



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- CIÊNCIAS AGRÁRIAS

ROSILDA ARAGÃO AMORIM

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE
CASTRO ALVES-BA SOBRE A IDENTIDADE CAMPONESA**

Amargosa-BA

2019

ROSILDA ARAGÃO AMORIM

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE
CASTRO ALVES-BA SOBRE A IDENTIDADE CAMPONESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias.

Orientadora: Prof. Dr. Terciana Vidal Moura.

Amargosa-BA

2019

ROSILDA ARAGÃO AMORIM

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE
CASTRO ALVES-BA SOBRE A IDENTIDADE CAMPONESA**

Monografia aprovada pelos membros da Banca Examinadora, aceita pelo Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr. Terciana Vidal Moura (Orientadora)

Universidade Federal do Estado da Bahia

Profa. Me. Janaine Zdebski da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Campus de Cascavel

Prof. Me. Carlos Adriano da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Aprovado em 27 de Fevereiro de 2019

Aos meus queridos pais, Maria Rosiane e Roque que com muito carinho e palavras de incentivo almejaram juntamente comigo o sonho de cursar o ensino superior. Obrigada pelo amor incondicional e pelo exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus por ter me permitido alcançar esta etapa tão importante na minha vida, de muitas aprendizagens e também de momentos difíceis. A fé que tenho no Senhor e a certeza de que está sempre ao meu lado, sem dúvidas me fortaleceram a seguir. Te agradeço meu Deus por ter me dado forças, saúde, coragem e sabedoria para superar as dificuldades ao longo desta trajetória e por sempre ter ouvido as minhas orações. Obrigada pelas graças concedidas, por sempre me acalmar e por colocar pessoas especiais que contribuíram para que esta vitória se concretizasse, as quais venho aqui agradecer.

Aos meus amados pais, Maria Rosiane Rosa Aragão Amorim e Roque de Jesus Amorim, por serem meus maiores motivadores, desde o início da minha trajetória escolar. Sei o quanto estão felizes por ter chegado até aqui. Obrigada pelos conselhos e incentivo, os quais contribuíram a continuar nessa jornada e por aturar minhas crises de estresse, ansiedade e lamentações. Dedico esta vitória a vocês, pelo reconhecimento de que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, tiveram a dedicação de me educar e me ensinar a trilhar pelo caminho certo e, principalmente, por torcer pelo meu sucesso.

Meu agradecimento especial é também dedicado à minha querida professora Dr. Terciana Vidal Moura, que, como orientadora dedicada, atenciosa e muito competente, acreditou em minha capacidade e apostou em meu projeto de pesquisa. Obrigada pelo incentivo, por me tranquilizar e por suas importantes contribuições que me proporcionaram um grande crescimento acadêmico e tornou possível a conclusão deste trabalho. Manifesto aqui minha gratidão eterna por compartilhar de seu conhecimento.

Aos meus tios Delmira e Zulmiro, pelos inúmeros conselhos e apoio e a todos os meus familiares e amigos que torceram e oraram por mim. À todos meus sinceros agradecimentos.

Não poderia esquecer de agradecer a minha querida amiga Tamires Fernandes que desde o início dessa jornada foi a minha companheira (a dupla inseparável). Obrigada, por sempre está ao meu lado me ajudando e incentivando e por ter sido minha parceira nas produções acadêmicas. Aprendi muito com você. Agradeço pela amizade verdadeira e pelos momentos compartilhados, que com certeza nunca serão esquecidos.

Aos meus colegas da LEdoC que acompanharam meu caminhar ao longo desses anos, em especial; Rildo, Edvaldo, Ana Claudia, Lourival e Leandro que ficaram na torcida e me fizeram sorrir nos momentos de estresse; à vocês meu muito obrigada.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo auxílio de bolsa que foi essencial para a permanência no curso.

À Élio Nogueira pelas contribuições na informática.

Quero agradecer também aos participantes desta pesquisa. Sem a contribuição de vocês seria impossível realizar este trabalho. À banca examinadora, por aceitar fazer parte desta construção. Sou grata também a todos que já foram meus professores/as e em especial do curso de Licenciatura em Educação do Campo, os quais contribuíram para a minha formação.

À supervisora do PIBID Diversidade, Maria Cristina que foi a todo o momento compreensível desde o período do PIBID, estágio até a realização desta pesquisa. Ao diretor Edmundo Rocha pela colaboração mediante a autorização para a realização deste trabalho e pelo apoio desde o início da minha inserção no colégio como bolsista do PIBID e à todos os professores e alunos do campo de pesquisa, meus agradecimentos.

À todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte da minha trajetória acadêmica, minha gratidão.

AMORIM, Rosilda Aragão. **A percepção dos alunos de uma escola rural do município de Castro Alves-Ba sobre a identidade camponesa.** Orientador(a): Terciana Vidal Moura. Amargosa/BA, 2019. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores - CFP.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco analisar, a partir da fala e escrita dos alunos, a percepção que os mesmos têm sobre a identidade camponesa e se a escola trabalha com essas questões. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos: pesquisa qualitativa, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário e o grupo focal no intuito de compreender elementos sobre as percepções dos estudantes em relação à identidade camponesa, sendo o momento registado por gravação e filmagem para assegurar as informações obtidas. Participaram como sujeitos dessa investigação, os discentes do 9º ano matutino de uma escola rural, do município de Castro Alves-BA. Este estudo fundamenta-se nos autores que tratam da temática, tendo como principais fontes de pesquisa os autores: Arroyo (2004), Caldart (2000, 2004, 2010), Souza (2006, 2008), Leite (1999), Molina e Sá (2012), Batista (2007), Fernandes (2002), Brandão (2007), Ciampa (1987), Dubar (1997), Castell (2002), Hall (2002). A pesquisa visa contribuir para que os docentes tenham acesso a este estudo no sentido de despertar o interesse dos profissionais da educação para desenvolverem práticas pedagógicas que considere as especificidades dos sujeitos do campo, haja vista que a escola é um dos locais que perpassa por esse processo constante que é a constituição da identidade. Nesse sentido, a pesquisa promove uma ampliação do acesso a informações que possibilitem uma maior compreensão da realidade educacional local. Os resultados da pesquisa apontam que embora os estudantes reconheçam as qualidades do campo, o trabalhador rural, o trabalho exercido por esses sujeitos e se assumem como sujeitos do campo, o conjunto de carências presente no meio rural a ser destacada a falta de oportunidades, as condições de trabalho, somado a desarticulação da proposta pedagógica com as questões próprias a realidade do aluno tem contribuído para o desinteresse desses estudantes em permanecer no campo. Dessa forma, evidencia a necessidade de (re) pensar os processos educativos quanto às identidades dos sujeitos e as mudanças que se fazem imprescindíveis para que a escola do campo exerça de fato seu papel social.

Palavras-chave: Identidade camponesa. Escola. Alunos. Castro Alves-BA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS.....	16
2.1	EDUCAÇÃO RURAL E ESCOLA PÚBLICA.....	17
2.2	UM BREVE RESGATE DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	21
2.3	A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO PROJETO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	27
3	CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA E IDENTIDADE.....	32
3.1	O CONCEITO DE IDENTIDADE.....	33
3.2	IDENTIDADE CAMPONESA.....	36
3.3	IDENTIDADE E ESCOLA.....	39
4	CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	48
4.1	QUANTO À ABORDAGEM: PESQUISA QUALITATIVA.....	49
4.2	A PESQUISA QUANTO AOS PROCEDIMENTOS.....	51
4.2.1	Pesquisa de campo.....	51
4.2.2	Pesquisa bibliográfica.....	52
4.3	TÉCNICAS DE PESQUISA.....	53
4.3.1	Questionário.....	53
4.3.2	Grupo focal.....	54
4.3.3	Análise documental.....	58
4.4	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
4.5	SITUANDO O CAMPO DE PESQUISA: CARACTERÍSTICAS DA COMUNIDADE E DA ESCOLA.....	60
5	CAPÍTULO IV – RELAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA E IDENTIDADE: O QUE DIZEM OS DADOS DE CAMPO?	67
5.1	PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A IDENTIDADE DO CAMPO...	68
5.2	PERFIL DOS ESTUDANTES.....	68
5.3	VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE	69

	TRABALHO NO CAMPO.....	
5.4	PROFISSÃO EXERCIDA PELOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....	71
5.5	VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A CIDADE.....	71
5.6	VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA DA CIDADE.....	72
5.7	SENTIMENTO DOS ESTUDANTES AO RETORNAREM PARA O CAMPO.....	72
5.8	VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA DO CAMPO.....	72
5.9	PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À PROFISSÃO DO AGRICULTOR.....	73
5.10	PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À MORADIA NO CAMPO....	75
5.11	A ESCOLA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A REALIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO.....	77
5.12	RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE.....	78
5.13	PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES QUANTO AO SEU FUTURO PROFISSIONAL.....	79
5.14	VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O PRECONCEITO DESTINADOS AOS SUJEITOS DO CAMPO.....	81
5.15	VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O TERMO JECA TATU ASSOCIADO AO CAMPONÊS.....	83
5.16	A IDENTIDADE CAMPONESA NA VISÃO DOS ALUNOS DO CAMPO.....	84
5.17	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA E IDENTIDADE.....	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICES.....	109
	APÊNDICE I- ROTEIRO DE QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO.....	110
	APÊNDICE II- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS NO GRUPO FOCAL.....	113
	APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
	APÊNDICE IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU	115

RESPONSÁVEIS.....	
ANEXOS.....	116
ANEXO I – IMAGEM DO JECA TATU.....	117

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco analisar a percepção dos alunos do campo acerca da identidade camponesa no contexto de uma escola pública rural da rede municipal de ensino de Castro Alves-BA.

A escolha da temática da pesquisa intitulada “A percepção dos alunos de uma escola rural do município de Castro Alves-BA sobre a identidade camponesa”, inicialmente emerge da minha própria trajetória de vida, por ser oriunda do campo, filha de agricultor, egressa da escola da zona rural e da minha inserção, como estudante, do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em ciências Agrárias. Soma-se a esses motivos, o fato do campo da pesquisa proporcionar plenas condições para o desenvolvimento dessa proposta de estudo, pela sua localização na zona rural do município, pelos sujeitos da pesquisa serem nativos deste espaço e, sobretudo, por também fazer parte deste contexto, desde minha infância. Todas essas questões despertaram-me o interesse em compreender e demonstrar, por meio da pesquisa, a percepção dos estudantes a respeito da identidade camponesa, enquanto sujeitos pertencentes ao meio rural.

Esta pesquisa origina-se ainda, da aproximação com o campo de pesquisa a partir da inserção no colégio na condição de ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade, executado entre o período de Fevereiro de 2014 a Março de 2018 e da experiência do Estágio Supervisionado I, articulado com o PIBID-Diversidade, em que desenvolveu em Maio de 2017 uma oficina pedagógica com os discentes do 7º ano matutino dos anos finais do ensino fundamental.

O objetivo da oficina foi estimular os alunos do campo a se reconhecerem como sujeitos de história e de direitos, a partir de sua realidade, considerando suas especificidades que devem ser respeitadas e tratadas numa perspectiva de inclusão e que, sobretudo, enxerguem o campo como um lugar de vida, cultura, moradia, lazer e educação.

A oficina foi organizada a partir de uma sequência didática, buscando analisar os elementos que compõem a identidade de cada sujeito nas suas respectivas comunidades, bem como, as relações sociais vivenciadas no ambiente familiar, comunitário e de trabalho, partindo de uma ação metodológica que contemplou distintas atividades tais como: dinâmicas de grupo, análise de vídeo e imagens, elaboração de cartaz e cordel e confecção da colcha de retalhos.

Notou-se, no decorrer da oficina pedagógica, que a maioria dos alunos demonstraram um posicionamento muito grande no que se refere à defesa de suas identidades, trajetórias culturais e valorização de suas comunidades, o que foi expresso nas discussões e na execução

de cada atividade desenvolvida pelos alunos. Nessa ocasião, falaram sobre as suas tradições, cultura familiar e religiosas, a importância da agricultura familiar, as vantagens de conviver no campo e o orgulho por serem filhos de camponeses. Esses resultados, instigou-me a pesquisar, mais detalhadamente, outras percepções com diferentes sujeitos no intuito de questionar: estes alunos se percebem como sujeitos do campo? Como eles se percebem? Que identidades dos sujeitos do campo são reveladas na percepção dos alunos? E se a escola trabalha com a questão da identidade dos sujeitos do campo?

Estas inquietações derivaram-se também de reflexões ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, que fizeram perceber a importância de valorizar o campo e dos habitantes desse espaço se reconhecerem como sujeitos de história e de direito a partir do contexto do qual está inserido. Essa concepção de educação foi-me negada ao longo da minha trajetória escolar, enquanto egressa da escola rural, que oferecia um currículo *urbanocêntrico* sem considerar a bagagem cultural, os recursos locais, as experiências de vida trazidas de casa e do meio dos alunos, excluindo-os assim, do direito à cidadania, à cultura e à identidade. Essa ausência de um currículo contextualizado contribuiu para a visão do campo como lugar de atraso, arcaico e inferior e a cidade, como um ambiente contemporâneo, futurista e avançado. Isso me despertou o desejo de migrar para o centro urbano após concluir o Ensino Médio.

Ante a essa realidade também enfrentada por outros sujeitos oriundos do campo e estudantes da escola rural e enquanto discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias, habilitada para trabalhar com o público da zona rural, senti a necessidade de compreender a percepção dos estudantes sobre a identidade camponesa no sentido de contribuir para desmistificar os estereótipos acerca dos sujeitos do campo.

Reforço ainda a importância de ter acesso à escola e educação no/do campo para que não necessitem migrar ou percorrer longas distâncias a fim de chegar à escola na cidade, pondo em risco sua integridade física. Além disso, o aluno que estuda no espaço em que está inserido pode valorizar sua cultura, ficar mais tempo no seu ambiente de vivência e aprender sobre o campo nas atividades práticas com seus pais, garantindo uma agricultura sustentável e proporcionando influência mútua com a realidade local a fim de melhorá-la futuramente, sem perder seus valores.

Ao longo da história de nosso país, os povos do campo sempre tiveram uma representação construída sobre alicerces preconceituosos, tendo sua identidade associada à

figura do Jeca Tatu, criado em 1914, por Monteiro Lobato que caracteriza esse personagem como um sujeito feio, pobre coitado, preguiçoso e atrasado. Tais características são designadas para se referir aos povos do campo pela maioria dos brasileiros da cultura letrada e urbana. De certa forma, esta imagem negativa ainda repercute nos dias atuais, estando presente na mídia, nos livros didáticos, nas escolas, que por sua vez usa a figura do Jeca Tatu para representar os camponeses e o campo como espaço de ausência de cultura, trabalho, lazer, moradia, enfim, como um ambiente inferior e desprovido de direitos.

Essas representações dos povos do campo saturadas de preconceitos e discriminações, assim como os fatores de atração pela cidade que já está impregnado na concepção de muitos sujeitos do campo de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, estimularam esses sujeitos a acreditarem em sua inferioridade e na inviabilização do seu próprio espaço, recusando assumirem suas identidades e, conseqüentemente, adotarem uma identidade deslocada de sua existência e matriz cultural. Um exemplo disso é quando esses sujeitos se dirigem para o meio urbano a fim de estudar e/ou trabalhar, em busca de melhores qualidades de vida, vão perdendo a identidade rural para se habituar em um espaço diferente do seu contexto original.

Partindo desta realidade, a escola por ser um dos espaços de construção de conhecimentos, contribui no processo de (des)construção da identidade, constituindo-se num local em que diferentes identidades se encontram, pois é nela que se brotam novas formas de enxergar e se relacionar com o mundo. A escola tem uma função primordial nesse embate, no sentido de considerar os conhecimentos que os alunos possuem a partir de sua vivência com os pais e com a comunidade e trazê-los para dentro da sala de aula para dialogar com outros saberes, desenvolvendo nos educandos valores culturais, éticos, políticos, sociais e ambientais referente aos aspectos da área rural.

Se tratando da valorização da identidade camponesa, a escola precisa mostrar as possibilidades que o campo pode oferecer aos jovens, por meio de um conjunto de práticas agregadas à sua realidade, de maneira que os sujeitos valorizem o conhecimento do camponês, transformando as formas de perceber-se e reconhecer-se, o que é essencial para que, a partir daí, eles se vejam como sujeitos do processo e sintam-se orgulhosos por pertencer a um local carregado de valores e culturas.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa busca analisar a percepção dos alunos de uma escola rural, do município de Castro Alves-BA, acerca da identidade camponesa, visando: a) entender como os alunos compreendem o campo; b) identificar na fala dos alunos elementos

que conferem a identidade camponesa; c) verificar se a escola trabalha com a questão da identidade dos sujeitos do campo; d) contribuir com o conhecimento crítico em torno das questões trabalhadas no processo dessa investigação.

Para atingir os objetivos mencionados, a presente investigação ancorou-se na abordagem qualitativa, tendo como procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e análise documental do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola. Como técnicas de pesquisa para coleta de dados aplicamos um questionário a 22 estudantes com questões abertas e fechadas. As primeiras perguntas foram relativas aos dados pessoais do participante (gênero, faixa etária, profissão, local de moradia,) e na sequência questões relacionadas aos tópicos da pesquisa, no que diz respeito à visão dos estudantes sobre a identidade camponesa. Por último, aplicou-se a técnica do grupo focal com 20 estudantes para apreender elementos sobre a identidade camponesa e compreender o que os sujeitos pensam a respeito desses elementos. Para asseverar as informações foi utilizado caderno de campo, gravações e filmagens.

Os resultados almejados nesta pesquisa visam contribuir para que os professores, sobretudo os envolvidos com os sujeitos do campo, tenham acesso a este estudo para que seja despertado, nesses profissionais, o anseio de desenvolverem práticas pedagógicas que considerem a realidade dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes, uma vez que a Educação do Campo deve ser pensada a partir do contexto em que a escola está inserida, respeitando sempre as especificidades dos modos de vida dos estudantes. Dessa maneira, os sujeitos que fazem parte desse espaço podem ressignificar seus conceitos acerca do homem campo e com isso, quebrar o paradigma que anteparam a relação desses sujeitos com seu espaço. Além disso, possibilita que os povos do campo reivindiquem os direitos para permanência, com dignidade, no seu lugar.

Considerando que até o momento inicial dessa investigação, evidenciou-se uma escassez de pesquisas que tenham como foco a questão aqui investigada, acredita-se que este estudo sirva de base para outros trabalhos, colaborando para a reflexão da realidade educacional atual, de modo a (re) pensar nas práticas educativas que incluam as identidades dos sujeitos do campo.

Dessa forma, é possível que as escolas que atendem esses camponeses, adotem, de fato, este projeto contra hegemônico que é educar esses jovens pensando em suas particularidades, visto que, conhecer a percepção dos alunos sobre a identidade camponesa torna-se eficaz na consolidação da escola mais próxima e condizente com a realidade do

campo. Portanto, a relevância desse estudo reside ainda na importância de seu tema para a Educação do Campo, pois pode trazer elementos que evidenciam como tem sido a vivência, a prática pedagógica e o currículo dessas escolas que atendem estudantes oriundos do campo.

Destarte, o Estado também precisa cumprir com seu papel em aprimorar as políticas públicas para os sujeitos que habitam no campo. Portanto, deve investir na formação da identidade dos agentes submergidos com a educação e, especificamente, a educação do campo, melhorando as condições de vida dos agricultores. Enfim, fazer do campo um local de trabalho, vida, moradia, lazer e educação para, assim, os sujeitos serem e sentirem-se valorizados.

Nessa perspectiva, além da introdução, o trabalho está dividido em quatro capítulos: O capítulo I, intitulado “Educação do campo: História, concepções e princípios”, apresenta um resgate histórico acerca da situação educacional no meio rural, trazendo para o contexto que caracteriza o projeto da educação rural que visava à fixação do homem no campo e a contribuição da educação popular que serviu de apoio para a constituição do projeto da Educação do Campo que contrapõe com o modelo rural, destaca-se também neste capítulo o papel dos movimentos sociais, que por meio de uma intensa luta, buscaram a atenção do governo para a criação de políticas públicas. Isso levou ao surgimento de uma educação não apenas para o campo, mas que seja no/do campo, atendendo as peculiaridades dos sujeitos que neste espaço habitam.

Apresenta-se, ainda neste capítulo, os princípios e concepções que norteiam as propostas pedagógicas da escola do campo. Busca-se também, tecer algumas considerações acerca da função da escola no contexto da valorização da identidade dos sujeitos do campo que, historicamente, foram negadas. Por fim, são apresentados algumas conquistas e desafios da educação do campo, a partir do desprendimento da educação rural.

O capítulo II, nomeado “Educação do campo, escola e identidade”, apresenta um panorama geral acerca da categoria identidade e seu processo de constituição a partir da concepção de alguns autores, enfatizando a identidade camponesa, bem como a importância da educação do campo efetiva e de qualidade para a permanência dos jovens no campo. Aqui, também é destacado o papel da escola para o fortalecimento da identidade camponesa, por ser um espaço sociocultural em que as distintas identidades se deparam e se compõem, caracterizando-se, portanto, como um dos espaços mais importantes para se educar com vias ao respeito às diferenças e, sobretudo, na valorização das singularidades dos sujeitos.

O capítulo III apresenta o percurso metodológico da pesquisa construído para concretização dessa investigação que se constituiu dos seguintes procedimentos: pesquisa qualitativa, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e análise documental do Projeto Político Pedagógico PPP da escola. Para coleta de dados, utilizou-se o questionário e o grupo focal com a turma do 9º ano matutino dos anos finais do Ensino Fundamental, para apreender elementos de como a identidade camponesa é pensada por esses sujeitos.

O capítulo IV, denominado “Relação educação do campo, escola e identidade o que dizem os dados de campo?”, apresenta os dados coletados durante a pesquisa, os quais foram obtidos por meio do questionário e do grupo focal. Na sequência será feita a discussão da análise dos dados, na qual pretende-se fazer uma reflexão sobre a temática pesquisada, alinhando com o referencial teórico, na perspectiva de atingir os objetivos que nortearam essa pesquisa e na última seção, apresenta-se a análise documental do Projeto Político Pedagógico do campo de pesquisa.

E por fim, as considerações finais que apontam a síntese do estudo e as possíveis sugestões de pesquisas futuras.

CAPÍTULO I

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA,
CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS**

2.1 EDUCAÇÃO RURAL E ESCOLA PÚBLICA

A educação no Brasil consecutivamente foi atrelada a políticas públicas que sempre privilegiaram interesses da elite, sendo, historicamente, para as populações do campo ações demarcadas pela sua ausência, pela "não-política" e/ou por ações de caráter assistencialista e exógeno à realidade e às necessidades dos sujeitos do campo. Assim como reforça Moura (2009, p. 10) quando diz que “a educação no meio rural sempre esteve relacionada ao sistema capitalista de produção, que tinha na grande propriedade rural as suas bases, assim, o camponês que era mão de obra das grandes produções, não precisava saber ler”.

Diante da ausência de políticas públicas por uma educação gratuita, rural e de qualidade, a iniciação escolar dos povos do campo teve atuação direta dos familiares, sobretudo, das mulheres (mãe, irmãs, tias, primas) como as “primeiras professoras” e a própria residência era o espaço da escola onde as crianças da comunidade iam estudar. As pessoas que residiam nesses locais incumbiam-se de conseguir doações de materiais escolares e de construir bancos e mesas improvisadas para as crianças estudarem. “Desde a antiguidade as primeiras formas de educação entre os seres humanos são gestadas no seio da família na economia camponesa, mesmo em nossos dias, a sede da aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família” (ENGUIA, 1989, p. 105).

Posteriormente, as escolas foram construídas, tardiamente, sem o apoio necessário do governo, sem qualidade e com professores leigos que assumiam muitas das vezes turmas análogas ao seu grau de escolarização, enquanto a elite contratava professores para ensinar seus filhos, o que reforça a ideia de que a educação continuamente foi privilégio de poucos. “Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO 1999, p. 11).

Nessa concepção, a educação destinada aos povos do campo sempre foi de baixa qualidade, além da escola não ter uma infraestrutura adequada, ofertava apenas as séries iniciais, isso quando existiam escolas próximas, visto que a descontinuidade dos estudos ou o analfabetismo de muitos sujeitos do campo ocorria pelo afastamento da escola do seu local onde residiam. Isso acontecia, sobretudo, com as escolas que atendiam o nível de ensino necessário à continuidade dos estudos, o chamado, recentemente, de anos finais do Ensino Fundamental, que era ofertada apenas na zona urbana, soma-se a essas dificuldades, a

necessidade dos filhos contribuir no trabalho da roça, o que também os impediam de prosseguir estudando. O conjunto desses fatores tornou difícil para os filhos dos agricultores se deslocarem para os centros urbanos em busca da continuidade dos estudos e/ou de trabalho e, muitas vezes, levou a desistência do sonho da escolarização, para se dedicarem ao trabalho na roça.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999 p.14).

Conforme aponta Leite (1999), a privação ao acesso às políticas e serviços públicos sempre estiveram presente do meio rural, o que resultou no acelerado movimento migratório do campo para a cidade que fortaleceu o crescimento da população urbana, causando incômodo para elite por gerar aglomeração de pessoas e problemas sociais nas cidades.

Diante desse contexto, surge o projeto da Educação Rural, que para Leite (2002, p. 28), as primeiras tentativas de materialização da Educação Rural foram despertadas mais especificamente pela sociedade brasileira “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”. Nesse sentido, a visão de que a cidade é um espaço contemporâneo e o campo lugar atrasado e arcaico colaborou no processo de redução dos sujeitos no campo, em decorrência de serem notados como inferiores e não dignos de direitos.

Nesse viés, o projeto da educação rural veio com o propósito de fixar as pessoas no campo, agregada à questão latifundiária, assistencialistas e controlada pelo poder político, uma vez que o discurso ruralista entendia que a terra e sua produção agrícola é o principal fator de riqueza para si e para o país, o que fazia necessário adaptar os sujeitos do campo a essa realidade de desenvolvimento agrícola. Dessa forma, a escola era a solução para formá-los culturalmente nos conformes que se percebiam imprescindíveis para exercer o papel por eles esperado e solucionar os problemas que viviam no campo.

O projeto ruralista trouxe grande influência na construção das primeiras escolas na zona rural que tinham o papel de capacitar os professores leigos que já atuavam no campo e a preparação dos filhos dos agricultores para desempenhar atividade agrícola em suas comunidades. Nessa concepção, Torres Filho (1944, p. 188) aponta que “o ensino agrícola, em todos os seus graus, é a solução fundamental do problema agrário brasileiro”.

Nessa perspectiva, os discursos ruralistas partiam do princípio de que os agricultores eram “imaturos, desprotegidos e ignorantes” e por isso necessitavam de projetos que os desenvolvessem e civilizassem a partir do olhar do outro, uma vez que no entendimento do poder público, os povos do campo não eram capazes de criar projetos e por isso tinha que ser controlados por eles. Assim critica Freire (1982, p. 23) quando diz que “a educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador”.

Com esse propósito, a educação rural tem oferecido às populações camponesas um tipo de educação para adaptação dos sujeitos às formas de produção urbanocêntrica. Os programas dessa ocasião visavam educar os sujeitos do campo para se enquadrarem no sistema produtivo moderno, já que esses eram vistos como atrasados, sendo submissos e vivendo a serviço das elites. Assim, a Educação Rural atuou para a reprodução das desigualdades sociais do campo, negação das identidades dos sujeitos e a desvalorização dos saberes tradicionais e culturais, influenciando a materialização do campo como algo negativo.

Antagônico ao discurso ruralista brota o discurso urbanizador que compreende que a educação rural não deve ter o intuito de prender o homem no campo, mas sim de preparar esses sujeitos para o deslocamento da cidade. Na concepção urbanizadora, não deveria haver um ensino diferenciado para o rural nem para o urbano, mas sim um ensino comum e obrigatório para todos, que habilite os educandos a viverem numa realidade que tende a se urbanizar, tendo em vista que sua maior preocupação é com a crescente industrialização do país. Nesse período de desenvolvimento industrial, houve um maior índice de migração e a educação contribuiu de maneira significativa para essa evasão por pautar as exigências do mercado de trabalho.

Esse modelo de educação comprometeu a permanência dos jovens no campo, isso porque, esses sujeitos vivem o dilema de adotar os valores rurais aos quais estão acostumados em seus espaços ou de serem reconhecido como jovem de acordo a rotina urbana. Percebe-se, portanto, que tanto o discurso ruralista quanto o urbanizador menciona certo desprezo pelo modo de vida e cultura camponesa, tendo como anseio abastecer as populações urbanas e fornecer matéria prima para a indústria, tendo o campo apenas como servidor da cidade.

Em decorrência da insatisfação desses dois projetos destinados aos povos do campo, os camponeses continuaram suas lutas para a conquista de uma educação de qualidade e que atendesse as particularidades dos sujeitos do campo. Destacam-se nesse cenário, os movimentos e organizações que contribuíram para o surgimento da educação popular, a saber:

O Movimento de Cultura Popular-MCP, instituído em Maio de 1960, no qual concretizou programas de alfabetização para erguer a cultura do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho; Os Centros Populares de Cultura- CPCS, constituído em Abril de 1961 pela União Nacional dos Estudantes-UNE, por meio do teatro de rua (montado nos sindicatos, universidades, praças etc.), despertou o interesse dos jovens a se tornar empenhados com a renovação da música popular; a campanha “De pé no chão também se aprende”, criada em Fevereiro de 1961 pela Secretária de Educação de Natal, no qual efetivou-se comitês no propósito de realizar alfabetização, formação de professores, criação de bibliotecas populares etc., cujo público alvo foram crianças, jovens e adultos (CARVALHO, 2011, p. 117).

Soma-se a estas organizações, o Movimento de Educação de Base (MEB) que teve como um dos trabalhos mais importantes desenvolvidos, a “Animação Popular”, que incidia em encontros com a comunidade para reflexão política aprofundamento das discussões e ações para transformação da comunidade. Esse trabalho colaborou para o engajamento da Igreja nas questões sociais e políticas e na formação das lideranças jovens; Movimentos da Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC), esses movimentos desenvolveram uma metodologia conhecida como Revisão de Vida, conhecida como o método ver-julgar-agir. O método se desenvolve em três momentos: partir da realidade da vida dos jovens (ver), confrontar os desafios levantados pela realidade com a fé (julgar), partir para uma ação transformadora do meio (agir). A contribuição para a educação popular foi ampliada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo, Ligas Camponesa (faziam um trabalho em diferentes espaços para organizar e formar trabalhadores), União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Utlab)- (Criada em São Paulo em 1954, reivindicava o direito a organização dos trabalhadores rurais, por exemplo, o direito à greve, reforma agrária etc.) Movimento dos Agricultores Sem Terra (MST), (Executava a ocupação de terras, formando acampamentos e organizando estratégias de defesa) (CARVALHO, 2011, p. 118).

Esses movimentos e organizações serviram de apoio para a constituição da Educação do campo que surge após articulação aos movimentos sociais, a partir de reivindicações por direitos, o que possibilitou construir práticas pedagógicas por meio da educação popular.

Adiciona-se a esses avanços, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958, considerado um importante marco nesse período. Na preparação do congresso realizou-se, anteriormente, um seminário em Pernambuco tendo como relator Paulo Freire que apresentou um documento intitulado “A educação dos Adultos e as populações marginais: o problema da mocamba”. O documento ressaltava as causas sociais do

analfabetismo, estimulando o desenvolvimento de ideias e novos métodos educativos destinados aos Jovens e Adultos.

A proposta pedagógica de Paulo Freire proporcionou subsídios significativos para a educação popular juntamente com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória, valorizando a prática social dos sujeitos. Estes movimentos se estabeleceram e começaram a reivindicar alguns direitos, por meio dos quais pudessem contribuir para a adaptação da educação às características dessa população, propondo adaptar a educação ao mundo do trabalho do campo e ao modo de vida das famílias, em busca de uma política educacional que contemplasse as especificidades dos povos do campo.

Com a repressão do Golpe Militar de 1964, o entendimento de educação popular que se estreava no Brasil sofreu uma violação policial e política, impondo limites aos segmentos populares para acesso aos bens educacionais e sociais, visto que, mesmo com muitos educadores comprometidos com essa causa, sendo perseguidos e exilados, houve um amplo movimento de resistência para a construção da educação contra- hegemônica.

2.2 UM BREVE RESGATE DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os movimentos sociais são definidos por Scherer-Warren (1999, p. 61), como “uma rede de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos e/ou organizações, engajados em um conflito político ou cultural, com base numa identidade coletiva”. Esses movimentos, além de lutarem pela terra e pela garantia de políticas de moradia, emprego, transporte, renda, segurança, saúde e lazer; ocuparam também espaços políticos com o propósito de trazer a escola para dentro das áreas rurais comprometida com a transformação social. Com isso, possibilitou aos povos do campo o direito constitucional à escolarização e evitou que a população camponesa saísse do seu espaço para ter acesso à escola, haja vista que esta era e é buscada como forma de garantir melhorias de vida. Isso porque, os trabalhadores, na medida em que conquistaram sua terra, estabeleceram uma conexão com o lugar e passaram “a ter uma simbologia do sonho transformado em algo concreto: a sua terra, a sua casa, seu pedaço de chão, onde finca suas raízes” (BATISTA, 2007, p.175).

Desse modo, a educação que era destinada apenas para a elite passou a ser pensada para os povos do campo, a partir das reivindicações dos movimentos sociais que lutaram e vem lutando por uma escola no/do campo, que não seja apenas uma cópia das escolas

urbanas. Mas sim, uma escola pública de qualidade atenta aos seus sujeitos e as peculiaridades do espaço; que respeitem as formas de vida e as culturas que compõem a diversidade do campo.

Com essa intenção, registramos algumas ocorrências importantes que fizeram emergir a Educação do Campo no Brasil. “Esse resgate histórico se faz necessário num país onde cada vez mais se descarta o passado, mais rapidamente perde-se a visão de totalidade, da tradição camponesa como pilar da identidade dos povos do campo” (GOHN, 1999, p. 38).

Um momento significativo das lutas dos movimentos sociais para a educação do campo constituiu na Articulação por uma Educação do Campo, foi o movimento que surgiu em decorrência de uma caminhada que iniciou em julho de 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) realizou o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e a Universidade de Brasília - UnB.

Esse encontro concebido como um importante movimento para a educação do campo, além de discutir a necessidade de expandir as políticas públicas no contexto do campo, e mais nomeadamente a garantia da educação do campo no campo, teve como resultado o lançamento do “Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro”. Esse documento, além das reclamações por progressos na educação e nas escolas do campo, apontava para a necessidade de dar prosseguimento a realização de eventos que abordassem essa temática.

Com o propósito de atender às necessidades coletivas pelo bem comum e pelo direito a educação, realizou-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo que ocorreu em Luziânia/GO, entre os dias 27 a 31 de Julho de 1998, tendo como organizadores os membros da Secretaria Executiva da Conferência MST, UNICEF, UNESCO, CNBB (CPT, CIMI, MEB), (ITERRA) e UnB (GTRA) e outras instituições que tinham conexão com a educação, principalmente, com a educação do campo.

Esse encontro teve o intuito de mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação e cooperar na reflexão político-pedagógica, partindo das práticas já existentes, uma vez que as dificuldades existentes no campo é fruto da ausência do poder público que cria projetos para o desenvolvimento do campo brasileiro. A partir das

pautas apresentadas na conferência, que se configuraram no debate acerca da realidade em que o campo se encontrava e nos desafios que precisam ser assumidos para alcançar uma educação no/do campo, a conferência trouxe resultados significativos relativos a educação do campo, uma vez que começou a expandir a discussão nos estados e municípios, com o propósito de pensar as singularidades e a segurança dos direitos dos camponeses.

A partir do I Encontro Nacional das Educadoras da Reforma Agrária ocorrido em 1997, foram identificadas muitas universidades envolvidas com a educação do campo, entretanto, não expandia os trabalhos desenvolvidos com as temáticas envolvidas na área, sendo necessária uma articulação entre os parceiros para a ampliação e divulgação desses trabalhos. O resultado dessa articulação para atender esse propósito corroborou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), estabelecido em 16 de Abril de 1998, por meio da portaria n: 10/1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, cuja finalidade é promover e coordenar projetos de educação nos assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias específicas para o campo. Com a contribuição dos movimentos sociais e sindicais, o programa iniciou com a alfabetização e formação de educadores assentados, a seguir sucedeu para os anos finais do Ensino Fundamental, Médio e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); posteriormente para cursos técnicos, profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados.

O PRONERA possibilitou que muitos trabalhadores rurais, que tiveram uma educação negada, obtivessem escolarização nos distintos níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior por meio de parcerias com as universidades, objetivando ampliar condições de oferta de escolas do meio rural, com a formação de educadores habilitados por área de conhecimento, que residisse no mesmo espaço que a escola está situada. Isso porque, na medida em que o educador conhece o espaço escolar, pode realizar práticas pedagógicas de acordo o contexto em que a escola está inserida.

Outra conquista importante para a materialização da educação do campo foi a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 03 Abril de 2002. Esse documento trata da criação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, que representam um importante marco para ampliação, fortalecimento e contribuição da escola do campo. Isso é possível, por meio do desenvolvimento de propostas pedagógicas que as escolas rurais devem considerar no sentido de contribuir na melhoria das condições de vida no campo, no reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, na formação diferenciada de professores, na possibilidade de diferentes formas de organização da escola, na adequação

dos conteúdos às peculiaridades locais, no uso de práticas pedagógicas contextualizadas, na gestão democrática, na consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, na promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais, no propósito de garantir educação de qualidade para todos, inclusive aos povos do campo.

Portanto, as diretrizes se configuram como um importante aparelho de luta junto com ações de diversos movimentos sociais e sindicais do campo, que vêm pressionando a inclusão da educação do campo na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na esfera do Governo Federal. Desse modo, as Diretrizes representam um grande progresso como resultado dos movimentos sociais que intensificaram suas lutas pela superação das políticas educacionais históricas para a construção de políticas que assegurem a educação aos povos do campo.

Seguindo essa linha histórica, em 03 de Junho de 2003, foi formado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT Campo), constituído pelos povos do campo, pelas diversas secretarias do MEC, por outros ministérios e por instituições da sociedade civil organizada, que já contavam com práticas de educação do campo reconhecidas em âmbito nacional. Por cerca de um ano, esse grupo trabalhou no sentido de produzir um diagnóstico da educação do campo no Brasil e delineou uma tática de divulgação e implementação de projetos de formação de professores e das Diretrizes Operacionais, que deveriam ocorrer a partir de ação coordenada entre as esferas de governos e organizações sociais.

Nesse sentido, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE) (2005) defende os seguintes princípios pedagógicos de uma Educação do Campo: 1) o papel da escola é formar sujeitos e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o Sistema Nacional de Ensino.

Em 2004, por pressão dos movimentos sociais, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), na qual foram agregados temas como Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação

Indígena e Educação do Campo. A partir destas temáticas, foram inseridos projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo dos povos do campo. Esses projetos tiveram a contribuição da Coordenação Geral da Educação do Campo, cuja finalidade era coordenar e executar uma política de educação que respeite a diversidade cultural e os diferentes desenvolvimentos de experiências de educação, tendo como uma de suas tarefas garantir a execução da legislação até então implementada.

Em 2004 realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo com o tema “Por uma Política de Educação do Campo”. Foi um momento de reflexões sobre a conjuntura que se encontrava o Brasil, destacando a participação dos movimentos sociais e dos povos do campo em busca da garantia de direitos as políticas públicas para o campo. Nessa Conferência, definiu-se o espaço geográfico das escolas do campo, ampliou-se níveis e modalidades; firmou-se uma nova agenda política, estabelecendo os princípios do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, que foi divulgado juntamente com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo.

A partir dessa II Conferência, os movimentos do campo avançaram na defesa do direito as políticas públicas. “Educação, direito nosso, dever do Estado” passou a ser grito dos militantes educadores. Diante disso, a luta pela educação vem abrangendo espaços nos debates e nas políticas educacionais no Brasil, sendo reivindicada por um amplo movimento nacional direcionado para a construção das escolas do campo vinculadas ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil, incluindo um novo projeto de desenvolvimento para o campo.

Em Setembro de 2005, aconteceu o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo MEC/MDA, no qual teve a presença de pesquisadores de 24 estados e uma articulação com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e da Coordenação Geral de Educação do Campo, do Ministério da Educação.

O encontro teve como objetivo ampliar e arraigar as reflexões acerca da educação do campo, com base em pesquisas e intervenções nas universidades e outros fóruns (agências de financiamento, organizações não governamentais, entre outros). O debate foi realizado a partir dos eixos temáticos aqui citados: o campo da educação do campo; a produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais; a escola do campo e os pesquisadores do campo. Tais temas foram discutidos na mesa redonda e contou com a participação de grupos de trabalhos com o intuito de aprofundar o conhecimento entre os distintos sujeitos. Além disso, buscou-se

também mapear assuntos principais para o seguimento da construção da educação do campo, como quem são os pesquisadores da educação do campo e quais os temas pesquisados.

Perante o debate realizado, esse encontro foi um momento importante para a elaboração de informações acerca das políticas públicas que podiam colaborar no desenvolvimento da educação nas áreas rurais e como acolher a heterogeneidade do sujeito e do lugar que habita.

Em decorrência das demandas apresentadas na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998) e a II Conferência Nacional Por uma educação do Campo (2004), criou-se, em 2007, o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO, que consiste em uma política pública específica para dar apoio e garantir a formação de educadores do próprio campo para atuarem nas escolas destes espaços.

Partindo dessa finalidade, os movimentos sociais sugeriram quatro universidades que já tinham um trabalho com a educação do campo, a saber: Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. A partir do quantitativo de professores sem formação superior atuando nas escolas do campo, os movimentos sociais e sindicais pressionam o governo por uma demanda maior de professores formados para lecionar nas escolas rurais. Com essa necessidade, o Ministério da Educação MEC lançou novos editais em 2008 e 2009 para que outras universidades pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Na concorrência por esses editais, 32 instituições passaram a ofertar o curso em sintonia com os princípios da educação do campo.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabeleceu as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, delineando as medidas legais para o funcionamento e a criação de escolas do campo.

Na necessidade de uma maior articulação entre movimentos sociais, universidade e poder público para a implementação de políticas de educação para o campo brasileiro, criou-se, em 2010, o Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC, que demandou a criação de uma comissão que pudesse apoiar os princípios da educação do campo, garantir a presença dos movimentos sociais e sindicais do campo nas universidades e criar possibilidades de socialização com as novas instituições ofertantes. O FONEC tomou iniciativas contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contrapor o agronegócio e combater a criminalização dos movimentos sociais.

Paralelo ao FONEC, outro acontecimento importante na trajetória da educação do campo foi o Decreto Presidencial sobre educação do campo, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva no dia 4 de Novembro de 2010 e publicado no Diário Oficial da União dia 5 de Novembro de 2010. A confirmação do decreto aconteceu propositalmente com a realização do I Encontro do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que ocorreu no período de 3 a 5 de Novembro, de 2010, em Brasília/DF. O decreto regulamenta um conjunto de programas e políticas que aprimoram a educação no campo, executadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Para dar materialidade ao decreto nº 7352/2010, que constituiu a Política Nacional de Educação do Campo, em 2012, criou-se o Programa Nacional de Educação PRONACAMPO, o qual contou com a participação de um grupo de trabalhadores e os movimentos sociais para idealizar as pautas que agregariam o referido programa, que também teve uma importante conquista no âmbito de ampliação das políticas de formação de educadores do campo.

Tendo em vista que a oferta de curso destinado à educação do campo nas universidades não tinha garantia de continuidade e permanência, foi lançado um novo edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012 convocando as universidades a assumirem o desafio de tornar permanente a proposta de formação de educadores para atuar no campo.

A partir de alguns destaques ocorridos ao longo do percurso histórico da educação do campo mencionados até aqui, nota-se que este projeto não foi feito aleatoriamente, mas, construído coletivamente, tendo por referência as lutas dos movimentos sociais e, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que, no âmbito da educação, teve o primeiro embate para garantir o direito à escola.

Ainda nos assentamentos, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra cobrava que os professores adotassem uma prática pedagógica mais próxima das experiências das famílias que ali residiam. Mais tarde, essa reivindicação se ampliou para manter as escolas situadas nos municípios, não apenas pela melhoria física dos camponeses, mas também pela superação de um modelo de sociedade e escola, que durante a história, permitiu que os povos do campo sofressem um processo de marginalização cultural e perda de identidade.

Além disso, o propósito dessa luta também é garantir o direito dos povos do campo a uma educação dentro e fora da escola, específica para seu público alvo, que considere os saberes acumulados nas propostas pedagógicas e nos currículos escolares, para que, assim, a escola tenha de fato significado e importância real na vida desses sujeitos, evitando que se desloquem para a cidade.

2.3 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO PROJETO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na perspectiva de se pensar a escola do campo, a formação de professores e as propostas pedagógicas das escolas do campo, o projeto de Educação do Campo enfatiza que devem ser consideradas as especificidades e as diversidades dos povos do campo, trabalhando com os conteúdos de acordo a realidade dos sujeitos. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 – LDB dispõe em seu artigo 28, que:

Art. 28. Na 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, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III – Adequação à natureza do trabalho a zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Conforme o artigo da LDB que trata especificamente da educação básica para a população rural, podemos afirmar que faz necessário que as escolas valorizem o modo de vida, a forma de pensar e conseqüentemente as singularidades culturais dos povos do campo, não no sentido de fixar a pessoa no campo, mas de provocar um olhar crítico capaz de manifestar direitos e possibilidades para, assim, nortear as escolhas desses sujeitos.

Embora seja notável o avanço em termos de programas, políticas e legislações, evidencia-se uma certa dificuldade para a construção de uma política de educação do campo. Destacamos aqui a dicotomia campo *versus* cidade e a falta de formação de professores que lecionem neste ambiente se configuram como um problema urgente a ser resolvido. Além disso, as escolas que existem no campo são insuficientes para atender as demandas de matrículas, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental. Quando existem, as escolas seguem um modelo pedagógico voltado para a educação urbana, permeada por ideologias e práticas sociais da classe dominantes, ou seja, uma educação que exclui as pessoas do direito à cidadania e nega-lhes a sua cultura e a sua identidade.

A não inclusão dos conteúdos contextualizados nas práticas pedagógicas provocou ao longo da história a negação da cultura dos povos do campo nas escolas e quando essa é apresentada, na maioria das vezes, aparece de forma estereotipada e preconceituosa, dificultando de enxergar o campo como um lugar de possibilidades, como um lugar de vida. Os livros didáticos também trazem grande influência de indeferimento aos camponeses, uma vez que a imagem e conceito de campo são vistos de maneira errônea.

Além disso, a mídia também colabora para o aumento da evasão dos povos do campo, visto que, influencia o cidadão a consumir desenfreadamente os produtos da cidade, mudando seus hábitos e costumes para ser considerado um cidadão global. Isso tem refletido na educação do meio rural, uma vez que o estudante tem se distanciado do campo enquanto referência identitária. O conjunto desses fatores tem contribuído historicamente para negar a identidade do homem do campo e aos poucos esses sujeitos são subjetivados a ver o campo como um lugar ruim e a cidade como o melhor lugar para morar.

É evidente que o deslocamento para as áreas urbanas torna-se uma tentativa de adquirir emprego e a possibilidade de melhor remuneração. Visto que essa massa de migrantes que se desloca para os grandes centros deve-se a falta de oportunidades de emprego na zona rural e da precarização da condição de vida, sendo que esta situação precisa urgentemente ser resolvida. “[...] Assim como o poder público investe na capacitação dos jovens urbanos há necessidade de construir uma política para os jovens rurais que desejam permanecer na agricultura, levando em conta sua heterogeneidade e suas expectativas” (ABRAMOVAY, 1998, p. 06). Diante dessa carência de políticas públicas, aumenta o desânimo dos jovens que passam a ver o campo como um espaço de luta sofrida e de trabalho árduo, o que leva ao êxodo rural e, conseqüentemente, recebe o incentivo dos pais para migrar, onde muitas das vezes, preferem que seus filhos vão para os centros urbanos trabalhar como assalariados do que trabalhar na roça.

No entanto, diante dos desafios encontrados na cidade, no que se refere uma economia globalizada, marcada pela automação e pela informatização, está cada vez mais difícil morar nesse espaço que tem um custo de vida mais caro. O índice de desemprego é cada vez maior porque muitos desses sujeitos migrantes não concluíram a educação básica, o que dificulta ainda mais sua entrada no mercado de trabalho. Assim, sem condições financeiras estabilizadas, esses sujeitos acabam comprando ou alugando casas nas periferias ou morando de favor na casa de parentes, tornando-se muitas vezes sucessíveis a marginalização.

Ademais, há pouco investimento do governo em políticas públicas específicas para as escolas do campo. A falta de investimento nessas escolas corrobora com a criação de políticas públicas que incentivam a desativação da escola rural com a conseqüente implantação de transporte para deslocar os estudantes para a cidade e da nucleação das escolas que parte de um pressuposto de que a escola deve ser retirada de seu espaço local para poder se aproximar da estrutura e do modelo da escola urbana. Isso traz como conseqüências a negação do valor da cultura local e a amputação da escola da comunidade. Essas são grandes sequelas quando

se trata da Educação do Campo. “Enfrentar, portanto, o desafio do fechamento das escolas do campo, implica necessariamente, enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída senão nas lutas por sua superação” (MOLINA, 2014, p.10).

Considera-se, portanto, que a escola não irá construir sozinha este projeto contra hegemônico, mas como local privilegiado de sistematização do conhecimento, tem a responsabilidade e um papel fulcral na formação e nas mudanças que precisam se concretizar na realidade social dos educandos. Por isso, a escola deve considerar, nas propostas pedagógicas e nos currículos escolares, os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as e as comunidades possuem e praticá-lo na sala de aula num diálogo constante com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Também é importante, que se assegure a participação da comunidade no planejamento das atividades e que, sobretudo, a escola se reconheça como espaço de formação humana, pois se a escola e o professor não compreenderem o espaço em que estão inseridos, não poderão contribuir com o seu desenvolvimento sustentável.

Ponderando na compreensão de que a escola pode contribuir nesse processo, comungamos com Paulo Freire (2003, p. 46) quando assinala que “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmos”.

Este é o desejo almejado pelos movimentos sociais e pelos povos do campo que sempre lutaram e lutam por esta causa, portanto, no que tange à escola do campo a situação se torna ainda mais abstrusa, pois o que se vê, são salas de aula totalmente desconexas da realidade local dos alunos e currículos voltados para atender às exigências do meio urbano. Como aponta Macedo (2004, p. 39), “o currículo continua constituindo-se em algo distante das práticas educativas e que não dialoga com a diversidade e as vozes silenciadas historicamente, como é o caso das populações do campo”.

Neste contexto de negação da realidade dos sujeitos, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo explicitam a necessidade de reinvenção e de (re) significação da educação do campo pelos sistemas públicos de ensino e pelos projetos político-pedagógicos das escolas.

Considerando que currículo é um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola, ele exerce uma função primordial para direcionar a educação que pretende desempenhar e até mesmo modificar a realidade em que a escola se encontra. Segundo Sacristán (2000, p. 09), “a prática escolar que podemos observar num

momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado”. Desse modo, afirma-se que a escola na medida em que pode fortalecer a identidade dos estudantes, também pode contribuir para a desestruturação dessa identidade quando impõe ao aluno uma cultura urbanocêntrica, que, por decorrência disso, tem estimulado ao êxodo rural.

CAPÍTULO II
EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA E
IDENTIDADE

3.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE

Vários autores têm se apropriado do conceito de identidade em suas diferentes acepções teóricas, então, convêm mencionar a concepção de alguns autores que trazem contribuição dedicada à definição de identidade. Ciampa (1987) apresenta a constituição da identidade na perspectiva da Psicologia Social, tendo como contribuição teórica o materialismo histórico-dialético; Dubar (1997) e Bauman (2005) em seus estudos pautam a constituição das identidades; Stuart Hall (2006), estuda as identidades culturais da perspectiva da pós-modernidade; Castell (2002) acredita que o indivíduo pode ter múltiplas identidades; Sawaia (1999), defende que a identidade é concebida como permanência e transformação; Erikson (1972) crê que a identidade implica em assumir quem a pessoa é e Lago (1996) defende que a identidade é constituída a partir da socialização com sujeitos de identidades próximas.

Conforme citado, passamos apresentar o conceito de identidade na perspectiva de Ciampa, (1977) que é entendida como “a dialética entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, a formação da identidade sofre as determinações sociais e se auto-organiza no indivíduo a partir do confronto entre o que o meio social informa sobre seus modos de ser e o que o indivíduo vai internalizando a partir das referências externas” (CIAMPA,1977, p. 19). Para o autor, a identidade está em constante mudança, uma vez que modifica-se de acordo com a transformação do indivíduo a partir da convivência com outros sujeitos. Nessa perspectiva, a identidade é entendida pelo autor como uma articulação entre igualdade e diferença, uma vez que, ao longo da vida fazemos parte de diversos grupos dos quais, durante o convívio, herdamos os costumes.

Do ponto de vista da Sociologia, com enfoque na pós- modernidade, Bauman (2005. p. 37), define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado, sendo as comunidades as entidades que definem a identidade, sobretudo a comunidade de ideias em que a identidade mais se enquadra por ser formada por uma variedade de opiniões e pela necessidade de valores contínuos. Isso porque, recentemente a identidade se revela como algo precário, pois os mecanismos que a camuflavam perderam o interesse em fazê-lo, visto que interessa mais construir identidade individuais do que coletivas. “O pensar sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada” (BAUMAN, 2005, p. 37).

Confrontando essa ideia, Stuart Hall (2006, p. 37) apresenta o conceito do que denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso

“pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. No entanto, na visão do autor as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2006, p. 9). Na visão dos estudos culturais, todos os indivíduos adquirem várias identidades: a identidade pessoal, a identidade familiar, a identidade social. “Tais identidades são construções históricas, e, portanto, ao longo das experiências sociais elas se modificam e se superpõem”. Assim, as identidades não são fixas, rígidas ou estáticas, mas dinâmicas e mutáveis, como resultados transitórios e fugazes de processo de identificação, em constantes transformações”. (HALL, 2000, p. 13).

Partindo da compreensão de Hall (2000), de que as identidades são múltiplas e que a sociedade está em constante movimento, fazendo com que novas identidades brotem sucessivamente, essas mudanças estão transformando as identidades pessoais, desacreditando a ideia de sujeito conectado que temos de nós próprios, o que acarreta em um colapso da identidade, como afirma Hall (2006, p. 09): [...] “à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em “crise de identidade”. Desse modo, os sujeitos se confrontam com as mudanças ocorridas na sociedade e buscam novas formas de identificação, sobretudo, na atualidade em que muitos indivíduos são agregados na vida cotidiana sob influência da globalização, mudando sua identidade para ser considerado um cidadão global.

Ainda conforme Hall (2006, p. 37)) há três distintas concepções de identidade que permeiam os sujeitos ao longo da história. A primeira é designada *identidade do sujeito do Iluminismo*, que expressa uma visão individualista de sujeito, assim sendo, é o indivíduo situado e dotado de capacidade de razão. A segunda, a *identidade do sujeito sociológico*, presente no mundo moderno, este reconhece que o sujeito é constituído pela relação que estabelece com outras pessoas, em um diálogo consecutivo com os mundos interno e externo, ou seja, o sujeito sociológico não é independente, uma vez que se forma em constante interação com a sociedade. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo. Por último, apresenta a concepção de *identidade do sujeito pós-moderno*, o qual não possui uma identidade fixa, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado pelos diferentes sistemas culturais de que faz parte, visto que as sociedades, ao longo do tempo foram marcadas por transformações, que influenciaram as maneiras de compreender os sujeitos e sua cultura. Um exemplo verídico

desta terceira concepção de Hall é a conquista das mulheres na sociedade, visto que décadas atrás seu dever era apenas casar e ser mãe. Ao longo do tempo a mulher vem construindo outras identidades, uma vez que podemos ver mulheres com as mais diversas formações acadêmicas e até mesmo em trabalhos que antes eram realizados apenas para os homens.

Colaborando ainda para a discussão sobre a definição de identidade, resgatamos as reflexões de Lago (1996, p. 18), que em sua concepção, a questão da identidade diz respeito a “um ser que, no convívio com outros sujeitos, constrói a consciência da realidade física e social como também a consciência de si como sujeito, individualizando-se na medida em que se diferencia dos outros sujeitos”. Nessa concepção, o conceito de identidade não pode ser compreendido como algo pronto e unânime a todos os sujeitos, mas diferente. Cada indivíduo carrega sua própria identidade a partir do contexto em que está inserido. Na medida em que é influenciado pela identidade do outro que não corresponde à sua realidade, acaba esquecendo sua identidade para se adaptar a do outro.

Com pensamento semelhante ao de Lago, Sawaia (1999, p. 41), afirma que identidade pode ser compreendida como processos de “identificação, desde que “identificação” tampouco signifique admiração e reconhecimento por aquilo que é igual, [...]”. Para a autora, a identidade significa “permanência e metamorfose”, ou seja, ambos estão estritamente relacionados, uma vez que a identidade não é homogênea, está sempre em processo de construção. É fulcral manter esses dois sentidos a fim de identificar como o homem pode ser visto como um ser capaz de agir, pensar e de transformar a si mesmo e o espaço no qual está inserido, sendo que a ideia de mudança de identidade concebida pela autora está associada à influência dos meios de comunicação, ao acesso à informação e à globalização. Análogo a esse pensamento, Castells (2002) acredita que pode haver identidades múltiplas. Para o autor, “essa pluralidade é fonte de tensão e contradição” (CASTELLS, 2002, p. 22).

Embora não seja possível oferecer afirmativas concretas sobre o que é identidade, o que foi perceptível a partir da pluralidade de conceitos dos autores mencionados, visto que trata-se de um conceito complexo que envolve diversos fatores e de que as teorias estão sempre em construção. Por hora, parece pertinente conceber o conceito de identidade na perspectiva de Dubar (1997) que com a visão semelhante à de Lago e Sawaia compreende que “a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir-se em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 08).

Baseado nessa visão dos autores que compreendem identidade como resultado do processo de socialização, entendida como a experiência de um povo que se corresponde e se

reconhece pelo olhar do outro, é o que o autor denomina de identidades virtuais e os atos de pertença em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e assume as identidades impostas, caso essa seja o desejo próprio do sujeito. Logo, o processo de construção de identidades, segundo Dubar (1997), está vinculado à identificação ou não com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização. Ainda na visão desse autor, a identidade é constituída a partir da ocorrência de dois processos: o racional que diz respeito à identidade para o outro e o biográfico que corresponde a identidade para si.

Com base na visão do autor, a identidade é construída individual e também coletivamente a partir do “olhar do outro” e das experiências do outro que estar em volta, seja em casa, na escola, na igreja, nos sindicatos, nos movimentos sociais ou em qualquer espaço que existam relações humanas, é propiciado, através da heterogeneidade de valores e culturas, a ressignificação dessa identidade campesina. Consoante com o autor compreende-se que a identidade é uma concepção de si próprio, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está comprometido e com o ambiente em que estão inseridos.

Corroborando com esta visão Erikson (1972, p. 09) diz que “a identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida, sendo obrigação das gerações mais velhas transmitirem valores sólidos sobre os quais os mais novos irão construir sua identidade”. Essa situação se torna preocupante, uma vez que os valores das gerações passadas estão sendo desconsiderados, o que acarreta, por exemplo, a perda, pelas gerações futura, dos valores, culturas, tradições constituídos ao longo do tempo.

3.2 IDENTIDADE CAMPONESA

O camponês é uma classe heterogênea com características que demarcam suas identidades por meio de seus costumes, valores, modos de vida e tradições culturais. Historicamente, esse povo teve sua identidade negada pela maioria dos brasileiros da cultura letrada e urbana, isso, foi fortemente influenciado pela chegada da família real no Brasil, que trouxe da Europa um modo de ser civilizatório da cidade. Esse modelo se impregnou na mente das pessoas e funcionou como um aparato de sedução, que fez o povo do campo desejar viver no meio urbano.

Com o pensamento arraigado de que a cidade é um espaço avançado e o campo atrasado, criou-se estereótipos a respeito do campo e dos camponeses que são considerados

sujeitos arcaicos, ignorantes, tabaréus entre outras credices. Esse número expressivo de termos preconceituosos designados aos sujeitos do campo foi potencializado a partir da obra *Urupês*, escrita por Monteiro Lobato em 1918. A obra relata a lentidão do governo em propor políticas públicas que buscassem garantir a efetivação dos direitos camponeses, trazendo como consequência as condições precárias vividas pelo homem do campo.

Daí então, surgiu o personagem Jeca Tatu, um sujeito ingênuo, carente, pobre, ignorante, preguiçoso, caipira e desleixado, tanto por sua aparência quanto por sua higiene, pois, geralmente, andava descalço e sujo. O termo Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato, passou a ser adotado para nomear o trabalhador rural por ser identificado por nomes pejorativos relativo à personagem. Dentre esses termos, os mais empregados são caipira, tabaréu, caboclo e matuto, que, comumente, são mencionados por pessoas dos centros urbanos para se referir aos povos camponeses. Isso é um dos efeitos advindo do descaso do governo com essa população.

Essas representações negativas a respeito dos sujeitos do campo repercutem até os dias atuais, sobretudo, nas práticas pedagógicas em sala de aula, pois quando a identidade camponesa é apresentada, na maioria das vezes, aparece de forma estereotipada e preconceituosa. Um exemplo disso, são algumas manifestações culturais como as festas juninas que fazem uso de roupa rasgada e remendada, dentes estragados, maquiagem exagerada e o modo de falar, que revela o preconceito linguístico, como características dos camponeses. Isso deturpa a valorização das músicas, das danças, das comidas típicas e da própria origem da festa, fazendo com que o sujeito acredite na sua inferioridade e na inviabilização do seu próprio espaço. Por conta disso, mesmo consciente de sua condição subalterna, o camponês se vê como um pobre coitado.

Os estereótipos adotados para apelidar o homem do campo foram dicionarizados, visto que ao definir o significado da palavra camponês, o dicionário não relaciona a questão das especificidades dos sujeitos e ao trabalho no campo.

Na definição do dicionário Aurélio XXI a palavra camponês significa 1. Pessoa do campo, que trabalha no campo, 2. Que é próprio do campo, hábito, 3. Rústico. Percebe-se, nas definições do dicionário que a categoria camponês não consideram a relação do trabalho com a terra, o dia a dia do homem do campo, ressalta apenas aspecto preconceituoso como, por exemplo, a palavra rústico que, no mesmo dicionário, é assim definida: 1. Relativo ao campo ou próprio dele (campestre, rural) 2. Sem acabamento ou sem arte (grosseiro, rude, tosco), 3.

Que mostra falta de delicadeza ou de educação (grosseiro, rude), 4. Que ou quem não é instruído ou tem pouca instrução; 5. Que ou quem vive no campo ou numa zona rural.

Apesar de já estarmos no século XXI, as definições apontadas no dicionário estão bastante condizentes com o pensamento construído historicamente sobre o camponês, que é apresentado como um sujeito simples, que apenas trabalha no campo, ignorante, rude, subordinado e oprimido pelos latifundiários, como ressalta Carter Lindberg (2001):

A maioria das pessoas no século XVI eram camponeses que labutavam nas plantações do raiar até o pôr do sol ou então diaristas que ficavam à mercê de empreendedores urbanos. Sua vida de trabalho acabava encontrando um alívio ocasional nas festividades religiosas, casamentos ou funerais. (LINDBERG 2001, p. 11)

Dessa forma, o camponês se tornava escravo dos senhores feudais e sofria opressão crescente sem ao menos agir em legítima defesa para não ser expulso da fazenda da qual vivia como arrendeiro (trabalha em troca de uma parte da produção do fazendeiro). É importante ressaltar que as mulheres, como trabalhadoras da roça, não eram reconhecidas como tal, até pelo fato de a invisibilização delas ter sido considerada normal na sociedade.

Como o camponês ainda é caracterizado com estereótipos, as lutas que viabilizam a existência camponesa têm sido mais significativas do que aquelas que levam à extinção dessa identidade. A visão estereotipada do camponês foi amenizada a partir da retomada do termo camponês pela Via Campesina¹ para lembrar às Ligas, as lutas dos povos do campo pelo incremento da luta pela terra no Brasil e ao sistema dominante que as lutas dos movimentos sociais têm a missão de superar a visão idealizada acerca dos sujeitos do campo, desconstruindo os pré-conceitos existentes quanto ao seu modo de viver; de mostrar que o agricultor é tão importante quanto outro profissional e que o campo é também uma forma de sobrevivência e sustento de milhares de famílias. Além disso, o campo e a cidade são espaços interdependentes e por isso, não se pode legitimar a superioridade de um desses espaços em relação ao outro.

Com anseio de mudança, os movimentos sociais passaram a exigir do Estado uma educação que afirme e fortaleça a identidade própria dos sujeitos do campo, por meio de políticas públicas que atenda à população rural e as áreas de reforma agrárias; transformando os processos educativos dos sujeitos do campo enfatizando, sobretudo, o fortalecimento e o

¹ Via campesina é uma organização internacional de camponeses composta por movimentos sociais e organizações de todo o mundo. A organização visa articular os processos de mobilização social dos povos do campo em nível internacional.

reconhecimento da identidade destes sujeitos, que diz respeito a afirmar aquilo que sou, como bem ressalta Silva (2014, p. 634), ao dizer que “identidade é simplesmente aquilo que se é, por exemplo: sou brasileiro, sou negro, entre outros aspectos”. Os movimentos sociais pautam que a identidade do sujeito do campo deve ser construída da seguinte maneira:

Tal identidade deve ser construída coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, entendendo o campo como o lugar onde vivem os sujeitos; como sinal de vida, de trabalho, de cultura; de relações sociais; que não se faz sem os sujeitos do campo ou para os sujeitos do campo, mas com os sujeitos do campo a partir da ideia que os mesmos são os protagonistas de uma educação que quer expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. (CORREIRA; BATISTA; BRITO, 2011, p. 09)

Nesse sentido, os movimentos sociais reivindicam que a Educação do Campo apresente identidade própria, comprometida com os desafios, com a história e com a cultura dos povos que vivem nesse espaço; conforme ressalta Batista (2007),

O conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos, como os Trabalhadores Sem-terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de coco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e representações simbólicas, que, sem perder suas especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificados por um elemento comum: a terra. (BATISTA, 2007, p.181)

Partindo desse pressuposto, a identidade campesina é constituída a partir das relações estabelecidas pela família que exerce o controle sobre a terra onde habita e as diferentes formas de acesso à terra por meio do trabalho organizativo e coletivo, com os grupos sociais. Desse modo, a identidade que une os sujeitos do campo é o movimento camponês, constituído por esses diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras que lutam em prol da reforma agrária, das políticas públicas e do direito à educação, com o propósito de preservar suas identidades.

3.3 IDENTIDADE E ESCOLA

A educação pública tem evidenciado grandes desigualdades na escolarização da classe trabalhadora, sobretudo, as escolas rurais que além de serem mais penalizadas, seguem um padrão tradicional que vem sendo herdado do cenário educacional anterior. O sistema educacional tem oferecido um currículo que representa um modelo pedagógico

urbanocêntrico, permeado por ideologias e práticas sociais da classe dominante, com discussões e atividades que inferiorizam o campo e seus sujeitos através de aspectos negativos. Isso contribui para a rejeição do próprio espaço em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que eles afastam de sua identidade para estudar algo que não condiz com o cotidiano em que estão acostumados. Diante dessa realidade, Fernando (2002) ressalta que;

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDO, 2002, p. 67)

Além da negação da educação contextualizada, as escolas do campo apresentam má distribuição geográfica, salários defasados, sobrecarga de trabalho para os professores, falta de professores (as) habilitados (as) que sejam residentes da área rural, falta de material adequado para trabalhar em sala de aula, dificuldades de acesso e locomoção, estrutura física deficitária, que se comparada com a escola da zona urbana está em desvantagem, ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar. Ademais, a nucleação das escolas é realizada sem critérios e sem diálogo com as comunidades. Há ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular cada vez mais esvaziada de conteúdos, visto que o material didático e outros recursos não são pensados com critérios para atender as peculiaridades dos sujeitos do campo. Esses empecilhos podem desencadear problemas que podem vir a comprometer o desinteresse pela escola, pela matrícula, pela permanência e pelo desempenho educacional dos educandos do campo.

Ademais, a maioria das escolas que existem no campo contemplam apenas os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, forçando os sujeitos a saírem do campo para continuar os estudos no meio urbano. A maioria desses estudantes saem de casa na madrugada e retornam no período oposto, passam do horário de se alimentar e correrem riscos de acidentes, pois o percurso que os ônibus fazem, geralmente, são em estradas de chão esburacadas, que dificultam o trânsito, principalmente, nos períodos chuvosos, por isso, muitos alunos faltam às aulas.

Diante dessas circunstâncias, destaca-se também a preocupação dos pais pela segurança de seus filhos no trajeto para a cidade, além da violência, da prostituição e do contato com as drogas lícitas e ilícitas. A segurança dos filhos é o maior motivo pelo qual os pais valorizam a escola do campo. Porém, muitos não têm a visão de que o afastamento dos

filhos da comunidade, também causa o afastamento do convívio social e cultural dos seus familiares, perdendo inclusive, alguns de seus aprendizados adquiridos ao longo de sua vivência no seu espaço.

Pensando nessas questões que permeia o camponês Menucci (1944, p. 27) afirma que “a escola rural não pode continuar a ser o que tem sido até hoje: uma escola de cidade enxertada à força no campo. Precisa ser aparelho educativo organizado em função da produção. E, logicamente, organizado em função da produção do meio à que serve”. Nesse sentido, o que defendemos não é um modelo de escola rural dicotômico da escola urbana, mas sim, o progresso na superação das contradições no processo de escolarização mais precarizado.

Mediante a essas circunstâncias, a educação do campo; que ganhou destaque na década de 90 a partir das mobilizações dos movimentos sociais em busca de uma política educacional que contemplem as especificidades dos povos do campo; veio como movimento para suprir uma educação que ao longo da história foi marginalizada para os sujeitos do campo e para construir políticas públicas que afirme o homem do campo como protagonista e não como expectadores das políticas assistencialistas, como historicamente foram.

Ao entendermos a educação do campo ainda como um projeto que vem se materializando no Brasil Camini (2010) destaca que

Quando falamos em Educação do Campo sabemos que esse é um terreno novo ainda. Trazê-la para o debate, amadurecê-la e dar significado é tarefa nossa, que temos a responsabilidade e acreditamos ser possível forjar Políticas Públicas para as escolas do campo pensadas e administradas, política e pedagogicamente pelos seus sujeitos. Aos poucos, estamos construindo seu significado, à medida que buscamos resgatar, através de pesquisas e publicações, as razões políticas e sociais que levam a negação do direito à educação e a escola para um contingente tão elevado de pessoas que vivem no campo e que por várias motivos foi abandonando seu espaço e migrando para as cidades [...] (CAMINI, 2010, p.59)

Em consonância com o que foi dito, a educação do campo trata-se de um projeto que supera a dicotomia entre campo e cidade e fundamenta-se na valorização da vida do campo, já que esse possui especificidades, diversidades sociais e culturais. Dessa maneira, os próprios sujeitos do campo podem ser os protagonistas do processo, com o direito de compreender sua história e sua cultura, no contexto em que estão inseridos. “A Educação do Campo pensa o campo com 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” (MOLINA e FERNANDES, 2004, p. 64). Assim sendo, a luta vai além da reforma agrária,

uma vez que os movimentos sociais do campo se articulam em torno de reivindicações em busca de uma educação específica para os sujeitos camponeses, pois esses povos necessitam de uma educação que vise à identidade camponesa e, ainda, à valorização da sua vivência no campo.

A esse respeito, a Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009, em seu Art. 2º, apresenta os princípios da educação do campo, quais sejam:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 16).

Tendo em vista que um dos princípios da educação do campo pauta na valorização da diversidade e no respeito à identidade dos povos do campo, como ressalta, notadamente, o I parágrafo do art. 2º da Lei nº 11.947, de 16 de Junho de 2009, convém mencionar que faz-se necessária a contribuição das instituições escolares na superação da visão tradicionalista de que os sujeitos que vivem no campo são atrasados e os urbanos avançados.

Tal visão é ainda mais potencializada na medida em que os professores deixam de aproveitar os recursos das comunidades dos estudantes, enfatizando, por exemplo, a preservação ambiental e a agricultura familiar, para ensinar conteúdos que não correspondem com a realidade do aluno. Com isso, não queremos dizer que não seja importante também estudar outras realidades, mas que dê aos estudantes o privilégio de conhecer seu próprio espaço, pois é possível trabalhar em várias disciplinas com diversos tipos de textos e atividades que tratam e valorizam o próprio lugar.

Essa discussão é essencial para os filhos de agricultores por possibilitar a reflexão e valorização da cultura do campo, o que permitirá que eles possam, futuramente, fazer uma escolha mais consciente entre permanecer no campo ou migrar. Nesse desejo de mudança, Fernandes (2002, p. 67), afirma que [...] “nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade”.

Destarte, uma das iniciativas é organizar uma escola diferente da cidade, proporcionando aos alunos condições sobre o lugar onde vivem. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo, o que para Costa (2010, p. 09) “não significa o campo em oposição à cidade, mas o fato de considerar a existência de uma escola do campo que se faz nas articulações e contradições de uma instituição pública e estatal em processo de ocupação, de apropriação e de produção, por movimentos, organizações e povos do campo no Brasil”. Isso se justifica porque a escola do campo ainda é identificada como um espaço de atraso, do Jeca e da escolinha que não apresenta perspectivas de desenvolvimento por ser considerando um lugar improdutivo.

A educação do campo passa por vários desafios, um dos principais, conforme Borges (2011) é a necessidade de o jovem permanecer no campo. Diante disso, o modelo de escola que a educação do campo defende se pauta no fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, valorizando o conhecimento nato dos povos que nesse espaço habitam. De acordo com Arroyo (2004, p. 74), “a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. Nessa direção, o autor remete a ideia de que a escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, alunos/as, as comunidades possuem e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, é fundamental ter como prioridade uma escola que seja “um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem, não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los” (CALDART, 2004, p. 156). A partir do momento em que os indivíduos conhecem a sua própria história, há uma maior inclusão no espaço em busca de melhorias.

Conforme Brasil (2004, p. 58), os sujeitos do campo “se posicionam diante das várias transformações e (re) descobrem, dessa maneira, um sentimento que estimule os indivíduos a defender seus objetivos e ideias, recriando maneiras de convivência e transmitindo valores de geração a geração”. No entanto, os profissionais que trabalham na escola precisam de formação que os instigam a (re) pensar suas práticas diárias, colocando-se em condição igual à dos alunos para que esses sujeitos passem a assumir sua identidade e a defender o campo que, como qualquer outro lugar, deve ser valorizado.

É preciso entender que não se pode pensar em transformação da escola do campo sem pensar na questão da transformação das práticas educativas e na modificação do projeto de

formação do ser humano. “Qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e numa maneira de (re) pensar os processos de humanização e também de formação do ser humano” (CALDART, 2010, p. 23).

Para a construção de uma educação específica para os povos do campo, temos que pensar a realidade das classes trabalhadoras com os seus próprios sujeitos, respeitando a sua identidade, sobretudo, porque o campo tem uma heterogeneidade de povos como afirma Caldart (2004, p. 06): “o campo apresenta uma diversidade de povos, a saber: Pequenos agricultores, povos indígenas, quilombolas, pescadores, assentados, reassentados, roceiros, ribeirinhos, caipiras, povos da floresta, lavradores, agregados, sem terra, meeiros, caboclos, assalariados rurais, entre outros, variando de acordo com a região”. No entanto, o desafio é posto ao professor, a quem cabe decidir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Contudo, a LDB, lei nº 9.394/96, artigo 28, orienta que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão a adaptações necessárias à sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (LDB, 1996, p.17).

Desse modo, o campo enquanto espaço constituído de especificidades não pode ser alienígena nas práticas pedagógicas, por isso, as vivências e aspirações dos alunos devem ser priorizadas quando se pensa as propostas a serem executadas em sala de aula. Assim, é importante ressaltar que deve haver um trabalho de sensibilização junto aos docentes para que eles possam valorizar a identidade sociocultural dos alunos, pois ela se apresenta como uma importante aliada no processo e na vida cotidiana. É por intermédio da identidade sociocultural dos alunos que os professores poderão trabalhar, conhecendo a realidade do educando, o que facilita o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias às exigências atuais.

Vale destacar também nesse processo de constituição da identidade a integração da comunidade com a escola na perspectiva de manter um diálogo constante entre ambas. Isso é importante para conhecer as especificidades, limites, possibilidades e estratégias para inovar as práticas pedagógicas e, assim, manter a cultura e a história local, evitando a desvalorização dos conhecimentos dos sujeitos do campo. Isso pode ser comprovado na visão de Wizniewsky (2010, p.12) quando afirma que “outro aspecto de grande importância na construção de uma escola do campo é a participação da comunidade escolar, abrangendo pais, alunos, funcionários e professores”. Como vimos, a escola do campo é um local de referência para a comunidade, por essa razão, os envolvidos na construção da educação devem ser os

protagonistas para o fortalecimento desta educação contra hegemônica. Conforme Caldart (2004, p. 66) “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo”.

Compreende-se, portanto, que a escola enquanto lócus de referência para a sistematização do conhecimento tem papel extremamente importante para articular a realidade dos sujeitos com as práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento da identidade camponesa. Assim, a permanência dos camponeses e o desenvolvimento no meio rural é um desafio, uma vez que vivemos em uma sociedade capitalista que se incomoda quando os sujeitos buscam uma educação libertadora. Para que haja pretensão dos sujeitos em permanecer no campo, valorizando o local, os saberes tradicionais e a cultura, é preciso que fortaleçam suas identidades enquanto camponês. Essa prática deve se tornar hábito pelos professores em suas aulas. Para Leite (1999),

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 1999, p.99)

Parafrazeando o autor, é necessário que o currículo da escola do campo contemple as relações com a questão agrária e fundiária, com agricultura, com educação e com cultura, acatando os saberes construídos no contexto das práticas desenvolvidas no seu espaço. Além disso, é importante que a trajetória de vida dos estudantes seja o ponto de partida e que, sobretudo, se adeque o Calendário Escolar às especificidades do campo, respeitando o período de colheita. Sobre essa questão, a LDB 9394/96, elucida que “o Calendário Escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na Lei.” (BRANDÃO, 2007, p 66).

Quando se planeja as práticas educativas vinculadas aos sujeitos do campo, desconstruindo os equívocos e quando os professores estão aptos para promover ações relacionadas às necessidades dos sujeitos, esses ficam estimulados a intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social do seu próprio espaço. “Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (CALDART, 2004, p.42).

Entende-se que a partir das mobilizações dos movimentos sociais, o campo é outro e exige novas políticas que garantam à mulher e ao homem do campo a permanência em seu lugar de origem, com condições dignas e humanas. Diante dessas questões, surge à necessidade de pensar em políticas específicas de formação de educadores e educadoras do campo, que conheçam e valorizem a realidade do aluno. Esses educadores deverão atuar em diferentes espaços educativos desse meio, com formação técnica, política e social para intervir junto à escola, à família e à comunidade.

Os saberes da experiência e a dinâmica do cotidiano dos povos do campo, raramente, são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos. Caldart (2004, p.150) destaca que “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”.

Ainda sobre as especificidades dos sujeitos do campo, os movimentos defendem uma educação que valorize a identidade dos sujeitos, adotando práticas pedagógicas articuladas com o cotidiano dos povos do campo, uma vez que a maioria das escolas rurais segue práticas educativas longínqua do contexto social, quando prioriza as relações urbanas e menosprezam os sujeitos do campo. Isso resulta numa situação de inferioridade e de insegurança para esses sujeitos que tanto precisam de atenção.

Arroyo (2005, p. 11) defende que a escola do campo deve ter “uma estrutura que tenha a mesma lógica dos movimentos sociais, seja inclusiva, democrática que promova a igualdade, trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo e que não aumente a exclusão daqueles que já são excluídos”.

Coadunando com as reflexões do autor, os alunos do campo são sujeitos que têm uma vivência com a terra, pois desde crianças, junto com os pais, lidam com as lavouras, portanto, os instrumentos do trabalho da roça não são desconhecidos para eles. Nessa direção, uma das funções da escola é mostrar as possibilidades que o campo pode oferecer para esses jovens, pois conforme Paulo Freire (2003, p. 26), “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmos”.

CAPÍTULO III
PERCURSO METODOLÓGICO DA
PESQUISA

De acordo o objetivo proposto para esta pesquisa foi selecionado um conjunto de etapas, que fornece contribuições necessárias para atingir os resultados, ao qual denominamos de método que, de acordo com Henriques e Medeiros (2000, p.23), é “o caminho que se segue mediante uma série de operações e regras aptas para alcançar um resultado que se tem em vista”. As etapas desta pesquisa se constituíram dos seguintes procedimentos: pesquisa qualitativa, pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola. Para a coleta de dados, utilizou-se o questionário e o grupo focal, com a turma do 9º ano matutino dos anos finais do Ensino Fundamental, para entender a impressão desses estudantes sobre a identidade camponesa. Partindo do princípio de que não há metodologias “boas” ou “más” intrinsicamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar determinado problema [...] (LINCOLN; GUBA, 1985; MARSHALL; ROSSMAN, 1989), estão descritos neste capítulo os passos desta pesquisa.

4.1 QUANTO À ABORDAGEM: PESQUISA QUALITATIVA

O estudo em foco visou compreender a percepção dos discentes da escola rural acerca da identidade camponesa, nesse sentido, buscando adotar uma metodologia que mais se adequasse aos objetivos dessa investigação, aqui optamos pela abordagem qualitativa. Partimos do pressuposto de que o conhecimento científico busca conhecer a natureza do problema, permitindo desvendar respostas para as indagações propostas na pesquisa, como confirma Ferrari (1982, p. 14): “a pesquisa tem por finalidade conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no mundo existencial, isto é, a forma como se processam as suas estruturas e funções, as mudanças que provocam e até que ponto pode ser controladas e orientadas”. Destarte, também nos sustentamos na concepção de Pádua (1997, p. 30) que define pesquisa como uma "atividade voltada à responder questões que brotam inquietações diante da realidade, conduz a elaboração de um conhecimento novo que auxilia na sua compreensão”.

Partindo da natureza do problema de pesquisa aqui investigado, a opção pela pesquisa qualitativa deu-se por ela atender aos objetivos propostos e porque ela busca resposta às questões particulares da realidade; explorando os conhecimentos, significações, história, cultura, valores, experiências e atitudes. De acordo Minayo e Sanches (1993, p. 244)

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre o sujeito e o objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve

com empatia aos motivos, as intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244)

Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita um contato direto e prolongado do investigador com o cotidiano dos sujeitos pesquisados e com a circunstância que está sendo investigada. “Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc”. (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 85). Tendo como campo de pesquisa o ambiente escolar, em que o processo das relações humana é dinâmico e interativo, esse tipo de pesquisa contribui para uma melhor compreensão e interpretação do problema pesquisado, pois para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por,

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

A partir das características mencionadas acima, compreende-se que a pesquisa qualitativa apesar das críticas feitas por alguns autores; que a considera subjetiva pelos resultados singulares que limitam seu uso e sua generalização, expande as possibilidades de compreender como os sujeitos percebem e vivenciam a situação que está sendo focalizada, pois o que se procura é entender a realidade como ela é. Além disso, nesse tipo de pesquisa, o investigador torna-se parte integrante no processo de investigação, no qual coleta dados e descreve os fatos a partir do ponto de vista dos participantes, como ressalta Bogdan e Biklen (1982, p. 35): “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Ademais, a pesquisa qualitativa possibilita interpretações individuais e singulares dos participantes, o que permite informações ricas, atentando-se sempre ao que os informantes manifestam diante das questões. Diante das características assinaladas, a pesquisa qualitativa trouxe contribuições significativas para o processo educacional como aponta Gatti e André (2011), pois possibilitou uma;

- 1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos

ângulos e com múltiplos enfoques. 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas. 3) Discussão sobre a diversidade e a equidade. 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários. (GATTI; ANDRÉ 2011, p. 34)

A partir dessas e de outras possíveis contribuições da abordagem qualitativa, a pesquisa em questão foi realizada, adotando este procedimento com a intenção de conhecer as diversas opiniões acerca do objeto de estudo e os significados que sustentam o ponto de vista dos participantes.

4.2 A PESQUISA QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

4.2.1 Pesquisa de campo

Antes do início da pesquisa, foi feita a escolha do campo de investigação que ocorreu por alguns fatos associados à escola: situa-se na zona rural; atende um quantitativo absoluto de estudantes oriundos do campo; alguns professores e gestores também pertencem a este espaço, inclusive moradores da comunidade em que o colégio está situado e ter vínculo com o colégio, a partir da experiência de estágio e ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência- PIBID Diversidade. Além disso, o colégio é uma necessidade da comunidade porque havia apenas um colégio que só atendia os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido a isso, os filhos dos agricultores tinham que deslocar para as escolas urbanas para prosseguir os estudos.

Tendo em vista que a pesquisa foi desenvolvida no ambiente escolar, com os discentes que ocupa este espaço, realizou-se a pesquisa de campo, originada nas ciências humanas e que como o próprio nome diz, tem a fonte de dados obtidos no “campo” onde ocorrem os fenômenos. Segundo Lakatos (2003),

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (...) Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los. (LAKATOS, 2003, p. 186)

Em consenso com a autora, entende-se que a pesquisa de campo consiste em observar, espontaneamente, os fenômenos que ocorrem em determinado espaço, oportunizando o pesquisador vivenciar os fatos analisados, uma vez que além de coletar os

dados, também presencia o objeto estudado. Em relação aos resultados alcançados a partir desta pesquisa Gil (2002) enfatiza que,

O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis. (GIL, 2002, p. 53)

Partindo da finalidade da pesquisa de campo, o estudo em foco consistiu na ida ao ambiente escolar com o intuito de compreender os fatos que nele ocorrem para alcançarmos os objetivos da investigação, através do questionário e do grupo focal. Posteriormente, a análise e interpretação dos dados contribuíram para a produção de conhecimentos, reflexão e construção da realidade educacional, sobretudo, no que se refere ao avanço dos processos educativos quanto às identidades dos sujeitos do campo, que é o foco desta pesquisa.

4.2.2 Pesquisa bibliográfica

Para compreender e problematizar as categorias de análise da pesquisa, que se trata da Educação do Campo e da Identidade Camponesa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica; “que consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 48). Para isso, foram selecionados artigos, livros, monografias, dissertações, teses e cartilhas em que os autores discutem as temáticas da pesquisa, o que deram maior embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do trabalho. Como aponta Cervo e Bervian (2002),

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos [...] busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. [...], constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. (CERVO; BERVIAN 2002, p.65-66)

A revisão bibliográfica possibilitou uma discussão e entendimento mais amplo das categorias de análise, no sentido de colaborar na contextualização da pesquisa e apropriarmos o conhecimento no que diz respeito ao foco desta pesquisa, que é Educação do Campo e a Identidade Camponesa e sistematização de um novo conhecimento a respeito da temática aqui estudada. Conforme assinala Manzo (1971, p. 32), a bibliografia pertinente "oferece meios

para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente" e tem por objetivo permitir ao cientista, "o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações" (TRUJILLO, 1974, p. 230).

Desse modo, a revisão bibliográfica é um importante instrumento de investigação, pois além de reforçar o caso estudado e produzir maior credibilidade das afirmações apontadas, permitem compreender os trabalhos que já foram realizados referente ao tema, as opiniões sobre o assunto e a necessidade ou não da ampliação da pesquisa educacional, no que diz respeito à identidade dos sujeitos do campo.

4.3 TÉCNICAS DE PESQUISA

4.3.1 Questionário

Considerando que cada pesquisa exige técnicas específicas para a obtenção de dados, para atender aos objetivos deste estudo, optou-se pelo emprego do questionário, definido por Gil (1999, p.128), como "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." A escolha dessa técnica se deu pelas vantagens proporcionadas a pesquisa.

De acordo com Ruiz (1997), Marconi e Lakatos (1999) e Hair et al. (2004),

Apresentam as seguintes vantagens para a utilização do questionário: economia de tempo, eliminação de deslocamentos, obtém um grande número de dados, atinge um determinado grupo de maneira simultânea, abrange uma ampla área geográfica, não necessita do pesquisador no campo, obtém respostas mais rápidas e precisas, mantém o respondente no anonimato, não há a influência do pesquisador, o respondente escolhe o melhor momento para respondê-lo e maior uniformidade na avaliação. (RUIZ 1997, p. 166; MARCONI e LAKATOS, 1999, p. 100; HAIR et al. 2004, p. 68)

A partir das vantagens proporcionadas por essa técnica, formulou-se o questionário, a partir de uma sequência lógica, com questões abertas e fechadas, totalizando 19 perguntas (Apêndice I). A maioria das questões são abertas por consentir livre-arbítrio para as respostas do informante, sem a influência de respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador. Desse modo, as primeiras perguntas foram relativas aos dados pessoais do participante (gênero, faixa etária,

profissão, local de moradia) e na sequência questões relacionadas aos tópicos da pesquisa no que diz respeito à impressão dos estudantes sobre a identidade camponesa.

As questões foram planejadas com antecedência para obter informações necessárias para a pesquisa, como ressalta Parasuraman (1991, p. 10), “um questionário é um conjunto de questões, elaboradas para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos de um projeto de pesquisa”. Partindo desse propósito, antes dos participantes responderem as questões, foi feita a leitura da carta, junto ao questionário, explicando a natureza da pesquisa, a garantia da confidencialidade, a importância e a necessidade de obter respostas.

Posteriormente, as questões foram respondidas por 22 estudantes do 9º ano matutino, presencialmente para evitar baixo retorno dos questionários e devolução tardia. O tempo máximo para a entrega do questionário foi de 40 minutos. Após o recolhimento dos questionários, foram feitas a análise e a categorização das respostas por meio da tabulação dos dados e da confecção de gráficos, que permitem visualizar com maior clareza os resultados encontrados.

4.3.2 Grupo focal

Com o propósito de ampliar a compreensão acerca dos dados obtidos a partir da análise do questionário, aplicou-se a técnica do grupo focal (GF) que, segundo Vergara (2004, p. 04), o seu uso é “particularmente apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, visto que a discussão durante as reuniões é efetiva em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem”. Partindo desse pressuposto, o grupo focal possibilita ao pesquisador reunir, num mesmo local e durante determinado período de tempo, uma quantidade de pessoas que fazem parte do público alvo da pesquisa, com o intuito de colher informações acerca de um assunto específico, a partir do diálogo e do debate com e entre os participantes. Isso também pode ser confirmado na citação a seguir:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 05).

Diante dos resultados obtidos pelo seu uso, primeiramente empregado no ramo da publicidade/marketing e posteriormente avançando para outras pesquisas, inclusive acadêmicas. A técnica do grupo focal, sobretudo nos anos 80, teve uma crescente utilização e passou a despertar o interesse dos pesquisadores por ser uma técnica que tem como uma das finalidades identificar percepções, sentimentos, sensações, opiniões, atitudes e ideias espontâneas dos participantes a respeito de um assunto comum em interesse. No caso desta, o objetivo foi analisar a percepção dos estudantes sobre a identidade camponesa. Acrescenta-se a essa questão a visão de Krueger (1994, p. 06) que afirma que as características gerais dos grupos focais são: “o envolvimento de pessoas, as reuniões em série, a homogeneidade dos participantes quanto aos aspectos de interesse da pesquisa, a geração de dados, a natureza qualitativa e a discussão focada em um tópico que é determinado pelo propósito da pesquisa”.

Dentre as características da técnica do grupo focal, destaca-se a dinâmica e a interação do grupo, uma vez que os participantes engajados na discussão conduzem seus comentários aos outros participantes ao invés de interagirem apenas com o pesquisador. Dessa maneira, proporciona um espaço de discussão e trocas de experiências; de interpretação de crenças, conceitos, confrontos e pontos de vista sobre um tema que talvez os participantes nunca tenham pensado antes.

Caterall e Maclaran (1997, p. 05) consideram a interação do grupo como “algo produtivo que amplia o espectro de respostas, ativando detalhes de experiências esquecidas e desinibindo os participantes”. Deste modo, o grupo focal permite apreender multiplicidades de pontos de vista e explorar como são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da influência mútua do grupo.

O grupo focal, assim como outras técnicas, apresenta limitações na coleta de dados, como por exemplo, o curto prazo para expor a opinião e as respostas que podem ser influenciadas pela opinião de outro participante. A escolha por essa técnica se deu a partir das características já mencionadas que estão condizentes com o objetivo desta pesquisa. Essa técnica permite liberdade ao participante para apresentar seu ponto de vista sobre o problema investigado, assim como, permite que o pesquisador adicione novos questionamentos não antevistos para obter melhor entendimento das percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão.

Ainda que o pesquisador tenha um roteiro de questões que norteia a condução do grupo, sua interferência, quando necessário, é de suma importância neste processo, porque além de manter o foco do debate, conforme o participante apresenta sua opinião, novos

aspectos vão surgindo e o pesquisador pode redefinir seu roteiro para obter informações que possibilitam a compreensão do tema. Além disso, o pesquisador pode averiguar se suas interpretações estão condizentes com a que o participante está expondo, facilitando o processo em curso e garantindo ao participante um espaço de reflexão de suas próprias percepções.

A aplicação da técnica do grupo focal também permite que o pesquisador repita ou esclareça perguntas para atingir os resultados da pesquisa e ainda registre reações faciais, tom de voz, gestos etc., dos participantes, o que contribui para uma melhor compreensão sobre a percepção dos sujeitos. Essa técnica consente a obtenção de grande quantidade de informações de caráter qualitativo em profundidade, em um curto espaço de tempo e baixo custo.

A técnica de pesquisa em questão facilita a discussão dos participantes, pois eles sentem-se apoiados nas opiniões dos outros e estimulados a colaborar na pesquisa com novas ideias, não apenas o que pensam sobre o assunto, mas como pensam e por que pensam. Essa capacidade interativa e problematizadora é inexploradas pelas técnicas tradicionais de coleta de dados. Nessa direção, Minayo (1992, p. 77) aponta algumas vantagens do grupo focal para a coleta de dados: “1. focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; 2. complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; 3. desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares”.

A partir da compreensão das possíveis contribuições do grupo focal, para atender aos objetivos da pesquisa, optamos por aplicar esta técnica com 20 estudantes do 9º ano matutino, a partir de um roteiro pré-estabelecido de questões abertas (Apêndice II), instigando os mesmos a disporem informações mais detalhada sobre a temática em foco, que é de interesse em comum, visto que todos residem na zona rural, estudam na escola rural e a maioria são filhos de agricultores.

O roteiro serviu de base para orientar e estimular a discussão, tornando a obtenção de dados com maior envolvimento e fluidez. Objetivando uma melhor compreensão do roteiro utilizado no grupo focal podemos citar Gatti (2005, p. 17) que assinala que “o roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...]”.

Algumas das questões constantes no roteiro são citadas a seguir: O que você mais gosta no campo? O que você menos gosta do campo? Já realizou alguma atividade na escola junto com a comunidade? Quais? Já foi dito para você a importância de valorizar o campo?

Quem? Para você a profissão do agricultor é importante? Por quê? Quais são as tarefas que você ajuda seus pais na agricultura? Você gosta de realizar estas tarefas? Por quê? O que caracteriza as pessoas que vivem no campo? O que caracteriza as pessoas que vivem na cidade? Existem diferenças entre as pessoas que vivem no campo e as que vivem na cidade? Em sua opinião, existe preconceito com as pessoas que moram no campo? Quais as formas de preconceito que as pessoas que são do campo sofrem?

É importante salientar que algumas perguntas não foram direcionadas para todos os participantes, visto que a partir da análise do questionário, notou-se que alguns alunos já residiram na cidade e seus pais não exercem a profissão de agricultor. Desse modo, elaborou-se questões específicas destinadas a esses sujeitos, a saber: Você gostou de ter morado na cidade? Por quê? Você ficou satisfeito (a) de ter saído da cidade para morar no campo? Por quê? Qual o motivo de ter deslocado da cidade para o campo? Você gostou de ter estudado na escola da cidade? Por quê? Você gosta de estudar na escola que estuda atualmente? Por quê? Seus pais já exerceu a profissão de agricultor? Por que seus pais não exercem mais a profissão de agricultor?

Ainda no grupo focal, a discussão foi explorada a partir do uso da imagem do Jeca Tatu. Solicitou-se que os alunos observassem a imagem e a descrevessem. Em seguida, foi questionado se concordam com a associação da imagem do Jeca Tatu ao homem do campo, justificando suas respostas. Com o roteiro de questões e a imagem do Jeca Tutu para conduzir e direcionar a discussão, inicialmente, os participantes foram informados sobre a dinâmica da técnica e sobre a gravação em áudio das falas durante a discussão. Após esclarecer os aspectos éticos da técnica e seu funcionamento, solicitou-se que os estudantes fizessem um círculo na sala de aula para ter um melhor contato visual e interação dos envolvidos.

As perguntas dirigidas aos participantes foram em uma única sessão com duração de 50 minutos, para identificar elementos que conferem/ou não a identidade dos sujeitos do campo no que se refere às formas de sentir, pensar e agir suas origens; bem como, as relações sociais vivenciadas no ambiente familiar, comunitário e de trabalho. Além disso, compreender a visão dos alunos a respeito do campo e dos sujeitos que compõe esse espaço, bem como apreender a percepção que ele têm da escola e do seu papel no fortalecimento ou não da identidade camponesa enquanto sujeito do campo.

De início, os participantes mostraram-se bastante inquietos, talvez, pelo fato da pesquisa ser realizada no período da finalização das aulas, porém ao longo do encontro eles foram se envolvendo com as questões, opinando e ouvindo os colegas. Embora, durante as

falas, alguns estudantes se abstiveram em expor seu ponto de vista, as interações entre os participantes seguiram num clima agradável, com momentos de descontração e risos. Após a realização do grupo focal, foi feita a transcrição das falas dos participantes a partir da gravação do áudio. Depois foi realizada, a releitura de cada opinião para ter a compreensão analítica das informações que, posteriormente, foram interpretadas a partir das contribuições dos autores que compõem o referencial teórico do estudo. Os resultados, por sua vez, são obtidos diretamente das falas oriundas dos relatos do grupo, no momento em que descreve suas percepções em torno do tema investigado (SILVA et al., 2013).

Para maior fidelidade e veracidade das informações durante a técnica do grupo focal, foi utilizado gravador e filmadora para assegurar as informações obtidas, facilitando a transcrição e análise subsequente, pois, talvez, apenas a anotação não garantia tal êxito.

Considerando que a confiabilidade torna-se um dos aspectos relevantes para se concretizar a coleta de dados, tanto a técnica do grupo focal quanto o questionário foi realizado mediante autorização da escola e dos pais dos alunos com a finalidade de assegurar o sigilo ético e facilitar o processo interacional, como assegura a Resolução N° 196/96. Cabe destacar ainda, que para a transcrição das falas dos participantes utilizou-se nomes fictícios, assegurando o respeito à dimensão ética.

4.3.3 Análise documental

Na intenção de complementar e/ou ratificar as informações obtidas pela técnica do questionário e do grupo focal e até mesmo desvendar novos aspectos do problema investigado, optou-se também pela técnica documental. Segundo Caulley (1981, p.11), a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Partindo desse pressuposto, foi feita uma análise do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola, no sentido de fornecer informações que fundamentam o contexto da pesquisa. Buscou-se, assim, verificar se os elementos contidos no PPP se aproximam das questões do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, visto ser esse documento que organiza o trabalho pedagógico das escolas. Como ressalta Veiga (2002, p. 01), “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos envolvidos com o processo educativo da escola”.

Considera-se importante a técnica da análise documental, sobretudo, quando se pretende confirmar ou ratificar as informações alcançadas por outras técnicas utilizadas no decorrer na pesquisa. Nesse sentido, Holsti (1969, p. 17) afirma que “quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos aumenta”.

Outras vantagens da pesquisa documental são apontadas por Guba e Lincoln (1981, p. 43): “Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”. A partir da contribuição dos autores, a pesquisa documental possibilita ampliar o campo de informações por permitir analisar o material por diversas vezes, o que garante aumentar o conhecimento, desvendar novos ângulos e aprofundar a visão, bem como identificar elementos que precisam ser mais arraigados.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Da mesma forma que se estabeleceu critérios para escolha do *locus* do estudo, também foram elencados alguns critérios para seleção dos colaboradores da pesquisa. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006),

As características relevantes do sujeito praticamente estão dadas pelo problema de pesquisa e pelo plano de análise; retomando-se estes dois aspectos, têm-se os critérios de identificação dos sujeitos que deverão participar do estudo (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.75)

Desse modo, a escolha dos sujeitos da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: a) serem alunos do campo; b) pais ou responsáveis residirem no campo e exercerem a profissão de agricultor, c) sempre estudou ou que passou a maior parte do tempo estudando no colégio da zona rural; d) estiver cursando o 9º ano, por já serem alunos que já se encontram na adolescência e poderiam ter uma visão diferenciada do meio rural, e, sobretudo, pelo fato destes conseguindo a aprovação estudarem na cidade, pois a comunidade não tem colégio que atenda o Ensino Médio.

Considerou-se importante atender a esses critérios para alcançar os objetivos desta investigação, pois como aponta Gaskell (2002, p. 32) “a escolha criteriosa dos participantes é

O município de Castro Alves/BA localiza-se no Recôncavo Sul, uma das mais importantes regiões econômicas do estado da Bahia, com uma área total de 10.840 Km². O município apresenta uma área territorial de 764 km², com população aproximada de 25.408 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 32,3 hab./km². O cultivo açucareiro desenvolveu essa região, aliado a ele surgiu também à lavoura fumageira nas áreas circunvizinhas às da cana-de-açúcar, dinamizando a economia regional. Outro fator importante foi à instalação das primeiras linhas ferroviárias, no século XIX, para escoamento da produção. Quanto à hidrografia, o município é banhado pelo rio Paraguaçu, que abastece a população e sedia a nascente de um importante rio do Recôncavo – o rio Jaguaripe – que nasce no perímetro urbano.

Uma das principais fontes de renda da população Castroalvensense concentra-se na zona rural, em atividades agrícolas como a plantação de mandioca, fumo, laranja e banana, tendo maior destaque na produção de farinha. Na pecuária, a criação de equinos, bovinos, caprinos, suínos e ovinos. O comércio varejista tem predominância quase absoluta, destacando-se o de supermercados, armarinhos, farmácias, móveis e utilidades para o lar, materiais de construção, açougues, autopeças, feira livre e postos de combustíveis. No setor de minerais, é produtor de areia e quartzo. A Prefeitura Municipal é a maior fonte de emprego direto no município, seguida da Fábrica de calçados de Castro Alves, das pedreiras (extração de minérios) e do comércio local.

Todos esses empreendimentos impulsionaram o povoamento da região criando novas vilas e desenvolvendo as já existentes. Neste contexto o município de Castro Alves/BA é composto pela cidade sede, vinte e oito comunidades e três distritos: Crussaí, Sítio do Meio e Petim. Este último é o distrito onde o colégio pesquisado está situado. Localiza-se a 29 Km de distância da cidade de Castro Alves-BA, antes considerado um povoado, mas devido à necessidade de estudos e emprego, muitos moradores migraram em busca de melhores condições de vida. Com o tempo, a maioria deles não retornaram, assim, o comércio local foi perdendo a sua força e a cultura não é mais a mesma.

Atualmente, esta comunidade é formada por lavradores e diaristas em fazendas e casas de farinha. Os moradores obtêm sua renda a partir da agricultura, da aposentadoria e do programa Bolsa Família, sendo que um pequeno número de assalariados que trabalham nas fazendas ou são funcionários da Prefeitura Municipal de Castro Alves-Ba.

A maioria das residências da comunidade é de alvenaria, possui água encanada oriunda de poço artesiano, grande parte possui fossas e o lixo é queimado ou enterrado.

Quanto ao aspecto físico, à comunidade possui calçadas, árvores ao redor, o colégio que atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, linha férrea, igreja evangélica e um campo de futebol, principal fonte de lazer tanto para os moradores quanto para os alunos que jogam nesse campo nas aulas de Educação Física. Encontra-se também na comunidade, pequenos comércios (vendas) que atendem às necessidades básicas da comunidade e dos alunos que compram lanches durante o intervalo da aula.

Figura 2- Comunidade onde o colégio está situado.



Fonte: Créditos da pesquisadora, 2019

Na década de 1970, a comunidade foi contemplada com a primeira escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental que recebeu o nome de Casa Nova. Passado alguns anos, essa escola foi demolida por ter uma estrutura pequena e inadequada para os alunos. No mesmo local, foi construída outra escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental intitulada, na época, de Jorge Amado, hoje recebe o nome de Escola Dr. Rafael Jambeiro.

Segundo informações dos moradores mais antigos, a criação do colégio onde a pesquisa foi realizada, aconteceu devido uma queda de uma adolescente de uma caçamba em que ela pegava carona para ir à escola da cidade, em Castro Alves-Ba, pois na comunidade não tinha colégio que atendesse os anos finais do Ensino Fundamental. A partir desse acontecimento, os pais, moradores, alunos e a associação comunitária mobilizaram-se perante

as autoridades municipais reivindicando a construção de uma escola que atendesse esse nível de ensino.

Então, no ano de 1993, inaugurou-se a instituição pública e administrada pela Secretaria de Educação- SEC que atende os anos finais do ensino fundamental nos turnos: matutino – das 07h30min às 11h50min e vespertino – das 13h00min às 17h00min. Após sua criação, a escola passou por algumas mudanças. Iniciou-se com 58 alunos e atualmente possui uma clientela de 208 alunos matriculados, dos quais 100 estão matriculados no Programa Mais Educação e 50 no Programa Mais Cultura. Esses alunos possuem uma faixa etária de 10 a 20 anos, todos provenientes de comunidades circunvizinhas em sua maioria filhos de agricultores que ajudam os pais nas plantações e no cultivo para garantir o sustento da família. Quanto ao deslocamento de casa para a escola, esses alunos são levados de ônibus escolares que são fornecidos pela prefeitura de Castro Alves-Ba e terceirizado por pessoas da região.

Para além da dimensão pedagógica, o colégio é de pequeno porte, com uma infraestrutura considerável, dispõe de 01 área externa; 01 área interna coberta; 01 secretária; 01 impressora; 01 sala para os professores, contendo uma mesa com cadeiras, sofá, ventilador e armário para guardar os materiais; 01 cozinha; 01 pequena despensa; 02 sanitários masculinos, 03 sanitários femininos e 01 sanitário para os funcionários; 06 quadros brancos; 01 aparelho de som; livros didáticos; 02 caixa amplificadora; 01 aparelho de DVD; 01 TV de 20 polegadas; 01 antena; 01 aparelho de telefonia rural; 02 notebooks; 02 impressoras multifuncional; 01 lousa digital; 02 computadores da sala multifuncional; 01 projetor multimídia; 03 arquivos; 01 armário com 02 portas grande e 01 com portas pequeno; 01 micro-ondas; 01 fogão industrial de 02 bocas com forno; 01 fogão industrial de 04 bocas com forno; 01 geladeira duplex; 02 armários de cozinha e 01 freezer horizontal.

No mais, o colégio possui 6 salas de aulas arejadas, com boa iluminação, compostas de carteiras para professores e alunos, quadro branco e lixeiras distribuídas em todas as salas. Embora as salas precisem de reformas, o tamanho é suficiente para a quantidade de alunos, o que permite a organização de diversas atividades como rodas, trabalho em grupo, etc. O colégio também dispõe de um aparelho de som e um data show disponibilizados para todos os professores e uma rampa que dá acesso ao pátio da escola, no entanto, ela não é utilizada pois a escola não atende nenhum aluno com deficiência física. Pelo fato do colégio não disponibilizar refeitório, os alunos merendam em suas salas ou no pátio.

O pátio também é um espaço em que os alunos e professores reúnem-se nas manhãs das segundas-feiras para fazer a oração e cantar o Hino Nacional, sendo também utilizado

para a exposição de materiais e apresentações de trabalhos realizados pelos alunos. Assim, tal exposição favorece a comunicação entre os próprios alunos (mesmo que pertencentes a diferentes séries), e seus familiares, bem como entre a direção da escola e a comunidade. Quanto à conexão da internet, a escola possui Wi-fi e os alunos tinham acesso aos computadores na sala de informática do Proinfo Rural do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento Escolar) para realizar pesquisas com o acompanhamento do professor responsável pela aula, mas devido aos computadores não funcionarem, os alunos não têm acesso à senha do Wi-fi para não se distraírem nas aulas, assim, apenas os professores e a direção utilizam a internet para realização de pesquisas.

Figura 3- Área externa do colégio



Fonte: Créditos da pesquisadora, 2019

Figura 4- Sala de aula

Fonte: Créditos da pesquisadora, 2019

Figura 5- Pátio da escola

Fonte: Créditos da pesquisadora, 2019

Nota-se que muitas são as necessidades na estrutura desse colégio que ainda encontra-se em situação precária para atender a demanda organizacional. No momento, as maiores necessidades de infraestrutura são: construção de sala para os professores, biblioteca, auditório, quadra esportiva coberta, refeitório, ampliação da cozinha, forro nas salas de aula,

revestimento das paredes das salas e área interna, ampliação com adaptações nos banheiros, climatização das salas, filmadora, computadores e máquina de xerox.

A fim de atender a demanda do número de estudantes, a equipe docente da escola é constituída por 14 professores todos com o nível superior e alguns com especialização, além de uma diretora, uma vice - diretora, uma secretária, duas merendeiras, duas funcionária para serviços gerais e um porteiro. O corpo docente e gestores que compõe o colégio residem nas comunidades de Petim e Sussuarana e cidades circunvizinhas: Sapeaçu, Cruz das Almas e Conceição do Almeida.

Devido à distância e também pelo fato da jornada de trabalho variar de 20, 25 e 40 horas alguns professores precisam ficar no colégio durante o dia todo, o que dificulta se deslocar no intervalo do almoço para a sua comunidade ou cidade, desse modo fazem sua refeição no próprio colégio, além disso, muitos professores chegam atrasados por conta do transporte. Para uma gestão democrática e participativa, os professores dispõem de 06 horas de atividades complementares (AC) para pesquisar e assim preparar melhor suas aulas e atividades.

CAPÍTULO IV

**RELAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO,
ESCOLA E IDENTIDADE: O QUE DIZEM
OS DADOS DE CAMPO?**

5.1 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A IDENTIDADE DO CAMPO

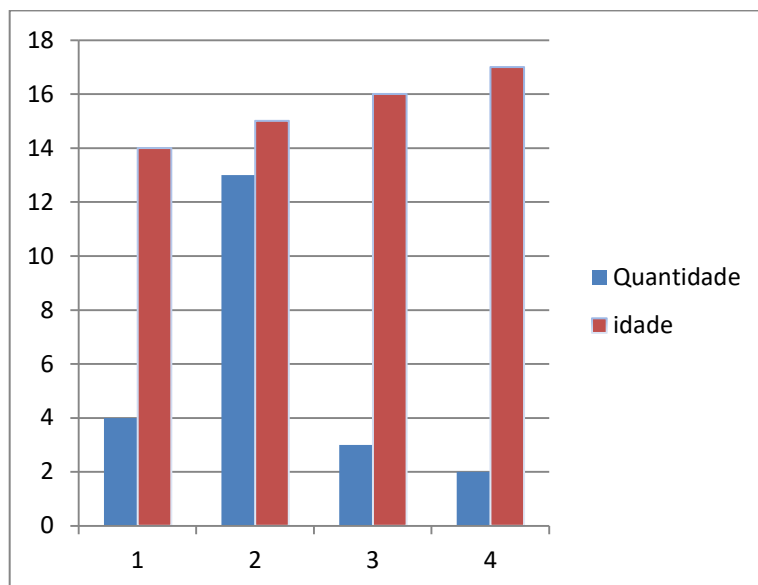
Neste capítulo, serão expostos os dados coletados durante a pesquisa, os quais foram obtidos por meio do questionário e do grupo focal. Na sequência, será feita a discussão da análise dos dados, na qual pretende-se fazer uma reflexão sobre a temática pesquisada, buscando atingir os objetivos que nortearam essa pesquisa, a saber: analisar a percepção dos alunos da escola rural do município de Castro Alves-BA, acerca da identidade camponesa (objetivo geral); entender como os alunos compreendem o campo; identificar na fala dos alunos elementos que conferem a identidade camponesa; verificar se a escola trabalha com a questão da identidade dos sujeitos do campo e contribuir com o conhecimento crítico em torno das questões trabalhadas no processo dessa investigação (objetivos específicos).

Para além da coleta de dados, no qual contou com a participação dos discentes do 9º ano matutino, da escola rural, do município de Castro Alves-BA; também procedeu a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, que se encontra na última seção deste capítulo.

5.2 PERFIL DOS ESTUDANTES

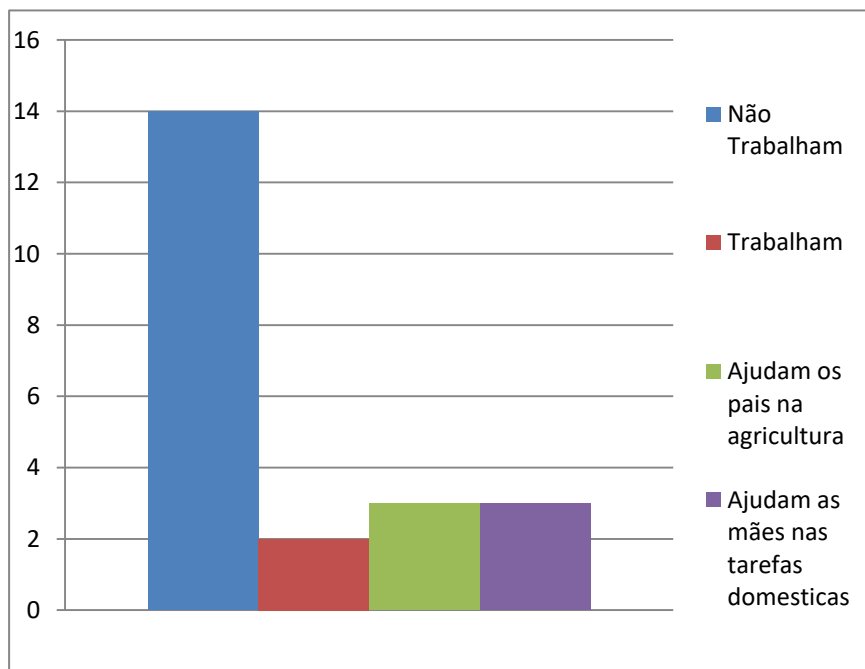
Aplicou-se um questionário aos 22 alunos que cursam o 9º ano matutino dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 9 alunos do sexo feminino e 13 alunos do sexo masculino. Os estudantes dessa série apresentam idades que variam dos 14 aos 17 anos. É importante ressaltar que com esta variação de faixa etária, apenas 18,20% estão cursando o 9º ano com a idade correta, que corresponde a quatro alunos que estão com 14 anos, enquanto 81,80% apresentam distorção idade série, como é o caso de treze alunos que estão com 15 anos, três com 16 anos e dois com 17 anos (gráfico 01).

Gráfico 01: Número de alunos do 9º ano matutino em função da idade, da Escola Rural do Município de Castro Alves-BA.



Quanto à ocupação dos alunos além de estudar, 14 afirmaram que não trabalham, 03 ajudam os pais na agricultura, 03 alegaram que contribui nas tarefas domésticas e apenas 02 declaram ter trabalho (manicure e lava jato). Tais dados estão explícitos no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Ocupação dos estudantes



5.3 VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CAMPO

Dos estudantes que responderam o questionário um percentual significativo se identificou como sujeitos do campo, embora tenham esse auto reconhecimento de serem oriundos do campo, 54,55% não gostam das condições de trabalho que os agricultores enfrentam no dia a dia. Trata-se de um trabalho que os estudantes caracterizaram como pesado, cansativo, árduo, esforçado, muito corrido, sofrido e que tem desafios para enfrentar como, a exposição ao sol e à chuva e a necessidade de acordar cedo para ir capinar. Além disso, é um processo longo, pois tem que plantar, molhar e esperar crescer, e nem sempre as condições climáticas favorecerem esse trabalho.

Os estudantes que afirmaram ajudar os pais na agricultura relataram que as tarefas realizadas por eles são: destocar pasto, plantar maniva, raspar mandioca, limpar as plantações, plantar fumo, manocar fumo e plantar feijão. Nesse caso, houve mais de uma resposta por estudante. Ao indagar se gosta de realizar essas tarefas um quantitativo unânime de estudantes disseram que não, confirmado nas falas a seguir:

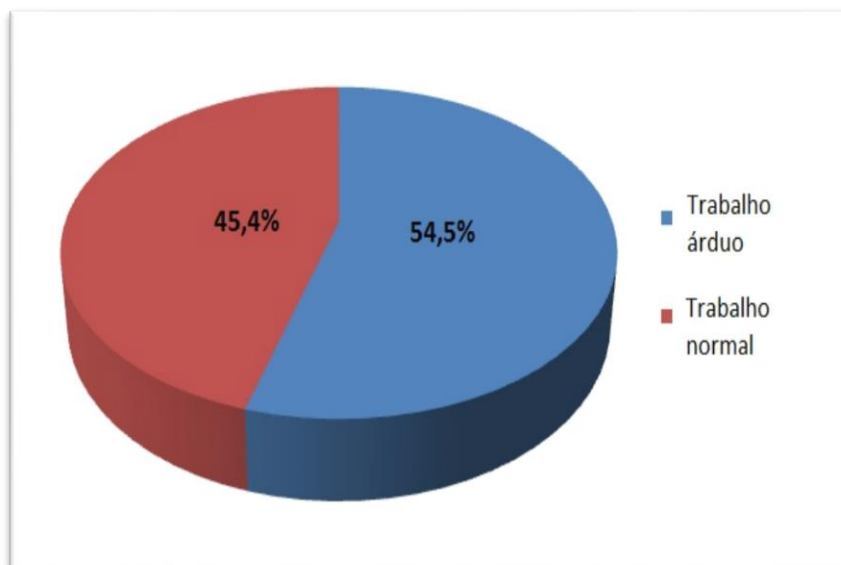
Trabalho na roça é muito cansativo (Angélica, grupo focal).

Trabalhar no sol quente nunca foi bom (Girassol, grupo focal).

Trabalho porque é o jeito, porque tenho que ajudar meus pais a ter uma renda para comprar a comida (Filó, grupo focal, grifo meu).

Os demais, equivalente a 45,45% dos estudantes, veem o trabalho do campo como normal e que se restringe apenas a cuidar dos animais, das plantações e trabalhar para seu próprio sustento.

Gráfico 03: Percepção dos alunos quanto às condições de trabalho do agricultor



5.4 PROFISSÃO EXERCIDA PELOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Em relação à profissão que os pais e/ou responsáveis exercem, foram citadas as seguintes: faxineira, gerente, empregada doméstica, segurança, pedreiro, auxiliar de serviços gerais, técnico em eletrônica, costureira, manicure, artesã, agente de saúde e 54,55%, o que equivale à maioria, afirmaram serem filhos de agricultores. É importante ressaltar que alguns pais exercem mais de uma das profissões mencionadas acima.

Tendo em vista que nem todos os pais dos estudantes trabalham na agricultura indagou-se se eles já trabalharam como agricultores antes de ter outra profissão. Sobre essa questão, um estudante disse: “Meu pai já foi agricultor agora não é mais” (Valentino, grupo focal). Ao indagar o motivo dos pais não exercerem mais a profissão de agricultor, a causa mencionada foi à falta de oportunidades, como assegura o mesmo estudante na sua fala: “porque meu pai achou um emprego melhor, pois o trabalho na agricultura não estava dando lucro” (Valentino, grupo focal).

5.5 VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A CIDADE

Embora um quantitativo absoluto dos alunos pesquisados é oriundo do campo, de diversas comunidades circunvizinhas do município de Castro Alves-BA, aqui citados:

Genipapo, Sussuarana, Salgado, Lagoa Seca, Cágados de Petim e Cidade Nova; 40,90% dos alunos ressaltam já terem residido na cidade. Sobre esse dado, foi perguntado a esses estudantes se gostaram de terem residido na zona urbana. Obteve-se as seguintes respostas:

Mais ou menos. O colégio era bom, mas não tão bom quando o que estudo só que as oportunidades são maiores que aqui no campo (Filó, grupo focal).

Gosto do campo por conta do colégio e a cidade por conta das oportunidades (Mônica, grupo focal).

Mais ou menos. Por que fiquei com saudade da roça (Amanda, grupo focal).
Não. Porque achei tudo diferente (Girassol, grupo focal).

Gostei. Porque é tudo perto (Valentina, grupo focal).

Sobre o motivo de terem se deslocado do campo para a cidade, a maioria dos estudantes ressaltou que foi por causa de trabalho, enquanto outros disseram que não lembram do motivo porque estavam pequenos.

5.6 VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA DA CIDADE

Os estudantes também foram questionados se gostaram de terem estudado na escola da cidade. Houve uma divisão de respostas, descritas a seguir:

Sim. Porque tinha mais disciplinas do que na escola do campo como artes, por exemplo. (Adália, grupo focal).

Não. Por que **os alunos de lá se achavam melhor que outro** (Josefina, grupo focal, grifo meu).

Não. Por que achei diferente (Amanda, grupo focal).

Sim. A escola na cidade é maior (Mônica, grupo focal).

5.7 SENTIMENTO DOS ESTUDANTES AO RETORNAREM PARA O CAMPO

Ao serem questionados se ficaram contentes de terem migrado da cidade para o campo, a maioria demonstrou satisfação como pode ser comprovado nas falas abaixo.

Já morava no campo e fui para a cidade **fiquei muito satisfeita de retornar para o campo para reencontrar minha família** (Adália, grupo focal, grifo meu).

Gostei de retornar para o campo **porque minha família mora no campo** (Orquídea, grupo focal, grifo meu).

Mais ou menos (Josefina, grupo focal).

Um pouco (Bartolomeu, grupo focal).

Sim. Porque vou aproveitar o tempo aqui na roça, porque vou ter que morar mesmo na cidade por conta da falta de oportunidades. (Filó, grupo focal).

5.8 VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA DO CAMPO

A respeito da escola em que estudam atualmente, os alunos demonstraram enorme simpatia, o que pode ser observado a partir dos relatos a seguir:

Se pudesse aqui teria ensino médio para não ter que sair agora. (Josefina, grupo focal).

O ensino é ótimo (Amanda, grupo focal).

Vou repetir de ano pra continuar estudando aqui (Girassol, grupo focal).
Já mim acostumei neste colégio (Filó, grupo focal).

Se pudesse mim aposentava aqui (Angélica, grupo focal).

Apenas uma aluna respondeu negativamente: “não gosto da escola daqui por ser pequena e ter uma infraestrutura inadequada” (Mônica, grupo focal).

5.9 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À PROFISSÃO DO AGRICULTOR

Ao responderem quem é o homem do campo, um percentual de 68,20% dos estudantes apresentaram reconhecimento pela profissão (gráfico 03), sendo o agricultor identificado por diversas características, citada com maior frequência por cinco estudantes, como uma das profissões mais importante, por ser um trabalho que sustenta a própria família e várias outras. Dois estudantes afirmaram que o homem do campo é um trabalhador que luta por seus direitos. Os demais estudantes mencionaram as seguintes características para o trabalhador do campo: digno, honesto, herói, lutador, guerreiro, humilde, batalhador, esforçado, resistente e inspirador; que gosta e tem orgulho do que faz e que luta para conquistar o pão de cada dia.

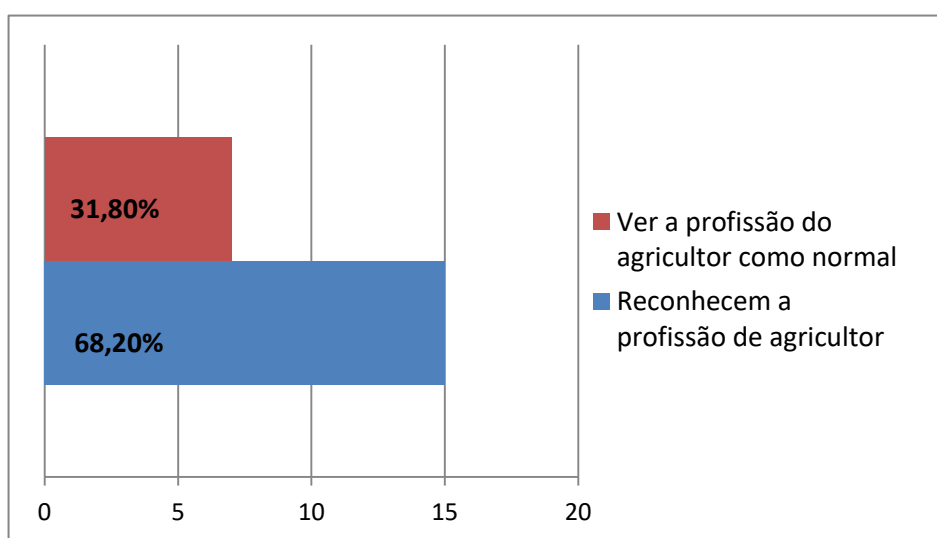
Esse reconhecimento e respeito pelo trabalho do agricultor é também demonstrado, inclusive pelos estudantes cujo os pais não exercem a profissão, o que pode ser confirmado nas falas abaixo:

É o agricultor que produz os alimentos para colocar comida na mesa e abastece a cidade (Amanda, grupo focal).

Ele trabalha pra si, o que ele planta ele mesmo colhe e consome pra si, **e coloca comida na mesa de todos e os alimentos são saudáveis** (Mônica, grupo focal, grifo meu).

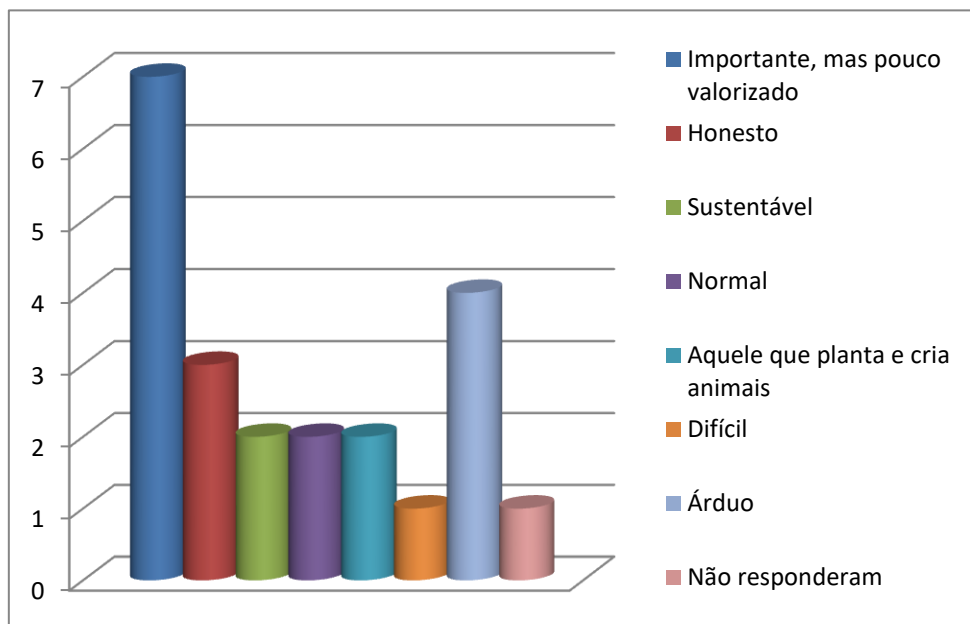
Em contrapartida 31,80% dos estudantes veem o homem do campo apenas como uma pessoa que mora na zona rural, trabalha na agricultura e cuida dos animais.

Gráfico 04: Percepção dos alunos em relação à profissão do agricultor



Ao responderem sobre como veem o trabalho no campo, a maioria dos estudantes demonstraram admiração, o que ficou explícito na visão de sete estudantes que consideram o trabalho do agricultor muito importante, mas que infelizmente é pouco valorizado. Três alunos ressaltam que veem as atividades no campo como um trabalho honesto; dois disseram que o trabalho no campo é sustentável; dois estudantes veem como um trabalho normal; dois afirmaram que o trabalho no campo se reduz as plantações de safras e criação de animais e um alega ser um trabalho difícil, mas que vale a pena. Quatro estudantes têm uma visão oposta das opiniões mencionadas, considerando o trabalho no campo como um trabalho árduo, cansativo por ter que trabalhar debaixo de sol e da chuva e o clima, muitas vezes, atrapalha as plantações, além de ter um baixo retorno econômico. Um aluno se absteve da resposta, conforme mostra gráfico abaixo:

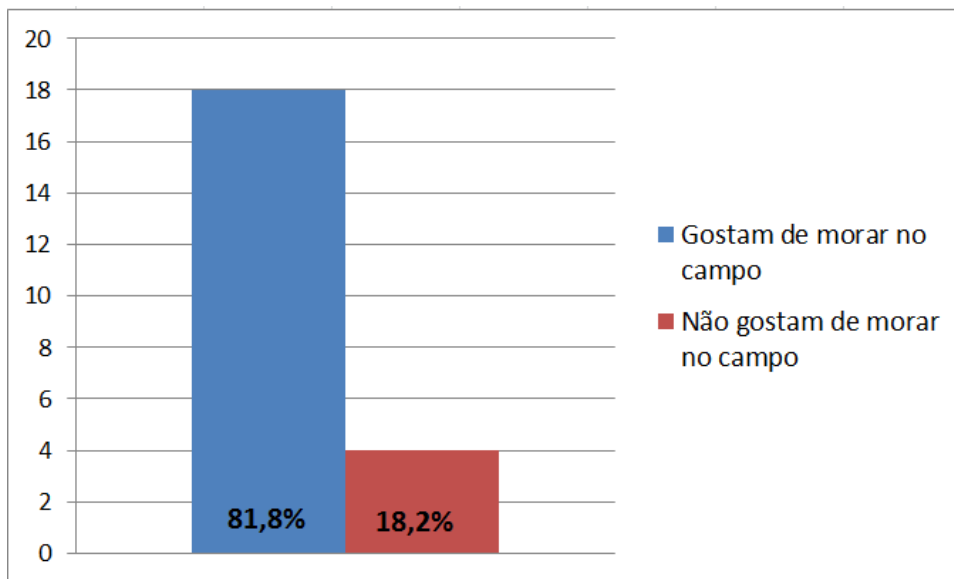
Gráfico 05: Percepção dos alunos em relação ao trabalho do agricultor



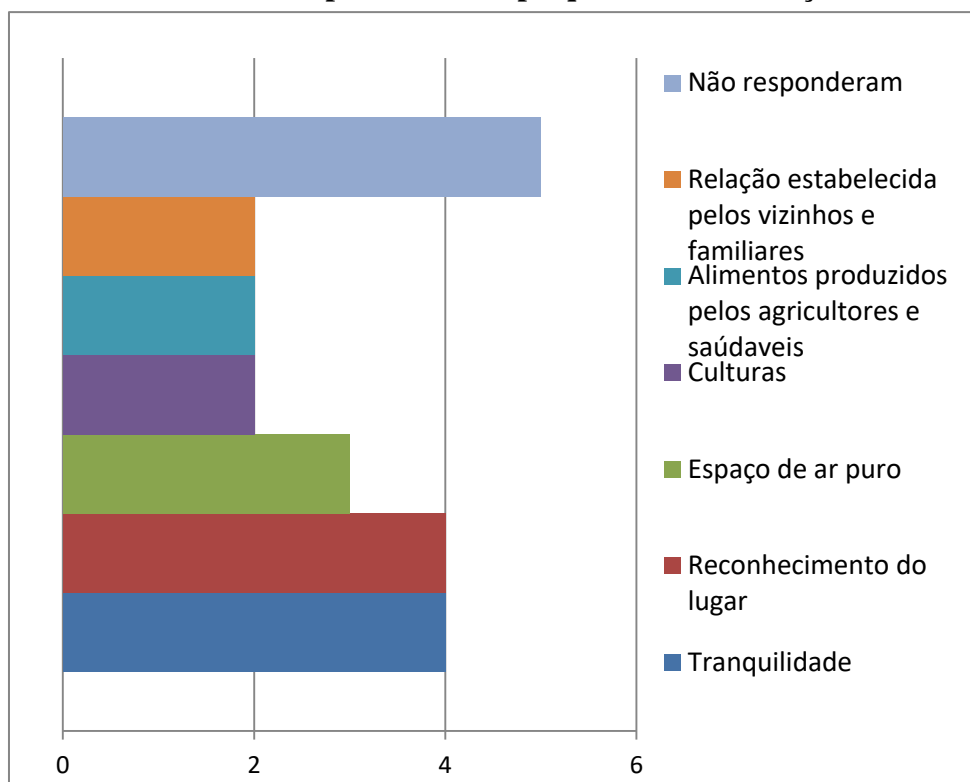
5.10 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À MORADIA NO CAMPO

Embora a maioria dos estudantes não se identifiquem com as condições de trabalho do campo, 81,80% disseram que gosta de morar no campo por diversos fatores, quais sejam: tranquilidade, ar puro, participar das culturas da comunidade, liberdade de se divertir, ficar perto da família, as pessoas ajudam uma as outras, a convivência entre as pessoas da comunidade é mais harmoniosa e os alimentos são saudáveis, plantado, colhidos e consumidos pelos próprios agricultores. Outros estudantes ressaltaram que gostam de morar no campo por terem nascido e criado nesse espaço e já estarem habituados.

Por outro lado, 18,20% evidenciaram insatisfação com seu local de moradia, citando os seguintes motivos: a distância para deslocarem-se para a cidade, distância para ir à escola longe, não ter curso superior e a falta de oportunidades, esse último ficou explícito na fala de uma estudante: “se não fosse à falta de oportunidade nunca queria sair do campo” (Margarida, grupo focal). Outros alunos relataram insatisfação pelo campo indicando outros aspectos (não ter nenhuma diversão e lazer no final de semana, fofoca dos vizinhos e desmatamento).

Gráfico 06: Números de alunos que gostam e não gostam de morar no campo

Dentre os aspectos que os alunos mais gostam em relação ao campo (gráfico 07), o que se repete com maior frequência, com o percentual de 18,2%, é a tranquilidade presente no campo; 18,20% o reconhecimento do seu espaço; 13,65% considera o campo como um espaço de ar puro; 9,10% gosta do campo pelas culturas existentes, como de rezas, cavalgadas, entre outros; 9,10% alega gostar do campo pelo fato dos alimentos serem plantados e colhidos pelos próprios agricultores e serem saudáveis e 9,10% pela relação estabelecida entre as pessoas da comunidade que ajudam umas às outras e também por estarem próximos da família. Ainda sobre essa questão, uma estudante afirmou gostar de tudo do campo, enquanto outra foi enfática ao explicitar “não gosto de nada do campo” (Angélica, grupo focal).

Gráfico 07: Aspectos do campo que chamam atenção dos alunos

5.11 A ESCOLA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A REALIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO

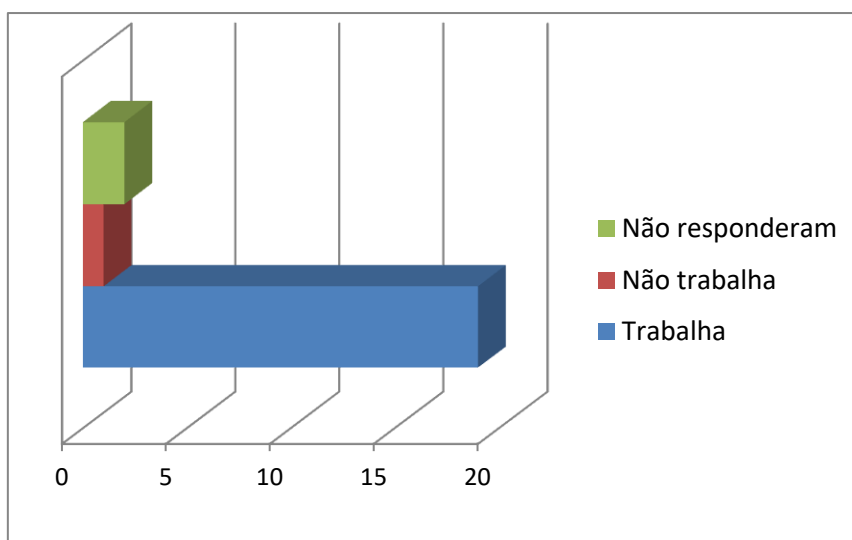
Possivelmente, a forte ligação dos alunos com a vida no campo, em suas diversas feições, conforme mostra o gráfico acima, em parte, é resultado do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Isso pode ser analisado nas respostas da questão que buscou saber se a escola trabalha com assuntos vinculados à realidade dos sujeitos do campo.

Apesar de não ter disciplinas vinculadas à educação do campo, dos 22 estudantes que participaram desta pesquisa, 19 afirmaram que os professores trabalham com assuntos associados aos sujeitos do campo na disciplina de Geografia, por exemplo, relevo e agricultura. Além disso, duas estudantes relataram que, na sala de aula, alguns professores falam que a profissão do agricultor é tão importante quanto qualquer outra e que é o agricultor quem alimenta a nação. As alunas disseram também que os professores alertam sobre as consequências do desmatamento e do uso de agrotóxicos.

Os alunos também relataram que a escola trabalhou com o projeto “Horta escolar”, desenvolvido em parceria com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência - PIBID Diversidade. Após a saída dos bolsistas do programa, esse projeto foi revogado. De acordo com o relato de três estudantes, a escola desenvolve atividades extraescolares que discutem as atividades no campo, o homem do campo, como vive etc., além disso, também são realizadas palestras que o município e coordenação de sustentabilidade oferecem anualmente sobre o meio ambiente. Apenas uma estudante ressaltou que a escola não trabalha com questões relacionadas à agricultura e dois não responderam essa questão.

Gráfico 08: A escola trabalha conteúdos associados à realidade dos sujeitos do campo?



5. 12 RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE

Os alunos foram questionados se na escola já foi realizada alguma atividade em parceria com a comunidade. A princípio houve silêncio entre os alunos. Ao inverter a ordem da pergunta se já realizou-se alguma atividade na comunidade promovida pela escola, apenas uma aluna ressaltou o seguinte: “Já fizemos entrevista com os pais e vizinhos sobre a agricultura, mas não realizamos nenhuma atividade que envolvesse os pais na escola apenas em reunião e festa da família que os nossos pais vêm” (Mônica, grupo focal). Conforme a fala da estudante, evidenciou-se que há um distanciamento da escola com a comunidade.

A respeito da importância de se valorizar o campo, uma aluna disse que “a escola promove palestra com profissionais da área agrícola, que falam da importância do campo e do agricultor em nossas vidas” (Amanda, grupo focal). Outra estudante contou que os pais

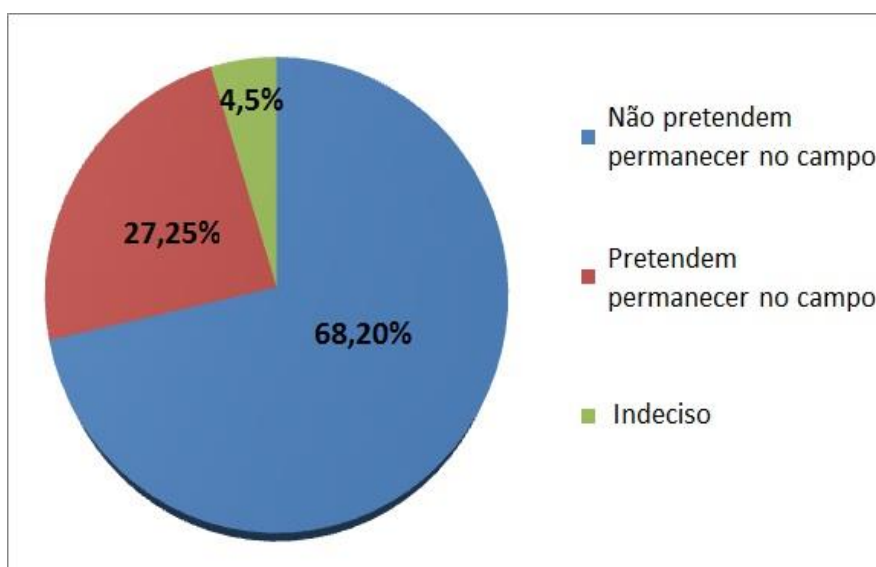
também incentivam a valorização do campo: “quando falo alguma coisa do campo que meu pai não gosta, ele logo defende: - Menina respeita a roça, o lugar que você nasceu, a nossa cultura” (Josefina, grupo focal).

5.13 PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES QUANTO AO SEU FUTURO PROFISSIONAL

Embora um grande percentual de estudantes afirmaram gostarem de residir no campo, 68,20% não têm interesse de permanecer nesse espaço por conta da falta de oportunidades de emprego e de cursos superior. Esses são os principais fatores que motivam esse quantitativo de estudantes a planejarem, futuramente, migrar para a cidade em buscar de emprego, continuação dos estudos e melhor expectativa de futuro. Desse total de estudantes que pretende migrar, duas mencionaram que mesmo saindo do campo não querem abandonar suas raízes e nem deixar de amar o campo.

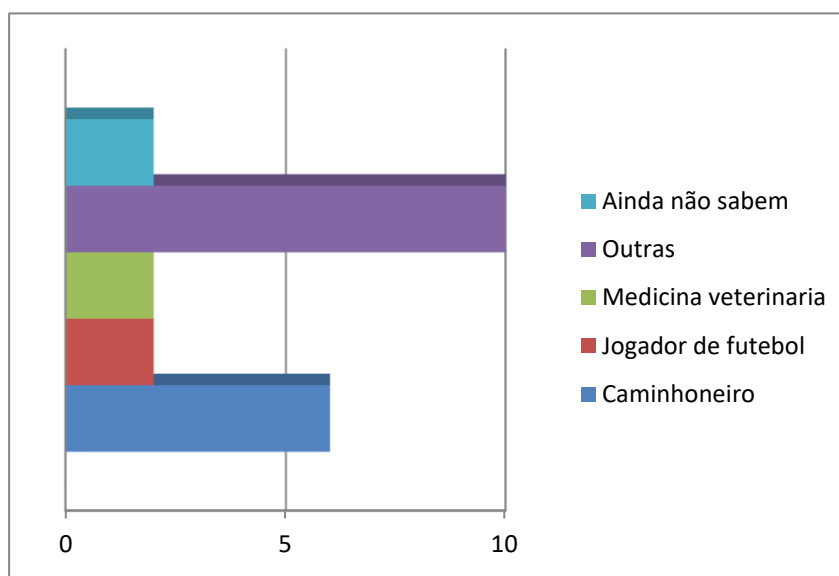
Em contrapartida, 27,25% afirmaram ter interesse de continuar residindo no campo. Os motivos que levam o desejo de permanência são: ter nascido e criado no campo (mencionado por 4 alunos), manter a proximidade afetiva com a família (citado por 2 alunos), o campo é melhor que a cidade por ter menos barulho e violência (alegado por 1 estudante). Sobre esta questão, uma estudante respondeu: “é meu sonho continuar morando no campo”. E, apenas 4,55% afirmam ainda estarem indecisos se futuramente irão permanecer ou não no campo. Estes dados ficam melhor explícito no gráfico abaixo:

Gráfico 09: Pretensão dos estudantes quanto seu espaço futuramente



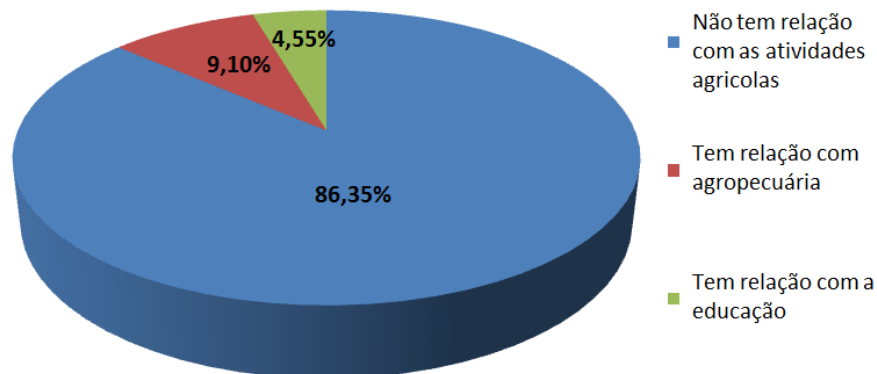
Em relação à profissão que gostariam de exercer futuramente, ocorreu uma grande variedade de respostas. A profissão mencionada com maior frequência, por seis alunos, foi a de caminhoneiro. Em seguida, citada por dois alunos, apareceu a profissão de jogador de futebol e dois estudantes pretendem exercer medicina veterinária. Outros 10 alunos escolheram profissões diferentes destas: (assistente social, médica veterinária, cantora, piloto de Drift, professora, advogada, psicóloga, engenheiro civil e bailarina). Das profissões mencionadas, dois estudantes indicaram mais de uma profissão (advogada, psicóloga, médica, cantora e empresária); outra estudante citou medicina e gerente bancária e dois responderam ainda não saber qual profissão exercer.

Gráfico 10: Profissões que os estudantes futuramente desejam exercer



Cabe destacar, contudo, que das profissões citadas pelos estudantes 86,35% não têm relação com as atividades agrícolas. Apenas 9,10% demonstram interesse de exercerem profissões relacionadas à agropecuária, como é o caso de medicina veterinária. Na área da educação, apenas 4,55% pretendem ser professora e permanecer no campo exercendo o trabalho, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 11: Relação das profissões com as atividades no campo



5.14 VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O PRECONCEITO DESTINADOS AOS SUJEITOS DO CAMPO

Em relação aos preconceitos direcionados aos sujeitos do campo, os alunos demonstraram ter conhecimento. Uma prova disso foi a afirmação nas respostas de um quantitativo expressivo de estudantes, quando perguntou-se sobre a existência de preconceito com as pessoas que moram no campo. As formas de preconceito citadas pelos participantes foram os adjetivos pejorativos que comumente são atribuídos aos camponeses, a saber: tabaréu, caipira, roceiro, matuto, dá roça e comedor de jaca. Ao indagar sobre o porquê existem esses preconceitos destinados aos sujeitos do campo, surgiram várias falas, das quais convém destacar:

Por causa do trabalho que é na roça (Girassol, grupo focal).

Falta de maturidade de quem chama (Bartolomeu, grupo focal).

Trabalhar no meio do mato e os da cidade trabalhando no escritório ai se acha superior, é bom parar de produzir alimentos para levar para a cidade, deixar eles passar fome para reconhecer o trabalho do agricultor (Filó, grupo focal, grifo meu).

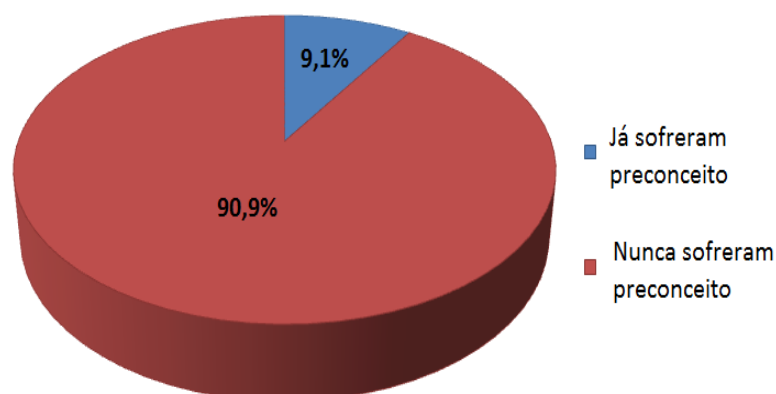
As pessoas da cidade querem ser melhores que as pessoas que vivem no campo (Josefina, grupo focal).

Ao responderem se já sofreram preconceito por morar no campo, apenas um percentual de 9,10% estudantes afirmaram ter sofrido preconceito tanto na escola quanto fora dela. Elas relataram que atribuíram à elas nomes pejorativos, como: dá roça, matuta, roceira, mateira, tabaroa, catingueira e formiga. Uma das estudantes ainda disse que foi apelida por esses nomes por ter conhecido pessoas que moram na cidade e por ter estudado na escola da cidade, como afirma:

Fiquei muito triste por ser discriminada, **ser chamada de tabaroa da roça, só por que moro na roça** mim deu vontade de brigar com a menina que se sentia riquinha só por que mora na cidade, mas depois deixei pra lá (Josefina, grupo focal, grifo meu).

Em compensação, 90,90% disseram não ter sofrido preconceito nem na sociedade, nem na escola, como mostra no gráfico abaixo:

Gráfico 12: Número de alunos que já sofreram e não sofreram preconceito por morar no campo



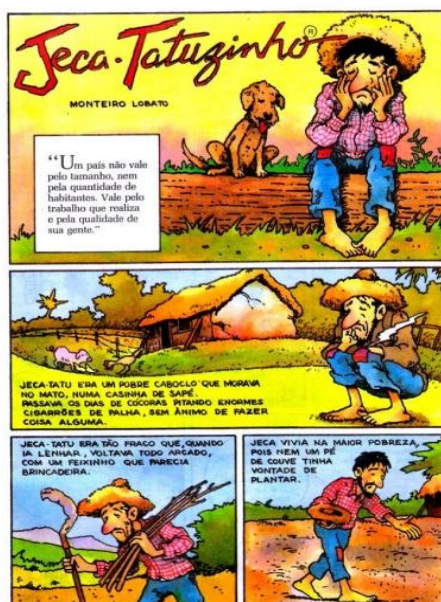
Embora alguns alunos defenderam o agricultor e seu trabalho, muitos deles demonstraram certo preconceito com o trabalhador do campo, o que pode ser notado quando foi perguntado sobre o que caracteriza as pessoas que vivem no campo. Tivemos como respostas as seguintes características: as mãos calejadas, modo de vestir e modo de falar. Apenas uma aluna mencionou a simplicidade. Quando indagados sobre o porquê de tais características, justificaram que alguns agricultores vestem roupas sujas, velhas e/ou rasgadas e falam errado. Entretanto, as pessoas que vivem na cidade foram assim caracterizadas pelos alunos: modo de falar bem, quererem ser melhores que os outros, sujeito empolgado, pessoas

bonitas e que têm mãos finas. Percebe-se, portanto, que os agricultores são vistos como inferiores em relação aos habitantes da cidade.

5.15 VISÃO DOS ALUNOS SOBRE O TERMO JECA TATU ASSOCIADO AO CAMPONÊS

Com o intuito de envolvê-los mais com o tema em foco, solicitou-se que os estudantes observassem e descrevesse a imagem do Jeca Tatu (figura abaixo). Em seguida, foi questionado se concordavam que a imagem do Jeca seja associada ao homem do campo, justificando as respostas.

Figura 1: Imagem do Jeca Tatu



A princípio, os estudantes demonstraram-se tímidos em descrever a imagem. Após perguntar o que a imagem representa, alguns estudantes se posicionaram falando que a figura mostra o trabalhador do campo, pobre e mendigo. Percebeu-se que os alunos tinham desconhecimento sobre o significado do Jeca Tatu e mesmo assim opinaram sobre sua percepção a respeito da imagem. No entanto para prosseguir a discussão houve a necessidade de explicar, de maneira sucinta, que esse personagem foi criado por Monteiro Lobato e caracteriza-se como um sujeito ingênuo, atrasado, carente, pobre, ignorante, preguiçoso, caipira, desleixado, tanto por sua aparência quanto por sua higiene.

A partir desse esclarecimento foi perguntado aos alunos se concordavam que o homem do campo seja comparado com essas características e à figura do Jeca Tatu. As respostas obtidas foram as seguintes:

Não. Porque nem todos são assim com essa tristeza, **meu pai trabalha no campo e não é desse jeito** (Margarida, grupo focal, grifo meu).

Mais ou menos. Representa algumas pessoas que são atrasados que não tiveram estudo, não sabe contar direito, nessa parte concordo que alguns são atrasados (Valentino, grupo focal).

Alguns são, outros não (Adália, grupo focal).

Não, o agricultor é um homem trabalhador, honesto e etc. (Josefina, grupo focal)

5. 16 A IDENTIDADE CAMPONESA NA VISÃO DOS ALUNOS DO CAMPO

A partir dos dados coletados via aplicação do questionário, realização do grupo focal e respectivas análises, infere-se que a percepção da maioria dos alunos acerca do homem do campo e do trabalho desempenhado por estes sujeitos é de admiração e reconhecimento.

O homem do campo é visto pelos estudantes como um trabalhador honesto, digno, herói, lutador, guerreiro, humilde, batalhador, esforçado, resistente, inspirador, que gosta e tem orgulho do que faz, que lutam para conquistar o pão de cada dia e, sobretudo, é uma das profissões mais importante por colocar comida na mesa de todos, com alimentos saudáveis. Esse último foi o reconhecimento mais apontado pelos estudantes. Ainda assim, alguns discentes lamentaram sobre a desvalorização da profissão do agricultor, uma vez que é uma profissão muito importante.

Além da consideração pelo campo e a profissão do agricultor, os estudantes se assumiram enquanto sujeitos do campo, aceitando suas origens e demonstrando orgulho por serem filhos de agricultores. Provavelmente, essa ligação dos alunos com o campo e os agricultores, em parte, é decorrente do trabalho pedagógico, das lidas do campo realizada com os pais e do incentivo que deles recebem para valorizar o campo, como mencionou uma estudante.

Notou-se ainda que embora os estudantes tenham afeição pelo homem do campo e seu trabalho, eles têm visão estereotipada da imagem do agricultor, caracterizando-o como um sujeito que fala errado e usa roupas rasgadas, enquanto os habitantes da zona urbana são vistos de maneira oposta. Diante da análise dos dados, foi perceptível que os alunos têm conhecimento dos preconceitos designados às pessoas que habitam no campo, embora não

sabiam que esses termos preconceituosos, na maioria das vezes, estão relacionados às características da figura do Jeca Tatu, que por sua vez é associado ao homem do campo.

Embora os agricultores sejam caracterizados pelos estudantes de maneira inferiorizada, quanto às formas de preconceito designadas a esses sujeitos, grande parte dos estudantes demonstrou um posicionamento muito grande no que se refere à defesa dos agricultores, visto por eles como um sujeito trabalhador e honesto. Com exceção a uma estudante que considera alguns agricultores atrasados por não serem alfabetizados.

A análise dos resultados da pesquisa mostrou que a grande maioria dos alunos gosta de vários aspectos do campo, como a tranquilidade, a natureza e o reconhecimento pelo seu local de moradia por ter nascido e criado e já estarem habituados. Esses são os aspectos do campo de maior preferência dos estudantes. A partir desses dados, observa-se que a maioria dos alunos têm uma visão contraditória da sociedade do que é viver no campo, porque, muitas vezes, já ouviram dizer que o campo é um “lugar de atraso e que a cidade é melhor para se morar”.

Apesar dos aspectos que os alunos apontam para justificar a preferência pelo campo, essa preferência, no entanto, não é consensual, visto que um percentual minoritário resente das carências do meio rural, sobretudo, a distância do campo para a cidade, a distância para a escola, a falta de oportunidades de emprego e de Ensino superior. Esse conjunto de deficiências presente no campo induz uma grande quantidade dos alunos a não desejarem continuar no campo. Isso foi perceptível nas respostas recorrentes dos estudantes que mencionaram não ter interesse de permanecer no campo. Soma-se a esses aspectos as condições de trabalho exercido pelos agricultores que é caracterizado pela maioria dos estudantes como uma luta diária cansativa, árdua, sofrida e sem retorno financeiro suficiente para melhorar a condição de vida. Diante das ausências no campo e das experiências do trabalho agrícola exercido pelos pais e/ou vizinhos levou quase a totalidade dos estudantes a rejeitar o trabalho como agricultor e almejar um futuro na cidade, o que pode ser comprovado nas escolhas das profissões desvinculadas do meio rural. A única profissão mencionada pelos estudantes que tem contato com o campo no setor agropecuário foi a de veterinário e professora de escola do campo.

Partindo dessa proposição, o desestímulo à permanência no campo é atribuído, por Battestin (2010, p. 09), “à estrutura patriarcal que concede pouca autonomia aos jovens, mas também às duras condições de trabalho na agricultura e à baixa remuneração dos produtos agrícolas, enfrentadas pelos pais dos jovens enquanto camponeses”. Ainda sobre essa questão,

os dados apontam que dos estudantes que pretendem migrar futuramente para a cidade, alguns não deseja ter um distanciamento total do campo, mas sim conciliar os dois espaços: manter a proximidade afetiva com a família e com a tranquilidade atribuída ao meio rural, e, ao mesmo tempo, libertar-se do trabalho agrícola e usufruir dos recursos que a cidade proporciona.

Os dados ainda permitem perceber que mesmo que todos os participantes da pesquisa habitem no campo, muitos pais dos estudantes não exercem a profissão de agricultor por terem encontrado um trabalho com uma melhor remuneração. Isso evidencia que não se deve limitar as atividades no campo apenas na agricultura, pois é possível realizar outros trabalhos sem precisar sair do campo, como sustenta Schneider e Blume (2003, p. 03) quando diz que “não devemos reduzir o rural à agricultura, pois as pessoas que residem no campo nos dias atuais sobrevivem com atividades diversificadas tanto no trabalho das atividades agrícolas, como as não agrícolas”.

Também pode-se verificar que grande parte dos estudantes que são filhos de agricultores ajudam os pais nas diversas atividades agrícolas, porém um quantitativo unânime desses alunos não gostam de realizar essas tarefas. No entanto, é perceptível que muitos trabalham pela necessidade de contribuir com a renda que é retirada da própria agricultura para manter o sustento da família e que, muitas vezes é insuficiente, tendo a necessidade de complementar a renda, como é o caso de alguns pais dos estudantes que exercem outra profissão além de agricultor. Os estudantes que os pais não exercem a profissão de agricultor relataram que ajuda nas tarefas domésticas e outros não trabalham, apenas dois estudantes tem o seu próprio trabalho.

Vale salientar que os dados também apontam que embora todos os participantes da pesquisa sejam procedentes do campo, a minoria já residiram na cidade acompanhados dos pais que migraram para trabalhar. Sobre esse dado, percebe-se que houve uma divisão de opiniões no que se refere à sua percepção de convivência na cidade. Enquanto alguns demonstraram insatisfação por residirem na cidade outros mencionaram ter gostado de habitar nesse espaço por ter maiores oportunidades e tudo ser perto. No entanto, a maioria dos estudantes ficaram satisfeitos de retornarem para sua terra natal, principalmente, para reencontrar a família. Observa-se, a partir desse dado que as afinidades no espaço rural se dão de forma diferenciada que no espaço urbano, visto que os laços de parentesco, afetividade e solidariedade constroem relações mais próximas entre os sujeitos que ali habitam, construindo identidades específicas, entre elas, a identidade camponesa.

Sobre a convivência na escola da cidade, enquanto uns demonstraram satisfação pela escola por ser maior, ter uma infraestrutura mais adequada e ter mais disciplinas em relação à escola da zona rural; outros apresentaram descontentamento pela escola da cidade, por acharem diferente e ter dificuldades de estabelecer uma interação com os colegas, por não conhecer quase ninguém e porque os alunos da cidade são considerado, pela maioria que já residiram neste espaço, como os “alunos que se acha melhor que os outros”. Sobre essa questão, os dados evidenciam que por conta da migração da escola rural para a escola urbana, alguns estudantes já sofreram preconceito, sendo apelidado por vários nomes pejorativos por morar na zona rural. Esse fato deixou a vítima bastante triste e irritada como afirmou uma estudante.

As relações com os colegas e com os professores é algo que marca o apego da maioria dos estudantes pela escola que estudam, porque os colegas já são conhecidos e pertencente a mesma comunidade, o que torna tudo familiar. Diante dessa proximidade com a escola, muitos estudantes ressaltaram não querer ir estudar na escola da cidade e expressaram o desejo da mesma escola atender o Ensino Médio para que possam continuar estudando no campo. Apenas uma aluna (Mônica) apontou desagrado pela escola que estuda por ser pequena e ter uma infraestrutura inadequada. Essa fala nos permitiu compreender o descaso do governo para com a manutenção das escolas, sobretudo das escolas rurais, que são esquecidas pelas políticas públicas da maioria dos municípios. Isso tem desestimulado os estudantes a estudarem nessas instituições. Em compensação, a afinidade com os colegas, professores, funcionários e a proximidade da escola com suas comunidades tem sido mais forte do que as carências existentes na escola.

Ainda sobre a escola, os dados ratificam que embora não tenha disciplinas específicas que trate da educação do campo, o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola tem vínculo com algumas questões do campo. Os conteúdos referente a educação do campo são trabalhados a partir de palestras, atividades extraescolares, bem como pela professora da disciplina de Geografia que trabalha com conteúdos sobre o relevo, consequências do desmatamento e dos agrotóxicos e outros professores que também fazem essa discussão. Isso evidencia que há um interesse dos professores em (re) pensar acerca dos processos educativos relacionados a vida no campo.

No entanto, os conteúdos são trabalhados de forma geral, portanto, é necessário uma abordagem mais específica da realidade dos alunos, como por exemplo, a história do local e outras atividades que expresse a cultura camponesa, o que não foi evidenciado nas falas dos

estudantes. Essa falta de discussão por parte dos professores pode levar os estudantes a ficarem subordinados apenas aos aspectos negativos que já sabem a respeito do campo como as dificuldades e os sofrimentos enfrentados pelos trabalhadores como mencionaram.

Outro aspecto referente à escola diz respeito ao fato de que há um certo distanciamento da escola com a comunidade, visto que os pais comparecem na escola apenas em eventos, sobretudo na abertura do ano letivo e reuniões de pais e mestres. Diante disso, faz-se necessário promover a aproximação entre a comunidade e a escola para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, o trabalho na escola deve oportunizar aos estudantes situações que permitem a aproximação com os pais nas práticas agrícolas, na preservação do meio ambiente, no desenvolvimento sustentável e no fortalecimento da identidade camponesa dos estudantes.

Neste sentido, fica evidente a necessidade de políticas públicas voltadas para atender as especificidades dos sujeitos do campo de forma que valorize seus saberes culturais e seus valores, assegurando o direito a uma formação humana e de qualidade.

5.17 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA E IDENTIDADE

A partir da análise do Projeto-Político Pedagógico (PPP) do campo de pesquisa constatou-se que foi criado em 2003 e a última atualização foi feita em 2015. É um documento elaborado através da participação das pessoas que fazem parte da comunidade escolar, no qual estão representadas as contribuições da direção, da equipe pedagógica, dos professores, dos funcionários, dos pais e dos alunos.

O objetivo da escola segundo o PPP (2003, p. 14), pauta em favorecer a construção do conhecimento com consciência e autonomia de um ser crítico, reflexivo e atuante, capaz de desenvolver suas habilidades dentro da sociedade a qual pertence. Através desse objetivo, percebe-se que essa escola está preocupada com a formação de alunos cidadãos conscientes de seus deveres e direitos diante da sociedade. Sobre o conceito do Projeto Político Pedagógico, Veiga (1995) define que

O projeto político pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O PPP é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1995, p.11).

Partindo desse pressuposto, o PPP da escola em questão tem sido utilizado para nortear a gestão do trabalho pedagógico da escola em todos os seguimentos da unidade escolar (físico, estrutural, funcional e pedagógico). A inclusão da família na escola é o elemento de maior destaque no PPP, o qual cita que esta relação se dá a partir de várias ações desempenhadas na escola, tais como: projetos, entrevistas, envolvimento em atividades relacionadas ao projeto de leitura; realização do dia da família, participação de palestras e cursos convocados pela Secretaria de Ação Social e da Secretaria da Saúde, destacando a reunião de pais e mestres, considerada pela a escola como um dos instrumentos mais importante para a aproximação entre a família e escola.

No entanto, esta informação diverge de alguns relatos dos estudantes que, a partir do grupo focal, afirmaram que os pais comparecem na escola apenas no dia da festa da família e em reuniões de pais e mestres, sem nenhum acompanhamento na prática pedagógica realizada no ambiente escolar. Essa contradição é explicada por Veiga (1995, p. 09) quando diz que “a construção de um PPP é o ato de planejar o que se deseja executar; lançar-se para diante, baseando no que a escola apresenta e buscando o possível para romper com o presente”.

No PPP, especificamente na seção clientela, consta o histórico da escola desde a sua fundação em 1993. Apresenta relatos dos decretos de alteração dos nomes das instituições antecedentes a esta e a necessidade de uma escola que atendesse aos anos finais do Ensino Fundamental, já que na época só tinha escola que acolhesse alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; fazendo com que os estudantes se deslocassem para a cidade para continuar os estudos.

Os estudantes que frequentam a escola, conforme a seção clientela, são provenientes de comunidades circunvizinhas e, em sua maioria, filhos de agricultores que ajudam os pais na agricultura para garantir o sustento da família. Esse número significativo de alunos oriundos do campo, bem como a localização do colégio na zona rural chama atenção ao tratar da educação do campo, uma vez que esse espaço possuem especificidades que devem ser valorizadas e trabalhadas no contexto escolar, porque compõem as experiências adquiridas pelos alunos em suas comunidades.

Neste viés, o projeto de educação do campo tem buscado outro ideal de escola, visto que a maioria das escolas têm apresentado um currículo totalmente desconexo com as realidades dos sujeitos. Então, o projeto de educação da escola do campo traz como identidade de escola do campo, uma escola que respeite a diversidade e as especificidades dos

modos de vida dos camponeses e que trabalhe os conteúdos de acordo a realidade e o meio onde os sujeitos estão inseridos.

O Decreto nº 7.352/2010 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo definem a escola do campo como aquela que acolhe os sujeitos, apontando que não é o espaço físico que caracteriza uma escola do campo, mas sim seus sujeitos. Portanto, com base nessa definição, por obrigatoriedade, deve se assumir a identidade que está posta tanto no projeto, na base epistemológica que tem sustentado a proposta pedagógica das escolas do campo, quanto pelo que estabelece na legislação.

No entanto, apesar das questões colocadas atualmente pelo projeto da Educação do Campo e pela legislação específica, que sustenta legalmente esse projeto, a análise do PPP permitiu perceber que as propostas pedagógicas realizadas na escola não condizem com o projeto da Educação do Campo, pois ainda seguem orientações da Secretária de Educação e o Conselho Municipal de Educação que delibera (horário, conteúdos, planejamento, livros etc.), bem como as atividades realizadas na escola que são baseadas na proposta Curricular do Ensino de Nove Anos, que difunde parâmetros para seleção de conteúdos socialmente relevantes à sociedade contemporânea, distanciando-se do que defende o projeto da Educação do campo.

Esta informação contrapõe com a missão que a escola almeja, pautada em ações de resgate e valorização do meio no qual os alunos estão inseridos, bem como na concepção de escola que parte do princípio da Educação popular, o que compete na valorização dos saberes e talentos dos alunos.

Nota-se que, possivelmente, a escola não coloca em prática o que está posto do PPP, especialmente no que diz a missão e a concepção da escola, o que reforça a ideia de que o Projeto Político Pedagógico das escolas nem sempre garante a efetivação de um processo democrático da gestão, pois muitas escolas limitam-se em tê-lo apenas para o cumprimento do campo burocrático, por ser um documento legal e obrigatório. Conforme assegura Veiga (2002, p. 01) “o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos envolvidos com o processo educativo da escola”.

Esta contradição presente no próprio PPP foi perceptível através da relação dos projetos que a escola desenvolve, até mesmo o projeto do Meio Ambiente que tem grande possibilidade para trabalhar temas associados a Educação do Campo, tem sido dedicado ao

trabalho com as doenças causadas pelo mosquito transmissor *Aedes aegypti*, não que este tema não seja importante, mas que também priorizasse projetos associados ao cotidiano dos alunos.

A escola também realiza o projeto de Leitura com o intuito de ajudar aos alunos que apresentam dificuldade nas habilidades de leitura, produção e interpretação de textos e o projeto da Consciência Negra que objetiva contribuir para que os estudantes conheçam como se deu o processo histórico da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e para o reconhecimento da identidade negra.

Segundo o PPP, o critério utilizado para a escolha do tema gerador do projeto é baseado de acordo as necessidades dos estudantes, mediante diagnóstico realizado pelos professores. Porém, como já foi posto, não tem nenhuma construção de projetos de campo exceto o projeto horta que foi desenvolvido pelos bolsistas do PIBID, que não consta no PPP e que já foi revogado. As práticas hegemônicas de atividades exercidas na escola pode provocar nos estudantes a desvalorização do seu próprio espaço. Essa negação com o contexto do estudante é confirmada na filosofia da escola que pauta na formação do homem no sentido pleno, crítico e politizado, preparado para o mercado de trabalho.

Observam-se no PPP que a maioria dos professores residem na cidade, sendo esse um fator preocupante para as escolas rurais. Isso porque a Educação do campo defende que os professores que lecionam nas escolas rurais residem no mesmo espaço em que a instituição está situada, pois na medida em que o educador conhece o espaço escolar poderá realizar práticas pedagógicas coerentes com o contexto dos alunos.

Embora a escola não atenda a proposta pedagógica da educação do campo, foi notório no PPP alguns elementos que se aproxima deste projeto. Um aspecto que chamou atenção foi a compreensão dos professores quanto a rotina dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem, visto que muitos ajudam os pais na agricultura e por isso às vezes faltam as aulas e quando comparecem chegam na sala de aula cansados e desanimados. Quanto à essa situação, os professores tem uma atenção especial para que participem do processo de ensino/aprendizagem, contudo, os estudantes são prejudicados por não acompanhar as aulas, pois não se adequam as peculiaridades locais, como esclarece a LDB 9394/96: “o Calendário Escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na Lei.” (BRANDÃO, 2007, p. 66).

Outra questão destacada diz respeito à construção coletiva do PPP, que foi elaborado mediante a participação da unidade escolar, dos alunos e dos pais. Dessa maneira, percebe-se que não é um documento padronizado, mas sim organizado com base em seus alunos na busca de alternativas viáveis para concretização do almejado. Porém, não podemos desconsiderar que mesmo a escola tendo autonomia para elaborar o documento, ele foi organizado sob a tutela do poder centralizador que dita às normas e exerce o controle técnico burocrático, visto que a partir da análise verificou-se que a sua organização não está de acordo com a realidade dos sujeitos que estudam nesta escola, como regulamenta a LDB 9.394/96.

A obrigatoriedade de as Unidades Escolares desenvolverem seus Projetos Político-Pedagógicos com a participação de toda a comunidade educacional, assim como assegura a autonomia das escolas para a sua elaboração, garantindo que esses projetos sejam coerentes com a realidade socioeconômica do local em que a escola está inserida, podendo propiciar uma melhor condição de aprendizagem para os alunos da comunidade escolar. (SOUSA, 2001, p. 50).

Outro aspecto positivo observado no PPP diz respeito a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, visto que não se limitam às aulas tradicionais. Sobre esta questão, o documento aponta que a aprendizagem é concebida como um fenômeno que se realiza na interação com o outro, como assegura Vigotsky, (1998, p. 23), “a aprendizagem deflagra vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage com objetos e sujeitos em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento”.

Com base nos pressupostos de Vigotsky, observa-se que a escola se preocupa com o indivíduo e com sua vida social, em que o diálogo se faz necessário, pois sem ele não há troca de conhecimento, bem como a afetividade que se torna primordial no estabelecimento das relações entre alunos/alunos e professores/alunos.

O PPP também menciona que a escola defende a prática avaliativa como uma ação processual formativa e somativa, tendo como princípio a construção do conhecimento como uma forma integral. A avaliação é tratada não apenas ao final do processo de ensino-aprendizagem, mas como um meio para alcançar a sistematização do conhecimento, de modo a refletir o que o docente ensinou e o que o aluno aprendeu, uma vez que ao avaliar o aluno, o professor auto avalia sua prática pedagógica, se houve aprendizado por parte dos alunos e se necessita de mudanças.

Sendo assim, o processo avaliativo vai além do julgamento sobre a aprendizagem dos alunos, representa também uma prestação de contas que a escola faz à comunidade que

atende, vislumbrando o resultado qualitativo, o que a escola considera mais importante que o quantitativo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do colégio (PPP, 2003, p. 60), a “avaliação é um instrumento didático-pedagógico necessário, é fator elementar no processo de ensino e aprendizagem, por meio dela se sustenta a qualidade do ensino, promovendo as condições para o real exercício da cidadania”.

Observam-se ainda no PPP, estudos sobre a educação inclusiva, apontando a necessidade de garantia ao atendimento a diversidade humana que tem sido excluída das oportunidades educacionais. Apesar da escola não ter uma estrutura adequada e poucos recursos materiais, a direção da escola, os funcionários e corpo docente do colégio preocupam-se em conceber uma educação de qualidade, com propostas pedagógicas modernizadas. Os professores são licenciados para atuarem nas diversas áreas do conhecimento, (Humanas, Exatas e Linguagem); alguns têm especialização e os que não têm procuram se qualificar para aperfeiçoarem as suas práticas para atender e educar os estudantes, inclusive os que apresentam necessidades específicas. Nesse propósito de mediar o conhecimento, a escola conta também com o apoio da Secretaria de Educação e outros órgãos participantes do processo de melhoria de educação dos docentes.

O PPP também aponta os programas que a escola participa, quais sejam: O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, uma ferramenta importante, pois auxilia a escola a desenvolver melhor o seu trabalho e visa assegurar que a equipe escolar trabalhe para atingir os objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente que sempre está em mudança. Através da elaboração do PDE, a escola fez a solicitação para que pudesse trabalhar em tempo integral e assim foi contemplada com o Programa Mais Educação, o que aumentou a oferta educativa na escola por meio de atividades optativas. Tal programa contribui para a diminuição das desigualdades educacionais, aumento da permanência dos alunos nas escolas e para a valorização da diversidade cultural brasileira.

A escola ainda tem acesso ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo que é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública. No entanto, a partir do convívio na escola na condição de bolsista do PIBID e também de pesquisadora foi notório que a escola deve garantir uma estrutura adequada para receber os computadores e capacitar os educandos para o uso das máquinas e tecnologias. Dessa forma, poderá proporcionar aos alunos acesso às novas tecnologias para enriquecer seus conhecimentos e para que possam competir em igual condição no mundo

globalizado. Devido à falta de estrutura e técnicos especializados para manusear os computadores recebidos pelo programa, as máquinas não estão funcionando.

A escola conta também com o apoio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE que tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O programa engloba várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica.

Dos recursos disponíveis (humano, pedagógico e financeiro), o PPP aponta como mais importante o recurso humano por a escola adotar uma educação humanizadora, por isso, a preocupação com melhores condições de tempo para os professores pesquisarem e prepararem melhor suas aulas e atividades. A gestão diminuiu as aulas semanais e aumentou a carga horária das Atividades Complementares (AC), sobretudo, pelo fato da escola receber alunos que apresentam grandes dificuldades em leitura, escrita e raciocínio lógico, o que exige do professor maior tempo para preparar suas aulas.

Ademais, as políticas públicas Municipal asseguram de forma efetiva a formação continuada como forma de orientação pedagógica aos profissionais da educação, o que os incentiva a buscarem qualificações. No entanto, esta formação não dialoga com o professor sobre as especificidades do campo, até mesmo porque tal formação acontece na sede do município de Castro Alves-Ba, onde reúnem-se todos os professores da rede municipal e os mesmos conteúdos que são oferecidos para os professores da cidade lecionarem também são ofertados para os professores que atuam na escola da zona rural. Assim como os professores, os funcionários também recebem cursos de capacitações e formação em serviço promovido pela Secretária de Educação.

No Projeto Político Pedagógico encontramos algumas informações importantes que convém mencionar. O percentual de aprovação da escola, em sua estimativa, deu-se em torno de 77% no mínimo e chegando a 92% a sua maior taxa de aprovação, onde a reprovação varia entre 8% a 22% durante a sua história. As disciplinas em que os alunos têm maiores dificuldades são Ciências, Matemática e Língua Portuguesa, chegando a 22% de reprovação. Outro fator a ser abordado nessa realidade é a questão da diferença idade/série, visto que possuem alunos com uma faixa etária de 10 a 20 anos. Destaca-se também a taxa de abandono que geralmente acontecem todos os anos na maioria das séries, exceto no ano de 2017 que não

houve desistência. Essa evasão ocorre, principalmente, pelo fato da migração ou quando ainda esses alunos permanecem na comunidade desistem para trabalhar na agricultura.

Partindo do exposto, a escola cita como projeção para o futuro reduzir a taxa de evasão, reprovação, distorção idade/série e elevar os resultados efetivo a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), embora já tenha alcançado a média 3,9 ficando com nota superior a do município que foi de 3,7. No entanto, a partir da análise feita do PPP observou-se que as metas a serem alcançadas vai para além dessas, sobretudo, no que diz respeito à articulação da proposta pedagógica com as questões inerentes a realidade do aluno.

Tendo em vista que se trata de uma escola situada no campo e que atende sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra, faz-se necessária uma reconstrução urgente no PPP, pautada nas especificidades do campo, de modo que articule o conhecimento científico com o conhecimento procedente do local que o estudante está inserido.

Contudo, para que a escola seja vinculada a este projeto, a priori é necessário se pensar em políticas específicas de formação de professores do campo, com o propósito do corpo docente entender e pôr em prática o que assegura a legislação concernente a esta modalidade de educação. Isso porque, possivelmente, a ausência da educação do campo no PPP deva-se ao desconhecimento dos princípios e das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo pelos integrantes da escola.

Além disso, a elaboração de um PPP condizente com o cotidiano dos alunos exige da equipe pedagógica conhecimento da realidade do sujeito, de sua história de vida, além do contexto socioeconômico que envolve o ambiente escolar. Sem esse conhecimento por parte do corpo docente e da gestão fica difícil construir um olhar sobre as diversidades do campo e lidar de uma forma mais crítica com essas especificidades. Assim é possível obter qualificação dos processos de aprendizagem dos discentes que habitam, trabalha e vive no campo, contribuindo assim, para que o discurso e a prática educativa relativa à educação do campo não fiquem apenas no âmbito das escolas Família Agrícola ou dos assentamentos ligados ao MST, mas que a partir dessas experiências e com a parceria aos Movimentos Sociais, adote esse modelo de educação para esta e outras escolas que atendem sujeitos que fazem parte desse processo.

É visível no PPP que a escola vive na hegemonia do sistema, diante dessa subordinação, compete à equipe escolar, juntamente com a contribuição dos pais, terem a autonomia para elaborar seus próprios planos de trabalho, selecionando conteúdos, métodos e

meios de organização de ensino que contemplam os anseios dos discentes e a efetivação plena de uma educação para o campo. Até porque os livros didático que são utilizados como materiais de apoio ao professor são os mesmos dos grandes centros urbanos e se tratando de escola do campo, os livros não podem ser mantidos com as características que vem se apresentando ao longo dos anos. Sobre essa questão Sousa (2001) afirma que

A superação do modelo técnico burocrático só pode ser efetivada quando os atores do processo educacional (pais, alunos, professores, corpo técnico-administrativo, pessoal de apoio e direção) têm uma reflexão crítica sobre a sociedade e, com base nela, propõem mudanças materializadas na elaboração de um Projeto Político Pedagógico, cujo foco almeja orientar as práticas escolares para uma efetiva transformação social. (SOUZA, 2001. p. 46).

É válido ressaltar também a necessidade da escola promover encontros pedagógicos, nos quais os pais e/ou responsáveis possam participar para um momento de reflexão sobre a escola em geral e das práticas pedagógicas para manter a cultura e a história local, visto que parte do ideário que estamos construindo sobre a educação do campo é ainda algo novo.

Além dos aspectos já pontuados, a escola precisa promover encontros com profissionais da Educação do Campo para desenvolver ações que fortaleça a permanência do aluno na escola, bem como aquisição de materiais que possam contribuir para uma aula mais produtiva. A escola necessita também promover encontros com especialistas na área da psicopedagogia para atender alunos com dificuldades de aprendizagem e orientar os educadores para lidar com esses educandos. Nessa perspectiva, “a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho e sua rotinização” (VEIGA, 1995, p.22).

Partindo dessas lacunas, evidencia-se que embora o PPP não garanta que a escola se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, se configura como um instrumento propício para a mudança inicial na organização do trabalho pedagógico como assevera Borck (2014, p. 05): “o processo de reconhecimento da escola de campo inicia-se na estruturação de seu projeto político pedagógico, ou seja, um projeto que vise melhorias e mudanças de uma realidade”. Diante disso, faz-se necessário atualizar o PPP analisado, sobretudo, em consonância com as novas normas e legislações vigentes, não para ser encaminhado as autoridades, e, posteriormente, armazenado na escola, mas para garantir o compromisso de desenvolver uma educação que pense na emancipação de seus alunos, respeitando e valorizando a realidade socioeconômica do local em que esses sujeitos estão inseridos, sendo esse um dos aspectos mais escasso no PPP analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou investigar a percepção que os alunos têm sobre a identidade camponesa e se a escola trabalha com essas questões. Para tanto, participaram como sujeitos dessa investigação, os discentes do 9º ano matutino, da escola rural, do município de Castro Alves-BA. A compreensão aqui apresentada resulta dos estudos teóricos que foram necessários para a construção deste trabalho, da pesquisa de campo realizada, das informações obtidas através do questionário, do grupo focal e da análise documental do Projeto Político Pedagógico do campo de pesquisa.

Diante da análise dos dados, percebeu-se que a maioria dos estudantes tem grande admiração e reconhecimento pelo homem do campo e seu trabalho, bem como também demonstraram reconhecer as qualidades do campo, orgulho por morarem nesse espaço e por serem filhos de agricultores. No entanto, a pesquisa aponta também um dado preocupante referente à identidade camponesa, visto que ao mesmo tempo em os estudantes gostam de alguns aspectos da vida do campo, como o contato com a natureza, a tranquilidade, os alimentos de qualidade, o lazer, as culturas e as boas relações constituídas no espaço rural; a maioria não tem o interesse de permanecer no campo. A falta de oportunidade de emprego e de cursar o Ensino Superior; a distância para a cidade e as condições de trabalho no campo, marcado por um trabalho árduo são os principais fatores de insatisfação dos estudantes pelo campo, da rejeição pelo trabalho como agricultor e do desejo de um futuro na cidade.

Os resultados demonstraram ainda que a escola precisa repensar o seu Projeto Político Pedagógico de acordo com as novas normas e legislações vigentes, visto que embora o debate sobre a educação do campo tenha crescido de forma significativa nos últimos anos no Brasil, impulsionado pelas lutas dos movimentos sociais do campo, a escola em questão tem demonstrado que não tem autonomia nem preparação para adequar o trabalho pedagógico com a realidade dos sujeitos do campo. Isso porque, a instituição é dirigida pelo poder centralizador que dita às regras e exerce o controle técnico burocrático, o que interfere nos conteúdos ministrados em sala de aula, apesar de alguns professores terem a preocupação de aproximar os conteúdos com os preceitos da Educação do Campo, mesmo que não seja específico a realidade dos alunos.

O ponto que interessa reforçar é que para além da atualização do PPP, é preciso pensar na formação dos educadores e isso pode ser potencializado em programas e políticas que atenda as especificidades desses sujeitos e busque a preservação da identidade camponesa. Isso porque, a falta dessa formação e a ausência do projeto da Educação do Campo no PPP da escola, levam alguns professores a se distanciarem dos princípios desse projeto nas suas

práticas pedagógicas, o que colabora para que os alunos tenham uma visão de inferioridade do homem do campo em relação ao sujeito da cidade e a não desejar permanecer no campo.

Está preocupação não deve ser apenas dos moradores do campo e dos movimentos sociais, mas também da escola que tem um papel importante na disputa da hegemonia do projeto de campo, de sociedade e de formação humana e, principalmente, do poder político de evitar o fechamento das escolas do campo, pois tem sido uma problemática que tem atingido várias localidades camponesas. Por essa razão, é essencial criar condições que garanta a permanência dos jovens no campo, com a criação de políticas públicas destinadas às escolas rurais e à qualificação de professores. Assim, os alunos vão crescer no âmbito educacional tendo conhecimento da importância do campo e da necessidade de sua contribuição para melhorar essa realidade, pois enquanto o campo for visto de maneira estereotipada; a escola sustentar essa falsa ideia e os direitos desses cidadãos forem negados; não restará outra opção a não ser migrar para os centros urbanos.

Assim percebe-se a importância de pesquisar a percepção dos alunos acerca da identidade camponesa e como a escola tem trabalhado essa questão. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa contribua para o estudo dessa problemática, que merece ser estudada, uma vez que a identidade dos sujeitos do campo é marcada por uma negação da sua realidade e de seu espaço, caracterizado como lugar atrasado, arcaico e inferior. Isso porque, embora a legislação considere que a maioria das escolas sejam escolas do campo, essas, infelizmente, ainda não se atentaram para essa construção.

Acredita-se que os resultados da pesquisa trouxeram contribuições significativas, não apenas para as escolas do campo, mas também para as escolas urbanas que atende os sujeitos do campo. Os objetivos apresentados não pretende esgotar as discursões aqui expostas, mas refletir acerca de um processo educacional que pode colaborar para estimular novas perguntas e respostas àqueles que almejam uma escola pública de qualidade para a população brasileira e, sobretudo para os povos do campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Juventude e agricultura familiar**: desafios de novos padrões sucessórios. Brasília: Unesco, 1998, p. 6-12. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/20378712-A-educacao-do-campo-como-ferramenta-para-a-permanencia-do-jovem-nas-atividades-da-agricultura-familiar.html.pdf>>. Acesso em 20 jan., 2017, 18:03.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-importancia-da-discussao-da-educacao-do-campo-no-processo-de-formacao-docente/30019.pdf>>. Acesso em 15 out., 2017, 13:05.
- _____. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____. Bernardo M. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38410/R%20-%20E%20-%20LUIS%20CARLOS%20DA%20SILVA.pdf?sequence=pdf>>. Acesso em 19 mar., 2017, 15:48.
- _____. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BATTESTIN, Simone. **Ser jovem e ser agricultor**: a agricultura familiar como perspectiva e projeto de vida para filhas e filhos de agricultores do município de Anchieta-ES. Viçosa, MG: Dissertação (Magister Scientiae) Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal Viçosa, 2009, p 10-15. Disponível em: <<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/viewFile/17307/9803.pdf>>. Acesso em 22 dez., 2017, 20:35.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/8126/5743.pdf>>. Acesso em 12 dez., 2017, 20:55.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1982. Disponível em: <<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas.pdf>>. Acesso em 12 out., 2018, 19: 34.
- BORCK, Izis. **Análise do Projeto político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Bom Jesus do Monte**. Palmeira, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47074/R%20-%20E%20-%20IZIS%20BORCK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 14 jan., 2017, 15:46.
- BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Educação do campo no município de Goiás: desafio e perspectivas. In: COSTA, Auristela Afonso da. (Org); et al. **Práticas, desafios e proposições para uma educação do campo no município de Goiás**. Goiânia: Vieira, 2011. Disponível em: <https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/Elisabeth_Maria_de_Fatima_Borges.pdf>. Acesso em 23 fev., 2018, 21: 34.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo**. 3 ed. São Paulo: Avercamp, 2007. Disponível em: Disponível em: <<https://indicalivros.com/pdf/ldb-passo-a-passo-carlos-da-fonseca-brandao.pdf>>. Acesso em 19 de abr., 2018, 16:35.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Marcos normativos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em 13 jan., 2018, 14:05.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB** (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997. Disponível em: <<https://www.acessaber.com.br/literaturas/lei-939496-ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-2/pdf>>. Acesso em 23 de abr., 2017, 22:50.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básicas das escolas do campo**. CNE/MEC, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica.pdf>>. Acesso em 03 de maio, 2018, 15:45.

CALDART, Rosieli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras. v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em 26 fev., 2017, 16:35.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_835_eliane.enaile@hotmail.com.pdf> Acesso em 18 de dez., 2017, 13:05

CAMINI, Isabela. Pensando a educação do campo sob o olhar de Paulo Freire. In: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de. (Org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 50-65.

CARVALHO, Raquel Alves. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre preconceito e a resistência o papel da educação**. Tese (Doutorado em Educação da Universidade Metodista. Piracicaba: UNIMED, 2011, p. 99-113. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_144256_raquelcarvalho_tese.pdf>. Acesso em 15 mar., 2017, 15:03.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade - A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <educacaodocampopb.com.br/educacao-do-campo-resistencia-e-afirmacao-da-identidade-camponesa-com-identificacao/.pdf>. Acesso em 29 set., 2017, 14:20.

CAULLEY, D.N. **Document Analysis in Program Evaluation** (Nº 60 na série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program). Portland, Or. Northwest Regional

Educational Laboratory, 1981. Disponível em:
<<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas>>. Acesso em 12 abr., 2018, 22:35.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. Disponível em:
<www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em 19 jun., 2018, 13:30.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A identidade social e suas relações com a ideologia**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X.; BRITO, R. M. J.; Educação do Campo: resistência e afirmação da identidade camponesa. In: **Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades**. Manaus. Manaus: Valer, 2011. Disponível em: <<http://www.educacaodocampopb.com.br/educacao-do-campo-resistencia-e-afirmacao-da-identidade-camponesa-com-identificacao>>. Acesso em 16 set., 2018, 20:50.

CRUZ NETO, Oliveira; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Ouro Preto: ABEP, 2002. Disponível em:
http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/com_juv_p0227.Netto.pdf. Acesso em 04 maio, 2010, 19:15.

Brasília (DF). **Decreto n. 7.352**, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em 17 de mar., 2017, 20:56.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: _____. **A socialização**. Porto: Porto Editora. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>. Acesso em 13 de ago., 2018, 21:40.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Disponível em:
<<https://inforum.insite.com.br/51900/8945288.html.pdf>>. Acesso em 30 jul., 2018, 19:10

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>>. Acesso em 18 out., 2018, 23:50.

FERNANDES, Bernardo M. CERIOLI, Paulo R. CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório** Disponível em: <<https://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/1248-rle/v04n08/13281-a-construcao-de-politicas-publicas-de-educacao-do-campo-atraves-das-lutas-dos-movimentos-sociais.html>>. Acesso em 24 ago., 2018, 08:30.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1982. Disponível em

<file:///C:/Users/rosea/Documents/Apostila%20da%20metodologia%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em 30 maio, 2018, 19:34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/pedagogia-da-esperanca-resenha>>. Acesso em 12 mar., 2018, 11: 50.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013>. Acesso em 18 set., 2018, 14:23.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. Disponível em: <leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Acesso em 09 abr., 2018, 15:30.

_____; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em 03 de out., 2018, 16: 43.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/rosea/Documents/Apostila%20da%20metodologia%20de%20pesquisa.pdf> Acesso em 18 nov., 2018, 15:10.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/94591896/18educacao-Do-Campo-e-Pesquisa>>. Acesso em 09 dez., 2017, 13:45.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. Disponível em: <<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas>>. Acesso em 12 maio, 2017, 20:35.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. São Paulo: DP&A, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>. Acesso em 13 jun., 2018, 13:12.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOLSTI, O.R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969. Disponível em: <<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas>>. Acesso em 14 out., 2018, 20: 45.

KRUEGER, R. A. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 2. ed. Thousand Oaks, SAGE Publications, 1994. Disponível em: <www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>. Acesso em 19 mar., 2018, 13:45.

LAGO, Mara. C. de S. **Modos de vida e identidade**: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1996. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>. Acesso em 29 out., 2018, 21:01.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011. Disponível em: <editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_16_06_2014_17_29_01_idinscrito_508_f85fec2a56891fff8a2de76fa29253e9.pdf>. Acesso em 12 jan., 2018, 13:24.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/1122386-Fundamentos-de-metodologia-cientifica.html>>. Acesso em 25 nov., 2018, 14:43.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054/0>>. Acesso em 30 out., 2017, 19:45.

LINCOLN. Y.S; GUBA, E. G. **Naturakistic inquiry**. Beverly Hills Sage Pubt, 1995. Disponível em: ><https://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas>>. Acesso em 02 fev., 2018, 22:32.

LINDBERG, Carter. **As reformas na Europa**. São Leopoldo: Sinodal, 2001. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Dudetistt/camponeses-um-olhar-nos-primordios-da-modernidade>>. Acesso em 23, abr., 2018, 14:48.

MACEDO, R. S. A. **Ética do debate, ato de currículo e intercrítica**. Revista Educação e Linguagem, v. 1, n. 1 0/p. 90-104, São Bernardo do Campo: Universidade Metodoista, 2004.

MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografias**: una guía para presentar informes y tesis. Buenos Aires: Humanitas, 1971. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em 13 abr., 2018, 23:55.

MARSHALL, C; ROSSMAN, G.B. **Designing qualitative research**. Beverly Hills: Sage Publ, 1989.

MENUCCI, Sud. **A ruralização**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944. Disponível em: <[Dishttps://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india)>. Acesso em 25 maio, 2018, 23:01.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993, p. 269.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2014, p. 9-12. Disponível em:

<www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_835_eliane.enaile@hotmail.com.pdf>. Acesso em 07 set., 2017, 21: 45.

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. O campo da Educação do Campo. In: _____; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, caderno n. 5, 2004. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054/0>. Pdf.>.
Acesso 30 jun., 2018, 16: 30.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T.A., **O processo de pesquisa: Iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber livro, 2006. Disponível em:
<editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_16_06_2014_17_29_01_idinscrito_508_f85fec2a56891fff8a2de76fa29253e9.pdf>. Acesso em 21 mar., 2018, 20:20.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. Dissertação (Mestrado em Geografia). Santa Maria: UFSM, 2009, p 4-12.
Disponível em:
<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/beling_pereira_fantinel_schumacher.pdf>.
Acesso em 14 set., 2018, 15:05.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa, In:_____. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 29-89. Disponível em:
<https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em 23 maio, 2018, 18: 23.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

_____(org) PPP. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Dr Reinaldo Barreto Rosa**, Vila de Petim, Castro Alves – BA, 2003.

RUIZ, João A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1997. Disponível em:
<<file:///C:/Users/rosea/Documents/Apostila%20da%20metodologia%20de%20pesquisa.pdf>>.
Acesso em 17 nov., 2018, 14:35.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. a F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Art Med, 2000, p. 130. Disponível em:
<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_144256_raquelcarvalho_tese.pdf>.
Acesso em 12 fev., 2017, 20:10.

SAWAIA, Bader B. **A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial**. Revista Margem. n. 5, 1999, 81-95. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>>. Acesso 05 abr., 2018, 19:32.

SCHNEIDER. S.; BLUME. R. **Ensaio para uma abordagem territorial da ruralidade**: em busca de uma metodologia. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n.107, 2003, p.109-135. Disponível em:

<www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_835_eliane.enaile@hotmail.com.pdf>. Acesso em 21 abr., 2017, 19: 42.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de Movimentos Sociais**. Centro João XXIII, São Paulo: Loyola, 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/94591896/18educacao-Do-Campo-e-Pesquisa>>. Acesso em 30 mar., 2018, 17:46.

SILVA, M. G; et al. **Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam?** *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá v. 12, n. 2, 2014, p. 398-406.

SOUSA, J. V. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.) **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001, p. 215- 237.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <[erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3122/2459](http://revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3122/2459)>. Acesso em 10 out., 2018, 21:21.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em 14 jul., 2018, 22:00.

VEIGA, I. P. O. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995, p. 11- 36. Disponível em: <www2.unicentro.br/proen/files/2014/09/Dariliane-Schultz-Josilda-Silva-Juliana-Maria-Nhyara-Halila-Cecilia-Hauresko.pdf>. Acesso em 12 maio, 2017, 18: 34.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de. (Org) **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 27-38. Disponível em: <[coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresentação%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Santa%20Maria/GT%201/Ragional_Santa_Maria_2013%20\(1\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresentação%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Santa%20Maria/GT%201/Ragional_Santa_Maria_2013%20(1).pdf)>. Acesso em 27 set., 2018, 22: 55.

APÊNDICES



Centro de Formação de Professores – CFP
Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias

QUESTIONÁRIO

Prezado/a Aluno/a,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “*A percepção dos alunos de uma escola rural do município de Castro Alves-BA sobre a identidade camponesa*” que tem como objetivo analisar a percepção dos alunos acerca da identidade camponesa. A presente pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em Amargosa-BA. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração preenchendo o presente questionário. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa! Muito obrigado!

Atenciosamente,

Profa. Terciana Vidal Moura

Orientanda: Rosilda Aragão Amorim

Reside em: () Área urbana () Área rural

Nome do local onde reside _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Você trabalha?

() Sim () Não

Que trabalho? _____

Qual profissão seus pais ou responsáveis exercem?

Qual sua idade?

Já residiu na cidade?

() Sim () Não

Para você quem é o homem do campo?

Como é o dia a dia do homem do campo?

Você se identifica como sujeito do campo?

() Sim () Não

Gosta de morar no campo? Por quê?

() Sim () Não

Você tem interesse de permanecer no campo? Por quê?

() Sim () Não

Como você vê o trabalho no campo?

Qual profissão deseja exercer futuramente?

Como vê o homem do campo?

Já sofreu preconceito por morar no campo?

() Sim () Não

Qual tipo de preconceito?

Já sofreu algum preconceito na escola por morar no campo?

() Sim () Não

Qual tipo de preconceito?

A escola trabalha com questões relacionadas à identidade do homem do campo?

() Sim () Não

Quais questões?

Centro de Formação de Professores – CFP
Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias

Roteiro do grupo focal

1. O que você mais gosta do campo?
2. O que você menos gosta do campo?
3. Já realizou alguma atividade na escola junto com a comunidade? Quais?
4. Já foi dito pra você sobre a importância de valorizar o campo? Quem?
5. Para você a profissão do agricultor é importante? Por quê?
6. O que caracteriza as pessoas que vivem no campo?
7. O que caracteriza as pessoas que vivem na cidade?
8. Existem diferenças entre as pessoas que vivem no campo e as que vivem na cidade?
9. Você gostou de ter morado na cidade? Por quê?
10. Você ficou satisfeito (a) de ter saído da cidade para morar no campo? Por quê?
11. Qual o motivo de ter deslocado da cidade para o campo?
12. Você gostou de ter estudado na escola da cidade? Por quê?
13. Você gosta de estudar na escola que estuda atualmente? Por quê?
14. Quais são as tarefas que você ajuda seus pais na agricultura?
15. Você gosta de realizar estas tarefas? Por quê?
16. Seus pais sempre trabalhou como agricultor?
17. Seus pais já exerceu a profissão de agricultor? E ainda exerce?
18. Por que seus pais não exerce mais a profissão de agricultor?
19. Em sua opinião existe preconceito com as pessoas que moram no campo?
20. Por que existe esse preconceito?
21. Quais as formas de preconceito que as pessoas que são do campo sofrem?
22. Qual sua reação ao ter sofrido preconceito por morar no campo?
23. Isso te inferiorizou?



Centro de Formação de Professores – CFP
Licenciatura em Educação do Campo com ênfase em Ciências Agrárias

TERMO AUTORIZAÇÃO PESQUISA

Prezado Diretor/a do Colégio Municipal Dr. Reinaldo Barreto Rosa

Venho por meio deste, solicitar a V. Sa. a autorização para a realização de uma pesquisa de campo no Colégio Dr. Reinaldo Barreto Rosa. Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada, **A percepção dos alunos de uma escola rural do município de Castro Alves sobre a identidade camponesa**, vinculada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da UFRB/CFP. A presente pesquisa tem como foco de investigação analisar a percepção dos alunos acerca da identidade camponesa. A pesquisa tem como responsável a discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Rosilda Aragão Amorim, e tem como orientadora a Professora da UFRB Terciana Vidal Moura. Nossa atividade de pesquisa consistirá em aplicar um questionário aos alunos do 9º matutino, associação de palavras e entrevista com alguns discentes. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, autorizando a realização de pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de V. Sa. agradeço antecipadamente.

Amargosa, 23 de Outubro de 2018.

Atenciosamente,

Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da UFRB
Orientadora da pesquisa
SIAPE 1755097



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CEP

Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEL

Eu (nome do pai ou responsável) _____ e

(Nome da mãe ou responsável) _____,

Autorizo o(a) aluno(a) _____,
matriculado na Escola _____, a

participar da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada, **A percepção dos alunos de uma escola rural do município de Castro Alves-BA sobre a identidade camponesa**, do curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), concedendo a responder um questionário para a referida pesquisa. O objetivo do questionário é identificar a percepção dos alunos sobre a identidade camponesa.

A pesquisa tem como responsável a discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Rosilda Aragão Amorim e tem como orientadora a professora da UFRB Terciana Vidal Moura.

Castro Alves-BA _____ de _____ de 2018

Assinatura do pai ou responsável

e/ou

Assinatura da mãe ou responsável

ANEXO

