 22 de fevereiro de 2021.

José Antônio Silva Pereira
Secretário Municipal de Educação
Portaria nº 119/2020