

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE OS FIOS E AS TRAMAS DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO CAMPO

Ester Alves Lopes Mendes¹

RESUMO

Neste artigo realizou-se um estudo acerca da constituição da identidade docente, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. O recorte e a análise empreendidos centram-se nas especificidades do exercício da docência no espaço rural. Inicialmente, trata-se do conceito de identidade docente e sobre a constituição do magistério. Em seguida, propõe-se questões inerentes à docência no contexto rural, marcadamente em relação aos conceitos de cultura e trabalho. Entende-se que a docência, nesse contexto, perpassa desafios e tensões, os quais precisam ser discutidos e analisados. Propor um olhar para as especificidades da docência no campo apresenta-se, não somente como um desafio, mas, sobretudo, como uma necessidade da educação na contemporaneidade.

Palavras-Chave: identidade; docência; professores do campo.

THE CONSTITUTION OF THE TEACHING IDENTITY: BETWEEN THE WIRES AND PLOT THE EXERCISE OF THE TEACHING IN THE FIELD

ABSTRACT

In this article a study happened about the constitution of the teaching identity, in the perspective of the dialectic-historical materialism. The cutting out and analysis undertaken are centered in the especificidades of the exercise of the teaching in the rural space. Initially, it is the question of the concept of teaching identity and on the constitution of the teaching. Next, one proposes questions inherent in the teaching in the rural context, marked regarding the concepts of culture and work. One understands that the teaching, in this context, goes by challenges and tensions, which need to be discussed and analysed. To propose a glance for the especificidades of the teaching in the field shows up, not only like a challenge, but, especially, like a necessity of the education in the contemporaneousness.

Keywords: identity; teaching; teachers of the field.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE) da UFG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/UFG). Atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia (SME) e Professora do Ensino Superior no Curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia (FARA) ministrando as disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil, Fundamentos de Arte-Educação e Pesquisa e prática de Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o significado atribuído ao termo “identidade” implica, antes de mais nada, compreendê-lo nas suas várias determinações — histórica, cultural, política e ideológica. Por isso diversos estudiosos (Antônio Ciampa, 2001; Claude Dubar, 2005; Ângela Mascarenhas, 2002; Maria Vilani Carvalho, 2011; entre outros) têm verticalizado seus estudos para compreender a constituição da identidade docente em suas múltiplas dimensões.

As proposições desses autores afirmam que, de maneira inicial, ao buscar o significado da palavra “identidade”, sem qualquer aprofundamento teórico, encontraremos definições referindo-a a algo estático, imóvel, parte natural de cada ser. Isso decorre da tendência comum, ao deparar-se com a questão da identidade, de se pensar, de imediato, no “eu biológico”, o que, por extensão, sugere o aspecto da individualidade. Porém, essa definição de identidade, por mais que esteja arraigada no pensamento comum, requer melhor análise, dada a sua imprecisão.

Em sentido diferente, para Carvalho (2011) e Ciampa (2001), o conceito de identidade, na sua essência, desvela movimento, transformação, metamorfose. Isso significa que ela se constrói em um campo contraditório e dialético, tendo em vista os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos que a constituem.

Também acerca desse conceito, Mascarenhas (2002) assim o define:

a identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto representação ou auto definição manifestada tanto no comportamento quanto no discurso. (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Tomando por base esses pressupostos, este artigo objetiva construir um olhar sobre o conceito de identidade docente. O recorte e análise empreendidos nesta proposta centram-se na discussão acerca das especificidades do exercício da docência no campo.

A priori, aprofundamos a discussão sobre o conceito de identidade, pontuando questões fundamentais à compreensão da relação entre docência e identidade profissional. Dessa discussão, destacam-se os aspectos históricos da profissão docente, suas condições de trabalho e os modos do seu exercício no contexto atual do campo de trabalho.

Posteriormente, entendendo que o trabalho do professor não reside apenas no contexto das grandes cidades, mas também no cenário dos territórios rurais, sinalizaremos questões que são relevantes para a análise das implicações da identidade da docência em diferentes contextos,

tendo em vista que as histórias e as realidades tanto do campo como da cidade por vezes se entrecruzam, outrora se distanciam.

O Sentido da Profissão Docente: do Sacerdócio à Classe Trabalhadora

Os significados atribuídos à profissão docente perpassam questões históricas, sociais, políticas, culturais e de gênero. Não é recente ouvirmos falar que, para ser professor, é preciso ter vocação. Essa crença, cultural e histórica, carece de ser desmistificada. Sobre isso, Álvaro Hypólito (1997, p. 23) assinala que “a constituição do magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões políticos-religiosas, conservadoras e autoritárias”.

O funcionamento das escolas no século XVI realizou-se predominantemente em igrejas, catedrais e conventos, e os professores, majoritariamente homens, eram ligados ao clero. Como integrante de uma instituição religiosa, o professor desfrutava de prestígio social, respeito, autoridade sobre seu trabalho e independência.

Ao passo que foi se modificando a conjuntura da escola, com o atendimento escolar se estendendo às camadas mais amplas da sociedade e com a expansão da demanda de professores, necessitou-se de colaboradores para exercer a função docente, geralmente pessoas leigas que tinham a missão de ensinar e professar a fé. Isso revela como as raízes históricas da docência estiveram arraigadas por ideários religiosos.

Mesmo com a mudança de regulamentação, em que o Estado começou a colocar-se como controlador e organizador do sistema escolar, a noção histórica de vocação e sacerdócio não se perdeu, por vezes foi legitimada, visto que, em um cenário de propostas liberais, era primordial manter o ideário religioso.

As qualidades do trabalho docente que o estado vai incentivar são aquelas que reforçavam o ideário religioso da vocação da docência. Essa é uma contradição não só dos professores que, de alguma maneira, já despertavam para o profissionalismo, mas também do Estado que se pretendia liberal e laico. O Estado, mesmo tentando construir uma rede de ensino pública e laica, não podia deixar de submeter aos aspectos socioculturais construídos sob a hegemonia religiosa. (HYPÓLITO, 1997, p. 27).

À medida que o ideário liberal foi adentrando no cenário político e social, foram ocorrendo transformações significativas na sociedade: industrialização, urbanização, modificação das formas de organização do trabalho, surgimento de movimentos de organização profissional dos professores. Entretanto, tornando-se assalariado, o prestígio que os professores antes gozavam foi se perdendo, assim como sua autonomia, autoridade e

controle sobre o seu trabalho. Nesse contexto, o exercício da docência ocupado por mulheres acentuou-se. Como mostra Hypólito (1997, p. 76):

O processo de feminização, praticamente generalizado em todo o ocidente, mudou o perfil do professor primário. A docência elementar era exercida por homens, e, à medida que o sistema de ensino expandiu, com o desenvolvimento do capitalismo, passou a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso foi possível em consequência de múltiplos fatores relacionados com a condição cultural da mulher, com a ideologia da domesticidade, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as habilidades femininas e com o ideário do sacerdócio e da vocação.

O desprestígio e as mudanças no perfil social e de gênero dos professores não foram os únicos fatores que desencadearam um complexo quadro de contradições e desafios na trajetória do professorado. As condições, o campo do trabalho, a falta de uma identidade coletiva profissional, a precarização do campo de atuação e os baixos salários são outros elementos que, de forma direta, interferiram e ainda interferem na constituição da identidade do professor.

O Trabalho como Elemento Constituinte da Identidade Profissional

O trabalho, em uma certa concepção, é a força motriz da vida do homem, é parte fundamental da composição de sua identidade. Ele aparece “como um meio para a satisfação de uma necessidade, a necessidade de manter a existência” (MASCARENHAS, 2002, p. 49). Trata-se ainda de uma forma de reconhecimento e pertencimento social. A sua ação transformadora criativa é o que diferencia o homem dos outros animais. A partir do trabalho, o sujeito se educa, se relaciona/realiza, transforma e é transformado, constrói e se integra a um universo coletivo.

Entretanto, o que se entende por trabalho em um contexto de sistema capitalista é unicamente a produção de riqueza material. Ele não é concebido na sua condição ontológica, como práxis, ação transformadora/criativa, essência da “hominidade”.

Nesse sentido, percebe-se que as condições de trabalho sofrem alterações conforme a inserção do homem em cada ciclo histórico novo. No sistema capitalista, ao mesmo tempo em que as relações sociais, o sentimento de coletividade e o pertencimento a um grupo se inter cruzam, também se distanciam. Os indivíduos isolam-se em si mesmos, esquecendo-se de que, como sujeitos, apenas se constituem na relação entre si, com o outro, com a natureza e com a sociedade. “O trabalho converte-se em mercadoria e relaciona-se com o produto de

seu trabalho como um objeto estranho. Há um processo de alienação do trabalho. O trabalho é externo ao trabalhador, não pertence ao seu ser” (MASCARENHAS, 2002, p. 56).

Essa contradição se evidencia claramente na representação dos professores como classe trabalhadora. O campo de trabalho do professor integra um enorme individualismo profissional, bem como uma profissionalidade imersa na solidão.

Contudo, o professor não é o único responsável por esse processo de individualização, nem tampouco por desvincular-se da sociedade e das ações de coletividade. Existem questões que não estão postas na realidade imediata, sendo, portanto, imprescindível analisar o que está por de trás desse movimento.

Sabe-se que os anos 1990 foram marcantes em relação às decisões direcionadas ao campo educacional brasileiro. Inaugurou-se um ciclo de reformas, no qual a imagem do professor passou a apresentar-se como figura central, uma vez que “a profissionalização docente apareceu como pivô das mudanças pretendidas” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 81).

O governo Fernando Henrique Cardoso² conduziu um discurso que atribuiu um sentido à educação que desqualificou a escola pública, apregoando sua ineficiência, má qualidade e ineficácia, promulgando assim uma crise da educação. A centralidade da figura do professor o colocou como o solucionador desses problemas. Ao lado disso, as responsabilidades e as tarefas que o professorado assumiu pôs em cheque o seu papel dentro da sociedade, acarretando inúmeros desafios.

Contraditoriamente, o peso do complemento ‘profissional’ agregado ao professor, não lhe alçou a uma condição mais confortável e distante da do amadorismo. O adjetivo serviu para lhe dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca estará preparado. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 15, aspas no original).

Diante das várias funções que o professor passou a assumir, há hoje uma gama de exigências que contribuíram ainda mais para sua perda de identidade e desprofissionalização. Muitas vezes, esse trabalhador é obrigado a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras, descaracterizando sua principal tarefa, que se expressa no ato de ensinar.

² Fernando Henrique Cardoso esteve como presidente do Brasil por dois mandatos de 1995 a 2002.

Outro aspecto fundamental que corrobora com essa conjuntura é que as grandes empresas adentraram nos muros da escola, onde os papéis e as imagens que se criam no interior da instituição têm ficado cada vez mais próximos da lógica empresarial. Os professores passam a disputar espaço dentro da lógica de mercado, e a ideia de flexibilidade e produtividade toma conta dos currículos, das propostas pedagógicas e da gestão escolar.

Essa situação intensifica os mecanismos de individualização do profissional focado na lógica da competição e na busca por melhor formação. A figura do “outro” passa a ser uma ameaça para a permanência e autonomia em um campo de atuação. Se a escola vai mal e o aluno também, a culpa recai única e exclusivamente sobre o professor que possui falha em sua formação, dito que por isso mesmo não deu conta de atender a sua demanda de trabalho.

E assim a tomada de consciência do professorado como classe trabalhadora que precisa lutar pelos seus direitos, organizar-se em sindicatos representativos, movimentos sociais e reconhecer-se enquanto um coletivo, fica escamoteada pelas amarras da lógica produtiva do capitalismo. Nesse contexto, o distanciamento e a perda da identidade profissional vão avultando-se.

A ideia subjacente é a de que o docente deve preparar a si mesmo em um ‘mercado profissional’. No mercado, o docente deve oferecer sua força de trabalho em troca de salário que seja estipulado em função de sua produtividade e, como profissional, se vê obrigado a se capacitar e obter titulações para cumprir com os requisitos que lhe permitam permanecer no mercado e ascender em sua carreira profissional e de trabalho. (TELLO, 2011, p. 164, aspas no original).

Para alçar uma transformação nessas condições de trabalho, de acordo com Bernadete Gatti (2013), é necessária uma mudança radical na postura do professorado. A valorização da docência só será alcançada se os sujeitos saírem de suas particularidades e unirem-se em campo coletivo de atuação e transformação para combaterem o cenário que lhes é apregoado.

Utilizando-se das palavras da pesquisadora, é importante “Pôr a cabeça para fora das águas, respirar e ver novos horizontes, esse movimento requer uma reflexão radical” (GATTI, 2013, p. 157). Tal mudança passa por uma representação sociocultural, em que os sujeitos, imbuídos da necessidade de transformar, aglomeram-se em ações tanto individuais quanto coletivas.

A partir disso, percebemos que são vários os determinantes que influenciam na constituição da identidade profissional docente. Além de a vida privada e profissional se

confundir a todo tempo, as condições de trabalho acentuam a individualização e o distanciamento da classe.

Esse cenário é ainda mais potencializado no contexto dos professores pertencentes aos territórios rurais, que precisam reinventar e transformar práticas para atender às peculiaridades da vida no campo, onde os currículos, os projetos e as políticas urbanas em nada atendem e contemplam essas populações. No entanto, como transformar ações que, historicamente, projetaram nas escolas do campo as mesmas propostas realizadas nas cidades? Este é um dos muitos desafios que os educadores camponeses enfrentam, desafios estes que carecem de ser discutidos e analisados com urgência.

A Docência no Campo: um Olhar para as Especificidades do Trabalho Educativo

Propor um diálogo acerca da identidade profissional dos docentes do campo é, antes de mais nada, um desafio, uma vez que esse objeto de pesquisa ainda é recente e carece de maiores estudos. Entretanto, não podemos começá-lo sem antes retratar quem é esse professor, qual a sua especificidade e em qual contexto ele atua.

Para Mônica Molina (2000), o professor do campo é aquele que atua, reconhece e contribui com a organização do povo que vive no campo. Essa definição pactua com a concepção de escola do campo tomada neste trabalho, entendida como espaço multicultural, que integra diferentes culturas, histórias e necessidades em um cenário de múltiplos sujeitos.

A educação do campo é aqui compreendida como um movimento de crítica da realidade da educação brasileira, particularmente uma crítica à situação educacional do povo que vive e trabalha no/do campo (CALDART, 2009). Isto porque a educação, historicamente, esteve relegada à lógica urbana, de modo que os currículos, as propostas pedagógicas e as políticas públicas têm sido criadas pelo e para o sistema capitalista, mesmo caminhando na contramão da cultura e da realidade dos trabalhadores camponeses. Nesse sentido, constituindo-se como uma construção coletiva, a educação do campo trata a escola ampliando suas visões para além da instituição, valorizando a formação humana e a consciência política.

Sendo assim, pensar a educação dos sujeitos do campo é pensar em mecanismos e estratégias que reiterem as suas identidades, não que as desconsiderem. Nesse contexto, a cultura aparece como elemento central, que une, identifica, dá sentido e caracteriza os povos que vivem na e da terra.

Cultura, para Carlos Brandão (2009, p. 3) são atos e fatos que, numa dada comunidade, “atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem”. Trata-se, portanto, não somente daquela cultura em sentido pragmático, realizada no processo humano de transformação da natureza mediante a racionalidade, mas ainda da cultura que reside nos significados, nos saberes, na história, enfim, na vida de um grupo de pessoas.

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nós criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido. (BRANDÃO, 2009, p. 3).

Esse é um dos grandes impasses enfrentados pelos educadores do campo: em que medida valorizar e compreender a cultura dos diferentes sujeitos que adentram na escola, sem desconsiderá-la e isolá-los em um mundo que não é o deles? Certamente, um grande desafio, pois, ao analisarmos a conjuntura do trabalho profissional dos professores camponeses, nos deparamos com problemáticas que acentuam e interferem na composição do trabalho educativo dos docentes do campo.

Pode-se citar a falta de preparo para a prática em sala de aula, principalmente nas turmas multisseriadas, que integram uma gama de alunos de diferentes idades e diferentes níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental), desvelando o grande desafio de formar e ensinar sujeitos de forma crítica e reflexiva, sem tomar como referência apenas as propostas urbanas.

Muito se tem discutido acerca do formato das escolas no espaço rural; existem aqueles autores que defendem o regime de escolas multisseriadas e outros que acusam a ineficiência desse modelo. As escolas multisseriadas caracterizam-se por agrupar várias séries em uma mesma sala de aula; em alguns espaços, chega-se a inserir turmas de Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental em um mesmo local (HAGE, 2010).

Essas escolas seguem o mesmo modelo de serialização executado nas escolas urbanas: organizam-se conteúdos e planejamentos por séries. Os professores exercem a função de professor, diretor, merendeiro — racionam o único recurso didático disponível: o quadro-giz. Isto exemplifica a precariedade do trabalho desse profissional, que precisa compreender e

ensinar para as várias etapas de ensino e de desenvolvimento da criança sem o recurso de materiais didáticos disponíveis e estrutura física adequada.

Acerca dessa problemática, Velloso (2008) considera que

as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas não se restringem à carência de insumos e estrutura física. Outros problemas como a falta de condições adequadas de trabalho, a baixa qualificação docente, a intensa rotatividade de professores e a sobrecarga de trabalho são apontados em outros estudos. A permanência dos professores na escola rural isolada está relacionada com sua formação, mas logo que ele se forma, pede remoção para a cidade, uma vez que na escola urbana pensa em poder trabalhar menos e receber melhor salário. (VELLOSO, 2008, p. 42).

Existem também aqueles desafios que se entrecruzam com a realidade dos professores das áreas urbanas — além da precariedade do espaço físico, o distanciamento entre formação inicial e experiência escolar, falta de políticas públicas que valorizem e reconheçam os trabalhadores da educação, consciência coletiva e política dos professores na luta por mudança de paradigmas, entre tantos outros (CALDART, 2009; MOLINA, 2000).

Assim, a sala de aula aparece como palco de formação na constituição da identidade profissional do educador do campo, que tenta propiciar momentos de aprendizagem sem desvincular-se da realidade de seu aluno. Esse professor, muitas vezes, é um sujeito que também mora no campo e que percebe as dificuldades para a efetivação de direitos que lhe foram negados historicamente. Muitos autores, como Caldart (2009) e Molina (2000), pontuam que os educadores camponeses carregam o preconceito de ser professores de área rural; são caricaturados com imagens de inferioridade, além de possuírem salários bem abaixo da média, o que interfere diretamente na sua autoestima.

Esses sujeitos constroem sua identidade profissional nos fios e nas tramas que compõem as suas vidas. Como demais professores de todo o país, veem sua vida pessoal misturada com a profissional e precisam saber lidar com essa realidade. Aqueles que estão envolvidos nos movimentos sociais em busca dos direitos dos povos do campo conseguem vislumbrar condições melhores por meio da luta, mas, por outro lado, os que estão à mercê dessa realidade não se enxergam como membros de uma classe trabalhadora que possui uma identidade profissional.

Nesse sentido, percebemos que, tanto no espaço urbano quanto no espaço rural, é necessária uma reestruturação da escola para atender às necessidades dos alunos e da

comunidade escolar. Porém, essa tarefa não é unicamente dos professores; as políticas públicas precisam direcionar olhares para a constituição da escola e do professor; os recursos financeiros e os programas de educação são necessários para melhorar e atender a todos os sujeitos em seus diferentes contextos.

Portanto, compreende-se que a construção da identidade profissional do docente está diretamente ligada aos diferentes aspectos que configuram o professor dentro da sociedade, por exemplo, suas questões pessoais diante da profissão, a situação do campo de trabalho, sua autorrepresentação como sujeito pertencente a um grupo específico, como também as questões econômicas, culturais e históricas que o determinaram e ainda o determinam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados e conhecimentos que elaboramos ao longo deste artigo, pudemos perceber que o conceito de identidade perpassa várias dimensões. Defini-lo de forma imediata sem um aprofundamento teórico nos faz cair na imprecisão e nos discursos de senso comum.

Em suma, diversos autores (Ciampa, 2001; Dubar, 2005; Mascarenhas, 2002; Carvalho, 2011; entre outros), ao nos emprestarem seus pontos de vista, nos ajudaram a construir um conceito de identidade que vai além do ser biológico e natural e da imagem mental que se faz de si mesmo.

Pensamos a identidade no seu movimento dialético de constituição, em que, para ser revelada, é preciso analisar o seu particular processo de produção e construção, bem como compreender o que está na sua essência, pois a aparência imediata revela uma não-transformação, um não-movimento, uma não-metamorfose, desconsiderando, por isso, as questões sociais, psicológicas e também biológicas do indivíduo. Nesse sentido, se parássemos por aí, apenas imbuídos dos aspectos sociais, psicológicos e biológicos, tenderíamos ainda a nos acreditar fielmente como tendo uma identidade já constituída como homem ao nascer, e assim tudo o que nos fosse construindo ao longo da vida como seres históricos e políticos em nada seria percebido como interferência na nossa autorrepresentação e significação diante do mundo.

Assim sendo, entender o conceito de identidade significa compreender o homem nas suas múltiplas determinações — as interações sociais do indivíduo com os outros, a estrutura social na qual ele está inserido e também o seu tempo histórico. Por isso é que identidade é movimento, dinamicidade, constante metamorfose, que tende a emancipar-se ou a permanecer

de acordo com os processos de identificação que o sujeito vai construindo ao longo de sua trajetória.

Em síntese, ao pontuarmos algumas questões acerca da construção da identidade profissional docente, percebemos o quanto esse conceito ainda está em discussão. Entretanto, pudemos já identificar que as significações em torno da figura do professor dentro da sociedade, nos diferentes tempos históricos, interferem, de forma direta, na imagem que esse educador tem de si.

Nesse sentido, os vários determinantes que estão envolvidos no contexto do professorado são igualmente determinantes na construção de sua identidade profissional, como sujeitos inseridos em um grupo específico. Isso significa que as condições de trabalho, a estrutura social, os baixos salários, a desvalorização e desqualificação, a desprofissionalização e a perda de identidade são fatores que ajudam o professor a emancipar-se ou a permanecer naquilo com que se identifica.

Esse cenário se agrava ainda mais quando nos reportamos à figura do docente inserido no campo, como pontuamos centralmente. A prática educativa na área rural está em xeque a todo tempo. Superar a carga histórica de atraso e a ignorância que foi destinada ao espaço rural brasileiro é, sobretudo, uma luta. O educador do campo é também sujeito do campo, que reivindica direitos que lhe foram negados historicamente, de modo que ele, ao sujeitar-se à lógica da escola urbana, nega-se a si mesmo.

Pode-se, enfim, considerar que são vários os aspectos que interferem na constituição da identidade do professor, conduzindo-o a um distanciamento e individualização do seu grupo específico. No entanto, se não houver uma mudança radical e conjunta, em que as questões pessoais não estejam acima do sentimento de transformação, de nada vai adiantar alguns lutarem por mudanças. É preciso ações a um só tempo coletivas e individuais, porém não isoladamente, mas sim dentro de um grupo — a partir de uma identidade coletiva.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C; R. Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p.715-746, set./dez. 2009.
- CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, M. V. C. de (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. (Org.). **Psicologia social** – o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DUBAR, C. **A socialização** – construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: M. Fontes, 2005.

GATTI, Bernadete (Org.). **O trabalho docente** – avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, 2013.

HAGE, S. M (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MASCARENHAS, Â; C; B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MOLINA, M, C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. Brasília: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Um fantasma ronda o professor**: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. De (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M.; FELDFEBER, M. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora; Fino Traço Editora, 2011.

VELLOSO, Renata Mendes. **O controle das políticas públicas para a infância no campo**. 2008. 192 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Recebido em 28 de março de 2018.

Aprovado em 30 de abril de 2018.