

## **TESSITURAS DA IDENTIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA**

Halda Simões Silva<sup>1</sup>

SILVA, H. S. Tessituras da identidade docente para a educação do campo: relato de experiência a partir de uma oficina pedagógica. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 21, n. 1, p. 195-209, jan./jun. 2021.

**RESUMO:** Tecemos este relato de experiência a partir das informações trazidas pelos professores participantes da oficina Identidade docente, no II Seminário Integra Campo, promovido pela Gerência Regional de Educação (GRE), da Mata Sul do estado de Pernambuco. A partir do reconhecimento da docência em uma perspectiva integral, a oficina foi um momento de sensibilização dos participantes, reconhecendo que, o se tornar professor dá-se a partir da construção social das vivências e subjetividades existentes. A oficina teve ainda como propósito fortalecer junto aos participantes a compreensão de que é preciso uma identidade “outra”, considerando as especificidades da educação do e no campo. Dessa maneira, buscamos trazer à discussão alguns teóricos sobre a identidade docente, relacionando-as às experiências trazidas pelos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade; Docentes; Educação do campo.

DOI: [10.25110/educere.v21i1.2021.7778](https://doi.org/10.25110/educere.v21i1.2021.7778)

<sup>1</sup> IFPE. Licenciada em História pela Universidade de Pernambuco. Bacharela em Direito pela Faculdade ASCES. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste. Atualmente é servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Garanhuns. Tem interesse no desenvolvimento de pesquisas afetas às relações entre os grupos étnicos e processos educativos. Interessa-se ainda pelo estudo da identidade docente, políticas educacionais e discussões no âmbito do direito público.

E-mail: [haldasimoes@hotmail.com](mailto:haldasimoes@hotmail.com)

## TEACHER IDENTITY SCRIPTURES: EXPERIENCE REPORT FROM A PEDAGOGICAL WORKSHOP

**ABSTRACT:** The authors weave this experience report from the information brought by the teachers who participated in the Teacher Identity workshop at the II Integra Campo Seminar, promoted by the Regional Education Management (GRE) from Mata Sul in the state of Pernambuco. From the recognition of teaching as an integral perspective, the workshop presented a moment of awareness to the participants, recognizing that becoming a teacher takes place from the social construction of existing experiences and subjectivities. The workshop also aimed at strengthening the understanding that an “other” identity is needed, considering the specifics of education. Thus, the authors sought to bring to discussion some theories about identity, relating them to the experiences brought by the teachers.

**KEYWORDS:** Identity; Teachers; Field education.

## TESITURAS DE LA IDENTIDAD DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN DE CAMPO: INFORME DE EXPERIENCIA A PARTIR DE UN TALLER PEDAGÓGICO

**RESUMEN:** Traemos este informe de experiencias a partir de las informaciones proporcionadas por maestros que participaron en el taller de Identidad Docente, en el II Seminario de Campo Integra, promovido por la Gerencia Regional de Educación (GRE), Mata Sul, Estado de Pernambuco. Desde el reconocimiento de la docencia en una perspectiva integral, el taller fue un momento de sensibilización de los participantes, reconociendo que lo convertirse en un maestro ocurre a partir de la construcción social de las experiencias y subjetividades existentes. El taller también tuvo como objetivo fortalecer junto a los participantes la comprensión de que se necesita una “otra” identidad, considerando las especificidades de la educación en el campo. Por lo tanto, buscamos traer a la discusión algunos teóricos sobre la identidad docente, relacionándolos con las experiencias aportadas por los maestros.

**PALABRAS CLAVE:** Identidad; Docentes; Educación de Campo.

## INTRODUÇÃO

Em termos cronológicos, os debates sobre a Educação do Campo datam da década de 1990, mais precisamente em 1998, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia - Goiás. Em síntese, as aspirações dos participantes da conferência consistem no fortalecimento da população camponesa, notadamente no acesso à educação de qualidade no seu lugar de origem (ALENCAR, 2010). Ainda assim, essas reivindicações não se isentam de desafios, se contrapostas aos padrões urbanocêntricos presentes na educação escolar.

Mesmo que os professores não sejam os únicos agentes para a promoção de educação diferenciada, iniciamos este relato com uma breve reflexão teórica sobre a identidade docente e seus entrelaços no contexto da educação para os povos do campo. Assim como Hall (2006) reconhece no viés sociológico a identidade como uma “celebração móvel”, a qual é transformada continuamente, também reconhecemos tais vicissitudes na docência. Os sujeitos assumem identidades diferentes em momentos diversificados, e o ser professor não se afugenta de tais construções. É preciso compreender os significados atribuídos pelos professores, relacionando-os às condicionantes históricas e sociais que lhes envolvem, pois esses são elementos constitutivos da identidade. Alinhamo-nos a Pimenta (2009, p. 19), ao reconhecer que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...]. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Percebemos que, para além dos significados externos que condicionam à docência, a identidade do professor também é fomentada a partir de suas vivências,

de como ele se reconhece no exercício da docência. Esse profissional também se molda por meio dos desafios vindos no decurso de sua prática cotidiana. Várias são, inclusive, as identidades que podem ser acionadas no percurso da sua atuação em sala de aula. As identidades são múltiplas e contraditórias (KUPER, 2002), de maneira que o ser professor também é atravessado por conflitos diversos. Diante desses impasses,

o professor é forçosamente instado a tomar decisões, a fazer escolhas, etc., as quais dependem de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, a um saber empírico. Na realidade, o professor baseia-se em vários tipos de julgamentos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, ele se baseia com frequência em valores morais e normas sociais para tomar uma decisão; de resto, uma grande parte das práticas disciplinares do professor põe em jogo julgamentos normativos referentes às diferenças entre o que permitido e o que é proibido. O professor também se baseia, para atingir os objetivos pedagógicos, em julgamentos que provêm de tradições escolares, pedagógicas e profissionais, os quais ele próprio assimilou e interiorizou. Ele se baseia finalmente em sua experiência vivida, como fonte viva de sentido, a partir da qual o passado permite-lhe esclarecer o presente e antecipar o futuro (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 202).

Os valores e experiências pessoais também servem como aporte na sua vivência profissional. A autorreflexão é elemento constitutivo dessa formação docente. Charlier (2001) complementa esse raciocínio, quando elenca a necessidade da construção de competências profissionais, por meio do aprendizado do professor a partir das seguintes condições: a) *a partir da prática*, pois essa é o ponto de partida e suporte de sua reflexão; b) *através da prática*, na medida em que experimenta novas condutas e descobre soluções; c) *para a prática*, pois o desfecho de suas ações estão nos aprendizados, assim como no acúmulo de experiências na vida profissional. Em síntese, compreendemos que, na prática docente, o professor deixa as digitais de sua identidade. As escolhas que toma não são meramente técnicas, pois também existem saberes empíricos que ressaltam na formação de sua identidade.

Mesmo que a prática seja um forte elemento constitutivo da identidade

docente, essa não se isenta de conflitos, oriundos da própria concepção social sobre o papel do professor. Nesse sentido, somamos a inquietação trazida por Tardif e Lessard (2005), uma vez que os professores convivem com a concepção de que a educação tem um papel coadjuvante na sociedade. É o “ensino secundarizado” que acaba por redundar impactos ao contexto da profissionalização. Trata-se da compreensão da educação enquanto atividade meio, existente para viabilização para outras esferas de trabalho e de seus trabalhadores:

Qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao *ethos* que eles impõem? Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados às esferas da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva, ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17).

No esteio do que nos dizem os autores, podemos dizer que o lugar socialmente conferido à docência no contexto da Educação do Campo, pode ser ainda mais depreciado, quando em confronto com os padrões da educação urbana. Se ainda persiste a ideia do ensino enquanto uma tarefa coadjuvante e a serviço das relações de mercado, tal concepção é reforçada no que diz respeito ao fortalecimento das epistemologias dos povos do campo. Nessa conjuntura, o professor também tem como campo de tensões direcionar-se em uma via contrária aos padrões etnocêntricos e excludentes que deram sustentação à nossa tradição escolar.

Ainda pensando nos territórios que demandam uma educação “outra”, percebemos que certos conflitos podem ser adensados. Aqui nos referimos às especificidades emergentes no âmbito das relações de ensino nos territórios do campo. O desafio que se impõe nessa conjuntura não se reduz somente à oferta de uma educação diferenciada, mas também consiste em não concebê-la como

deficitária ou subsidiária. Os anseios da Educação do Campo projetam-se no fortalecimento dos espaços de democratização e de inclusão, reconhecendo seus integrantes enquanto sujeitos históricos e de direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Ainda que a Educação do Campo se desenhe por meio da ligação entre terra, território e escola (ARRUTI, 2011), observa-se os muitos percalços que a envolvem. Nesse sentido, temos como exemplo o processo de fechamento de escolas do campo, promovido pela política neoliberal da década de 1990. A adoção do transporte escolar como medida de economia para o Poder Público, gerou um processo de nucleação, sob o argumento de elevação da qualidade do ensino e a separação discente em turmas seriadas. Entretanto, tais medidas geraram a diminuição do investimento em uma educação diferenciada, sendo desprezadas questões pedagógicas e socioculturais (JANATA; ANHAIA, 2015).

Diante desse cenário de fragilidades, observamos os desafios da construção da identidade docente para a Educação do Campo, na medida em que “a formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. Ela teve, como modelo, o parâmetro urbano, experiências urbanas, currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho” (ALENCAR, 2010, p. 217).

Dessa maneira, a despeito das mobilizações sociais e pedagogias oficiais em prol da Educação do Campo, não é possível desconsiderar os moldes urbanocêntricos, ainda maciços na formação educacional de professoras e professores. Tornar-se professor da Educação do Campo ainda se trata de uma seara de tentativas, concepções não raramente experienciais, como observamos no decurso da oficina que aqui descrevemos. A emergência dessas tensões e fragilidades não invalida a discussão, pois tais lacunas apenas evidenciam o necessário diálogo acerca dos direitos dos povos do campo. Há de se reforçar que a Educação do Campo existe para o desenvolvimento da identidade camponesa, valorizando seus trabalhos, saberes e culturas. Trata-se de um direito subjetivo, e que retrata a diversidade sociocultural do campo, através do diálogo entre história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo (ibid., 2010, p. 2015). Se assim o é, reconhecer o protagonismo docente e seus impactos na educação do campo é fundamental nos (des)caminhos presentes na construção dessa educação “outra”.

Prosseguimos esse relato apontando os objetivos da oficina, sequenciando com algumas notas metodológicas que lhe deram sustentação. Apresentamos ainda

alguns anseios e motivos do se tornar professor, que foram relatados pelos docentes participantes. Em seguida, elencamos as concepções trazidas pelos professores no que diz respeito às potencialidades dos contextos escolares onde atuam e diálogos possíveis com o currículo. Por fim, tecemos nossas considerações finais, onde reforçamos a importância do fortalecimento das ações para os professores que atuam no contexto da Educação do Campo.

## **OBJETIVO**

A oficina Identidade Docente teve como objetivo sensibilizar os professores quanto às intercorrências sociais e históricas presentes em suas respectivas formações profissionais. Assim, a partir e em face dessas condições, a oficina visou também fortalecer, entre os participantes, a necessidade de se constituir uma identidade docente “outra” para o contexto da educação do (e no) campo.

### **Pressupostos metodológicos da oficina**

A metodologia utilizada no transcurso da oficina integra-se diretamente à condição dos professores e seus lugares de enunciação. Participaram da oficina vinte e cinco docentes. Das informações trazidas pelos participantes, é importante destacar que os mesmos majoritariamente estão voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade EJA - Campo, na região Mata Sul de Pernambuco.

A partir da discussão teórica, buscamos tecer uma reflexão junto aos professores sobre a constituição da identidade profissional, a partir de suas trajetórias e experiências dentro e fora do contexto educacional.

Um segundo momento da oficina buscou estimular junto aos docentes as especificidades de seu contexto de atuação, a educação do campo, o que demanda a constituição de uma identidade profissional diferenciada para atender as necessidades dos estudantes e da região em que atuam. Nesse propósito, os professores, a partir de suas visões, formações e experiências em campo, construíram um mapa referente às especificidades e potencialidades percebidas em suas respectivas escolas. Por fim, esse mapa de potencialidades foi encaminhado à GRE-Mata Sul - Núcleo de Educação do Campo, gerência administrativa da região, não somente a fim de cientificar sobre o perfil do professorado local, como também

para que, a partir dos anseios e perspectivas observados, os resultados da oficina subsidiem possíveis formações e programas que corroborem com o fortalecimento da educação do campo na região.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No transcurso da oficina, um primeiro cuidado a ser tomado junto aos professores participantes foi sensibilizá-los quanto à integralidade da docência, de modo a fazê-los perceber o quanto sua própria trajetória também interfere no ser professor. O tempo de exercício profissional pelos participantes da oficina mostrou-se bastante heterogêneo. O menor tempo de docência mencionado foi 01 ano e o maior foi 36 anos. Em um primeiro momento, foi solicitado que os professores abordassem um pouco de sua trajetória de vida, ressaltando os motivos da escolha pela docência. Em linhas gerais, foram apontadas as seguintes razões e particularidades:

- a. Profissão que se mostrou acessível para fins de ingresso no Ensino Superior;
- b. Afinidade com a profissão;
- c. Auxílio na alfabetização de terceiros ainda na infância, o que despertou interesse por se tornar professor.

A partir desse processo de reflexão sobre a trajetória docente, os professores passaram também a estruturar, por meio de questionários e por meio de seus discursos as dificuldades e anseios gerados no cotidiano escolar, os quais sistematizamos abaixo:

**Quadro 1:** levantamento dos anseios pessoais e profissionais docentes trazidos na oficina.

Dificuldades estruturais	Dificuldades nas relações de ensino-aprendizagem	Necessidades pessoais e profissionais
Ausência de estrutura física (funcionamento da escola em prédios cedidos e galpões)	Ausência de estrutura para recebimento da população do campo na escola	Valorização / reconhecimento profissional



Dificuldades com meios de transporte	Ausência de materiais de apoio	Formação continuada na área de exatas
Ausência de aparelhos para trabalhos em sala (TV, DVD, reprografia, entre outros)	Regularidade da frequência regular discente, diante dos períodos de atividade laborativa (conciliação dessas atividades)	-----
Oferta irregular de merenda escolar	Ausência de perfil docente para o trabalho junto ao povo do campo.	-----
Escola em local inadequado (próxima a rodovias)	Conteúdos que fogem da realidade dos alunos	-----
-----	Falta de perspectiva dos estudantes quanto à escola.	-----

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir das informações trazidas pelos docentes durante a oficina.

Muitas discussões caberiam a partir dos problemas apontados pelos professores. É possível perceber que, os docentes enunciam muitas dificuldades ainda enfrentadas, as quais coincidem justamente com a reflexão sobre o “direito a ter direitos”, a qual perpassa a realidade das escolas do campo. Os problemas de infraestrutura são trazidos, os quais rebatem diretamente na atuação do professor, mas não somente esses. Materiais, formações, questões curriculares também são apontadas como dificuldades que obstam o acesso à educação de qualidade para os povos do campo. Ainda sobre as questões estruturais, vale mencionar que alguns professores também narraram processos de reforma dos prédios em suas respectivas escolas, o que sinaliza, em certa medida, para mudanças positivas para as escolas do campo, a despeito da situação precária ainda vivenciada por muitas delas.

A discussão foi marcada ainda por algumas tensões no que diz respeito ao reconhecimento / valorização profissional, talvez em um sentido próximo daquele percorrido por Pimenta e Anastasiou (2002): é como se o título de professor *per si*, trouxesse a conotação de uma “identidade menor”, não raramente desprestigiada não somente por grupos sociais, mas pelo próprio Estado.

Para além dos conflitos acima suscitados, o segundo momento da oficina teve como propósito estimular os docentes participantes a identificarem características,

potencialidades de seu campo de atuação e diálogos possíveis na estrutura curricular. Nesse sentido, vale destacar as potencialidades socioeconômicas da região, e que envolvem o trabalho cotidiano dos professores. A região Mata Sul de Pernambuco tem como um dos pilares de sua economia o agronegócio, calcada na produção de cana-de-açúcar<sup>2</sup>, realidade que interfere diretamente na dinâmica escolar, pois a subsistência de muitos estudantes está atrelada à referida atividade. Trazemos abaixo o mapeamento das potencialidades do campo na concepção do professorado local:

**Quadro 2:** potencialidades e possibilidades de um currículo para a educação do campo na visão dos professores

<b>Escola</b>	<b>Características e Potencialidades do campo</b>	<b>Diálogos com o currículo</b>
EREM professor Manoel Edmundo	Dia da Consciência Negra. Festa de São Sebastião. Agricultura.	Trabalhar o processo histórico-cultural da comunidade. As tradições locais. Trabalho e organização social do campo.
Maquinista Amaro Monteiro	Agricultura familiar ao agronegócio. Organização do campo e dos movimentos sociais.	A formação social e trabalhista do homem do campo, pirâmide alimentar. Textos, levantamento de dados. História da fundação da associação de moradores locais.
Marquês de Olinda	Religiosidade (parte significativa das crianças professam um credo religioso cristão). A proximidade de um trajeto de veículos, o que interfere no deslocamento das crianças.	-----

<sup>2</sup> Informação disponível em: <http://www.investinpernambuco.pe.gov.br/web/invest/mata-sul> . Acesso em 02 jan. 2019.

Municipal Dantas	A religiosidade, proximidade geográfica fluvial, cultivo e venda de macaxeira. Uso do solo.	As docentes apontaram como potencialidades o trabalho com gêneros textuais, músicas, rimas, interpretações textuais. Foi apontada ainda a necessidade de reforçar na prática escolar questões afetas ao meio ambiente. Considerando a produção da macaxeira, através do trabalho sobre receita e noções de medidas. Tipos de solo e quais deles servem para o cultivo.
Municipal São Pedro	Religiosidade. Proximidade de região fluvial. Cultivo e venda de macaxeira.	Uso de gêneros orais, musicalidade. Atividades que despertem a atenção para a proteção do meio ambiente. Uso da culinária local como forma de se trabalhar as medidas e a produção local de macaxeira.
João Vicente de Queiroz	Os docentes trouxeram características gerais sobre os estudantes do campo, que são majoritariamente agricultores, criativos. No geral, estão fora da faixa etária e possuem alta carga horária de trabalho no campo.	Soma do conhecimento empírico ao teórico, associando ao currículo, temas como a fitoterapia, plantio e culinária. Realização de experimentos.

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir das informações trazidas pelos docentes durante a oficina.

A partir das exposições dos professores, é possível perceber que a própria integralidade da docência se constitui a partir do conhecimento do contexto de seus respectivos locais de trabalho. Algumas questões da realidade trabalhada já insurgem no chão da escola, ainda que algumas ainda possam ser concebidas até certa maneira de modo sazonal.

Mesmo que exista a forte interferência da produção econômica local, é preciso destacar a heterogeneidade das escolas situadas na região: as mesmas estão

localizadas não somente próximas à usinas de cana-de-açúcar, como também estão inseridas em assentamentos e territórios quilombolas. Na mesma proporção, os discentes também se diversificam: são filhos de pequenos agricultores, perceleiros, quilombolas entre outros. Tais aspectos são extremamente relevantes, na medida em que percebemos que políticas generalistas para os povos do campo são insuficientes. Até mesmo no campo teórico, a diversidade encontrada na Educação do Campo provoca desdobramentos, tal qual a discussão conceitual referente às escolas do campo e às escolas quilombolas. Por tais motivos, é válida a observação de Arruti (2011), que atenta para a necessidade de que a concepção de educação do campo não se restrinja a conceitos herméticos ou evasivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste relato de experiência, trazemos algumas considerações sobre as relações entre a identidade docente e a Educação do Campo na região Mata Sul pernambucana. Logo, tecemos estas considerações finais com vistas os novos pontos de partida intrínsecos a esta discussão.

Inicialmente, é importante reconhecer os anseios, propósitos e conflitos imbricados na construção do ser professor para os povos do campo. Reconhecendo tais demandas, é possível melhor compreender os sujeitos que protagonizam a educação local, bem como seus limites e possibilidades nessa educação “outra”.

Os docentes participantes, para além de trazer os dilemas enfrentados em muitas escolas públicas do Brasil, trouxeram anseios quanto às especificidades da Educação do Campo. Em certa medida, o mapeamento feito pelos docentes, ainda que incipiente pelos próprios limites de tempo de execução presentes em uma oficina pedagógica, já apontam para as necessidades e potencialidades da região Mata Sul. Momentos como o Integra Campo fazem-se fundamentais não somente no processo de aproximação e reconhecimento do trabalho docente nas escolas do campo, como também oportuniza a reflexão sobre conceitos e experiências acerca de um modelo de educação diferenciado, que se faz cada vez mais necessário.

O fortalecimento dos espaços de diálogos e redes entre os professores do campo trata-se de um passo relevante, caso os mesmos ainda não existam. É preciso lembrar que a Educação do Campo é também gerada no autoconvencimento do professor sobre a sua relevância e utilidade. Nesse propósito, desconstruir padrões

etnocêntricos e urbanos da educação, os quais inevitavelmente atravessam a formação docente é uma tarefa que se desenvolve nos espaços em que é possível a enunciação e a socialização de experiências. Fortalecer a necessidade dialógica dos conhecimentos e reconhecer a educação do campo como direito e não como esmola<sup>3</sup>, é fundamental para mitigar a concepção de que o contexto campestre é deficitário ou secundário em termos sociais e epistêmicos.

A fim de contribuir com essa proposição, lançamos abaixo algumas sugestões de temáticas e ações que podem ser somadas, maturadas para o fortalecimento da Educação do Campo na região: a) oferta de minicursos ou realização de estudos sobre a história da educação do campo no Brasil; b) ministração de oficinas e formações no entorno das respectivas escolas do campo, com a participação de atores locais; c) mapeamento e socialização de relatos de experiências exitosas realizadas pelos docentes no âmbito da educação do campo; d) promoção de momentos de diálogos entre os docentes e moradores locais (realização de entrevistas, escuta dos moradores locais, desafios enfrentados e anseios para a educação escolar local).

Tais proposições, até mesmo pelas limitações deste relato, necessitam ser maturadas, questionadas, ampliadas e retrabalhadas. Entretanto, o que fica a partir dos relatos e perspectivas apresentadas pelos professores, é a necessidade de dispor a relação educativa sob a tutela da experiência e não da técnica (LARROSA, 2017). Inevitavelmente os docentes que atuam nas escolas do campo se encontram nesse contexto. Para além dos conceitos sobre terra, território e campo, à Educação do Campo é imanente a sua relação com a vida, com as singularidades e subjetividades presentes no cotidiano de suas escolas. Nesses entremeios, é tecida a identidade do professor do campo. Portanto, longe de encerrar o debate, prossigamos com as possibilidades de enuncia(ação) nessa seara.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. F. S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópicos**, Recife, v. 34, n. 2, 2010.

---

<sup>3</sup> Paráfrase à canção “Não vou sair do campo”, de Gilvan Santos.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARRUTI, J. M. Da educação do campo à educação quilombola: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Economia**, v. 31, n. 1, p. 164-179, jan./jun, 2011.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANATA, N.; ANHAIA, E. M. **Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2015.

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC, 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da**

docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Vozes: 2005.

Recebido em: 17/08/2021

Aceito em: 13/09/2021