SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

ALINE LOPES ARAÚJO

A Formação da Identidade Camponesa: um olhar a partir da prática docente na escola Roberto Remigi, Assentamento João Batista II

Castanhal – PA
2017

ALINE LOPES ARAÚJO

A Formação da Identidade Camponesa: um olhar a partir da prática docente na escola Roberto Remigi, Assentamento João Batista II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada Plena em Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz.

Castanhal –PA

2017

ALINE LOPES ARAÚJO

A Formação da Identidade Camponesa: um olhar a partir da prática docente na escola Roberto Remigi, Assentamento João Batista II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia, do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção de titulo de Licenciado em Pedagogia.

Data de aprovação: 20 de dezembro de 2017

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz

(Orientador)

_____

Profª. Msc. Ana Kéuria Mercês Araújo

(Membro)

_____

Prof.ª. Msc. Antônia Josilene Lima da Cruz

(Membro)

Castanhal-PA

2017

Aos camponeses e camponesas que lutam pelo reconhecimento dos seus direitos e seu espaço para viverem com dignidade na sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde, força e sabedoria na construção deste trabalho.

Agradeço aos meus pais por serem excelentes companheiros e amigos, a base na qual sempre me apoiei, fazendo toda a diferença nos momentos difíceis. O que hoje sou é resultado de um grande esforço, dedicação, amor e incentivo constante de vocês, minhas conquistas, sem dúvida, devo a vocês. Obrigada por sempre estarem comigo.

À minha amada irmã, Amanda, e minha irmã de coração, Dayse Nayane, pelo incentivo, apoio e paciência nos momentos de dificuldade durante todo este processo. Obrigada por estarem ao meu lado em cada etapa.

À minha querida família Lopes, que sempre se mostrou presente ao longo da minha caminhada, contribuindo com minha formação, depositando confiança e incentivando quando necessário. Vocês me ensinaram o significado das palavras amor e união, o quão é importante saber com quem sempre pode contar, principalmente, nas horas mais difíceis.

À família Lima, que sempre esteve presente nos momentos de alegria e dificuldades, às famílias Souza e Santos, que também me acolheram de braços abertos. Vocês mostraram que os laços sanguíneos não são os únicos que nos unem.

Aos coordenadores do PIBID, Carlos Renilton, João Batista e Eula Regina pela oportunidade de vivenciar o projeto e por todo conhecimento proporcionado.

Aos companheiros de PIBID, quem também foram essenciais na construção desse trabalho, a partir das trocas de experiências e saberes. Vivenciar a docência no campo, através do PIBID, proporcionou outro olhar sobre o campo e a educação, oportunizou compreender a magnitude e os desafios de viver e educar no campo.

Com carinho especial, agradeço a Beatriz e Maria, que durante a aplicação da pesquisa, quando as circunstâncias não eram favoráveis, vocês estiveram ao meu lado dando apoio. Obrigada pela paciência, carinho e contribuições na construção dessa produção.

Às escolas que fizeram parte do projeto, obrigada por todo aprendizado durante o tempo de parceria, que abriram suas portas e nos receberam com carinho. Obrigada professores, alunos, pais, servidores, vocês também são essências em minha formação.

Às amigas que a universidade me presenteou, em que tive o prazer conhecer e conviver, ao longo desses cinco anos construímos um grande vinculo de amizade, compartilhamos momentos de alegria e angústia, inúmeras experiências e aprendizados. Embora não estivéssemos no mesmo barco de pesquisa, as discussões teóricas foram fundamentais nesta construção, vocês são pessoas admiráveis.

A todos aqueles que participaram das entrevistas e forneceram informações importantes para esta construção.

À turma de pedagogia 2013, foram cinco anos de uma caminhada longa e difícil, mas com muito aprendizado compartilhado.

Agradecimento a todos e todas que participaram direta e indiretamente, para que eu pudesse realizar esse trabalho com grande êxito, sem vocês não chegaria a lugar algum.

O mais sincero, muito obrigada!

"Educação do Campo: De esquecida e marginalizada, à repensada e desafiante".

Miguel Arroyo

RESUMO

Na realização do trabalho docente nas escolas do campo, a ausência de um diálogo com a realidade camponesa poderá comprometer a identidade de seus alunos, uma vez que exclui discussões sobre o modo de vida camponês. Dessa forma, este trabalho objetiva analisar a influência da prática docente na formação da identidade camponesa, no contexto infantil, na perspectiva de entender se as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor podem contribuir em aspectos positivos ou negativos, na formação da identidade camponesa das crianças. O trabalho está baseado em autores que pesquisam sobre Identidade, como Hall (2005) e Woodward (2009), sobre Infância, abordando Sarmento (2008) e Corsário (2011), e que discutem sobre Educação do Campo, como Caldart (2012), Cruz (2010), Martins (2013) e Arroyo (2012). A pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando como recurso metodológico o estudo de caso e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os resultados apontam a importância do papel docente na construção da identidade do aluno, percebendo que a execução das ações docentes reflete na percepção da criança como ser social.

Palavras-chave: Identidade, Educação do Campo, Prática Docente.

ABSTRACT

In the accomplishment of the teaching work in the rural schools, the absence of a dialogue with the peasant reality, could compromise the identity of its students, since it excludes discourses about the peasant way of life. Thus, this work aims to analyze the influence of teaching practice on the formation of peasant identity in the context of children, in the perspective of understanding if the pedagogical actions are developed by the teacher, can contribute, in positive or negative aspects, in the formation of the peasant identity of the children. The work is based on authors and research on Identity with Hall (2005) and Woodward (2009), on Childhood approaching Sarmento (2008) and Corsário (2011), and discusses Field Education as Caldart (2012), Cruz (2010)), Martins (2013) and Arroyo (2012). The research is qualitative, using as a methodological resource the case study, and the semistructure interview for the data collection. The results point out the importance of the teaching role in the construction of the student's identity, realizing that the execution of the teaching actions reflect in the child's perception as a social being.

Key words: Identity, Field Education, Teaching Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1. CAPITULO I – OS CAMINHOS NA METODOLOGIA DA PESQUISA 14

1.1 Objetivos da pesquisa.....14
1.2 Recursos metodológicos.....14
1.3 Procedimentos para coleta de dados.....16
1.4 Caracterização do ambiente.....18
1.5 Caracterização dos participantes.....20
1.6 Análise dos dados.....21

2. CAPITULO II – OS PERCURSOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA NO AMBIENTE ESCOLAR.....22

2.1 O Processo na Formação de Identidade.....22
2.2 Educação Rural e Educação do Campo: definindo distinções.....25
2.3 A escola como mediadora da Identidade Camponesa.....29
2.3.1 A infância camponesa.....32
2.3.2 A prática docente no processo de formação identitária.....38

3. CAPITULO III – ANALISANDO A TRAJETÓRIA DOCENTE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA.....44

3.1 A Interlocução entre a realidade do campo e conteúdo programático.....44
3.2 História e Identidade.....48
3.3 Infâncias no campo na perspectiva docente.....51

CONSIDERAÇÕES FINAIS 58

REFERENCIAS.....60

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

Muito se confunde sobre educação do campo e educação rural, acredita-se que suas distinções estão apenas na nomenclatura, ainda que as escolas estejam localizadas em espaços rurais, a concepção e o direcionamento sobre a educação são diferentes, uma vez que, a educação rural propõe formar o aluno a partir de uma educação ligada a forças dominantes. E a educação no campo oferece um ensino reconhecendo o campo como lugar de produção e conhecimento, construindo saberes numa configuração critica e emancipatória.

Na falta de compreender sobre a distinção conceitual, o professor, na realização de seu trabalho, poderá comprometer a identidade de seus alunos ao excluir as especificidades, contradições e modo de vida das discussões realizadas em sala de aula. A ausência de dialogar com a realidade pode se tornar desinteressante para os estudantes, tornando o ensino configurado como mera transmissão de conhecimento por parte do professor.

Nesse contexto, esta pesquisa encontra-se sob aspecto em que se entende como um dos caminhos a trilhar para a contribuição da formação da identidade dos sujeitos do campo, demanda da prática docente, pois dependendo de sua forma como as ações pedagógicas são desenvolvidas pelo professor, poderá contribuir, em aspectos positivos ou negativos, na valorização cultural e, consequentemente, na formação da identidade camponesa dos estudantes. Desse modo, procura-se entender como a prática docente influencia na formação da identidade camponesa dos estudantes.

A pesquisa oriunda das experiências vivenciadas a partir do PIBID, subprojeto Educação do Campo, do qual objetiva inserir os licenciandos de pedagogia no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando vivenciar a educação ofertada aos povos do campo. Suas atividades iniciaram em três municípios do nordeste do Pará: Castanhal, São Francisco e Igarapé-açu. Atualmente está presente no assentamento João Batista II, localizado no município de Castanhal.

O direcionamento utilizado na pesquisa segue o objetivo de analisar a influência da prática docente na formação da identidade camponesa dos educandos. Para concretização do estudo, são utilizados Silva (2009), Hall (2005), Castells (2008) e Bauman (2005), para compreensão da formação identitária, baseado no diálogo educação do campo, o contexto da infância e prática docente, estão Caldart (2012), Fernandes (2012), Arroyo (2012), Molina (2004), Arenth (2007) Sarmento e outros.

O texto está organizado em 3 capítulos principais, cada um dividido em subcategorias. O primeiro é o processo metodológico ocorrido durante a pesquisa e a coleta dos dados, o segundo aborda a formação da identidade do sujeito camponês dentro do espaço escolar, e o terceiro capitulo apresenta a análise de dados.

O primeiro capítulo descreve o processo metodológico utilizado, onde explicitamos passo a passo a pesquisa, os sujeitos participantes e o local da investigação, além da escolha sobre a técnica para se colher e analisar os dados.

O segundo capítulo aborda uma discussão teórica referente à identidade e seu processo formativo, seguido pela distinção entre educação do campo e educação rural, ambas as subcategorias possuem um enfoque conceitual. Ao inserir a formação da identidade camponesa dentro do ambiente escolar, são abordados dois eixos: a infância e ação docente, articulando um pouco acerca do conceito de infância e o desenvolvimento no contexto do campo, para então adentrar na discussão sobre o trabalho docente nas escolas do campo e sua influência na identidade camponesa.

O último capítulo está direcionado à análise dos dados coletados, no qual foi dividido em três categorias, como eixos norteadores para aprofundar as discussões levantadas.

A relevância desta pesquisa contribuirá sob aspecto em que o educador compreenda a realidade diferenciada do educando e como ela interfere em seu modo de agir, pensar e se posicionar diante de um determinado assunto e no mundo, no qual o educador forneça uma educação baseada no respeito à identidade cultural de cada um, em que promova o auto reconhecimento e valorização dos discentes como sujeitos do campo, para viver em harmonia na sociedade.

1. CAPÍTULO I – OS CAMINHOS NA METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo abordará os percursos metodológicos utilizados durante realização da pesquisa, relatará o objetivo da mesma, caracterização do local e dos sujeitos participantes, assim como, descreverá os procedimentos metodológicos utilizados para obter a coleta e realizar análise de dados.

1.1 Objetivos da pesquisa

Analisar a influência da prática docente na formação da identidade camponesa, no contexto infantil.

Verificar a consonância do conteúdo programático com compreensão da realidade.

Investigar como o saber local é direcionado na prática docente.

Identificar a compreensão docente sobre infância no campo.

1.2 Recursos metodológicos

A abordagem utilizada na pesquisa foi qualitativa, a fim de verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, possibilitando ao pesquisador obter várias interpretações de seus dados em uma análise indutiva, sem o propósito de medir ou numerar categorias.

Os dados coletados são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém, não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

As atribuições positivas dessa pesquisa dizem respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, a busca de resultados, os mais fidedignos possíveis, e a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Entretanto, apresenta algumas limitações, tais como a falta de detalhes sobre como as conclusões foram alcançadas, a falta de observação de aspectos sob diferentes enfoques, e a certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados (GERHARDT, 2009).

O estudo de caso foi procedimento técnico utilizado, por ser uma “pesquisa que se concentra no estudo de caso particular, considerando representativo de um conjunto de casos analógicos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p.121). Sua realização ocorre com a seleção de um objeto ou grupo pequeno, em que, para representar uma categoria maior, passa por um estudo minucioso, para alcançar um amplo e detalhado

conhecimento, sendo assim, considerado um estudo exaustivo devido à profundidade que o envolve.

O “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2010, p. 39). Por ser considerada uma parte representativa do todo, possibilita novas descobertas de aspectos que não foram previstos inicialmente, porém, é necessário que o pesquisador possua grande capacidade de observação e, principalmente, cautela quanto à generalização dos resultados.

Devido estar articulado na coleta e análise de informações sobre determinado indivíduo ou um grupo social, o pesquisador deve estar atento sobre o caso escolhido, uma vez que seja “significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações analógicas, autorizando inferências” (SEVERINO, 2007, p.121). Desse modo, os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados devem ser registrados com certo rigor.

Vale ressaltar que outra caraterística dessa técnica está na triangulação de métodos, Yin (2010) esclarece que triangulação surge com um conceito comum e importante na metodologia qualitativa, como a vantagem mais importante para utilização de fontes múltiplas de evidência e investigação, possibilitando obter no mesmo acontecimento, duas ou mais fontes de informações, aumentando a fiabilidade da informação.

Todavia, existem limitações referentes ao estudo de caso, apresentadas conforme Yin (2010) e Gil (2010), a falta de rigor metodológico, a dificuldade de generalização e o tempo estimado para realizar a pesquisa.

A realização de estudos de caso é definida pela falta rigor metodológico, devido “por muitas e muitas vezes, o pesquisador de estudo de caso foi negligente e permitiu que se aceitassem evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das descobertas e das conclusões.” (YIN, 2010, p. 29-30). Nesse caso, tornam-se frequentes os estudos de caso que comprometem a qualidade de seus resultados. Para que isso não ocorra é importante que o pesquisador redobre os cuidados tanto na coleta, quanto na análise dos dados.

A análise de um único ou de poucos casos também pode comprometer o estudo de caso, por fornecer uma base frágil e pouco confiável para a generalização, ainda que seu

propósito não seja proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são, por ele, influenciados (GIL, 2010).

O pesquisador deverá compor um cenário que corresponda à teoria que fundamenta a pesquisa, construindo uma análise que explique e preveja o fenômeno investigado, sempre atendo nos enunciados genéricos para explicar um caso específico.

Uma solução pode ser encontrada no método comparativo, ao partir do particular para o geral, comparando um caso com outro semelhante, e posteriormente com outro um pouco diferente, testando as generalizações em casos diferentes, garantindo assim a confiabilidade na pesquisa.

Outra limitação se refere ao tempo estimado à pesquisa. Acredita-se que os estudos de caso demandam muito tempo e que seus resultados frequentemente tornam-se pouco consistentes. Mesmo que os primeiros estudos exigirem muito tempo, Yin (2010) e Gil (2010) afirmam a possibilidade de realizar um estudo de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos, sem perder sua consistência.

Embora o estudo de caso apresente fragilidade, ainda é frequentemente utilizado por ser compreendido como uma estratégia de pesquisa abrangente, em que busca através de uma elaboração teórica convincente, explicações que envolvam situações sócias complexas. Assim como permite múltiplas fontes de evidência, onde requer reflexão por parte do pesquisador a fim de compreender a problemática estudada.

1.3 Procedimentos para Coleta de Dados

A técnica para coleta de dados utilizada foi por meio da entrevista semiestruturada. A entrevista caracteriza-se pela obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. Segundo Gil (2008), corresponde uma forma de diálogo, entre duas pessoas, em que uma obtém dados e a outra fornece as informações, possibilitando a obtenção de informações sobre os mais diversos aspectos da vida social.

Para Gil (2008), a entrevista é a técnicas de coleta de dados mais flexível de todas que as ciências sociais dispõem, muito utilizada entre os profissionais como psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e tantos outros. E devido sua flexibilidade, muitos

autores defendem que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais, nas últimas décadas, se deve à sua aplicação.

A entrevista pode ser definida em função de seu nível de estruturação. “As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação” (GIL, 2008, p.111). Como também, em diferentes tipos, podem ser classificadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas, estruturas, semiestruturada, não-estruturada, individuais e em grupo.

Das mencionadas acima, para esta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada, em que o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Para compreender a importância de sua utilização, é necessário identificar os pontos fortes de uma técnica de coleta de dados. Dentre eles a possibilidade da obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados, em profundidade, acerca do comportamento humano, e os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 2008). Além de possibilitar a obtenção de maior número de respostas, oferece flexibilidade muito maior, posto que, o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.

É importante ressaltar que, apesar das vantagens apresentadas, a entrevista, por si só, não garante a fidelidade dos dados e informações coletadas. Gil (2008) apresenta algumas desvantagens, como a falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas, o fornecimento de respostas falsas, inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente e a influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado.

Durante o percurso da pesquisa, o contato inicial foi através da direção escolar, solicitando a permissão necessária para realizar a pesquisa com docentes. Consentida a permissão, foi entrado em contato com as professoras, convidando-as a participar da pesquisa, esclarecendo comprometimento e seriedade na pesquisa e o consentimento de gravação de voz, além da possibilidade de desistência e garantia do anonimato do sujeito.

A princípio, os encontros com os participantes aconteceriam em dois dias, realizando todas as entrevistas individuais. Com um intuito de não atrapalhar o trabalho, foi marcado o dia e o horário com cada um dos professores selecionados. Porém, na semana em que seria realizada a entrevista, houve contratempo. Na primeira tentativa, o ônibus escolar passou por manutenção, não havendo aula. No dia seguinte, a escola realizou oficinas pedagógicas com os alunos, em comemoração ao aniversário do assentamento.

Na tentativa de remarcar as entrevistas, foi possível conseguir realizá-las no mesmo dia. Dessa forma, no primeiro momento foi realizada a entrevista com a primeira participante, a mesmo escolheu o local e horário para realizar a pesquisa, o espaço escolhido foi a própria sala de aula. Com a segunda participante, a entrevista foi realizada no pátio da escola, em que a mesma, também, escolheu o local e o horário.

Em ambas as conversas, foi explicado sobre o que tratava o estudo e a importância da participação para concretizá-lo e foi solicitado permissão para gravar as respostas para facilitar a transcrição. A conversa foi rápida e bastante produtiva, respeitando o tempo cedido pelos participantes, uma vez que disponibilizam parte de sua hora-atividade.

1.4 Caracterização do ambiente

- Município

A pesquisa foi realizada em uma escola na zona rural do município de Castanhal/PA. O município está localizado no nordeste do estado do Pará, distante 68 km da capital estadual, Belém, sendo cortada pela rodovia federal BR-316. De acordo com o censo populacional de 2010, realizado pelo IBGE, o município possui 173.149 habitantes, com estimativa de para 195.253 em 2017. Castanhal possui 128 escolas, atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas redes Municipal, Estadual e Privada, onde 73 das instituições são municipais, sendo 33 na zona rural e 40 na zona urbana. O censo escolar INEP de 2016, indica que o ensino município possui aproximadamente 10.802 alunos matriculados, atendendo 7143 na cidade e 3.659 no campo.

- Assentamento João Batista II

O assentamento de onde a pesquisa foi realizada é fruto da luta pela reforma agrária, no qual famílias se organizaram e ocuparam, estrategicamente, as terras com o propósito territorial de a região estar próxima a capital do Estado, para facilitar as articulações e lutas do MST.

Em 11 de julho de 1998, foi montado um acampamento no município de Castanhal, PA, com um grupo de 1526 famílias de trabalhadores rurais sem-terra, em seguida, outros grupos familiares de municípios vizinhos vieram participar do acompanhamento instalado na cidade. O grupo ficou mais de um mês acampado, quando decidiram andar em direção a capital, Belém, pela BR-316, com o intuito de pressionar o governo do estado e o INCRA, para se localizarem em uma área onde os acampados tornassem assentados.

O grupo de trabalhadores ocuparam as praças públicas e depois a sede do Incra, havendo várias negociações com o governo estadual e federal. Nesse percurso, os acampamentos de Ananindeua e Castanhal uniram forças em prol da luta, esse dois grupos realizaram sua primeira reunião, tendo com pauta definir o nome do acampamento. Houve a proposta com dois nomes:

> Martires de abril, em homenagens aos trabalhadores assinados em Eldorado dos Carajás, e João Batista, resgatando a memória do advogado militante da luta pela reforma agraria e assinado pelos latifundiários. Foi aprovado pela maioria que a denominação a ser usada dali em diante [...] seria uma homenagem ao advogado assassinado. (BATISTA, 2009, p.230-231)

Em 7 de setembro, o grupo de acampados retornou a caminhar, participando do Grito dos Excluídos, realizado na Praça da Republica, em Belém, permanecendo acampados na praça por dois dias. Após a manifestação, se dirigiram para a sede do Incra, permanecendo por dois meses. Porém, era necessário retomar suas vidas, dessa forma foi realizada uma assembleia para decidir que caminhos iriam seguir, decidindo procurar um terreno para ocupar.

No dia 15 de novembro de 1998, a fazenda Bacuri foi ocupada por 200 famílias, aproximadamente. A fazenda, segundo Batista (2009), correspondia a uma área devastada, devido sua vegetação já ter sido retirada para guardar o gado, a terra foi arrendada pelos herdeiros do antigo proprietário, falecido em 1962, e estava hipotecada pelo Banco do Brasil, foram 1.119 hectares desapropriados pelo governo federal. Após a desapropriação, o Assentamento João Batista II foi loteado para aproximadamente 150 famílias. Já ocupavam a área, trabalhando na terra, organizados em núcleos, de 5 a 10 famílias.

No assentamento há uma escola, Roberto Remigi, uma caixa d’água, três igrejas: duas evangélicas (Universal e Assembleia de Deus) e uma católica, esta última está localizada na área central da comunidade, próxima a praça central, onde existem dois monumentos, um em homenagem a Irmã Doroti e outro a Che Guevara. Também contém um posto de saúde,

anteriormente funcionava em uma residência cedida por uma moradora e atualmente está localiza ao lado da escola, onde foi construído um novo prédio.

- Escola

A EMEIEF Roberto Remigi[1] está situada no Ramal Bacuri, no Assentamento João Batista II, Castanhal/PA. Funciona como escola sede da localidade, possuindo duas escolas anexas multisseriadas, a E.M.E.F Santa Terezinha, localizada na agrovila Bacuri, e E.M.E.F José Isaias, localizada na comunidade Bom Jesus.

A escola, inicialmente, funcionava em baixo de uma árvore, depois em um barracão, coberto de palha e lona preta, construída pela comunidade do então acampamento. Até o final de 1999, a Escola não tinha vinculo com a Secretaria Municipal de Educação e o trabalho era feito de forma voluntária por um Coletivo de Educação, escolhido pela própria Comunidade.

No ano 2001, passou a ser denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Remigi, em homenagem a Roberto Remigi, colaborador e amigo do MST, italiano representante, aqui no Brasil, da Entidade MANETESE da Itália, falecido no mesmo ano.

Devido ao descaso do poder público, a comunidade juntamente com os educadores ocuparam três casas emprestadas por moradores para pressionar o poder público na construção de um espaço adequado para realizar o trabalho pedagógico, conseguindo que o poder público regularizasse a situação e construísse uma escola, inaugurada no dia 28 de agosto de 2009.

Atualmente, a escola possui um prédio com seis salas de aula, três banheiros (um feminino, um masculino e outro para pessoas com deficiência), sala de professores, biblioteca, sala de informática, sala de educação infantil, copa com depósitos específicos para armazenar produtos de limpeza, alimentação e outros materiais, sala de diretoria, além de um salão de recreação. Atendendo aproximadamente 240 alunos do local e de outras comunidades vizinhas, com 24 docentes e 3 gestores, disponibilizando Educação Infantil e Ensino Fundamental, pelo período da manhã e tarde, e a EJA pelo período da noite.

1.5 Caracterização dos participantes

[1] As informações coletadas das foram fornecidas a partir do contato e diálogo com a comunidade escolar, como também através da leitura do Projeto Politico Pedagógico da escola.

Para a realização desta pesquisa, teremos como sujeitos da mesma, professores selecionados pelos seguintes critérios: formação em nível superior, ser da rede municipal, que lecionam para alunos com faixa etária de 4 a 6 anos, por corresponder aos primeiros anos de vivência no espaço escolar.

A proposta inicial da pesquisa seria entrevistar os professores que lecionam para o público mencionado acima. Devido a escola disponibilizar uma turma para educação infantil, de 4 anos, uma turma de 5 anos e uma turma para o 1ºano/9, foram selecionados três docentes, porém, uma única professora leciona para duas turmas selecionadas, reduzindo dessa forma o número de participantes para duas professoras.

No que diz respeito aos aspectos éticos na investigação com as docentes, é importante esclarecer que as entrevistas foram gravadas com consentimento dos participantes, respeitando o direto ao anonimato do sujeito, utilizando pseudônimos criados pela pesquisadora, com autorização dos participantes.

	Pseudônimo	**Sexo**	**Idade**	**Tempo de trabalha na escola**
Participante 1	Raquel	Feminino	49	17 anos
Participante 2	Isabel	Feminino	33	10 anos

1.6 Análises de dados

A análise dos dados sucedeu de uma análise do conteúdo, seguida da transcrição dos dados, verificando as respostas de acordo com as pesquisas de atores que trabalham com o tema sobre docência na educação do campo, elegendo categorias para analisar o desenvolvimento do papel docente, no processo de formação da identidade camponesa, verificando como a metodologia de ensino está alinhada, conforme a realidade, dialogando o conteúdo programático com o saber local.

2. CAPÍTULO II – OS PERCURSOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA NO AMBIENTE ESCOLAR

Esse capítulo aborda, inicialmente, uma discussão sobre identidade e seu processo formativo, seguido pela distinção conceitual sobre educação rural e educação do campo. Dessa forma, insere um debate sobre formação da identidade camponesa dentro do ambiente escolar, ao trazer dois eixos: a infância e ação docente. Para tal, engloba o conceito de infância, seu contexto heterogêneo, e um olhar para o campo. Percebendo, também, a docência pautada em uma nova perspectiva formativa, e os saberes e conhecimentos necessários na realização de sua prática no campo.

2.1 O Processo na formação de identidade

A identidade representa o conjunto de características próprias do sujeito, tornando possível sua identificação ou reconhecimento, correspondendo essencialmente pela forma como nos vemos ao longo da vida. Silva (2009) interpreta identidade com base na afirmativa sobre o que sou, e igualmente definida pela negativa sobre o que não sou, dessa forma, a identidade está relacionada nas declarações afirmativas e negativas, expressadas pela diversidade e diferença, ao reconhecer o que não sou, mas é o outro.

A identidade emerge de um conjunto de relações complexas entre o individuo e a sociedade, é produzida por um processo simbólico e social, atribuída a um conjunto de fatores, características e significados interligados na vivência de um indivíduo, conforme Castells (2008), é fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pelas memórias coletivas e por aparatos de poder, assim a identidade não nasce ou é constituída naturalmente pelo sujeito, mas interligada a seu contexto de relações sociais.

Do mesmo modo que formação de identidade está imerso em circunstâncias conjuntas, nossas experiências individuais também contribuem nesse processo. Bauman (2005) reforça que as identidades são flutuantes, algumas lançadas desde quando nascemos pelas pessoas a nossa volta, e outras são escolhidas e determinadas por nós mesmos, assim, a identidade está relacionada a um processo simultâneo, vinculada a elementos sociais e outros particulares.

A identidade é considerada uma atribuição histórica por estar localizada em um tempo específico, estabelecendo, segundo Woodward (2009), reivindicações por meio de antecedentes históricos, buscando reafirmar sua identidade no passado, e a partir das distinções no presente produzem novas identidades, constatando o passado como parte do

processo de construção da identidade. Também é concebida no processo sociocultural, por derivar princípios, valores, ideologias, escolhas e as experiências individuais.

Um ato político e de poder também constituem uma identidade, podendo "ser formadas a partir de instituições dominantes, mas, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizarem" (CASTELLS, 2008, p. 23) tais práticas de poder. Como afirma Woodward (2009), definem quem é incluído e quem é excluído do espaço social, influenciando na transformação de identidades, seja como forma de dominação ou fator de resistência. A identidade, por estar ligada às questões de lutas sociais, para ser definida depende dos grupos sociais e das relações de poder, incluída pelos conjuntos de princípios. Dessa forma, não é construída naturalmente, mas determinada no contexto histórico e em cima de interesses.

Considerando que a constituição da identidade ocorre em diferentes processos, não é considerada como única definida e estável, mas pode sofrer mudanças e alterações constantemente, pode-se afirmar que "não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado" (PIMENTA, 2002, p.13), e por ser construída no interior das práticas sociais, é inacabada, contínua, instável, contraditória e fragmentada, assim:

> a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasioso sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada' (HALL, 2005, p.38).

Nessa conjuntura, Hall esclarece três concepções de identidade: o sujeito iluminista, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Dentro do contexto histórico do iluminismo, surgiu o sujeito iluminista possuindo uma concepção individualista, por ser um "indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior" (HALL, 2005, p.10), em que pouco se desenvolve ao longo da vida, possuindo um núcleo e independe de qualquer impressão pessoal.

Na interatividade entre indivíduo e sociedade surgiu o sujeito sociológico, adquiriu uma concepção em que o indivíduo "não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava" (HALL, 2005, p.11). O sujeito também apresenta seu núcleo interior, mas sofre influência do meio, durante suas

interações com o mundo externo, estabiliza identidades em conformidade com a cultura que está inserido, de modo permanente.

A identidade do sujeito pós-moderno interfere-se nas condições da sociedade em que vivemos, circunstâncias que criam novas formas de representação, novos grupos identitários completamente diferentes, em que antes era considerada "unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas" (HALL, 2005, p.12).

Nesse novo modelo, não há espaço para um único valor soberano para todos, como visto anteriormente, é contraditória e transitória, não apenas de uma, mas múltiplos grupos e com várias identidades, em que o "sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos" (HALL, 2005, p.13), atribuindo uma identidade familiar, de gênero, étnica, nacional, religiosa e outros, sujeita a transformações sociais e culturais, escolhas e nas experiências individuais.

Tal processo de descentramento do sujeito moderno, de acordo com Woodward (2009), ocorre devido às mudanças econômicas que influenciaram na dispersão no mundo através da globalização, contribuindo com as demandas para o mercado de trabalho, acelerando o processo de migração dos trabalhadores, em que, motivados por suas necessidades econômicas, deslocavam-se ao redor do mundo. Esse processo de migração contribuiu para a produção de identidades plurais, com a "dispersão das pessoas ao redor do globo, produzindo identidades que estão moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares" (WOODWARD, 2009, p. 22).

> Então a globalização tem, sim o efeito de constatar e deslocar as identidades centradas e 'fechadas' de um cultural nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixa, unificada ou trans-históricas. (HALL, 2005, p. 87)

A difusão da globalização, por envolver circunstâncias de interação entre fatores econômicos e políticos, desencadeou o mercado global de estilos na produção de consumo e mudanças de padrões, norteando o comportamento e repercutindo nas identidades culturais. Consequentemente, a inserção de um grupo social em um determinado espaço pode promover mudanças na "homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local" (WOODWARD, 2009, 21), levando ou o fortalecimento das identidades locais, ou produção de novas identidades.

Portanto, percebem-se os deslocamentos oriundos da globalização com o efeito de deslocar as identidades, mesmo as mais centradas, estão sujeitas às mudanças, porém, é possível recriar a identidade sem perder suas particularidades no mundo contemporâneo, reafirmando por meio da história e cultura elementos significantes. Pois, no processo da formação, a identidade mostra-se de forma variada e contraditória, sendo presente nas relações sociais, por meio da ideologia e relações de poder, estabelecendo-se num constante movimento dialético.

As transformações temporais e espaciais promoverão sempre um caráter de mudança, compreendendo a atribuição de identidade como dialética, incompleta, inacabada, e por estar baseada na diferença, depende de algo que não é, ou seja, algo que difere de suas características, proporcionando condições necessárias para sua existência. Contudo, para se entender o processo de formação identitária de um sujeito, necessita-se conhecer sua realidade, através de uma profunda análise sobre os significados e elementos presentes na formação cultural e social.

Pautado nessas reflexões, é possível visualizar a construção da identidade social como um processo complexo, cuja construção remete a uma produção baseada no ambiente social e individual, ou seja, recebe estímulos exteriores e interiores que o mundo oferece.

O caso da identidade camponesa não esta obstante, também formada no interior das relações da sociedade contemporânea, não se restringe a um único formato, e é concebida, ao mesmo tempo, em um processo social e subjetivo. Para compreendermos essa discussão, é necessário, primeiramente, entender o campo, seu contexto social, cultural e histórico, como veremos a seguir.

2.2 Educação Rural e Educação do Campo: definindo distinções

Historicamente, a educação na zona rural tem sido marginalizada, mesmo o Brasil sendo um país com grande influência econômica e cultural no espaço rural, pouco se ocupou em compreender os desafios e complexidades, ou mesmo desenvolver de políticas públicas que beneficiem seus sujeitos, pois, a preocupação era exatamente centrada num contexto de expansão da urbanização. Acreditava-se que o problema para a educação na zona rural decorria apenas da localização geográfica, implicando na necessidade de serem percorridas grandes distâncias entre casa e escola, e o atendimento de um número reduzido de alunos.

A educação rural, historicamente, esteve associada a uma educação atrasada, precária, com pouca qualidade e recursos, em sua maioria, era uma educação pensada por outros e não

com ou pelos povos do campo. Atribuía por projetos educacionais urbanos, limitando à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados à área rural com um contexto contrário e distante de sua realidade, elaborados sem a participação dos sujeitos do campo, sem "nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam" (RIBEIRO, 2012, p.295).

A educação rural é uma educação que está no campo, mas não apresenta ligação com o contexto do campo, onde currículo, conteúdo e métodos desconsideram a cultura e modo de vida dos trabalhadores do campo, e não incorpora reflexões sobre os desafios da realidade camponesa, sua demanda educativa está restrita aos "conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples" (RIBEIRO, 2012, p.295). Projeta uma educação instrumental, com postura assistencialista, no intuito de preparar os sujeitos do campo para trabalharem no desenvolvimento da agricultura e treinamento de mão de obra barata.

A configuração deste modelo de educação está na representatividade do espaço rural com produção econômica capitalista, centralizando no desenvolvimento do agronegócio e na exploração dos recursos naturais. Molina (2004) pondera que esse modelo de educação ignora sua realidade, tendo origem latifundiária, empresarial e de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham, desvinculada aos princípios e valores da cultura de sujeitos do campo, compreendendo-o apenas como lugar de produção de mercadorias e não espaço de vida, conhecimento e cultura.

Todavia, percebe-se o campo, não como um espaço isolado e atrasado, centrado apenas de conflitos e luta pela terra, mas como lócus de conhecimento, com uma lógica de funcionamento, sobretudo, espaço de vida, com direito a educação, saúde e moradia. O campo possui seu próprio modo de vida, organização social e possui suas particularidades, onde seus sujeitos gozem dos mesmos direitos em ter acesso a uma educação formal oferecida pela sociedade, uma educação de qualidade, não restrito apenas em ler e escrever, mas um ensino que possibilite refletir e compreender a totalidade do mundo, e não fragmentar a realidade.

Tornou-se necessário repensar um novo modelo de educação oferecida aos trabalhadores do campo, não uma educação qualquer, mas uma feita por eles, "não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses" (CALDART, 2012, p. 263, grifos do autor). Uma educação diferenciada daquela oferecida para cidades, que incorpore em suas práticas educativas o modo de produzir conhecimentos por meio da cultura, movimentos sociais e na relação com a terra, valorizando o sujeito do campo, por meio das experiências e saberes adquiridos, e reconhecendo a heterogeneidade dos diferentes modos de vida.

Com esse entendimento, articulado os movimentos sociais e sindicais, em 1998, realizou-se a I Conferência Nacional de Educação do Campo, foram debatidos os problemas referentes a realidade do campo e a necessidade de uma educação de qualidade para o meio rural. E, por meio de tais reflexões, ao compreender a necessidade de mudança, criou-se o "Movimento por uma Educação Básica do Campo", com o propósito de repensar ações que contribuíssem na melhoria do processo de ensino para os povos do campo.

Nesse âmbito, sucedeu o reconhecendo das mais diversas práticas de vida dos sujeitos do campo: agricultor, extrativista, pescador, quilombola, ribeirinho, seringueiro e indígena, têm direito a uma educação que contemple sua especificidade. Assumindo uma educação mobilizadora, pensando no coletivo e estratégias de desenvolvimento ambiental, político e social, oportunizando o acesso e conhecimentos que reconheçam "o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos" (FERNANDES&MOLINA, 2004, p38).

Porém, não basta criar propostas educacionais que atendam exclusivamente à população do campo, sem que haja a preocupação de prescrever suas características históricas e culturais, Fernandes & Molina (2004) reforçam o campo como um espaço onde se faz necessário a garantia de políticas públicas, que considerem suas diversidades e especificidades, para isso, é preciso formular políticas públicas que atendam ao povo do campo de forma diferenciada no âmbito educacional. Através da Constituição de 1988, no art. 208, ao tornar o acesso ao ensino um direito obrigatório e gratuito, a legislação brasileira consolidou um compromisso ao promover a educação para zonal rural.

A Lei de Diretrizes e Bases 1996 vem reforçar direito acesso à educação e reconhecer a diversidade sociocultural, ao possibilitar a "oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região" (Brasil, 1996, art. 28), possibilitando modificações em seu ensino, ao contemplar suas particularidades, adequá-los de acordo com a necessidade curricular e metodológica.

Todavia, tais políticas não foram o suficiente para reverter o quadro de exclusão e desigualdade historicamente constituído, por isso, em 2004, realizou a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, apresentando o lema "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!", compreendendo que os sujeitos do campo têm direito à educação,

uma vez que seja de qualidade, específica e pública, e o Estado com o papel de desenvolver políticas que garantam esse acesso.

Compreendendo que as políticas públicas para o campo devem partir dos interesses e reais necessidades para seus sujeitos, adquirida em conjunto com sua demanda e realidade. No contexto da política educacional não acontece diferente, além de oferecer acesso a uma educação de qualidade, incluir no currículo especificidades relacionadas ao seu modo de vida: de organização social, econômica e política, sustentabilidade ambiental, agricultura, cultura e direitos sociais.

Nessa ótica, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, buscam a inclusão da educação escolar, integrando todos os níveis, envolvendo no ensino experiências, de acordo com sua origem, seus costumes e seus valores. O art. 5º estabelece:

> As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Nessa perspectiva, a escola do campo possui autonomia para vincular o projeto político pedagógico "às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo" (FERNANDES, CERIOLI, CALDART 2005, p.27), desenvolvendo, a partir da realidade social, os programas curriculares, dialogando com os sujeitos que trabalham e vivem do campo, através dos processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura e pelas lutas sociais. Reconhecendo o campo como lugar de produção de conhecimento, com identidade e cultura própria, com práticas que "reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida" (CALDART, 2012, p. 264).

Assegurando assim, as diversas maneiras de se educar, pela produção e reprodução de saberes, a partir da sua relação com a natureza, articulando o trabalho a valores pedagógicos, como também por meio das relações culturais, compreendendo a diversidade que constituem a memória coletiva, com interesses voltados "ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais" (FERNANDES, CERIOLI, CALDART 2005, p. 27), enriquecendo o diálogo da própria da cultura camponesa, possibilitando reflexões a partir das mais diversas realidades presentes no campo.

As escolas do campo lutam para a construção de outro projeto de sociedade e desenvolvimento, com uma educação na concepção emancipatória, de construção social e formação humana, e sua construção 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 suas culturas e às necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, p.18). Valorizando o conhecimento produzido pelos sujeitos do campo, constituindo a formação crítica e cidadã e não apenas com a intencionalidade de preparação para o mercado, como também um lugar de criação de novas formas de produção e trabalho, com lutas sociais e outros valores políticos.

Faz-se necessário entender o campo, não como um espaço romantizado, mas que possui seus conflitos e contradições. Portanto, uma educação para seus sujeitos deve dialogar com tais discussões e ser capaz de intervir no comportamento humano através dos modelos ideais preestabelecidos e na transformação das condições vida dos que vivem e trabalham no campo, não com benefícios individualistas e egocêntricos, mas ações que beneficiem o coletivo.

Então, este modelo de educação articula com a ideia de uma educação, não para modelar, dominar ou simplesmente transmitir de conhecimentos, mas como produção de uma consciência vinculada às suas peculiaridades, contradições de sua realidade e construção social, proporcionando uma formação humana e mudança social através do comportamento emancipatório e crítico reflexivo.

2.3 A Escola como mediadora da Identidade Camponesa

O processo de globalização e expansão do capitalismo resultou em modificações principalmente no modo de vida no campo, onde a cultura urbana sobressaiu à cultura camponesa, por apresentar aspectos mais lucrativos ao capitalismo, desencadeando um processo de exclusão no campo.

Para reverter esse quadro, além do debate sobre a construção do desenvolvimento rural sobre outras bases, é necessário também trabalhar o processo de construção e reconstrução sobre a identidade camponesa, em que os aspectos socioculturais dos sujeitos do campo sejam reconhecidos e valorizados, pois a inserção de novos valores dificulta nos sujeitos a identificarem o seu espaço e sua história, acarretando uma perda do sentido da identidade cultural.

Nessa conjuntura, a construção da identidade deve ser inserida nas discussões da educação formal, uma vez que a escola tem um papel fundamental, por “ser um dos primeiros lugares em que a criança expressa, de modo sistemático, relações sociais mais amplas na família” (CALDART, 2004, p 39), como articuladora de conhecimento e valores, é capaz de contribuir no reforço de identidade, devido ser um espaço onde encontramos grande diversidade nas relações sociais.

A identidade camponesa é construída por meio de um processo de enlace existentes nas relações sociais, histórica, cultural, construção de significados com tradições, costumes, e experiências de um povo, ligada agricultura camponesa: na relação com a terra, saberes ligados ao mundo do trabalho, e direito sociais: na luta e militância social. É atribuída no interior do núcleo social, relacionada com a luta pela terra, não somente como local em disputa, mas compreendendo como o espaço vivido, e que produz suas relações sociais e culturais.

É importante salientar que, por estar relacionada à luta e à conquista da terra, a trajetória de vida camponesa, por vezes, está marcada por muitas lutas, com uma cultura anterior, outro movimento sociocultural, principalmente nas diferentes formas de organização e mobilização na conquista das novas terras.

Hall (2005) nos lembra de que a formação da identidade parte da interação entre o sujeito e a sociedade, onde é formado e modificado num processo contínuo, produzindo um novo sujeito, dessa forma não é possível atribuir uma única definição identitária, pois o contexto social fornece múltiplas experiências. A identidade camponesa não é diferente, também é constituída e somada às experiências acumuladas, passa pela construção de uma nova identidade, uma nova concepção de espaço, uma nova cultura, processos de organização, produção, relações com o mundo, entre as pessoas e com a própria luta.

Com esse movimento de ressignificação, o desenvolvimento da educação do campo, assim, não se caracteriza apenas por seu lócus. Molina (2012) reflete que as identidades das escolas do campo não se definem apenas pela localização geográfica ou espaços de reprodução social, mas na articulação de ações educativas em seu contexto social, como também de vida e trabalho, em que os sujeitos acolhem diferentes níveis de escolarização ofertados, contrapondo um modelo curricular adotado por saberes e cultura urbana. Nessa perspectiva, a identidade da escola do campo deve estar vinculada:

> às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência

> e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (RESOLUÇÃO Nº 1, 2002, art. 2- parágrafo único).

A escola do campo, para ter sua identidade reconhecida e assumida, o currículo escolar deve incluir o trabalho, a cultura, agricultura e os saberes do campo no trabalho pedagógico, onde geralmente estão ausentes no processo. Molina (2004) reforça a necessidade de a escola trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidade, com uma ressignificação da identidade dos sujeitos do campo, pautada na construção do Projeto Político-Pedagógico, em que valorize a diversidade cultural e permita refletir sobre o espaço de luta e trabalho do qual são protagonistas.

Por ser um lugar de formação, a escola possui um papel fundamental ao realizar a discussão do campo, ao considerar a realidade do aluno como pressuposto para o conhecimento escolar construído em sala de aula, compreendendo que interferem significativamente na formação dos sujeitos sociais que dela participam e que estão na dinâmica dos processos de construção da nova sociedade. Dessa forma, para ajudar a enraizar a identidade, é necessário repensar as práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar, para atender aos novos desafios da conjuntura camponesa.

Todavia, para executar tais ações, é imprescindível entender a criança como ator social que exerce um ofício, o ofício de aluno, no qual passa despercebido pela sociedade, pois, em um contexto capitalista, somente é atribuída à concepção de ofício toda ação remunerada. O ofício do aluno, embora não seja remunerado, se configura na definição de tarefas, a sua maneira “exercem um ofício, pois obedecem a gestos profissionais e as regras de arte, assimilar os critérios do conformismo e de excelência, acostumar-se ao stress, a fadiga, as tenções” (PERRENOUD, 1995, p.139).

Dentro da organização escolar, as ações do aluno estão centradas no estudo, submetidos a controles rígidos e regras a serem seguidas, respeitam uma hierarquia, em muitos casos, a autoridade do professor, que lhes impõe silêncio e ordem com o propósito de cumprir o conteúdo programático, para assegurar o desenvolvimento da aprendizagem. Sua rotina no espaço escolar exige dedicação e concentração nas atividades que demandam metade do seu dia, cumprem horários, são supervisionados, orientados e avaliados constantemente e, por vezes, as atividades escolares se prolongam para casa.

Ao compreender que através do ofício de aluno também se aprende o ofício de cidadão, de ator social ou de trabalhador, é importante tornar o aluno, no processo educativo,

um sujeito ativo, que tenha voz, que crie autonomia, responsabilidade e expectativas de vida, que compreenda seu papel na sociedade, pois o período de escolarização não corresponde apenas como passagem e preparação para a vida, mas corresponde a própria vida (PERRENOUD, 1995).

E embora todos passem pelo ofício do aluno, sua execução não acontece igualmente, além dos diversos fatores que determinam uma consolidação distinta, o estudante marca seu ofício com base em sua singularidade e em seu processo de socialização. Assim como os métodos pedagógicos docentes também contribuem ou não, em um novo aspecto do ofício do aluno, como também no fornecimento de condições simbólicos para a construção da identidade do aluno.

2.3.1 A Infância Camponesa

A definição de infância é algo historicamente construído, ligada a constantes transformações. Heywood (2004) vincula a infância a um contexto histórico, econômico e cultural, compreendida como construção social, onde sua concepção se reconfigura de acordo com o contexto, tempo e lugar inserido. É importante salientar que a infância sofreu alterações significativas ao longo da histórica, devido à forma diversificada em que era percebida, de acordo com as produções construídas pela sociedade e a sua relação com a educação.

Durante muito tempo, pouco se ocupou no desenvolvimento infantil, sendo as crianças consideradas como tábula rasa, moldadas para desenvolver seu caráter, razão, bons costumes, modo de pensar e prepará-las para a vida adulta. Não possuíam uma identidade própria, por estarem misturadas e executar atividades semelhantes aos adultos, sendo atribuídas como um adulto em miniatura. Seu tratamento distinguia-se de acordo com o sexo, um menino recebia um tratamento diferenciado e uma menina era considerada como “produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p.76).

O olhar para a criança atribui uma perspectiva diferente na Idade Moderna, a “infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, ‘uma espécie de quarentena’, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p.23). Surgem outros desdobramentos sobre a infância, com características particulares que não haviam sido percebidas, vista como sujeitos

que necessitam ser cuidadas, escolarizadas e preparadas para uma atuação posterior de um ofício.

Porém, tal situação era contraditória, o tratamento variava conforme a classe social, uma vez que “a ideia de infância, da maneira como hoje a conhecemos, nasceu no interior das classes médias que se formavam no interior da burguesia”. (KRAMER, 2003, p. 87), nesse aspecto a educação objetivava a separação entre burgueses e proletários. As crianças burguesas eram regadas de privilégios, com uma educação específica, e as crianças oriundas das classes mais baixas não tinham as mesmas oportunidades, sendo levadas para longas jornadas de trabalho e com a presença de um grande quantitativo na exploração do trabalho infantil no contexto da Revolução Industrial.

Nesse cenário, a infância passa a ser compreendia como uma construção social por estar ligada a “uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1998, p. 21). Por estarem ligadas com as mudanças ocorridas na estrutura social, as crianças assumem um papel nas relações familiares e na sociedade, percebida como ser social dotado de conhecimento, em desenvolvimento, com particularidades, características e necessidades próprias.

Encontra-se na infância uma natureza diversa, manifestada a partir das condições que lhe são dadas, em que sentem e pensam de um jeito próprio e particular, mesmo que, por vezes não sejam condições consideradas adequadas ao seu desenvolvimento. No contexto que as crianças estão inseridas é possível considerar a característica heterogeneidade, ao encontrar vivências da infância urbana, da infância rural, há a realidade de criança da classe média, pobre, marginalizadas, em meio ao tráfico de drogas e prostituição, crianças trabalhadoras.

Em meio à diversidade social na infância, é importante compreender que os vários espaços informais vivenciados fomentam aprendizagens e construção da cultura, ainda que estejam empurradas para as margens da estrutura social, a aprendizagem se dá em tais espaços e também entre elas próprias. E ao mencionar a produção de cultura infantil, Corsaro (2011) mostra que não se trata de imitação do mundo adulto, mas que as crianças se apropriam da cultura adulta para produzir suas próprias culturas.

O processo de socialização infantil, segundo Corsaro (2011), está relacionado a reprodução interpretativa, em que integra duas culturas interligadas: a da criança e do adulto, sendo a família o primeiro grupo de interação no mundo adulto. Dessa forma, a cultura produzida pelas crianças esta vinculada ao contexto de relações que se estabelecem entre elas

e com os adultos, “não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas” (SARMENTO, 2008, 37), mas são culturas criadas e modificadas, para produzir sua própria.

É importante visualizar a capacidade infantil de interpretação sobre a sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de fazerem de modo distinto e de lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005). São sujeitos que constituem seus próprios grupos sociais, aprendem através de experiências e entre si, por isso tal construção cultural acontece em pares, por corresponder a um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128).

A interação entre pares é estabelecida em uma relação cotidiana, no contexto com outras crianças, que dialogam entre si, mostram seus interesses, conflitos, desejos e conhecimentos. Essas produções culturais são plurais, Sarmento (2008) nomeia de “multiculturalidade”, devido ao modo específico e diverso das percepções sobre mundo, ao possuírem um olhar diferenciado, com características próprias para interpretar, simbolizar, interagir e situar na sociedade, com outras crianças e com os adultos.

Em todos esses contextos, o desenvolvimento infantil é consolidado de forma heterogênea por suas diferentes estruturas sociais, englobando realidades complexas e diversas, dentro de “condições materiais e simbólicas que diferenciam as crianças segundo a classe social, a etnia, a raça e o gênero a que pertencem e a região do mundo onde vivem” (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012, p.419), também submetidas a um quadro de desigualdade e exclusão social. Devido a esse fato, não é possível atribuir à infância a algo singular e homogêneo, mas que corresponde a uma pluralidade de segmento social, com contextos e modelos diferentes, voltada na existência múltiplas infâncias.

> Na última década, a infância deixou de ser tratada como um conceito singular. Decorre daí a exigência de falar de *infâncias* e não da infância, reconhecendo-se a pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida das crianças em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012, p.419 grifos próprios).

É importante estabelecer a compreensão que a trajetória infantil é diferenciada uma da outra, embora duas crianças convivam no mesmo espaço, apresentam construções simbólicas, vivências, relações culturas e sociais distintas, com interpretações que demarcar

sua existência e seu modo de olhar o mundo, suas compreensões não acontecem da mesma forma para todas, apresentam diferenças estruturais.

O movimento de infância no campo não é diferente, também é plural no processo de socialização, no cotidiano, no contexto familiar e nas experiências, por seu modo heterogêneo não é construído da mesma forma. Com a diversidade territorial no campo, há um movimento de transformação, na existência infâncias extrativistas, infâncias ribeirinhas, infâncias assentadas, infâncias indígenas, infâncias quilombolas, cada uma possui sua especificidade, devido a influência da diversidade e do contexto sociocultural não se origina de uma mesma forma, embora apresentem semelhanças, cada uma possui especificidades próprias de cada lugar, por isso elas se diferenciam.

As crianças que vivem no campo possuem especificidades relacionadas ao tempo e à vida desse lugar, como a rotina do trabalho, desde muito novas ajudam seus pais nas tarefas domésticas, na produção e cultivo das plantações, cuidado com os animais, uma vez que o sustento de sua família vem da terra, por isso faz parte de sua realidade.

O contato da produção camponesa é inserido no seio familiar, por ser primeiro grupo de relações sociais da criança, a família possui um papel importante para formação do sujeito, com uma educação baseada na inserção de valores. Por ser o campo o espaço pelo qual será seu contato, a educação familiar camponesa está relacionada com a terra, na produção de alimentos e criação dos animais, num espaço de aprendizado e construção de conhecimentos e cultura, aonde "vão elaborando conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, a vida e o mundo que os rodeia" (RISSO, FILHO, MAURO, et al, 2006, p.117).

A criança a todo o momento é influenciada pelo seu meio, o campo lhe oferece constante aprendizagem ao realizar pequenos trabalhos e também na oportunidade de brincar, "uma infância livre com possibilidade de espaços singulares para brincadeiras, em meio a natureza" (GOBBI&FINCO, 2013, p. 71). O ato de brincar é algo característico da natureza infantil, em qualquer contexto infantil a atividade lúdica se fazer presente, possibilitando a diversão, o desenvolvimento da imaginação e criatividade:

> Um dos aspectos que marca a infância em geral é a brincadeira, essa é para a criança aquilo que o trabalho é para o adulto, isto é sua principal atividade. As crianças brincam independentemente da época, da cultura ou classe social. Podemos dizer que o brinquedo está na essência da infância, e que o brincar é um ato intuitivo e espontâneo da criança (RISSO, FILHO, MAURO, et al, 2006, p.124).

Por está relacionada ao contexto de desenvolvimento social e econômico, o lúdico é estabelecido de forma distinta, torna-se comum as crianças criarem e recriarem brinquedo e

brincadeiras, adaptadas de acordo com sua realidade. Apesar do processo de globalização influenciar na expansão da utilização de brinquedos eletrônicos e industrializados, em certos contextos as brincadeiras e brinquedos são realizadas e produzidas com os recursos disponíveis.

Diferentemente da cultura urbana, a forma como o lúdico se apresenta no campo também marca suas especificidades, investindo na natureza diferentes práticas de brincar. Os espaços diferentes lúdicos experimentados pelas crianças, como o rio, a cachoeira e o riacho, a utilização do barro na possibilidade de criar personagens, brinquedos, alimentos e animais (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012), se divertem correndo, andar a cavalo e subindo em árvores. Esses recursos representam elementos de sociabilidade, integrando um lugar específico, com significado diferente.

O lúdico também se apresenta na experiência do trabalho familiar, na produção de alimentos e a criação de animais, na relação com a terra, nas atividades domésticas. O trabalho na unidade familiar é responsabilidade de todos, realizada na condição de ajuda, as crianças juntamente com as famílias realizam atividades coletivo na terra, não vinculado apenas na produção mercantil, mas principalmente como método educativo.

O trabalho, nesse contexto, não está envolvido na dimensão capitalista, apenas para produção de mercado, mas está vinculado a algo mais amplo, precisamente no sentido educativo, na compreensão de que constroem aprendizagem através das relações familiares, com a terra, os animais, na aquisição de conhecimentos que não são aprendidos na escola.

A educação familiar camponesa agrega o trabalho como um elemento fundamental, para além do desenvolvimento das atividades domésticas e na produção para o consumo, proporciona “o aprendizado da cultura da comunidade, o fortalecimento da identidade dos sujeitos mais novos e os valores com os quais decidirão os caminhos que irão seguir quando chegar a hora de escolher suas próprias direções” (CRUZ, 2010, 87).

É atribuído ao trabalho um viés educativo, na realização das atividades com enlace nos valores e princípios com caráter pedagógico e humanizante. Acompanhada por familiares, o desenvolvimento do trabalho possibilita um caráter pedagógico, por estar estabelecido na cultura camponesa, e serve de conteúdo e de método para as aprendizagens que dão forma a sua cultura (CRUZ, 2010). E torna-se humanizante ao proporcionar uma educação baseada em valores como honestidade, integridade e responsabilidade, assim como o respeito aos diferentes saberes e experiências das gerações (PINTO,1998).

Dessa forma, o trabalho se torna algo necessário no contexto de socialização da criança, uma vez a realização das atividades não chega a ser um problema aos seus direitos, desde que o trabalho não as aliene na condição de sujeito e criança, explore e limite vivenciar as experiências da própria infância (ARENHART, 2007).

Baseado nessas vivências, a heterogeneidade das crianças camponesas está vinculada na conjuntura de atividades presentes em seu modo de vida, nas relações sociais com os adultos e com o ambiente natural no qual estão inseridas. A infância do campo vive um processo contínuo de aprendizagens, onde todos os espaços se transformam em aprendizagens, adquirem responsabilidades, valores e comportamentos, estando em constante desenvolvimento, entendendo seu modo de ser, viver e vão definindo sua identidade.

A identidade infantil, segundo Demartini (2005), não ocorre em um espaço abstrato, mas é pensado em relação com o outro, sendo construída a partir dos anos e das experiências que tiveram com a família, como, também, vivências externas ao seu grupo social, na convivência com o adulto e outras crianças.

O processo de produção cultural é adquirido a partir das relações sociais, as culturas infantis não são realizadas no vazio social, como algo fechado e alheio à reflexividade social, mas que necessita se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem (PINTO&SARMENTO, 1997).

As crianças, ao serem integradas nas relações familiares, na comunidade, escola, nos momentos de brincadeiras com irmãos e outras crianças, aos poucos tomam um posicionamento na sociedade e constroem sua identidade. Embora receba influências de seus pais, as crianças desenvolvem sua identidade com base nas observações, vivências e experiências, entendendo a realidade a partir de sua própria ótica, estimulando descobertas e a produção de novos conhecimentos, dando outro significado e interpretação ao mundo a sua volta, conforme as suas necessidades e peculiaridades.

Não é possível desvincular o desenvolvimento das crianças no seio familiar, nas brincadeiras, nos cumprimentos de tarefas, convívio em comunidade e na escola, no contato com outras crianças, são fatores e práticas relacionadas com o seu contexto e suas experiências, que se tornam significativas na formação de sua identidade, cultura e contribuições na construção da sociedade em que vivem.

A infância no campo requer um olhar como um sujeito social, que está em pleno desenvolvimento, que ainda sofre processo de exclusão, principalmente com a possibilidade

de aceso a educação formal, requer um envolvimento que valorize suas experiências, saberes, em que luta por seu espaço e conquistas de seus direitos.

2.3.2 A prática docente no processo de formação identitária

Dentre os princípios da educação do campo está a garantia do direito a um ensino de qualidade, em que atenda sua realidade para formar cidadãos capazes de transformar o espaço em que estão inseridos, para uma melhor qualidade de vida e dentro do espaço escolar. Um dos fatores que contribuem nesse princípio são os professores do campo. No entanto, as ações esperadas sobre esses sujeitos, muitas vezes não se concretizam, a ausência da realidade na abordagem curricular compromete o processo de ensino dos educandos, como também a formação da identidade camponesa.

Pensar nos professores da escola do campo nos direciona a reflexões sobre seu processo formativo, dependendo dos caminhos percorridos ao longo de sua formação, na preparação para atuem nos diferentes espaços. Com base na desenvoltura de seu processo formativo, são construídos diversos perfis profissionais no campo, dentre eles, os que residem na comunidade e os oriundos de outros espaços, em muitos casos, da zona urbana.

Os professores que vivem na comunidade apresentam as mesmas instâncias de sobrevivência do trabalho na terra e passam pelas mesmas dificuldades das demais famílias (SILVA, ZANG, PALUDO, et al, 2006), essa convivência contribui na qualificação do seu trabalho formativo, na perspectiva de integração da educação formal, nas discussões referentes à sua realidade e seus desafios.

O transporte de professores da cidade para as escolas do campo acarreta em consequências graves de instabilidade, uma vez que sua formação privilegia a visão urbana e não possuem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo (ARROYO, 2012).

Na possibilidade de ser direcionado para esses espaços, sem antes ter contato com discussões sobre a educação do campo, encontra-se dificuldade em se adaptar e desenvolver o trabalho docente, suas abordagens metodológicas não estarão inclusas nas especificidades e complexidades do campo. Um professor que não vincula conteúdo com realidade, compromete a formação da aprendizagem e da identidade do sujeito, assim como contribui no

processo de evasão escolar, devido aos sujeitos do campo não identificarem a relação da educação formal com seu cotidiano.

Um dos fatores encontra-se na ausência de tais discussões acadêmicas, embora uma formação não consiga debater todos os diferentes espaços e contextos educacionais, a ausência, nos cursos de licenciatura, sobre diálogos nesses espaços compromete sua atuação, devido sua formação estar vinculada ao contexto urbano. Para não prejudicar o desenvolvimento do ensino, as Diretrizes Operacionais reforçam nos cursos de formação para os educadores do campo que:

> Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB, desenvolverão políticas de formação *inicial* e *continuada*, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (RESOLUÇÃO Nº 1, 2002. art 12 - Parágrafo único. grifos próprios).
>
> § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (RESOLUÇÃO Nº 2, 2008, art. 7)

Ambos demostram a habilitação no processo de formação de educadores, promovido pelos sistemas de ensino, principalmente no que diz respeito à formação continuada, onde o estudo possibilite incluir e respeitar a realidade diversa das escolas do campo nas propostas pedagógicas. Todavia, não é garantia que será consolidado apenas com a formação, a concepção do professor sobre educação e campo será um fator que poderá contribuir ou não no desenvolvimento da educação do campo.

Outro desafio está na concretização da prática docente, a formação é apenas o primeiro passo na realização do trabalho do educador do campo. Ao longo da trajetória docente, conhecendo a complexidade, diversidade e heterogeneidade da realidade do campo, surgem vários questionamentos dentre eles como desenvolver uma educação que contemple as vivencias sujeitos do campo e como os conteúdos curriculares devem ser escolhidos, tomando vários direcionamentos em seu trabalho, na execução ou exclusão das ações e práticas educativas no tratamento diferenciado sobre o campo.

As teorias e didáticas pedagógicas dos professores do campo, segundo Arroyo (2012), encontram-se relacionadas aos saberes do trabalho, da terra, as experiências e das ações coletivas sociais, como também nas especificidades de seus sujeitos de ser e viver a infância, adolescência, a juventude e a vida adulta no campo. Além de compreender que a aprendizagem caminha com os valores, cultura, história e movimentos sociais, relacionar essas demandas nas práticas educativas reconhece as diversas formas de conhecimento adquiridas do campo.

Ao entender a dimensão da diversidade presente, torna-se importante os professores valorizarem o conhecimento prévio dos estudantes, tendo a realidade como sua referência, ao comparar os conhecimentos prévios aos conteúdos programáticos, não apenas com "o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos" (FREIRE, 2010, p. 30). Garantindo então a participação de cada um em seu processo de aprendizagem, ao estabelecer uma relação sobre o conhecimento da realidade - adquirido no seio familiar e social e o conhecimento científico – adquirido na educação formal, demostrando que ambos estão interligados na construção do conhecimento sobre a totalidade do mundo.

Todavia, é importante compreender o ponto de partida sobre esses saberes, de modo que os saberes científicos não sobressaem aos conhecimentos da realidade, mas demostrem como conhecimentos complementares. Por isso, a abordagem curricular não pode ser feita de qualquer modo, é fundamental pensar os conteúdos organizar e estabelecer relações entre os saberes dos sujeitos do campo com o mundo concreto, onde o desenvolvimento das ações metodológicas demostre uma finalidade.

Pensar os caminhos percorridos não é uma tarefa fácil, surgem indagações sobre qual o ponto de partida para selecionar o conteúdo ao modo de vida camponesa, quais saberes e valores devem estar presentes. "Entre os vários elementos que designam os sujeitos do campo, o trabalho na terra é o central, é o que gera a identidade, enfim, é que produz o camponês" (MARTINS, 2013, p.193), é seu modo de vida, um meio de sobrevivência.

Torna-se essencial a inclusão e discussão do trabalho no espaço escolar, uma vez que a "Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto" (CALDART, 2004, p. 20), por estar relacionado a um modo de vida no campo, na utilização da agricultura como modo de produção e subsistência.

O trabalho não está atrelado a uma concepção capitalista, na condição de apropriar e explorar a terra, mas possui uma "maneira de se fazer agricultura diferente daquele presente no paradigma capitalista" (COSTA&CARVALHO, 2012, p.121). Além do modo de produção camponês, se organiza na produção de conhecimento, pautado no diálogo com diferentes saberes e experiências produzidos no uso da terra e na relação com a natureza, no conhecimento de técnicas sobre dos diferentes tipos de solo, na plantação e colheita dos alimentos, como ao utilizar os recursos naturais sem degradar o meio ambiente.

> É necessário ressaltar que o trabalho como princípio educativo não se restringe aos elementos do ensino-aprendizagem, estão pautados também no processo de auto-organização dos sujeitos, da coletividade e cooperação em todas as esferas escolares, ou seja, tomar a lógica de funcionamento da escola como um processo de trabalho, no qual, todos os participantes são sujeitos e, portanto, responsáveis pelo funcionamento da escola e dos processos nela contidos (MARTINS, 2013, 194).

O trabalho também possui vínculo na produção de experiências nas relações sociais, Arenhart (2007) esclarece que a lógica de funcionamento do trabalho proporciona experiências entre as diferentes gerações, na aprendizagem das diferentes técnicas produz conhecimento sobre sua cultura e história, preservando a tradição dos sabres acumulados e construindo novos, sobretudo, proporciona o respeito entre essas gerações.

Por intermédio do trabalho é possível "vivenciar experiências sociais mais amplas, que serão complementadas por outros processos de socialização" (CRUZ, 2010, 88). Além do processo de socialização, o trabalho viabiliza importante saberes pautados a partir do envolvimento nas atividades laborais, Pinto (1998) destaca que são conhecimentos obtidos por meio do trabalho agrícola que ajudam a melhorar a compreensão do estudo dos seres vivos e as questões acerca da natureza.

Nesse contexto, é imprescindível discutir os ensinamentos adquiridos nas atividades laborais e aproximá-los aos saberes institucionalizados, permitindo um diálogo crítico reflexivo, visando o trabalho como meio de compreender o mundo e seus problemas reais. Desse modo, as experiências laborais permitem interagir com a aprendizagem escolar, na possibilidade de complementar essa experiência pedagógica, uma vez que são "saberes que nem sempre a escola enxerga, e quando enxerga quase nunca valoriza, num gesto de um quase desprezo à cultura fabricada no campo" (CRUZ, 2010,95).

Pela amplitude de conhecimento adquirido pelo trabalho, é possível elaborar diferentes metodologias e explorar no estudo várias dimensões referentes ao trabalho, como exemplo, as diferentes técnicas de plantio, cuidados com os solos, os diferentes tipos de paisagem e solo associado às características ambientais, possibilitando, também, utilizar dimensões do trabalho "com as plantas medicinais, até o uso de relações de situações concretas com os conhecimentos sistematizados das ciências, matemática, geografia, história, língua, enfim, com o conteúdo escolar". (MARTINS, 2013, 194).

Nesse sentido, o ensino toma outras proporções ao respeitar os saberes historicamente construídos, ao dar sentido às experiências construídas na convivência camponesa, articulado a uma leitura e conhecimento da realidade, proporcionado uma reflexão e análise do cotidiano camponês. Arroyo (2012) pondera que uma das contribuições dos profissionais do campo está

em reconhecer os saberes adquiridos pelo trabalho, pela terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimá-los ao currículo escolar. Um fator contribuinte para superar os desafios educacionais, desenvolvendo o auto reconhecimento dos discentes como sujeitos do campo, valorizando e reconhecendo as experiências e saberes adquiridos por meio do trabalho como atividade laboral.

Vale ressaltar outro relevante aspecto, a trajetória de vida camponesa é marcada pela participação nos movimentos sociais, na luta por direitos historicamente negados no meio rural, direito pela terra com uma moradia, saúde e educação digna. Não podem ser considerados agentes passivos nas ações políticas, possuem uma bagagem de conhecimento e referências de políticas públicas. Não é possível discutir Educação do Campo sem mencionar lutas sociais camponesas, logo, sua inclusão na formulação curricular também se torna necessária.

Ainda que a intervenção da mídia tenha suscitado grandes influências ao construir uma consciência negativa sobre as bandeiras de lutas, a militância parte da perspectiva de analisar a realidade criticamente, e lutas por transformações para superar os problemas sociais, na verdade constrói utopias. A escola também é um espaço para se discutir política, discutir os direitos e deveres sócios, dessa forma, trazer a militância para o espaço escolar "não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses, nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido" (CALDART, 2004, p. 16).

Na concepção de que o movimento também educa, o professor precisa tomar conhecimento para dialogar sobre as demandas da realidade, assim como relacionar com o contexto urbano, uma vez que ambos os espaços não são opostos, antagonismo, mas complementares. Nessa circunstância, a identidade camponesa, por estar relacionada à historicidade, trabalho na terra, cultura, às lutas e militância, é imprescindível:

> trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: 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).

Pois, a falta da contextualização no planejamento pedagógico na conexão entre realidade e escola, além de comprometer o aprendizado, acarreta prejuízo na construção de identidade e, paralelamente, contribui no índice de evasão escolar. Pelo fato de considerar os

conhecimentos discutidos no espaço escolar desnecessários, tornando-se algo sem utilidade e não tem importância significativa aos sujeitos do campo ter conhecimentos voltados à sua realidade.

O currículo escolar não pode inferiorizar os saberes do campo, mas possibilitar que os sujeitos do campo compreendam a realidade em que estão inseridos no seu movimento histórico, nas suas contradições e em relação ao contexto mais amplo, na articulação do processo de globalização e de lutas sociais. Para concretizar tais ações, a seleção dos conteúdos devem estas pautadas em um propósito, em que os conteúdos não sejam trabalhados de forma fragmenta, havendo um diálogo com a realidade local, no intuito de analisar e refletir desafios e necessidades sobre a realidade, e para além da sala de aula, a escola também possui seu papel nesse processo, articulando através de ações ou elaborando projetos que reforcem a identidade, complementando o trabalho anteriormente desenvolvimento pelos docentes.

No ato de conservar a identidade dos educandos, verifica-se a necessidade de incentivar uma formação específica para esses professores que atuam nas comunidades rurais, para que compreendam a totalidade e complexidade do seu trabalho educativo. Ao passo que tomem consciência da relevância de seu envolvimento nas ações e intervenções no espaço escolar, como fator que contribuirá na melhoria de seu trabalho, e principalmente atender os interesses, proporcionando o reconhecimento da identidade camponesa, para que os educandos, ao transformar e construir conhecimento, se tornem capazes de intervir na sociedade.

3. CAPÍTULO III - ANALISANDO A TRAJETÓRIA DOCENTE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA

Neste capítulo, serão discutidos os dados coletados por meio da entrevista, articulando com teóricos abordados anteriormente. Com o propósito de obter uma análise mais profunda, os dados coletados da pesquisa foram divididos em três categorias.

3.1 A interlocução entre a realidade do campo e conteúdo programático

Na execução do trabalho docente no campo, é comum surgir dúvidas sobre o ponto de partida para ações das práticas educativas, sobre quais conteúdos curriculares devem ser trabalhados, sobretudo, que dialoguem com a realidade do campo.

Nos procedimentos para selecionar os conteúdos trabalhados, as docentes afirmam que currículo utilizado em sala de aula é disponibilizado pela SEMED. A proposta curricular utilizada pelos professores está de acordo com o MEC, tomando como referência documentos para educação básica. Esses documentos servem como guias de orientações ao trabalho docente, suscetíveis a adaptações de acordo com cada contexto, isso não significa que seja necessário seguir fielmente ou mesmo se prender a ele, embora haja esse desentendimento. São documentos referenciais que possibilitam criar um dialogo flexível sobre os conteúdos, viabilizando uma abordagem pedagógica mais próxima à realidade do educando.

Há uma autonomia por parte docente em selecionar os conteúdos que são considerados mais adequados para seus alunos. Todavia, ao selecionar os conteúdos deve se levado em consideração uma adequação vinculada à idade, tempo e contexto social inserido, atendendo também às necessidades individuais de cada um, ou seja, a adequação dos conteúdos sobre os estudantes é fundamentada sobre a diversidade.

Nessa conjuntura, na educação do campo não acontece diferente, como mencionado no capítulo anterior, as diretrizes pensadas para as Escolas do Campo estabelecem essa autonomia de organização sobre as ações pedagógicas, atendendo suas particularidades. A LDB, mesmo intitulando de educação rural, enfatiza a necessidade de adequações um planejamento pedagógico contextualizado, com o propósito de atender os interesses e necessidades dos alunos do campo.

Isabel e Raquel relatam a realização das adequações necessárias para os conteúdos trabalhados:

> E ai eu vou adaptando, conforme for com avanços deles, eu vou adaptando, faço uma relação, já que somos do campo, né, utilizando os próprios objetos, próprias frutas, o que nós temos na comunidade, faço essa relação. (Isabel)
>
> eu vou trabalhar dentro da faixa etária da criança, trabalho localmente esse conteúdo a partir do que as crianças compreendem sobre o assunto, as vivências que eles já trazem de casa, né, o que eles já sabem, ai eu vou me planejar em cima disso. (Raquel)

A didática de Isabel consiste em utilizar a realidade como referência, aproximando o alunato por meio do seu contexto social, enquanto que Raquel realiza um processo inverso, parte dos conhecimentos prévios inserindo-os nos conteúdos programáticos. Ambas promovem um conhecimento construído com base na união dos saberes locais e científicos.

Essa interlocução de saberes possibilita conhecer as especificidades de cada sujeito, mantendo diálogos constantes como os saberes produzidos, além de incentivar um resgate e valorização cultural. Tais ações são primordiais à concretização da Educação do Campo, uma vez que é pensada para atender suas reais necessidades e interesses dos seus sujeitos.

Dessa forma, a concretização de tal prática no campo é fundamentada ao respeito, respeito pelo seu modo de vida, de organização social, política e econômica, desenvolvendo educação relacionada aos valores, atitudes, conhecimentos e práticas com a terra, fortalecendo a identidade dos sujeitos. Com práticas direcionadas também à formação humana, em que seus sujeitos pensem de forma ativa e consciente, pois é importante que:

> […] o educando esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta em que parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então. (FREIRE, 2011, p.39)

Logo, a abordagem curricular para o processo de ensino, não pode se fixar sobre o domínio de conteúdos e conceitos, mas visar um conhecimento que desenvolva o pensamento e criticidade.

A proposta de contextualização, assim, não deve acontecer aleatoriamente, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana, atribuindo significado nos conteúdos, incluindo elementos da vida dos alunos, considerando suas particularidades e desenvolvendo uma prática dialógica, coerente e relacionada entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. (CARLDART, 2002).

Segundo Freire (2011), essa dialogicidade começa quando se pergunta em torno do que irá dialogar com os educandos, desse modo, os conteúdos não devem ser impostos, mas partir das experiências e necessidades dos estudantes. Dessa forma, ouvir o aluno é fundamental, procurar entender suas necessidades a partir dos seus olhos, considerando seu acumulo de conhecimento. Compreendendo que os conhecimentos produzidos no tempo da escola e tempo da comunidade não podem ser trabalhos isolados, mas interligados, para a construção da totalidade do conhecimento.

A professora Raquel, ao expor que a construção de seu planejamento, está baseada no acumulo de experiências adquiridas pelos alunos, constata um olhar atento ao organizar os conteúdos, "proporcionando aos seus sujeitos envolvidos articular os diferentes saberes adquiridos dentro ou fora da escola" (SILVA, ZANG, PALUDO, et al, 2006, p.153). Por essa razão, a organização curricular incorporada à realidade camponesa se torna essencial.

Isabel explica como realiza a inserção da realidade no conteúdo programático.

> Por exemplo, se for trabalhar dúzia, eu trago a banana, né? que é a que mais se utiliza na dúzia, eu digo: quais são os produtos que nos compramos por dúzia? A gente ai fazendo essa citação, se não, pego o próprio material concreto, como o lápis de cor e vou demostrando pra eles a questão da dúzia, ai depois a soma, 6+6 da quanto? 12, 12 é o que? É uma dúzia.

A abordagem utilizada por Isabel demostra um viés vinculado à realidade camponesa, ao aproximar o conteúdo matemático do cotidiano, ao tomar a banana como recurso pedagógico no intuito de facilitar a compreensão conceitual de dúzia. Martins (2013) afirma que a matemática tratada abstratamente, dissociada do seu uso social e segregado do cotidiano, cria um distanciamento entre escola e realidade, pois o ensino se torna vazio e fragmentado.

Na metodologia de Isabel, embora faça uma abordagem abstrata para explicação de conceitos, também utiliza o concreto presente na realidade da sala de aula. É preciso um olhar atendo para as estratégias utilizadas, para além do uso do material concreto como meio facilitador na compreensão de conceitos matemáticos, os conteúdos ensinados não devem estar "fora da vida social, sem utilização no dia a dia do cidadão que está sendo ali formado" (MARTINS, 2013, p.194).

Ainda que não perceba, também estabelece outro diálogo com a realidade, ao mencionar a banana, proporciona uma relação entra família e trabalho. A banana faz parte da

produção de um grupo familiar que trabalha para produzir seu alimento, e também que vende o seu excedente.

A questão exposta consiste na relação de conhecimento produzido a partir da terra e do trabalho. A relação entre educação e trabalho é evidente, os conteúdos tratados envolvem questões sobre os saberes adquiridos pelos sujeitos, essa prática educativa se estrutura a partir do "trabalho como a categoria comum para território camponês, sujeitos do campo e, consequentemente, para a Educação do Campo" (MARTINS, 2013, p.185).

As atividades desenvolvidas para os sujeitos do campo estão envolvidas no âmbito do trabalho, uma vez que há existência da relação com a terra, com os sistemas de produção, com os diversos saberes produzidos, "entendido como a relação do ser humano com a natureza, consigo mesmo e com os demais" (SILVA, ZANG, PALUDO, et al, 2006, p.148), dessa forma, o trabalho é entendido como categoria central a ser exercido na prática educativa das escolas do campo.

Raquel também utiliza a realidade do aluno através da noção do trabalho.

> É importante a criança saber se conhecer, primeiramente ele saber quem ele é, né, quem eu sou, eu faço parte de uma família, essa família ta dentro duma realidade, duma sociedade, identificar onde eu moro, qual o tipo de trabalho a família exerce, o que é feito disso, né, se tem uma renda desse trabalho. [...] Então eles tem conhecimento do que faz a família, né, não sabem o que é o trabalho lá, mas tem o conhecimento que o pai sai cedo pra trabalhar, de manhã a mamãe faz a comida, mas tá trabalhando também, né?

Percebe-se, novamente, a abordagem utilizada em cima do trabalho, reconhecendo-o como eixo central. É utilizado como recurso pedagógico, presente em uma realidade concreta do sujeito, em uma dimensão de necessidade, utilidade, de aprendizado e até mesmo de lazer. O trabalho é considerado como fundamental organizador pedagógico, em virtude do vínculo no cotidiano de seus sujeitos, podendo estar mais ligado ao processo educativo escolar, mas que, por vezes, é ignorado (MARTINS, 2013).

Ao vincular o desenvolvimento do ensino, a partir da rotina das famílias, articula algumas questões que fomentam na construção da identidade camponesa, ao traçar: um reconhecimento sobre si, proporcionando o auto reconhecimento enquanto sujeito social; a compreensão de que está inserida em um determinado grupo e contexto social, e a própria rotina familiar, pontuando a distinção de papéis dos pais e conceituando cada ação desenvolvida como trabalho.

Essa inserção da criança na realidade da família fomenta um resgate identitário primordial, pois representa a identificação e reconhecimento do “eu”, enquanto um sujeito com características próprias, imerso em um conjunto de relações, interligado a um processo de representação simbólica, “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (HALL, 2005, p.21).

Percebe-se que as abordagens de Isabel e Raquel são distintas, uma vez que não há um método didático único, mas as características que influenciam diretamente o proceder deste professor estão relacionadas com as questões da realidade, pois “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático na educação” (FREIRE, 2011, p.121).

A discussão sobre contextualização não é algo novo, e é importante que esteja integralizado ao contexto social do alunato, não se trata de um método exclusivo de um grupo, mas que está presente em vários no contexto educacionais, e tal procedimento no campo não é muito diferente.

Esse enlace entre a escola e a realidade proporciona, não apenas o interesse sobre o conteúdo ensinado, está para além de um ensino, na inserção de debates sociais, culturais, políticas e econômicas. Englobar no desenvolvimento das aulas questões sociais e problemas cotidianos, permite que o educando compreenda seu mundo e interfira nele.

3.2 História e Identidade

O ensino de história se configura como uma ferramenta indispensável na construção do conhecimento, pois através dela se constrói um pensamento crítico que compreende a totalidade do mundo, ao estabelecer uma relação sobre os fatos do presente e passado, sobre o local e o global.

Além de desempenhar um papel importante na construção da identidade, proporcionando a capacidade de conhecer seus antepassados, conhecer mais sobre si mesmo, incorporando a reflexão sobre o indivíduo e suas relações coletivas, e fortalecer as tradições históricas e culturais dos diversos grupos.

Dentro desse campo de saberes adquiridos pela história e que constrói identidade, é importante inserir da história da comunidade no processo de ensino.

> Pouco. Por exemplo, eu pego os livros artesanais que já foram feitos por alguns lideres. Em 2010, na minha turma do quinto ano juntamente com uma professora nos confeccionamos um livro, e é dessa forma que eu utilizo com eles a história da comunidade. Como eles são crianças de 6 anos, 5 anos é mais através das histórias mesmo. (Isabel)

> Olha, as crianças por serem muito pequeninas, né, elas têm todo um jeito de ver as coisas, e de sentir, ver e sentir o mundo em que elas vivem, então com eles eu não trabalho muito a questão da história do assentamento por conta da compreensão que eles vão ter disso, né. (Raquel)

Ambas reconhecem a pouca frequência da abordagem histórica da comunidade. Todavia, Isabel quando faz essa articulação histórica, utilizar os livros já produzidos por outros sujeitos, mesmo que não note, viabiliza um trabalho sobre a memória coletiva, dando vez e voz para contar e entender a história local a partir do ponto de vista de outros sujeitos.

A proposta sobre confecção de materiais didáticos com os próprios alunos, proporciona uma troca de conhecimento entre gerações, corresponde a uma estratégia a contação de "histórias e estórias que tenham a memória do grupo como referência, assim como trabalhar com diferentes linguagens artísticas que expressem a cultura camponesa e a coloquem em diálogo com outras culturas" (CALDART, 2002, p.27-28).

Enquanto Raquel demonstra certa preocupação sobre o entendimento que as crianças iram ter. No processo de ensino, ainda que não compreendam plenamente certos conceitos, estabelecer diálogos esclarecedores são necessários, uma vez que as crianças "têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia" (SARMENTO, 2005, p.373).

As crianças são capazes de produzir suas próprias concepções a partir da realidade observada, ao contrário do que se pensa, constroem um pensamento, não pela perspectiva de uma figura adulta, mas delas próprias. E no processo de constituição da identidade infantil, se constrói um conjunto de características relacionado às vivências e experiências socioculturais, ligada ao grupo ao qual pertence. Porém, isso não representa que aprendem apenas com o grupo, também são capazes de ensinar e construir novas identidades (DEMARTINI, 2005).

A ausência dessa discussão histórica contribui na incorporação de outras culturas, provocando uma desvinculação da própria identidade e deslocamento para outra. É o que Hall (2005) considera como processo de descentralização ou fragmentação, gerando diferentes identidades que entram em situação de conflito, pois na medida em que uma cultura se

apresenta mais exposta à influencias externas, se torna difícil conservar ou impedir sua fragmentação.

Além de trabalhar a história local, é importante desenvolver uma ação pedagógica que insira os problemas e desafios presente em seu contexto social, e como eles se fazem presentes na sala de aula.

> Não assim diretamente, né, o que tá assim é a questão da droga, né, que tá muito grande na própria comunidade. (Isabel)

Infelizmente o consumo de drogas é crescente, presente em todos os lugares, campo ou cidade, não escolhe idade, sexo ou classe social. Para reverter essa situação, a prevenção se transforma em essencial, informar e sensibilizar seus riscos e perigos, e quando se encontra próximo ou até mesmo dentro do espaço escolar, é fundamental desenvolver ações pedagógicas.

O propósito não convém em achar culpados, mas questionar e refletir em conjunto, aluno, escola e sociedade de uma maneira que contribua com informações necessárias. Trabalhar essa prevenção nas escolas não é papel fácil, mas também não é impossível, é fundamental desenvolver de forma mais pedagógica e apropriada dentro das instituições escolares, com o propósito de auxiliar a sua formação enquanto sujeitos.

> eu trabalho com eles procurando com que eles identifiquem o que eles têm de oportunidade, né, de lazer, por exemplo o que eles gostariam, primeiramente se eles gostam do local onde moram, e o que falta aqui, né. (Raquel)

Raquel possibilita mais um ato de reflexão e autonomia aos seus alunos sobre seu posicionamento em exigir melhorias, esse exercício articula com a compreensão enquanto sujeito de direitos. Desenvolvendo o reconhecendo do campo como local de direitos, em defesa de uma educação como um direito universal, na qual seu “direito não pode ser tratado como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria” (CALDART, 2002, p.17).

Nessa concepção, a história local é condição essencial para construção da identidade, suas influências permitem perceber fatos e acontecimentos integrantes sobre o desenvolvimento humano, entendendo aspectos articulados a dimensão econômica, cultural, político e social. Esse conhecimento histórico não deve ser vinculado apenas ao conteúdo programático, mas discutir a realidade local, onde “a capacidade de aprender, não apenas para

nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (FREIRE, 2010, p.69).

O desenvolvimento acerca do conhecimento histórico, valorizar a memória coletiva dos sujeitos que a construíram, resgata a identidades histórica coletiva e individual, e disponibilizar um ensino para formar cidadãos críticos, compreendendo sobre a totalidade da realidade e refletir seus problemas sociais.

3.3 Infâncias no campo na perspectiva docente

A compreensão docente sobre o conceito de infância entende que:

> Tem infância e tem infâncias, são várias as infâncias, né, a infância da criança do campo ela é diferente da infância da criança da cidade.

A percepção conceitual de Raquel corresponde aos diversos contextos e segmentos infantis, entendendo a existência de múltiplas infâncias, mesmo "porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto" (DEMARTINI, 2001, p. 4). E ao mencionar a infância no campo e no espaço urbano, compreende as diferentes vivências sociais presente no contexto infantil, em que constituem de uma natureza e realidade diversa, apresentando características plurais e especificas.

> aqui a criança ela tem mais liberdade, a criança tem um espaço pra explorar, a criança sobre em árvore, brinca de pira-esconde, pira-pega e tanta coisa, banha no igarapé.

Nesse trecho, exemplifica seu reconhecimento sobre a especificidade infantil no campo. Como citado no capítulo anterior, essa especificidade se consolida com base no processo de socialização distinto, onde suas construções simbólicas marcam suas particularidades nas relações familiares, com outros grupos sociais, no aprendizado sobre si mesmo, sobre o mundo, assim como sua construção cultural.

A brincadeira também resulta dessa construção cultural, por ser estabelecida à condições simbólicas e materiais, ligada a uma relação cotidiana entre seus pares, o lúdico é expressado de diferentes formas nos diferentes contextos infantis. O brincar no campo acontece de acordo com o meio natural e cultural oferecido, de acordo com os recursos disponíveis, criando brinquedos e brincadeiras, assim como modificam algumas existentes, adaptando a sua realidade (RISSO, FILHO, MAURO, et al, 2006).

Enquanto que a percepção de Isabel sobre a infância está associada aos seus atores sociais, a criança.

> Além das crianças estudarem, o brincar, porque como todos os bons estudiosos falam, né, é através da brincadeira que se aprende, e esse espaço deles é muito importante.

Nessa concepção, a criança é compreendida como sujeito de direito, um período de vida com direito de estudar e para viver as brincadeiras, em que essas proporcionam aprendizado e lazer. O reconhecimento das crianças como atores sociais de pleno direito, para Sarmento & Pinto (1997), resulta no reconhecimento da sua capacidade de produção simbólica, não como menores, acessórios ou meios da sociedade dos adultos, mas na constituição das suas representações e crenças culturais.

A compreensão da criança como ator social está relaciona a corrente denominada Sociologia da Infância, em que propõe um duplo objeto de estudo: a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída, e a criança como sujeito que integra essa categoria geracional, correspondendo como ator social em que possuem seus modos de ser e estar no mundo (SARMENTO, 2005).

A perspectiva dos estudos da Sociologia da Infância proporciona compreender a infância ligada à experiência humana e como produção de cultura, e as crianças protagonistas dessa produção cultural, se tornam sujeitos na construção de sua infância.

Considerando que a criança já vem de casa com um acúmulo de conhecimento e/ou experiências, é imprescindível que os conhecimentos adquiridos pelas crianças em outros espaços sejam inseridos na escola.

> Pouco também, assim mais a questão da conversa, né, a questão do produzir os próprios alimentos, tá sempre cultivando a terra, que é dela que tiramos nosso sustento, é dessa forma, mas levar ele pra prática não (Isabel).

Isabel reconhece que pouco articula os conhecimentos adquiridos pelas crianças em outros espaços com os conteúdos escolares. E quando realiza é por meio de dialogo utilizando elementos sobre a terra e seu cultivo, remetendo novamente a relação com o trabalho.

Desenvolver um ensino atrelado ao trabalho, é fundamental, “uma vez que trabalho e realidade camponesa são próximos, há uma certa similaridade do princípio da vinculação entre realidade e escola. Ocorre que essa aproximação, ou melhor, vinculação, é mais um fundamento pedagógico da Educação do Campo.” (MARTINS, 2013, p.194). Todavia, é

necessário possuir uma frequência relativa na abordagem desses elementos, para que uma interlocução entre os conhecimentos adquiridos em casa e na escola seja mais bem compreendida.

Tais conhecimentos podem ser articulados às diferentes atividades de cultivos, dos diferentes grupos familiares e a importância que cada uma exerce na comunidade, explorar o conhecimento sobre a terra, valorizando de forma mais intensa as ações realizadas junto à família, além de estimular o respeito com a terra, entendendo que usufrui, mas também cuidar.

Raquel procura indagar as percepções das crianças sobre o próprio contexto inserido:

> Se eu vou falar do local onde ele mora, vou querer sabe, né, o que ele já conhece sobre o local, o trajeto que ele faz ate a escola, se ele tem vizinho, como é o quintal, que plantas tem, então eu já vou trabalhando o conhecimento dele sobre a própria realidade onde ele vive (Raquel).

Ainda que para alguns sejam considerados irrelevante, em vez de desconsiderá-los, "por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 2010, p. 30). Realizar uma ponte entre esses conhecimentos é de suma importância, ao articular o conhecimento científico e o conhecimento popular, estabelece definições e esclarecimento.

As vivências da infância no campo proporcionam um processo contínuo de aprendizagens, que são construídas na relação com suas famílias, na escola, com a comunidade, na realização de tarefas, nas brincadeiras com irmãos e com outras crianças. O campo também se transforma como espaço de aprendizagem, pois estimula descobertas e a produção de novos conhecimentos, desenvolvem valores e comportamentos, a compreensão sobre seu modo de ser, viver e vão definindo sua identidade.

Por isso se torna fundamental aborda esse conhecimento, para além de favorecer o reconhecimento sobre a identidade camponesa, valorizar a especificidade da infância no campo. No campo também há especificidade na infância, não é possível considerá-las homogêneas, embora o espaço vivenciado seja o mesmo, o acúmulo de experiências e conhecimento não são adquiridos da mesma forma. Dessa forma, deve-se compreender a "perspectiva da infância como uma construção social específica, com uma cultura própria e que, portanto, merece ser considerada nos seus traços específicos" (DEMARTINI, 2001, p. 3).

Assim o desenvolvimento do trabalho docente não pode excluir as especificidades infantis presente no campo.

> Olha, com eles eu procuro trabalhar com muita brincadeira mesmo, brincando, criando dinâmicas, cantando, e quando eu fiz o trabalho com eles sobre se desenhar, né, desenhe você, e ai uns diziam:
> -Professora mais eu não sei fazer meu desenho.
> Eu mostrei a imagem, né.
> - Olha pra esse espelho, como é que você se acha?
> Ai fui passando, cada um foi se olhando no espelho.

Raquel demonstra em sua metodologia desenvolver a identificação e reconhecimento do "eu", estimulando a compreensão sobre as diferenças entre os sujeitos, percebendo que possuem um conjunto de características próprias. Essa construção sobre o reconhecimento de si mesmo, corresponde à construção de identidade e reconhecimento sobre o que o outro configura na sua diferença.

A identidade, que é marada pela diferença, por depender dessa caraterização simbólica diferente, depende de algo fora dela para existir, depende da diferença que lhe fornece condições para sua existência. Pois, ambas são criações culturais e sociais e possuem uma relação de dependência, do mesmo modo que a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade, são inseparáveis. (SILVA, 2009)

> O Armando mora lá, a vivência dele é diferente dos meninos que moram aqui na vila, porque ele não tem outras crianças ao redor pra ele brincar, ele brinca com o irmão que é mais velho do que ele, então é muito mais isolado a realidade do Armando, se você for ver a realidade do Caio ou do Matheus, que já moram aqui e tem essa interação com outras crianças. Mas ai eu trabalho a partir da realidade do Armando que os pais dele cultivam horta, então eles sabem muita coisa sobre isso, né (Raquel).

O grupo social do Armando é diferente dos demais alunos, essas relações familiares também fomentam na especificidade da criança, assim como há aqueles que vivem apenas com seus pais, com avós, tios, ou em sua relação social possui contato com outras da mesma idade ou idade diferentes.

O espaço também caracteriza essa especificidade, há uma diversidade no núcleo familiar habitando o espaço. Por isso o campo é considerado um espaço heterogêneo, nem todos que vivem na comunidade são assentados, militantes, alguns pertencem a grupos de agricultores, agregados, remanescentes, assim como nem todos que moram no campo vivem da terra, há aqueles que se transportam para a cidade ou para outros espaços, para adquirirem seu sustento.

Então desenvolver um trabalho que respeite e reforce essa diversidade é imprescindível, pois a heterogeneidade é o principal fator na condição social em que vivem as crianças. Além das diferenças individuais, se distribuem por sua classe social, etnia, gênero e a cultura, tornando todos esses aspectos importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa (SARMENTO& PINTO, 1997).

> O bom de se trabalhar no meio rural é porque aqui a gente não tem 'tu não pode ir para lugar', e o espaço mesmo aqui da escola eu acho pequeno, como tu pode ver nós não temos uma área de recreação nós não temos um ginásio, o espaço que eles tem é essa daí, aqui dentro da escola. Se eu quiser uma aula passeio eu tenho essa, apesar de se 16 alunos da educação infantil eu tenho esse controle de dar uma volta na comunidade, esse que é o diferencial (Isabel).

Isabel associa à especificidade a liberdade de se trabalhar no campo, as facilidades na realização atividades, são comparadas ao espaço urbano, mas também destaca desafios, como ausência de recursos e espaços disponíveis para realizar um trabalho pedagógico. Isabel também menciona um aspecto importante, a dificuldade dos alunos em participar ou mesmo de se reconhecer enquanto militante.

> Porque assim, poucos deles participam do grito de guerra dele, né. Eu percebo que poucos deles se identificam como filhos de sem-terra, eu particularmente não tenho essa forma de incentivar eles. Pra mim eu trato eles como umas crianças normais, não só porque são filhos de assentados, não faço muito essa distinção não, eles são alunos normais (Isabel).

A existência de múltiplas identidades em um determinado espaço, de acordo com Castells (2008), pode gerar conflitos, na medida em que uma forma de identificação pode estar em oposição as outras, em que o indivíduo também se reconhece, nessa pluralidade de identidade pode haver tensão, conflitos e auto representação na ação social, estabelecer a distinção entre identidade.

Essa questão também pode esta relacionada ao processo de globalização, causando impacto sobre a identidade. Tais mudanças e transformações globais colocam as identidades em conflito, pois as mudanças nas estruturas sociais, políticas e econômicas contribuem no clima de fluidez e crescente incerteza (WOODWARD, 2009).

Compreendendo que a globalização produz influências na vida do sujeito, marcado pelo mercado de consumo e no qual é reforçada constantemente pela mídia. A criança, sujeito que também integra a sociedade, também recebe essa influência, e a partir das estruturas sociais e culturais em que está inserida, as ações do mercado global incentivam a cultura do consumo, influenciando nas percepções sobre o mundo, sobre seu modo e ser, viver e pensar.

As crianças fazem grupo social e que constituem uma identidade com base nas relações que estabelecem com o meio, não é possível considerar que possuam uma única identidade, já que a identidade não tem a solidez de uma rocha e a garantia para a vida toda, mas pode ser negociável, revogável ou tomar outro caminho (BAUMAN, 2005). Devido:

> As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância. As crianças exprimem fortemente as mudanças sociais, quer porque as recebem sob a forma de condições sociais e culturais de existência em transformação, quer porque elas próprias mudam, enquanto atores sociais contextualmente inseridos. (SARMENTO, 2008, p.23).

Nessa perspectiva, não é possível evitar tais mudanças, em virtude de sua interação social, nas relações com o mundo e com outros sujeitos, a construção de sua identidade pessoal busca seu lugar no mundo. A identidade da criança não nasce de um universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado, mas é permeável, mais do qualquer outro, dessa forma, não é alheio a reflexividade social global (SARMENTO&PINTO, 1997).

Para além de refletir sobre a flexibilidade da identidade infantil, é importante, sobre a identidade camponesa, entender por qual motivo ela se torna reclusa sobre alunos citados por Isabel.

Ao mencionar anteriormente a influência da globalização sobre as ações de cada individuo, olhar essa expansão proporciona entender que o campo não atende as perspectivas da globalização e do mercado capitalista. Por esse motivo, a cultura urbana sobressaiu por apresentar aspectos mais lucrativos, desencadeando um processo de exclusão no campo.

Com o desenvolvimento desigual entre campo e cidade, se construiu uma concepção do campo como sinônimo de atraso, Fernandes (1999), referência por ser considerado fora da totalidade definida pela representação urbana, as condições sociais, econômicas e culturais dos camponeses recebem o estigma de atrasado.

Arroto (1999) ressalta que as estereotipias construídas acerca do campo, também estão relacionadas com seus valores considerados tradicionais e ultrapassados, que está fora do projeto de modernidade, além das denominações empregadas para se referir aos camponeses. Dessa forma, o processo de exclusão sofrido pelo campo está associado ao modo de organização social, de trabalho, de educação, ou seja, um modo de vida que não apresentar requisitos lucrativos a lógica capitalista.

Para uma educação do campo, faz se necessário romper com paradigmas estabelecidos, visando reverter esse antagonismo entre campo e cidade. Por esse motivo, é significativo perceber que o exercício docente não está restrito apenas na prática de ensinar os conteúdos, mas da formação humana como possibilidade desafiadora de ensinar a pensar criticamente.

Isabel, ao citar "eu particularmente não tenho essa forma de incentivar eles", apresenta uma visão precipitada sobre seu papel, logo, que a prática educativa também corresponde compreender o "eu", enquanto sujeito, como foram exemplificadas algumas vezes por Raquel, viabilizando instrumentos para que o aluno se situe no mundo e assim incentivar seu reconhecimento ou mesmo valorização enquanto sujeito do campo.

Para isso, é de suma importância reconhecer que a prática de ensino docente exige pesquisa, Freire (2010, p.29) dizia que "pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". A pesquisa proporciona um conhecimento necessário à prática docente, em que amplia a compreensão sobre conceitos anteriores, construindo outras percepções.

O professor que pesquisa não se acomoda, por vezes a ausência da pesquisa pode ser remetida ao "trabalho" em que ela proporciona, uma vez que é mais cômodo executar sempre as mesmas ações, em vez de esta aberta a coisas novas, as aprendizagens que uma nova descoberta proporciona. Pois, trata de entender o aluno, valorizar seus conhecimentos e respeitar seus posicionamentos, aprendendo a olhar atentamente a realidade que o rodeia, refletir sobre ela e agir com estratégias que promovam o respeito e o bem social desse aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão exposta não trata apenas da realidade na zona rural, outras realidades também podem ser incluídas no que diz respeito a conhecer o contexto social vivenciado. Porém, são esquecidos ou até mesmo menosprezados, não há um olhar mais profundo sobre isso, como também a tentativa de entender o aluno a partir da sua compreensão de mundo, por vezes, há uma preocupação maior em repassar o conteúdo, em vez de relacionar com a realidade e refletir sobre ela.

A Educação do Campo busca por um processo de formação que entenda as necessidades essenciais para seus sujeitos que vivenciam a realidade do campo, assumindo um importante papel para o desenvolvimento educacional ao ampliar os conhecimentos e saberes sociais. Por isso, os saberes construídos no contexto das práticas educativas devem partir das vivências concretas dos alunos, compreendendo-os como sujeitos concretos e históricos que produzem saberes e culturas no decorrer de suas experiências de lutas e trabalho.

Os professores precisam compreender que a ausência dessa ação configura o exercício de uma educação, em que o professor se torna o transmissor e o aluno, o receptor, no qual o conhecimento fornecido é depositado e transferido. Para isso, reforça a importância de conhecer a fundo os conceitos base sobre educação do campo, pois, a ausência em serem reforçados, discutidos e trabalhados, por vezes os torna esquecidos, comprometendo futuramente a formação discente e sua identidade enquanto sujeito do campo.

O trabalho pedagógico, desse modo, deve intervir significativamente a partir das experiências sociais, políticas e culturais dos diferentes grupos sociais, fortalecendo de suas identidades socioculturais e promovendo a melhoria da autoestima dos camponeses. É importante que tais conhecimentos não sejam esquecidos, não cair na alusão que os conhecimentos necessários já foram adquiridos.

O professor, em conjunto com a comunidade escolar, precisa estar atento às constantes inovações e problemáticas sobre a educação e o campo, uma vez que estão em constante movimento. Por isso, a prática docente exige pesquisa, para desempenhar um trabalho de maneira coerente, para conhecer as dificuldades que as escolas apresentam, pensar em várias propostas para superar os desafios da educação do campo. Compreendendo que o ensino seja flexível dentro das diversidades socioculturais e o conhecimento sobre o contexto social dos

estudantes, apresente uma estrutura construtiva e crítica, em que possam intervir e transformar a realidade do campo.

Visto que a pesquisa procura entender como a prática docente se concretiza, talvez ampliar a quantidade de participantes permitiria obter dados mais consistentes, a presença de dois participantes apresenta lacunas, na tentativa de visualizar com mais profundidade a importância do papel docente, a presença de um terceiro ou quarto integrante poderia ser superado.

Porém, é perceptível a influência que a prática docente exerce sobre aluno, a execução de suas ações, ou ausência delas, refletem na percepção da criança como ser social, pois no momento em que o docente centraliza o processo de ensino aos conteúdos programáticos e exclui as questões sociais, priva o aluno de entender a sua realidade e compromete sua a identidade.

Embora a identidade seja construída das diversas relações sociais, no espaço escolar a identidade camponesa se torna excluída por não apresentar condições materiais e simbólicas para ser constituída. Desenvolver a identidade camponesa não é tarefa fácil, é um processo complexo e desafiador, não há um único caminho e que, por vezes, também não é perfeito, durante esse percurso pode haver erros e acertos.

Nesse contexto, percebe-se a importância do papel docente na construção da identidade do aluno. Torna-se necessário que o educador forneça um ensino baseado no respeito e valorização à identidade cultural, com base nas diferenças socioculturais para viver em harmonia na sociedade, em que o educador compreenda que a realidade do educando interfere em seu modo de agir, pensar e se posicionar diante de um determinado assunto.

REFERENCIAS

ARROYO, M. Por uma educação básica do campo. In: Edgar Kolling, Irmão Néry, Mônica Molina (org). **Por uma educação básica do campo (Memória)**. Brasília DF: Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 14-43.

_____. Formação de educadores do campo. In: Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular. 2012.p 359-367.

_____. Tempos de formação. In: Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular. 2012.p 733-741

BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.b

BATISTA, P. C. Assentamento João Batista II. In:_____. **João Batista: mártir da luta pela reforma agraria: violência e impunidade no Pará**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 229-235.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: _____. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, nº 4, Brasília, 2002. p. 25-36.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004. p 10- 31.

_____. Educação do Campo. In: Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular. 2012.p 257-266.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra. 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, C. R. F. **Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia: A família e a escola como agentes formadores**. Tese de Doutoramento em Educação, ramo de conhecimento Sociologia da Educação, Universidade do Minho junho 2010.

DERMATINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Gularte Ana Lúcia; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. Campinas; Autores Associados, 2005. p. 2-17.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: **Revista Zero-a-seis**. 2001. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>. Acesso em 17 de out. de 2017.

FERNANDES, B. M. Por uma educação do Campo. In: Miguel Arroyo e Bernardo Fernandes. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, nº 2. 1999. p. 39-49.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 2005.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo e a Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina, Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.2004. p 32- 52

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ª Ed. - São Paulo: Atlas, 2010

GOBBI, M. FINCO, D. Meninas e meninos em assentamentos do Mst: representações e diferentes modo de ver e sentir da infância do campo. In SILVA, I. O. e; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (org). **Infância do Campo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. p. 59-76.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: P&A, 2005.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/panorama. Acessado em: 20 de janeiro de 2017.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri, Sonia Kramer (org.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

MARTINS, F. J. Elementos Fundamentais Da Educação Do Campo. **Educare et educare Revista de educação**. Cascavel PR. Unioeste v.8, n15. 2013. p. 179-198, jan-jun.

MOLINA, M. SÁ, L. M. Escola do Campo. In: Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular. 2012. p. 324-332.

PERRENOUD, P. **O ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução de Julia Ferreira e José Cláudio. Portugal: Porto Editora. 1995.

PIMENTA, S. (Org.). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, G. A. **O trabalho das crianças: De pequenino é que se torce o pepino e o destino**. Oeiras: Celta. 1998.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (org.). As crianças e a infância: definindo conceitos, de limitando campos. In:____. **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 1997. p. 9-30.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular. 2012.p 295- 301.

RISSO, E. FILHO, G.de A. J. MAURO, G. Q. Etal. A infância e a criança no e do campo. In: Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (org.). **Como se formam os sujeitos do campo**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. p.113 -140

SARMENTO, M. J. Gerações E Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, 2005, maio/ago. p. 361-378.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes. 2008. p 17-39.

SEVERINO, A. J. Teoria e prática científica. In:____. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. P 99- 124.

SILVA, A. B. da. ZANG, C. PALUDO, C. Etal. Formação de educadores e educadoras do e no campo. In: Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (org.). **Como se formam os sujeitos do campo**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. p. 141- 155

SILVA, A. P S. da. FELIPE, E. S. RAMOS, M. M. Infância no campo. In: Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular. 2012. p. 417- 425

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença**: **a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org). **Identidade e diferença**: **a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

APÊNDICES

Roteiro De Entrevista

IDENTIFICAÇÃO
Pseudônimo:
Idade:
Sexo:
Tempo de trabalha na escola:

Trabalho docente

1. De que forma você seleciona os conteúdos com os quais trabalha?
2. Na seleção de suas matrizes pedagógicas, o que considera importante às crianças apreenderem? Por quê?
3. Os conteúdos dialogam com a realidade do aluno? Como?
4. A comunidade, atualmente é composta por diversos grupos familiares, como agricultores, militantes, remanescentes, agregados e outros, nesse sentido você desenvolve seu trabalho a partir das diferenças socioculturais dentro do espaço escolar? Como?
5. Você enfrenta desafios no desenvolvimento de sua prática docente na Escola do Campo? Quais?

História Local e identidade

1. Você conhece sobre a história da comunidade?
2. Você considera importante as crianças conhecerem a história desse lugar? Por quê?
3.Você conhece os problemas? E eles são dialogados com seus alunos?
4. Você gosta de trabalhar neste espaço?

Infância no campo

1. O que você compreende por infância?
2. Sabendo que a infância corresponde a uma natureza diversa, com diferentes estruturas sociais, realidades complexas e diversas. Você desenvolve um trabalho atrelado à especificidade infantil? Como?
3. Compreendendo que a infância no campo possuiu especificidade no contexto familiar, no processo de socialização e com um cotidiano diferenciado. Você procura educar as crianças levando em consideração sua identidade camponesa? De que forma?
4. Você relaciona os conhecimentos adquiridos pelas crianças em outros espaços com o conteúdo programático? Como?
5. E você considerar importante estabelecer essa relação de conhecimentos? Por quê?

Termo de consentimento

À Direção da Instituição

Eu, Aline Lopes Araújo, estudante de Pedagogia, pela UFPA, Campus Castanhal, venho por meio deste, solicitar autorização para realizar uma pesquisa com crianças que requentam esta instituição. O tema pelo qual pretendo desenvolver, trata sobre "Prática docente e identidade camponesa".

As questões norteadoras do estudo têm como objetivo analisar a influência da prática docente na formação da identidade camponesa no contexto infantil. Diante disto, a presente proposta pretende desenvolver um diálogo por meio de uma entrevista com os docentes da instituição.
No respeito aos princípios éticos a considerar neste tipo de estudo, informamos que o tratamento das informações assegurara o anonimato dos sujeitos pesquisados.

Face ao exposto, faz necessário explicar o consentimento desta instituição de modo a:

- Autorizar a participação docente na presente pesquisa;
- Permitir que durante os dias da pesquisa, a investigadora possa participar das atividades quotidianas;
- Autorizar a realização e gravação de entrevista com os docentes;

A investigadora por sua vez compromete-se:

- Assegurar as necessárias autorizações legais para a realização da investigação;
- Informar aos docentes a natureza da investigação e esclarecer que sua participação não é obrigatória e pode desistir de participar da pesquisa, avisando a investigadora previamente.
- A utilização da gravação de voz será unicamente para a realização desta pesquisa e sem qualquer divulgação para outros fins. O participante pode solicitar que a mesma não seja gravada, caso não se senta confrontável.
- Salvaguardar o anonimato.

Agradeço a vossa colaboração,

A investigadora,

Castanhal, 08 de Novembro de 2017

Conheço a investigação proposta e dou o meu consentimento nos termos aqui formulados.

À Direção,

_____

Consentimento da pesquisa

Eu _____, aceito participar deste trabalho de pesquisa.

Fui informada pela Aline Lopes Araújo o objetivo do estudo, as responsabilidades envolvidas, e a finalidade das informações serão direcionadas em seu Trabalho de Conclusão de Curso. Desta forma, assumo comprometimento e seriedade na pesquisa.

Na realização da entrevista serão respeitados meus horários, por isso posso sugerir o momento e/ou espaço a ser realizada.

Autorizo a realização da gravação de voz com fonte de informação, utilizado unicamente para a realização desta pesquisa e sem qualquer divulgação para outros fins. Se no momento da entrevista não sentir confrontável, posso solicitar que a mesma não seja gravada.

Compreendo que a minha participação não é obrigatória e posso desistir de participar da pesquisa, avisando a previamente.

Ninguém vai saber o meu nome, para que o estudo não traga qualquer risco, sendo assegurada a confidencialidade e proteção das informações recolhidas, por isso, vou poder escolher qual o nome que quero que utilize para este trabalho.

Gostaria de ser identificado (a) no trabalho pelo nome:

_____