



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA (PPGEAA)

WANESSA NOGUEIRA SILVA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: um estudo em uma
escola multisseriada do município de Igarapé-Açu/PA

CASTANHAL/PARÁ
2020

WANESSA NOGUEIRA SILVA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: um estudo em uma escola multisseriada do município de Igarapé-Açu/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEEA, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção de título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Tecnologias e Saberes Culturais.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz.

CASTANHAL/PARÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S586e Silva, Wanessa Nogueira
A Educação Escolar e a Formação da Identidade : Um estudo em uma escola multisseriada do município de Igarapé-Açú/PA / Wanessa Nogueira Silva, João Batista Santiago Ramos . — 2020.
181 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Coorientador(a): Prof. Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2020.

1. Identidade. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação do Campo. I. Título.

CDD 370.9811

WANESSA NOGUEIRA SILVA

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: um estudo em uma escola multisseriada do município de Igarapé-Açu/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEAA, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção de título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Tecnologias e Saberes Culturais.

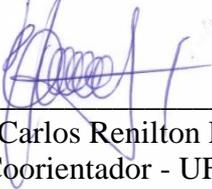
Data de aprovação: 25/06/2020

Conceito: Aprovado

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Orientador – PPGEAA/UFPA



Prof. Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz
Coorientador - UFPA



Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
Examinador Externo - UFPA



Prof. Dr. Euzébio de Oliveira
Examinador Interno – PPGEAA/UFPA

CASTANHAL/PARÁ
2020

A todos os sujeitos do campo que lutam, (re)existem e (re)formam suas identidades, acreditando e, mais que isso, vivendo uma outra lógica de existência. Em especial, meus pais – meus camponeses inspiradores –, por todo incentivo e apoio para que esse sonho se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Este é um dos momentos mais alegres e satisfatórios, em que posso agradecer a todos que contribuíram para a construção deste trabalho. Agradecer me leva a refletir que escrever/estudar, embora pareça algo solitário, não o é, pois é uma construção coletiva, que se faz com a participação de diversos sujeitos e das mais distintas formas. Sigo, então, rodeada de pessoas que foram/são determinantes no processo de formação, não apenas deste texto, mas de mim enquanto eu.

Começo, assim, agradecendo ao Jeová Jireh, meu Deus da providência, por ter me conduzido debaixo da sua graça, providenciando tudo o que era necessário para a consolidação deste sonho, fazendo-se sempre presente, dando-me sabedoria e força para enfrentar as dificuldades.

Agradeço aos meus pais Odaí e Vanusa, por serem meu porto-seguro, meu apoio, não medindo esforços para me auxiliarem no que eu precisava. Eles foram meus primeiros mestres, que ensinaram o gosto por estudar e que, mesmo não tendo tido oportunidade de prosseguirem nos estudos, incentivaram-me, mostrando que é possível.

À minha irmã Andressa, por estar comigo não apenas nesta, mas em todas as batalhas travadas até aqui. Minha revisora, motorista e até mesmo inspetora, lembrando-me que eu precisava estudar, quando pensava em procrastinar. E ao meu irmão Thiago, que embora tão jovem, compreende minhas ausências e a importância do estudar, abrilhantando nossas vidas com a pureza da inocência, do ser criança.

Ao meu noivo Rangel, pelo companheirismo, pela compreensão e pelo incentivo. Aquele que tem se proposto a conciliar sua existência com a minha e, por isso, dividido os desafios e conquistas. Que sigamos nesse propósito e em constante construção. Também agradeço a sua família, em especial seus pais Lice e Santos, pelo acolhimento, apoio e cuidado.

Agradeço aos meus amigos. Natália e Gedilson, pela acolhida, partilha, cuidado e carinho. Aos meus amigos da UEPA, que mesmo com o desdobrar distinto de nossas vidas, permaneceram: Hirlane, Paula, Thamires, Silmara, Ednete, Ângela, Marcelo e Franci – de quem me aproximei nos últimos meses da construção deste trabalho. Agradeço, também, à Elizângela e à Giseli, pela constante intercessão por mim. À Sheila, minha guru da ABNT. À Altina Mergulhão, minha madrinha do coração, por todo apoio, aprendizado e parceria. À Socorro Hage, pelo olhar atento, por todo apoio e ensinamentos. À Ana Cláudia Pereira, pela excelente orientação de TCC, que me oportunizou chegar até a pós-graduação *strictu sensu*. À Larissa Aviz, pelo apoio, incentivo e inspiração. Ao Felipe Moreira, por toda

espiritualidade e luz. À Paula Lopes, por ser tão prestativa e excelente profissional. Aos meus amigos do GPEFORP, que vocês sejam os próximos!

Agradeço, também, ao PPGEEA, a todos os professores envolvidos nessa etapa da minha formação, aos funcionários - Nossa querida “Lôra”, seu Valdemar e seu Evaldo, por sempre me receberem tão bem, com um sorriso no rosto e por todo cuidado - e à turma 2018, por ser a melhor que já tive, uma verdadeira família, em que construí amigos que desejo levar pra vida: Mari, Mara, Laís, Audi, Matheus, Paula, Jones, Rita, Malú, Carla, Daymerson, Fernando, Onilson e Silas. Obrigada pelo cuidado, pela partilha, pelo conhecimento construído e pela amizade.

Agradeço à equipe do PIBID, por todo aprendizado, por me trazerem esperança do verbo esperar, como diz nosso querido Paulo Freire, nos dias difíceis. À Paloma, Wanessa, Rebeca, Lara, Thamires, Joelma, Terezinha, Mayara, Thayla, Laís e em especial a Gênice, pelo apoio na realização da Pesquisa de Campo.

Agradeço à Direção e à Coordenação da escola “Costa e Silva” em que trabalhava, por toda compreensão e por todo apoio. À Maria do Carmo, Rosinha, Branca (minha querida ex-professora) e Érica que, para além de coordenadora, se tornou uma amiga. Assim como à Secretária Michele, pela eficiência e esforço em ajudar.

Agradeço aos sujeitos participantes da Pesquisa, pela excelente contribuição e empenho em ajudar: alunos, responsáveis, professores, direção, coordenação e SEMED.

Deixo aqui minha imensa gratidão aos meus orientadores por terem me acolhido e sonhado esse sonho comigo. Ao Prof. Dr. João Batista Ramos, por seu carinho, paciência e, sobretudo, pela maneira humana e amorosa de encarar a vida. E ao Prof. Dr. Renilton Cruz, pelo direcionamento, pela confiança, pelo rigor e pela disponibilidade em ajudar. Muito obrigada por acreditarem no meu trabalho.

Agradeço, também, à banca avaliadora nas pessoas do Prof. Dr. Salomão Hage e do Prof. Dr. Euzébio de Oliveira, pelas preciosas contribuições, pela dedicação e pelo tempo empregado no meu trabalho.

E, por fim, agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a construção deste trabalho e realização deste sonho. A todos os meus amigos e familiares que não pude citar os nomes, mas que me incentivaram, intercederam por mim e torceram para que o objetivo fosse alcançado. A todos que fazem parte da minha vida, a todos os outros que me formam, meu muito obrigada!

Wanessa Nogueira Silva

“[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS, 2003, p.56)

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender de que maneira a escola impacta na formação da identidade camponesa da comunidade de “São Luizinho”, analisando, assim, as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da comunidade e verificando em que sentido incidem na formação e/ou valorização da identidade dos sujeitos do campo. O ponto de partida foi a seguinte questão: Qual tem sido o papel da escola na formação da identidade camponesa na comunidade “São Luizinho”, em Igarapé-Açu/Pa? Ressalta-se a necessidade da valorização e do incentivo da formação da identidade dos sujeitos do campo, considerando que o campo possui um passado de negação e silenciamento, sendo fortemente marcado pela luta contínua em prol da conquista e efetivação de seus direitos. Metodologicamente, a pesquisa desenvolve-se no paradigma qualitativo, tendo como o método, o estudo de caso e como técnicas de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Para o tratamento e a análise dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo. O lócus da pesquisa é uma escola multisseriada do meio rural do município de Igarapé-Açu/Pa. Os resultados indicam a importância do professor na formação da identidade dos alunos e, igualmente, na valorização do campo e do seu modo de vida. Destaca-se que a proposta curricular das escolas do meio rural não difere das escolas urbanas. Portanto, observa-se que, seguindo uma via contrária às reivindicações dos movimentos camponeses, não existe uma Educação do Campo, mas apenas uma Educação no Campo, pois todo esforço em valorizar o campo e fomentar uma identidade camponesa parte dos profissionais envolvidos nesse processo, não havendo um projeto institucional.

Palavras-chave: Identidade. Práticas Pedagógicas. Educação do Campo.

ABSTRACT

This work aims to understand how the school impacts the formation of the peasant identity of the community of “São Luizinho”, thus analyzing the pedagogical practices of teachers in the community and verifying in what sense they impact on the construction and/or enhancing the identity of the subjects in the field. The starting point was the following question: What has been the role of the school in the formation of peasant identity in the “São Luizinho” community, in Igarapé-Açu/Pa? The need for valuing and encouraging the formation of the identity of the subjects in the field is emphasized, considering that the field has a past of denial and silencing, being strongly marked by the assiduous struggle for the conquest and enforcement of their rights. Methodologically, the research is carried out in the qualitative paradigm, using the method, the case study and data collection techniques, the semi-structured interview and the focus group. For data treatment and analysis, content analysis is used. The locus of the research is a multi-grade rural school in the municipality of Igarapé-Açu / Pa. The results indicate the importance of the teacher in the formation of the students' identity and, equally, in the valorization of the field and their way of life. It is noteworthy that the curricular proposal of rural schools does not differ from urban schools. Therefore, it is observed that, following a path contrary to the demands of the peasant movements, there is no Education in the Countryside, but only Education in the Countryside, since every effort to value the countryside and foster a peasant identity is part of the professionals involved in this process, there is no institutional project.

Keywords: Identity. Pedagogical practices. Rural Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Mapa de localização da E. M. de E. F. “Dom Pedro II” .	24
Ilustração 2 - Fotografia da Fachada da Escola “Dom Pedro II” .	25
Ilustração 3 - Quadro de Participantes da Pesquisa.	26
Ilustração 4 - Quadro de caracterização dos sujeitos adultos participantes da pesquisa.	27
Ilustração 5 - Quadro de referenciação dos dados obtidos.	38
Ilustração 6 - Esquema do processo de construção da Identidade, criado com base nas concepções de Woodward (2000).	43
Ilustração 7 - Círculo da identidade-mesmidade construído com base nas concepções de Ricoeur (1990).	51
Ilustração 8 – Círculo da alteridade-ipseidade construído com base nas concepções de Ricoeur (1990).	51
Ilustração 9 – Uma paisagem do campo.	75
Ilustração 10 – A vida no Campo.	75
Ilustração 11 – Plantações e um vaqueiro.	83
Ilustração 12 – Plantações.	83
Ilustração 13 – Uma casa, uma árvore, uma família e uma plantação.	84
Ilustração 14 – Uma árvore e um arco-íris.	87
Ilustração 15 – O caminho de casa até a escola.	88
Ilustração 16 – Uma casa e uma árvore.	89
Ilustração 17 – O campo.	102
Ilustração 18 – Representação de uma escola seriada.	113
Ilustração 19 – Outra representação de uma escola seriada.	113
Ilustração 20 – Descrição da vida.	134
Ilustração 21 – A escola ideal.	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS – EXCURSÃO ACERCA DO PROBLEMA ...	23
1.1 Caracterização do lócus.....	23
1.1.1 Município	23
1.1.2 Comunidade	23
1.1.3 Escola	23
1.2 Caracterização dos sujeitos participantes	26
1.3 O Paradigma Escolhido.....	29
1.4 Estudo de Caso: o método adotado	31
1.5 As técnicas: entrevista e grupo focal	32
1.6 A sistematização dos dados e a análise: análise de conteúdo	36
2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE.....	39
2.1 Sobre concepções de identidade em Stuart Hall	39
2.2 Identidade, Diferença e Alteridade	43
2.3 Os símbolos na formação da identidade	44
2.4 A identidade em Paul Ricouer: o conceito de núcleo-ético-mítico	48
2.5 Desenvolvimento, Antropização e Território	52
2.6 Educação Rural e Educação do Campo: as distinções que excedem a nomenclatura.....	58
2.7 A importância dos movimentos sociais	61
2.8 Multissérie: desafios e perspectivas.....	64
3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES - ANALISANDO AS CATEGORIAS	73
3.1 Identidade	73
3.1.1 Afetividade com o Campo e a Relação com a Natureza	86
3.2 Práticas Pedagógicas.....	95
3.2.1 Desafios enfrentados para viver/atuar no/do campo	100
3.2.2 Visão dos sujeitos pesquisados sobre a multissérie	110
3.3 Função Social da Escola	117
3.3.1 Formação específica.....	121
3.3.2 Questão do Trabalho	125
3.3.3 Estrutura de funcionamento das Escolas.....	131
3.3.4 Importância da Escola	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141

REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES	154
ANEXOS.....	171

RÓLOGO - O SEMEAR, O CULTIVAR E O COLHER: CAMINHOS QUE CONSTROEM IDENTIDADE

Relembrar minha história e todo o percurso até aqui, levou-me ao fortalecimento da compreensão de que a identidade é formada, é representativa e resulta das relações sociais e simbólicas (WOODWARD, 2000; SILVA, 2010; HALL, 2011). Além disso, ficou ainda mais evidente a necessidade do “outro”, uma vez que é na relação com o outro que eu me formo enquanto eu, pois, ao longo da minha vivência, fui formando-me enquanto humana, filha, mulher, camponesa, pedagoga e professora e em todas essas identificações, existe a presença muito forte de distintos outros. Outros esses que fomentaram a minha formação subjetiva. Sem eles, não seria eu. Dessa forma, fui formando a minha “ipseidade” (RICOUER, 1990) firmada na temporalidade, mutável e relutante a qualquer forma de fixidez.

Nasci no dia 22 de setembro de 1995, na cidade de Acopiara, Ceará. Os anos noventa podem ser compreendidos como um período em que o Brasil vivenciava diversos acontecimentos políticos e econômicos que interferiam diretamente na população, inclusive na educação. Um exemplo, foi a criação na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Sou filha de pais jovens, que desde cedo tiveram que abdicar de muitas coisas em busca da sobrevivência. Essa busca nos levou a mudar de Estado no ano de 1998. Passamos a residir na Amazônia Brasileira, mais precisamente no nordeste do Estado do Pará, Município de Igarapé-Açu, onde moramos até hoje.

Igarapé-Açu já havia recebido uma grande leva de nordestinos nas suas primeiras décadas, pois a política de colonização implementada pelo governo estadual, que trouxe imigrantes de outros países, não atingiu o objetivo previsto. Sendo assim, o extenso território paraense acabou sendo ocupado em grande parte, por imigrantes nordestinos (CRUZ, 2010).

Cresci em um ambiente totalmente diferente daquele dos meus pais e fui me habituando a ouvi-los fazer comparações entre os dois Estados brasileiros. Foi uma mudança drástica, além da diferença entre os modos de vida dos dois Estados, houve uma mudança que se acentuou ainda mais: mudamos de uma cidade para o meio rural. Meus pais, embora já houvessem morado na colônia, termo utilizado para denominar meio rural, residiam na cidade e ter que se adequar a uma nova realidade foi bastante difícil.

Essa mudança foi impulsionada pelo desemprego, pela falta de escolaridade e pela esperança de uma vida melhor. Meus pais contam que vieram cheios de estereótipos, imaginavam que iam cruzar com onças e jacarés.

Ao chegarem, depararam-se com outros hábitos, outros sotaques, que muitas vezes dificultavam a compreensão, tendo em vista a fala mais aligeirada dos paraenses. A falta de saneamento, de energia elétrica, de água encanada e de uma casa com a estrutura em que estavam acostumados os levou a uma adequação forçada. Por outro lado, o clima equatorial permitiu que meu pai continuasse, agora com mais prosperidade em decorrência do clima, o ofício que aprendera com meu avô: o de cultivar a terra.

Além da agricultura, meu pai também trabalhava como pedreiro, tendo construído várias casas que hoje compõem a paisagem do vilarejo onde moramos. Naquele período, a maioria das moradias da região era construída de barro, cavaco (pequenos pedaços de madeira resultante da picagem de toras de árvores) e palha.

Inicialmente, meu pai trabalhava como diarista do campo, minha mãe o auxiliava e era responsável pelos afazeres domésticos. Com o passar dos anos, conseguiram comprar um terreno, que consiste em uma pequena área de terra utilizada para a agricultura. Esse terreno media cerca de 6 tarefas. Uma tarefa equivale a 25 braças x 25 e uma braça mede 2,20 metros, somando aproximadamente 3,000m². A partir desse momento, meus pais passaram a se dedicar exclusivamente à agricultura, profissão exercida até hoje. E, foi por meio do trabalho realizado nessa pequena área de terra que estabelecemos uma identidade com essa região, passamos a ver o campo como espaço de vida (FERNANDES, 2011).

Assim foi minha infância, auxiliando meus pais no que estava ao meu alcance, brincando por entre as carreiras da plantação de maracujá e ouvindo as histórias “do Ceará” ao anoitecer sob a luz de velas, pois a energia elétrica só chegaria por volta do ano de 2006, por meio da política nacional “luz para todos”.

Essa política surgiu em 2003, a partir do Decreto nº 4.873 do Governo Federal, intitulada Programa Nacional de Universalização de Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos, com o objetivo de promover a inclusão social das populações que, em geral, eram de baixa renda e residiam em lugares distantes dos grandes centros urbanos, como era o caso da minha família.

Com relação à vida escolar, como a maioria das crianças, eu ansiava pelo momento em que frequentaria a Escola. Desde cedo gostava muito de estudar e tinha esse gosto alimentado por minha mãe que, rotineiramente, brincava de escola comigo.

Na comunidade em que moro (Vila do Escorrega) não existe creche e, por essa razão, fui matriculada na pré-escola aos 5 anos de idade (cheguei já alfabetizada como resultado das brincadeiras com minha mãe). Passei as primeiras séries do ensino fundamental nessa Escola,

da qual guardo boas lembranças e tenho um grande carinho: E. M. E. F. “Costa e Silva”. Lugar que, posteriormente, configuraria-se como meu primeiro local de trabalho.

Utilizei o termo série porque ainda denominava-se dessa maneira, pois a mudança de nomenclatura de “série” para “ano” aconteceu formalmente em 2006, com a promulgação da Lei nº 11.274, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), dispondo sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. No entanto, utilizei o termo “série” conforme se falava na época em que estudei na referida Escola.

Fui aluna de turmas multisseriadas durante todo o fundamental menor. Nesse período, testemunhei falta de estrutura adequada, falta de material didático, a mudança constante de professores (que eram contratados, até hoje nenhum professor concursado trabalhou efetivamente na escola), pouco ou quase nenhum apoio pedagógico aos professores, entre outras muitas questões que, infelizmente, são comuns às escolas localizadas no meio rural.

No entanto, tive a oportunidade de conviver com a heterogeneidade. E nós, alunos, não tínhamos muito bem definida a noção da divisão de turmas, por mais que a maioria dos professores, por falta de formação adequada, trabalhasse como se houvesse “paredes invisíveis” (HAGE, 2011), dividindo o quadro (quase que único recurso usado) ao meio. Para nós, essas paredes eram inexistentes, nos ajudávamos, brincávamos no recreio e éramos colegas de turma, independente da série que fizéssemos.

Essa vivência na multissérie foi fundamental para minha formação profissional. Ainda no curso de Pedagogia ouvia algumas pessoas reproduzindo os estereótipos, que infelizmente até hoje perduram sobre as escolas e sobre a população do meio rural, que “para escolinha rural, qualquer coisa serve” (ARROYO, 2011, p. 71). Ao escutar essas atrocidades, discordava ferrenhamente, porque compreendo a importância dessas escolas para os sujeitos do campo. São elas que garantem o acesso à educação, direito constitucional. Mas, felizmente, nesse mesmo período tive a oportunidade de conhecer professores e autores que tinham uma visão, não romantizada, mas positiva da multissérie. E, assim, fui relacionando as teorias à minha vivência no campo.

Ao concluir a quarta série, precisei, assim como milhares de pessoas que moram no campo, me deslocar até a cidade para continuar estudando. Fui matriculada aos 10 anos na E. M. E. F. “Germano Melo”. Essa era a Escola polo da escola anterior em que eu estudava.

De acordo com dados levantados referentes ao ano de 2018 com a Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Açu (SEMED), constatou-se que o município possui 52

Escolas municipais, que estão organizadas em Escolas polos e anexas. São 9 Escolas polos e 43 anexas. Dentre os polos, apenas 3 estão localizadas no campo. No entanto, em relação às anexas, os números são altíssimos, pois das 43 Escolas, 40 estão localizadas no campo. Das 52 Escolas existentes no município, 43 estão localizadas no campo. Ou seja, cerca de 93% das Escolas do município de Igarapé-Açu localizam-se no meio rural e apenas 7% na cidade. Essa forma de organização acaba penalizando as escolas anexas, uma vez que acabam recebendo pouco auxílio pedagógico e não possuem vida própria, pois toda documentação e decisões são tomadas pela escola polo que, na maioria dos casos, não consegue dar o suporte necessário a todas as anexas. Da maneira como se configuram, enquanto escolas anexas e sem unidade executora, essas escolas não têm acesso às políticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que embora ainda mantenha o “C” – de Cultura –, desde de março de 1985 vem atuando somente na área da Educação. A área da Cultura, atualmente, foi transformada pelo Governo Federal em Secretaria Especial da Cultura, sendo transferida para o Ministério do Turismo.

Nessa escola “Germano Melo” estudei apenas um ano, pois ela ficava distante do local onde pegávamos o ônibus escolar. Na sexta série fui transferida para a E.E.E.F.M. “Cônego Calado”. Como minhas tias estudavam lá, meus pais ficariam menos preocupados, pois eu estaria perto delas.

Mesmo com a pouca idade, já sabia que continuar estudando iria exigir de mim muito esforço, e já estava exigindo, pois, embora a comunidade onde moro não seja tão distante da cidade (cerca de 12 km), a trajetória se tornava muito cansativa, ocasionada pela condição em que as estradas se encontravam e o fato de um único ônibus percorrer diversas agrovilas. Atualmente, esse quadro apresentou uma melhora significativa, em razão de existirem mais ônibus que transportam os alunos do campo para a cidade, melhorando, assim, a qualidade da aprendizagem. Em 2006, quando comecei fazer o trajeto campo/cidade, a viagem durava em média 1 hora e meia. Nesse caso, eram 3 horas de viagem todos os dias. Saía de casa às 11h e retornava às 19h.

Vale ressaltar que a política de transporte escolar, apesar de ter sido criada em 1994, só foi regulamentada em 2004, pela Lei nº 10.880. Até então, a maioria dos jovens desistia “dos estudos” por não ter como chegar até a escola e os poucos que conseguiam, eram obrigados a desbravar longas distâncias a cavalo, de bicicleta ou de outras maneiras. Meus pais contam que, quando chegaram à comunidade em que moramos, os únicos que continuavam estudando iam para cidade, onde ficava a Escola, de bicicleta, pedalavam cerca de 24 km somando ida e volta, enfrentando chuva e sol.

Além da rotina de viagens diárias até à cidade, precisava auxiliar meus pais nos afazeres domésticos e em algumas atividades do roçado. O trabalho no campo é muito amplo e exige bastante dedicação, pois se trata de um trabalho manual. Dessa forma, é necessário o empenho de toda a família. Meu pai desenvolvia o trabalho mais pesado (braçal) e minha mãe, minha irmã e eu auxiliávamos na colheita, no encaixotamento, na polinização da plantação de maracujá (ato conhecido como “pegar na flor”), na produ o e no plantio de mudas e em outras atividades mais “leves”.

Embora a rotina fosse árdua, foi determinante para minha forma o. O trabalho, que   desenvolvido por meio da rela o com a terra e a natureza,   central para a organiza o da família camponesa. “Nas famílias camponesas o trabalho   o elemento agregador e, por isso, ocupa uma posi o importante no desenrolar das rela es entre os membros e nos papéis sociais por eles desempenhados” (CRUZ, 2010, p. 84). Nesse caso, o trabalho possui um princípio educativo, sendo assim, no campo, não existe um período da vida exclusivamente dedicado aos estudos. Contudo, mesmo com essa configura o, meus pais sempre me incentivavam a estudar e minha irmã (5 anos mais nova) e eu nunca faltamos   escola diretamente por causa do trabalho. No entanto, íamos muito cansadas, o que de alguma maneira interferia na nossa aprendizagem, não necessariamente de forma negativa, e na nossa forma o enquanto humanas. E assim foi meu percurso durante quase toda a educa o básica.

Ao concluir o Ensino Médio, veio a aprova o no vestibular. Era um sonho um tanto utópico, conciliava minha rotina de deslocamento até a cidade e auxílio aos meus pais com os estudos solitários ao amanhecer, pois era o único horário em que tinha tempo e não havia a possibilidade de fazer cursinho. Dessa forma, ser aluna de uma universidade pública era uma utopia.

Sobre a utopia, Ramos (2012, p. 176) afirma que ela pode ser entendida como sonho ou pesadelo. “Enquanto sonho mostra-se precha de alternativas, mesmo que inalcan aveis ou alcan aveis, capazes de alimentar, num exercício constante da imagina o, os mais diversos espíritos, movendo-os   liberta o”. Mesmo gostando da vida do campo, a falta de estabilidade assegurada pela experiência de vida dos meus pais, levou-me a vislumbrar a continua o dos estudos como possibilidade de buscar “uma outra lógica existencial”. Para Ramos:

A pobreza, a miséria, a fome e a vitimiza o, qualquer que seja a forma de sua manifesta o, pode se configurar elemento importante para se imaginar uma outra realidade possível. Isso mostra de certo modo, a necessidade da utopia, a qual, para além de ser apenas um texto literário, fic o ou sin nimo de quimera,   o princípio movente, donde vem a constru o de projetos ou de programas que engendram a a o (RAMOS, 2012, p. 181-182).

Foi a partir dessa compreensão que comecei a estudar para o vestibular. Muitas pessoas me ajudaram, desde professores a colegas de classe que faziam cursinho e me emprestavam os cadernos para que pudesse estudar por eles. E foi assim que consegui. Sou a primeira pessoa da minha família a ingressar no nível superior, o qual continua sendo excludente e inacessível para a maior parte da população. Na minha turma, dos 38 alunos, apenas 10 eram de Igarapé-Açu, ou seja, cerca de 74% da turma era de fora, jovens de municípios vizinhos que tiveram acesso a uma educação de melhor qualidade, o que resultou na vitória em uma disputa, no mínimo, desleal.

O curso de Pedagogia não era minha primeira opção. Escolhi pela viabilidade, pois como não tinha estrutura para me manter em outra cidade, tive que optar dentre os cursos que havia na universidade que existe no meu município. Foi então que escolhi Pedagogia na Universidade Estadual do Pará (UEPA).

Aos 17 anos iniciei o curso e ainda lembro da emoção da aula magna, pois foi quando “caiu a ficha” de que havia conseguido. Apesar de não ser minha primeira opção, eu possuía bastante afinidade com a área e, no decorrer do curso, passei a me identificar ainda mais. Foram quatro anos de muito estudo e dedicação.

Durante esse período, tive oportunidades que foram fundamentais para minha caminhada. Dentre elas, destaco a participação em grupos de estudo e pesquisa e a participação como voluntária e, em seguida, bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa foi formalizado por meio da Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010, como parte da Política Nacional de Formação de Professores, implementada por intermédio do Decreto Presidencial Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e vincula-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os principais objetivos são: incentivar a formação para atuação na educação básica, elevar a qualidade da formação inicial de professores e inserir os graduandos no contexto escolar da rede pública de ensino. Dessa forma, ser bolsista me deu um suporte não apenas acadêmico, mas financeiro para que eu concluísse o curso.

Na universidade, tive a oportunidade de estudar com professores que, em sua maioria, eram excelentes profissionais, muito comprometidos com a educação, com um ensino que ia muito além da transmissão de conteúdos e compreensão de conceitos, mas estavam realmente engajados na formação humana, compromissados com princípios éticos, com as questões sociais e fomentavam constantemente a pesquisa.

Foi a partir das leituras (autores como Hage (2011), Arroyo (2011) e Caldart (2011)) e diálogos com os professores que comecei a enxergar minha condição de camponesa de forma mais crítica. Vale destacar que, durante toda a graduação não tive nenhuma disciplina específica que tratasse do campo e de suas diversas realidades. Sendo assim, todas as discussões envolvendo essa temática foram responsabilidade dos professores que, por compreenderem sua importância, a traziam para dentro de suas disciplinas.

Dessa forma, desde o início da minha graduação, debruçei-me a pesquisar sobre o campo. Percebia que muitas pessoas tinham vergonha de “ser da colônia”, evitando falar sobre ou até mesmo mentindo quando questionadas. Essa observação resultou na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), escrito em parceria com uma grande amiga, a qual tive a felicidade de conhecer na universidade. Nosso trabalho objetivava entender de que maneira o currículo que era trabalhado na escola pesquisada implicava na formação da identidade desses sujeitos do campo, uma vez que a identidade se relaciona com currículo e território, pois é no território que os sujeitos se constroem, a partir da noção de pertencimento e, conseqüentemente, da capacidade de forjar identidades (SILVA, 2007).

No mesmo ano em que me formei, consegui meu primeiro emprego, um contrato para trabalhar em uma escola multisseriada localizada no meio rural, coincidentemente aquela que havia sido a minha primeira Escola. Ter a oportunidade de retornar como professora foi uma realização, mas eu tinha um grande desafio pela frente, pois iniciei com uma turma na qual havia vários alunos com distorção idade/série, uma turma bastante complexa. Sofri certa rejeição por parte de alguns pais, que me viam com olhar de descrédito e diziam: “Ah, essa menina não vai dar conta!”, em virtude da minha pouca idade e estrutura física.

Além do desafio da multissérie, ainda tinha o da inclusão, pois na turma havia um aluno autista, um aluno com deficiência múltipla e um que não possuía laudo, mas notoriamente tinha dificuldades de aprendizagem. Essa experiência deixou evidente o quanto a nossa formação (pedagoga) é superficial. É importante ressaltar que a Educação Inclusiva no Brasil é algo relativamente novo, tendo sido consolidada por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008.

Com relação à atuação em uma turma multisseriada não tive muita dificuldade, por já conhecer a realidade, mas passei a vivenciar todas as dificuldades que essa modalidade implica, como, por exemplo, a contratação (que ocasiona a perda de direitos trabalhistas), a instabilidade econômica, a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio pedagógico e de material didático (CALDART, 2010).

Naquele ano, conciliei o trabalho com a participação em grupos de estudo e pesquisa, participação em eventos na condição de organizadora e participante e, também, publiquei um capítulo em um livro organizado pelo grupo de pesquisa que participei desde o segundo ano da graduação. Mantinha em mim o desejo utópico de prosseguir estudando.

Dessa forma, assim que soube da aprovação do novo programa de mestrado da UFPA fiquei muito feliz, pois sendo no Campus de Castanhal era viável eu cursar, já que, se fosse em Belém, não seria possível, por causa da questão financeira. Participei da seleção da primeira turma em 2017, mas não consegui passar. No ano seguinte, participei novamente da seleção e, desta vez, consegui ingressar no Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA). Comecei a ter uma rotina árdua, conciliando o trabalho e o mestrado, pois a quase inexistência de bolsa não permitia que me dedicasse exclusivamente à pós-graduação.

No segundo semestre do mesmo ano, por meio do edital nº 056/2018-UEPA tive a oportunidade de fazer a seleção para ser supervisora do PIBID. A partir daí, passei a vivenciar o programa sob um novo panorama, agora auxiliando no processo de formação docente. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois o contato com as bolsistas renovou minha esperança em acreditar em uma educação pública, de qualidade e do campo.

É nesse contexto que produzo este texto, fazendo alusão à fala do nosso tão admirado Paulo Freire quando afirma: “Agora já não é possível texto sem contexto” (FREIRE, 1985, p. 35). Sendo assim, é impossível dissociar minha pesquisa, minha escrita, meu modo de ver e compreender o mundo, das minhas vivências, do contexto em que cresci e estou inserida. Carrego em mim traços, não apenas físicos, dos meus pais, que muito lutaram/lutam para que eu chegasse até aqui. Ciente disso, atrevo-me a levantar a bandeira do campo e seus sujeitos, bem como da formação e do fortalecimento da sua identidade ou identidades, distintas e únicas.

Acredito que, assim como está assegurado na legislação (Resolução CNE/CEB nº. 1/2002; Resolução CNE/CEB nº. 2/2008), esses sujeitos têm direito a uma educação que os compreenda nas suas especificidades e que não os negue. Uma educação descontextualizada não contribui para o reconhecimento destes enquanto camponeses, ao contrário, resulta na perpetuação de uma visão urbanocêntrica.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação surge do desejo de contribuir com a valorização do campo e de seus sujeitos, ressaltando a importância do fortalecimento da identidade camponesa como meio para essa valorização acontecer. Sendo assim, é essencial que a educação para esses povos seja pensada a partir da experiência e do sentido (LARROSA, 2002) e que os saberes desses sujeitos sejam considerados e valorizados. Mignolo (2006, p. 688), fala acerca do colonialismo do saber, trazendo-nos um alerta sobre o totalitarismo epistêmico, que nega “a racionalidade a todas as outras formas de conhecimento”.

Partindo dessas concepções, é essencial que haja a compreensão, conforme pontua Mato (2008), de que não há saber superior ao outro. É preciso romper com essa visão dicotômica e antagônica existente entre campo e cidade, visão urbanocêntrica, que compreende a cidade como sendo superior ao campo. Ambos devem ser vistos por meio de sua relação mútua, como ambientes que se complementam (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Assim, é importante pensar na questão do currículo. Freire (1996, p.43) afirma que: “fala-se quase que exclusivamente do ensino de conteúdos”, e, que esse ensino é lamentavelmente entendido, na maioria das vezes, como transferência do saber. O autor ressalta, ainda, a importância que as experiências informais desempenham para o processo educativo, levantando a seguinte indagação: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 30).

A educação deve acontecer de forma contextualizada, relacionando-se com a realidade em que os alunos estão inseridos. Dessa maneira, a Educação do Campo consiste em uma educação que visa outro projeto de escola, que não necessariamente precisa ser uma Escola física. Trata-se de uma escola com uma outra atitude pedagógica, que compreenda a identidade dos sujeitos do campo, que defenda um currículo pautado na experiência e nos saberes dos camponeses. Fernandes (2011, p. 141-142) afirma que a Educação do Campo visa “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 a partir de sua realidade”.

Desse modo, a educação que for oferecida aos povos do campo será determinante para atuar na formação e na valorização da identidade desses sujeitos. A identidade será concebida, neste trabalho, como algo resultante de um processo que, embora subjetivo, sofre influências do meio. É subjetiva, relacional e mutável (HALL, 2011; WOODWARD, 2000;

SILVA, 2000; RICOUER, 1990). A minha identidade se forma por meio das minhas vivências e identificações sociais.

Este trabalho está sendo escrito em um cenário político bastante turbulento, marcado por políticas neoliberais que desvalorizam a educação e bombardeiam as ações de proteção ambiental, fazendo o país retroceder em diversos aspectos.

Partindo dessa compreensão, e nesse contexto me propus a pesquisar: **Qual tem sido o papel da Escola na formação da identidade camponesa na comunidade “São Luizinho” em Igarapé-Açu/Pa?**

A fim de responder a essa questão, objetivo **compreender de que maneira a Escola impacta na formação da identidade camponesa da comunidade de São Luizinho.**

De maneira mais específica, busco:

- **Analisar a prática pedagógica dos(as) professores(as) da comunidade do São Luizinho;**
- **Verificar as práticas pedagógicas e em que sentido incidem na formação e/ou valorização da identidade dos sujeitos do campo.**

É importante ressaltar que, durante os primeiros meses do desenvolvimento do estudo, na fase de organização e construção do suporte teórico que embasará a pesquisa de campo, os objetivos passaram por mudanças. Inicialmente, o objetivo geral consistia em fazer o estudo em uma Escola polo e todas as suas anexas. Mas percebemos que não seria possível tal fato em decorrência do tempo, pois precisaríamos nos locomover e o número de sujeitos participantes seria muito grande. Dessa forma, iríamos necessitar de muito tempo para a realização das análises. Tendo em vista essas questões, escolhemos apenas uma Escola anexa para que o estudo fosse realizado.

Buscando responder aos objetivos propostos, desenvolvemos os procedimentos metodológicos apresentados no primeiro capítulo, em que caracterizamos o lócus da pesquisa, os sujeitos, bem como o paradigma escolhido, o método adotado e as técnicas de coletas de dados. Por fim, discutiremos acerca da maneira como os dados foram sistematizados e analisados. No segundo capítulo, discutiremos sobre os processos de formação da identidade, fundamentados em autores como: Stuart Hall e Paul Ricouer. Além disso, trataremos para a discussão assuntos concernentes à Educação do Campo, como por exemplo, a origem do conceito e a multissérie. E, no terceiro capítulo, apresentaremos os resultados obtidos por meio da Pesquisa e as discussões embasadas na fundamentação teórica.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS – EXCURSÃO ACERCA DO PROBLEMA

Esta seção constitui-se dos caminhos metodológicos que foram percorridos durante a realização da pesquisa, abordando questões como o lócus, os sujeitos que participaram, o paradigma. Além disso, descreverá, de forma minuciosa, os procedimentos utilizados para obtenção e análise dos dados.

1.1 Caracterização do lócus

1.1.1 Município

Este trabalho foi desenvolvido na Amazônia paraense, mais especificamente na Comunidade de São Luizinho, pertencente ao município de Igarapé-Açu, que, de acordo com Cruz (2010), pertence à Região de Integração do Rio Guamá, distando aproximadamente 110 km da capital do Estado do Pará, Belém.

No final do século XIX, no km 118 da antiga Estrada de Ferro Belém-Bragança, foi criado o Núcleo Colonial Jambú-Açu. Igarapé-Açu nasceu a partir desse núcleo e tornou-se oficialmente município em 26 de outubro de 1906 (CRUZ, 2010). Sendo assim, compreende-se que o município se originou do processo de colonização da Bragantina.

Com base no último censo do IBGE (2010), a quantidade total da população somava 35.887. Desse total, 21.207 pessoas residiam na área urbana e 14.680 no meio rural, ou seja, 42% da população residiam no campo. Dessa forma, é visível o quanto esses sujeitos representam uma parte significativa da população. A estimativa do Instituto era de que, no ano de 2018, a população igarapé-açuense chegasse ao quantitativo de 38.588 habitantes. Com isso, aumentaria ainda mais o número de sujeitos que residem no campo.

1.1.2 Comunidade

A comunidade do São Luizinho fica localizada cerca de 4km da sede do município, próxima da cidade em relação às demais. É uma comunidade de médio porte comparada a outras do município. Nela, residem 151 famílias, as quais são formadas, em sua grande maioria, por agricultores¹.

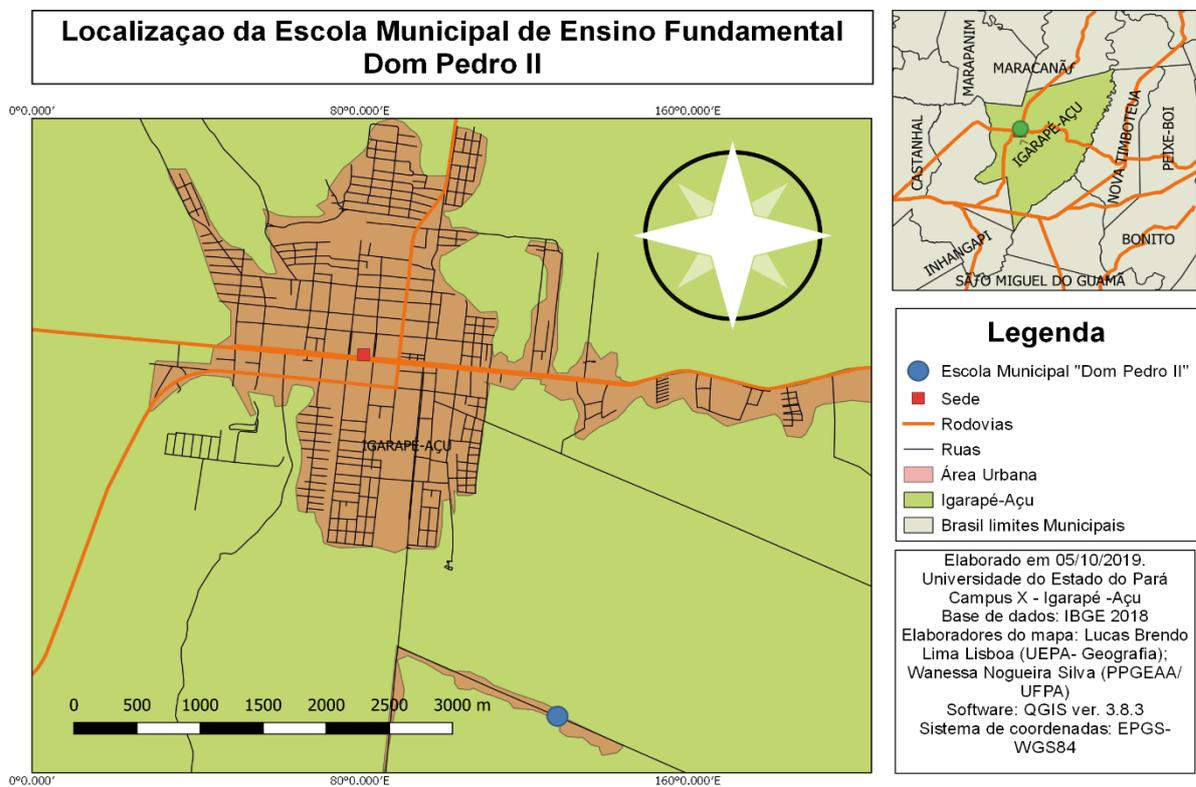
1.1.3 Escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dom Pedro II” localiza-se à Travessa do Dezesesseis, comunidade de São Luizinho, município de Igarapé-Açu/Pa. Com a realização

¹ Dados levantados junto à Secretaria Municipal de Saúde.

da pesquisa sentimos a necessidade de elaborar um mapa (Ilustração 1), uma vez que não havia registros no que concerne à localização da Escola pesquisada. Neste mapa, é possível observar a localização da Escola em relação à sede do município, local em que fica a Escola polo.

Ilustração 1- Mapa de localização da E. M. de E. F. “Dom Pedro II”.



Fonte: LISBOA; SILVA, 2019.

A “Dom Pedro II” (Ilustração 2) é uma Escola anexa da E. M. E. F. “Germano Melo”, a qual atua como escola polo, realizando todo acompanhamento pedagógico, embora dificilmente atue em lócus.

Foi fundada em 15 de junho de 1978, pelo prefeito municipal Raimundo Saturnino da Silva² e passou pela última reforma no ano de 2012. Com relação à estrutura física, o prédio é composto por (1) uma sala de aula pequena, (1) uma copa/cozinha e (1) um banheiro. Um fato que nos chamou atenção é que o prédio não possui janelas, por isso, torna-se muito quente, uma vez que não possui ventilação. Além da falta de ventilação a Escola também não possui cadeiras nem pratos suficientes para todos os alunos.

² Dados obtidos por meio de uma das professoras da escola estudada.

Ilustração 2 - Fotografia da Fachada da Escola “Dom Pedro II”.



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora (2019).

Ao lado da Escola existe um barracão e um campo de futebol de uma associação da comunidade, que foram construídos pelos próprios moradores da vila pela própria comunidade. Em virtude das condições da Escola, as reuniões e culminâncias de projetos, as atividades recreativas, de leitura e aulas de educação física são realizadas nesses espaços (campo e barracão) ou nos arredores da Escola.

Seu quadro de funcionários conta com 2 (duas) professoras e 1 (uma) servente. A escola funciona nos turnos da manhã e tarde e possui duas turmas, uma em cada turno. Pela manhã, funciona a educação infantil (Pré I e II), o 1º e o 2º anos e, à tarde, o 3º, 4º e 5º anos. A partir do 6º ano, os alunos precisam se deslocar até a área urbana para continuar estudando.

No ano da realização da pesquisa (2019), a escola antes atendia a 45 alunos, todos residentes da comunidade, com faixa etária entre 4 e 10 anos, que corresponde, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB nº 9394 de 1996), à Educação Infantil (4 a 5 anos) e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos).

É importante ressaltar que a escola funciona no regime multisseriado, definido por Hage (2011, p. 100) como local em que “um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula”. Logo, esse ambiente se configura como um ambiente heterogêneo, apresentando inúmeros fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem e na formação da identidade dos sujeitos, tanto negativamente quanto positivamente.

Outro aspecto a ser destacado é que a Escola já foi contemplada duas vezes pelo PIBID. A primeira foi no período de outubro de 2016 a março de 2018 e a segunda, de

outubro de 2018 a dezembro de 2019. Sendo assim, no período em que a pesquisa foi realizada (outubro de 2019 a dezembro de 2019), a escola possuía 10 (dez) bolsistas que desenvolviam ações semanais.

1.2 Caracterização dos sujeitos participantes

O universo populacional estudado foi definido com base nos dados levantados referentes ao ano de 2018 com a Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Açu (SEMED).

Constatou-se que o município de Igarapé-Açu possui 52 Escolas municipais, que estão organizadas em Escolas 9 polos e 43 anexas. Dentre as Escolas polo, apenas 3 estão localizadas no campo. No entanto, em relação às anexas, temos números altíssimos, pois das 43 Escolas, 40 estão localizadas no campo. Com isso, temos 93% das escolas do município de Igarapé-Açu localizadas no campo e apenas 7% da cidade.

A partir desses dados, delimitou-se a população de amostra desta pesquisa. Foi escolhida, para a participação neste estudo, uma Escola anexa, localizada no meio rural do município, da qual serão estudados os(as) professores(as), os(as) alunos(as), um(a) representante da Secretaria Municipal de Educação e um(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola polo responsável pela escola pesquisada (Ilustração 3).

Ilustração 3 - Quadro de Participantes da Pesquisa.

Participantes da Pesquisa	
Sujeitos	Quantidade
Alunos	45
Professoras	2
Coordenadora Pedagógica	1
Diretora de Ensino (SEMED)	1
Total	49

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovada (CAAE: 25163019.9.0000.0018) pelo parecer nº 4.031.630 (Anexo A) pautando-se no Art. 3º e seus respectivos parágrafos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que instaura os princípios éticos das pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Sendo assim, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Apêndice A), assim como o Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice B), destinado aos responsáveis pelas crianças. Em relação às crianças entrevistadas, foi verificado com a SEMED se, no momento da matrícula, os pais assinam algum documento permitindo a participação de seus filhos nesse tipo de pesquisa. Verificou-se que não existe essa autorização prévia, por isso, em consonância com os aspectos éticos citados acima, após o consentimento da criança em participar da pesquisa, foi pedido, também, o consentimento dos pais ou responsáveis legais.

Sendo assim, em consonância com esses aspectos, todos os participantes receberam pseudônimos, apresentados no quadro abaixo juntamente com outras características dos sujeitos pesquisados.

Ilustração 4 - Quadro de caracterização dos sujeitos adultos participantes da pesquisa.

Adultos Pesquisados				
Função	Pseudônimo	Formação	Vínculo	Tempo de atuação no campo
Professora	Margarida	- Magistério; - Licenciatura Plena em Pedagogia – UFRA/PARFOR.	Efetiva	8 anos
Professora	Dália	- Licenciatura Plena em Pedagogia - FAEL; - Especialização em Educação Inclusiva e Especial - FAPAN.	Contratada	15 anos
Coordenadora Pedagógica	Rosa	- Licenciatura Plena em Pedagogia - UVA; - Licenciatura em Computação - IFPA; - Esp. Em Psicopedagogia - UEPA; - Esp. em Informática Educativa - FAPAN; - Esp. em relações étnicas e raciais - UFPA.	Efetiva	7 anos
Diretora de Ensino (SEMED)	Íris	-Licenciatura Específica em Biologia – UVA; - Licenciatura em Pedagogia – FAPAN; - Esp. em Meio Ambiente com ênfase em Educação Ambiental – UGF;	Comissionada	Menos de 1 ano

		- Esp. em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional – ISEL.		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Concernente as crianças pesquisadas traçaremos um perfil dos alunos, visto que todos participaram da pesquisa. Os quarenta e cinco (45) alunos, tinham entre quatro (4) e dez (10) anos, salvo os casos em que os alunos repetiram algum ano. Todos são moradores da comunidade e alunos da escola pesquisada. Apesar de todos os alunos matriculados na escola haverem participado da pesquisa, foram selecionadas algumas falas, de forma aleatória, aquelas mais significativas que foram surgindo nos diálogos das atividades dos grupos focais (que serão explicados mais adiante). Assim como, os desenhos e os textos produzidos.

□ Critérios de inclusão:

Em relação aos participantes da pesquisa (alunos, professores, coordenador pedagógico e representante da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)) e à Escola pesquisada, foram delimitados os seguintes critérios:

- Ser uma Escola municipal e localizada no meio rural;
- Ser aluno da Escola pesquisada e residente da comunidade;
- Ser professor da Escola pesquisada;
- Ser coordenador pedagógico da Escola polo responsável pela Escola pesquisada;
- Ser servidor público ou possuir cargo comissionado na Secretaria Municipal de Educação (SEMED);
- Ter assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

□ Critérios de exclusão:

- Não ser uma Escola municipal e localizada no meio rural;
- Não ser aluno da Escola pesquisada e residente da comunidade;
- Não ser professor da Escola pesquisada;

- Não ser coordenador pedagógico da Escola polo responsável pela Escola pesquisada;
- Não ser servidor público nem possuir cargo comissionado na Secretaria Municipal de Educação (SEMED);
- Não ter assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

1.3 O Paradigma Escolhido

As pesquisas desempenham um papel muito importante na sociedade e têm, cada vez mais, ocupado um lugar de destaque. Seus resultados podem auxiliar de forma teórica ou prática, interferindo diretamente no modo de viver das pessoas. Dessa forma, é importante destacar a relevância das ciências, não apenas naturais e biológicas, mas também humanas, uma vez que desempenha um papel fundamental na existência cotidiana.

No entanto, apesar de não haver distinção quanto à relevância nas diversas óticas científicas, os modos de produzir possuem paradigmas específicos para cada uma delas, tendo em vista que toda pesquisa precisa ser guiada por concepções filosóficas, bem como por padrões pré-definidos.

O dicionário de Língua Portuguesa HOUAISS (2015, p. 703) define paradigma como um exemplo que serve de modelo, ou seja, como um padrão. Assim sendo, os paradigmas são determinantes para o tipo de pesquisa que se pretende realizar, interferindo diretamente no resultado da pesquisa, isto é, no conhecimento produzido. Eles são divididos em quantitativos e qualitativos, são bastante abrangentes e possuem várias abordagens, métodos e formas de fundamentação teórica (FLICK, 2013, p. 21).

O paradigma quantitativo, ao trabalhar com números, objetiva atingir resultados que possam ser generalizáveis. Nesse paradigma, a coleta de dados precisa ser pensada de maneira padronizada, pois é por meio da padronização, tanto da coleta quanto das situações de pesquisa, que são estabelecidos os critérios de confiabilidade, validade e objetividade. A pesquisa quantitativa aspira à objetividade (FLICK, 2013).

Para o paradigma qualitativo, por sua vez, as situações de pesquisa não são padronizadas. “A situação da pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (FLICK, 2013, p. 24).

Portanto, as principais distinções entre os dois paradigmas referem-se à objetividade e à subjetividade. No paradigma quantitativo, o planejamento do processo da pesquisa acontece linearmente, enquanto que no qualitativo essa linearidade não é exigida.

É importante destacar que cada um desses paradigmas possui pontos positivos e negativos, de acordo com Flick (2013). Para o autor, a principal vantagem da pesquisa quantitativa é que ela permite que se estude um grande número de casos – visando determinados aspectos – em um período relativamente curto e possui resultados extremamente generalizáveis. Em contrapartida, a desvantagem desse tipo de pesquisa decorre do fato de que os aspectos estudados não são necessariamente relevantes para os participantes, bem como para o contexto em que estão inseridos.

No paradigma qualitativo, o principal ponto positivo consiste na análise detalhada. Além disso, os participantes têm muito mais liberdade para decidir e expor o que consideram importante. Com isso, o material coletado acaba sendo muito amplo, demandando mais tempo para as análises. Sendo assim, a necessidade de um longo período de tempo para realizar uma pesquisa qualitativa caracteriza-se como um aspecto negativo desse paradigma. Outro ponto negativo que pode ser destacado é que seus resultados não são generalizáveis.

Cruz (2010, p. 27) afirma que: “Os estudos identificados como qualitativos no geral são investigações acerca do comportamento humano a partir da perspectiva do sujeito, o que os tornam passíveis a uma subjectividade mais dilatada”. Logo, é possível depreender que as pesquisas qualitativas são exploratórias e possuem bases descritivas e indutivas, fugindo de um padrão cartesiano, positivista, ao contrário, elas são orientadas por meio da dinâmica contínua da sociedade.

Cruz (2010) ainda afirma que, no campo da educação, o que determina essa certa cientificidade que orienta os estudos do paradigma qualitativo é o “estabelecido sobre o pressuposto segundo o qual deve-se inventariar não apenas os comportamentos passíveis de observação, mas também os significados atribuídos a esses comportamentos, assim como a forma como os sistemas de comportamento se desenvolvem” (CRUZ, 2010, p. 27).

A partir da compreensão da existência, da importância e das diferenças desses paradigmas, compreendendo a relevância das pesquisas realizadas com base no paradigma quantitativo e, tendo em vista que o paradigma escolhido determinará o tipo de pesquisa realizada, para este trabalho adotamos o paradigma qualitativo, pois entendemos que este atenderá às necessidades metodológicas dos objetivos e proporcionará condições para que a questão norteadora da pesquisa seja respondida, apresentando meios para que o conhecimento científico seja construído e sistematizado de forma eficaz.

1.4 Estudo de Caso: o método adotado

Após delimitar o paradigma adotado para a realização da pesquisa, tendo em vista a problemática que consiste em compreender qual tem sido o papel da escola na construção da identidade camponesa na comunidade “São Luizinho” em Igarapé-Açu/Pa, entendemos que o método que melhor se adequa a natureza do trabalho é o estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 19), os estudos de caso “representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que” [sic], quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

O autor afirma, ainda, que esse tipo de estudo se configura como um dos melhores quando se busca compreender fenômenos que podem ser individuais, organizacionais, sociais e políticos. Assim sendo, esta pesquisa busca compreender um fenômeno individual, uma vez que a construção da identidade é subjetiva; organizacional, pois se trata de uma Escola, ou seja, uma instituição; social, porque acontece em uma comunidade e, em se tratando da educação não tem como dissociar da sociedade e, político; porque como diria Aristóteles (ARISTÓTELES, 1982) “o ser humano é um animal político”, logo todas as relações são permeadas por questões políticas.

Flick (2013, p. 75) afirma que “O objetivo dos estudos de caso é a descrição ou reconstrução precisa dos casos” e que o termo “caso” é compreendido de forma ampla, desse modo, pode ser usado para estudar comunidades sociais (famílias), organizações e instituições (escolas), dentre outros casos. Desta maneira, acreditamos que o estudo de caso permitirá o acesso às especificidades do fenômeno pesquisado.

Yin alerta sobre algumas críticas em relação à estratégia de estudo de caso. O autor afirma que, tradicionalmente, “os estudos de caso vêm sendo encarados como uma forma menos desejável” de pesquisa (2001, p. 28). Segundo ele, essas críticas decorrem da afirmação de que falta rigor nesse tipo de pesquisa e levanta uma hipótese ao acreditar que, talvez, o pesquisador, em algum momento, tenha sido negligente e permitiu que fossem aceitas evidências equivocadas. Outra preocupação consiste na afirmação de que “eles fornecem pouca base para se fazer uma generalização científica. ‘Como você pode generalizar a partir de um caso único’” (p. 29). Yin destaca uma terceira crítica, que consiste na afirmação enganosa de que os estudos de caso demoram muito para serem realizados. No entanto, o autor apresenta possibilidades que, se seguidas, podem evitar a fragilização do estudo de caso. Essas possibilidades dizem respeito a alguns procedimentos que devem ser adotados no que tange à coleta de dados e ao tratamento de informações.

Seguindo essa lógica, a fim de desenvolver um estudo conciso e consistente, buscamos seguir os critérios estabelecidos acerca das técnicas de coleta, bem como da análise dos dados.

De acordo com Yin (2001), o pesquisador precisa tomar como base diversas fontes de evidências que devem convergir em relação ao fato pesquisado. Além disso, precisa criar um banco de dados, por meio da obtenção e organização das evidências que devem resultar em um relatório final, assim como prezar pelo encadeamento das evidências, de maneira que elas se relacionem entre si, partindo das questões que orientam a pesquisa, dos dados obtidos e das conclusões que se constituíram ao longo do processo.

O mesmo autor também orienta que seja realizado um estudo de caso piloto, pois esse procedimento possui a função de auxiliar o pesquisador na hora de aprimorar os instrumentos para coleta de dados. Ele ainda ressalta que um teste-piloto não é um pré-teste, mas uma maneira formativa que ajuda o pesquisador a construir sua pesquisa de forma alinhada, atentando para questões relevantes. Desse modo, seguindo as orientações do autor, foi elaborado um estudo de caso piloto, a fim de validar os instrumentos de coleta de dados e auxiliar na definição dos sujeitos da pesquisa, bem como dos principais aspectos que devem ser explorados.

Portanto, baseando-nos nesse método e seguindo essas orientações, realizamos um estudo a partir do território em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, objetivando compreender de que maneira a educação formal tem interferido no processo de formação da identidade dos camponeses residentes na comunidade “São Luizinho”, em Igarapé-Açu/Pa.

1.5 As técnicas: entrevista e grupo focal

Partindo da definição dos sujeitos participantes da pesquisa (Ilustração 3) e do objetivo de compreender qual a visão desses sujeitos sobre algumas questões como identidade, prática docente e o papel que a escola desempenha na comunidade, optamos por utilizar a entrevista e o grupo focal como técnicas de coleta de dados, por entender que essas técnicas se completam.

Para Ruquoy (2005, p. 84), a entrevista é uma forma de abordar o ser humano “em profundidade”, uma forma de compreender melhor o indivíduo na sua forma de ver o mundo, nas suas intenções, bem como nas suas crenças. Além disso, ela possibilita, ao pesquisador, uma compreensão rica e precisa das situações estudadas. Flick (2013, p. 115) corrobora com o pensamento do autor quando afirma que: “O objetivo da entrevista é obter as visões

individuais dos entrevistados sobre um tema”. Existem diversos tipos de entrevistas e, para este trabalho, foi desenvolvida a entrevista semiestruturada (FLICK, 2013) ou semidiretiva (RUQUOY, 2005), pois compreendemos que esse modelo é o que mais corresponde ao objetivo do estudo.

Flick (2013) afirma que, para esse tipo de entrevista, são preparadas várias perguntas, de acordo com a finalidade da pesquisa. Essas perguntas servirão para orientar o entrevistador, formando um guia para a realização da entrevista. O autor também ressalta a diferença desse guia em comparação com o questionário. Nesse caso, os entrevistadores têm mais liberdade para se desviar da sequência das perguntas, ademais, não precisam obedecer fidedignamente à formulação inicial exata das perguntas e, caso sinta que o objetivo que se pretendia não foi alcançado, o entrevistador pode sondar mais. Assim, essas questões devem iniciar e estabelecer um diálogo entre o entrevistado e o entrevistador.

Partindo dessa compreensão, optamos por seguir as proposições do autor. Sendo assim, preparamos 3 guias para nortear as entrevistas que foram realizadas com professores, coordenação pedagógica e representante da SEMED. Foram entrevistadas 2 (duas) professoras, 1 (uma) coordenadora pedagógica e 1 (uma) diretora de ensino. A técnica de coleta de dados usada com os alunos foi o grupo focal, que aprofundaremos mais adiante.

Esses guias dividem-se em três categorias, que são centrais para este estudo: Identidade, Práticas Pedagógicas e Função social da escola. Cada categoria possui de 5 a 3 perguntas e podem variar de acordo com o sujeito entrevistado, pois, à medida que esses guias objetivam obter informações específicas, também abordam temas que perpassam todos os sujeitos (Apêndices C, D, E).

Primeiramente, realizamos as “entrevistas exploratórias” (CRUZ, 2010, p. 31) com sujeitos similares aos da pesquisa. Dessa forma, entrevistamos outro(a) professor(a), outro(a) coordenador(a) pedagógico e outro(a) diretor(a) de ensino. Por comumente existir apenas um diretor de ensino no município, a entrevista exploratória com esse informante foi realizada em outro município. Essas entrevistas objetivaram validar o guia das entrevistas definitivas, orientando sobre a estruturação das perguntas, apontando as ambiguidades e redundâncias.

Para a coleta de dados com os alunos foi utilizada a técnica do grupo focal. De acordo com Flick (2013), os grupos focais caracterizam-se como uma alternativa para entrevistar indivíduos. Consistem em entrevistas em grupo, em forma de diálogo, em que a discussão é iniciada a partir de uma pergunta provocativa, ou um texto, ou um desenho. O autor argumenta que: “os participantes provavelmente se expressam mais e vão além em suas declarações do que nas entrevistas individuais” (p. 119).

É importante salientar que os alunos que foram estudados são crianças. Sendo assim, esse dado não poderia passar apenas como uma característica, pois partimos da compreensão de que ser criança predispõe uma série de peculiaridades. Compreendemos crianças como pessoas que são completas enquanto devir, curiosas e criativas. Ramos e Souza (2017, p. 66) fazem uma crítica severa ao afirmar que o humano adulto objetiva e simplifica a infância de tal forma que não enxerga a criança como humano-criança, mas de uma maneira estereotipada, semelhante ao mito da tábula rasa. A partir dessa visão, a criança-infância consiste em um não eu não possuindo, dessa forma, nenhum protagonismo na história, ao contrário, é sempre “agente passivo das escolhas alheias, experiências alheias e desejos alheios”.

Essa visão alimenta a ideia que perdura até hoje, que entende a criança como ser incompleto, como se houvesse completude. Sobre isso, Müller e Carvalho (2009, p. 22) afirmam: “Todavia, há de se considerar que todos os seres humanos, sejam eles bebês, crianças, adultos ou velhos, são biológica e socialmente incompletos; assim, não faz sentido pensar nos campos sociais e biológicos separadamente, ou em oposição”.

A partir desse pensamento, a visão de que a idade adulta se enquadra em um patamar superior, torna-se enfraquecida, pois parte-se da compreensão que todos os seres humanos estão em formação. No entanto, não se pode negligenciar que a visão das crianças, da forma como as vemos hoje, é uma construção histórico-social (CRUZ, 2008) e, por isso, buscamos romper com esses estereótipos, compreendendo as crianças como agentes sociais, que “produzem culturas³ e que este processo não é somente uma reprodução do mundo adulto, mas uma apreensão criativa” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 23).

Partindo dessa concepção, é essencial que as crianças sejam ouvidas em suas condições de crianças. Por esse motivo, torna-se ainda mais relevante a escolha da técnica adequada para a realização da coleta de dados com as crianças. Rocha (2008, p. 45-46) pontua

³ O conceito de reprodução interpretativa foi criado por William Corsaro. Segundo ele, o termo “interpretativa” remete aos aspectos inovadores na participação das crianças na sociedade. Estes aspectos apontam que as crianças criam e participam ativamente de suas culturas de pares (que são singulares) por meio da apropriação de informações do mundo adulto. Elas fazem isso de maneira que atenda seus interesses próprios enquanto crianças. O termo “reprodução”, por sua vez, significa que as crianças além de internalizar a cultura atuam ativamente na sua construção, assim como na reprodução e mudança cultural. “Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural”. Ou seja, as crianças, bem como, suas infâncias sofrem interferência das sociedades e culturas das quais participam. A partir dessa compreensão o autor criou o conceito de ‘cultura de pares’ que define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. É importante destacar que o termo “pares” não significa apenas duplas, mas parceiros, algo iguais, equivalentes. Sendo assim, a produção da cultura de pares vai além de uma simples imitação. “As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO, 2009, p. 31-32).

que: “A entrevista direta com as crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais”. Além desses constrangimentos, a autora também alerta para o fato de que a entrevista acaba impingendo à criança a algo que é produto de interesse apenas do entrevistador. Rocha (2008) ainda alerta para outra questão, que consiste nas relações hierárquicas de poder: seguindo essa lógica, o adulto representaria uma figura acima da criança, relacionando-se com ela verticalmente e a criança, por sua vez, daria respostas de acordo com a “desejabilidade social”, ou seja, de acordo com a expectativa dominante, em suma, diria o que o adulto desejaria ouvir.

Por esse motivo, compreendemos que a técnica de grupo focal atende a essas questões, pois foi realizada de forma lúdica e atrativa para as crianças, respeitando-as. As discussões em grupos foram norteadas por um guia similar àquele utilizado para as entrevistas e conteve as mesmas categorias e perguntas que dialogam entre si (Apêndice F). Flick (2013), diz que podem ser usadas diversas formações para os grupos, classificando três: naturais (um grupo que já existe na vida cotidiana), reais (que são confrontados em sua vida cotidiana em decorrência do estudo) e artificiais (que se estabelecem pela pesquisa, de acordo com critérios específicos). No caso deste estudo, utilizamos um grupo natural, pois as discussões aconteceram nas turmas que são multisseriadas, caracterizadas por serem compostas por um grupo bastante heterogêneo.

Além do guia, utilizamos imagens que se relacionam com as perguntas provocativas que foram lançadas aos alunos, a fim de suscitar a discussão. As imagens consistiam em registros da comunidade feitos pelos pesquisadores (Apêndice G) e imagens retiradas da internet (Anexo B), que possuem domínio público. A fim de compreender a criança em suas particularidades, utilizamos o desenho como forma de acesso ao universo infantil (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008). Dessa forma, após as discussões de cada grupo focal, solicitamos que as crianças desenhassem algo relacionado com o que foi discutido. As maiores, que já possuíam domínio da escrita, poderiam desenhar e escrever. Após a produção dos desenhos, solicitamos que as crianças explicassem o que desenharam, pois, para Francischine e Campos (2008, p. 11), os desenhos, somados à expressão linguística, trazem revelações culturais, históricas, fantasiosas e da sua imaginação. Por isso, “esses recursos são possibilidades que as crianças têm de produzir discursos sobre si mesmas, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, revelando, assim, sua maneira própria de ver e de pensar a realidade”.

Do mesmo modo que foram realizadas entrevistas exploratórias para validação do guia das entrevistas, realizamos discussões em grupo que nomearemos de discussão teste, com o objetivo de lapidar o guia utilizado, assim como o direcionamento das discussões.

Tanto as entrevistas quanto as atividades dos grupos focais foram gravadas para auxiliar na transcrição. É importante ressaltar que a gravação só ocorreu mediante a permissão dos sujeitos participantes de acordo com os aspectos éticos elencados anteriormente.

1.6 A sistematização dos dados e a análise: análise de conteúdo

Após a realização das entrevistas e as discussões dos grupos focais, as gravações foram transcritas na íntegra. Para a análise desse material, utilizamos a técnica Análise de Conteúdo. Flick (2013) afirma que essa técnica se configura como um procedimento clássico utilizado para analisar materiais de texto de qualquer origem, que abrange produtos da mídia a dados de entrevistas. A Análise de Conteúdo objetiva “classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias” (FLICK, 2013, p. 134).

Bardin (1977) classifica a organização da análise de conteúdo em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira, consiste na fase da organização propriamente dita. Bardin (1977) ainda divide essa fase em: a) leitura flutuante; b) escolha dos documentos; c) formulação das hipóteses e dos objetivos; d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores e e) preparação material. A segunda fase é constituída pelas análises e se caracteriza por ser uma fase “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). A terceira fase, por sua vez, é aquela na qual os resultados são tratados a fim de extrair os significados para que sejam validados. A partir desta fase, podem surgir operações estatísticas simples ou complexas. Por meio dessas operações, é possível construir inúmeras maneiras de organizar as informações fornecidas pelas análises, como por exemplo, quadros de resultados e diagramas.

Com base nessas concepções, iniciamos com uma leitura flutuante, que de acordo com Bardin (1977, p. 96), é a primeira atividade que objetiva estabelecer um contato prévio com os documentos que foram analisados “deixando-se invadir por impressões e orientações”. Nessa leitura, buscamos reconhecer e classificar nas falas dos sujeitos as três

categorias⁴ que nortearam as entrevistas, que são: 1) Identidade; 2) Prática Docente e 3) Função social da escola.

A categoria 1, relaciona-se com as respostas obtidas por meio das perguntas realizadas nas entrevistas (Apêndices C, D e E). Como a identidade é extremamente subjetiva e tendo em vista o grau de dificuldade em compreendê-la, essas perguntas buscaram extrair dos entrevistados a opinião que possuem acerca do meio rural; a relação com professores, pais, alunos e comunidade e se os sujeitos pesquisados gostam de estar inseridos nesse contexto.

A categoria 2 agrupa questões como formação; currículo; metodologias; contextualização; desafios enfrentados pelos sujeitos que se relacionam com a temática estudada; relação da SEMED, escola polo e escolas anexas, bem como a visão que os sujeitos pesquisados possuem sobre a multissérie.

A categoria 3 traz a compreensão dos participantes sobre a Educação do Campo, a formação continuada, a estrutura das Escolas e a questão do trabalho. Em suma, trata-se de compreender qual relação à instituição escola possui com a comunidade em que ela se insere.

É importante ressaltar que estas três categorias foram previamente estabelecidas por nós pesquisadores, no entanto, durante as análises dos dados surgiram categorias secundárias, a partir das falas dos participantes.

Após a realização da leitura flutuante e da definição das categorias, foi realizado o processo de categorização, que consiste em classificar “os elementos constitutivos de um conjunto” diferenciando-os, e em seguida, reagrupando-os com base nos “critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). Após a categorização realizamos o processo de codificação, a partir do qual estabelecemos as unidades de registro – fragmento destacado e enumerado – e de contexto, compreendida neste trabalho como a resposta do entrevistado ou a intervenção do entrevistador (BARDIN, 1977). Nessa etapa, os dados brutos foram transformados de acordo com regras precisas. Essa transformação pode acontecer através de recorte, agregação e enumeração.

Dessa maneira, a fim de categorizar, referenciaremos os dados obtidos em campo da seguinte forma: cada entrevista recebeu um número que identifica a ordem de acordo com o quadro abaixo:

⁴ Para Bardin (1977), as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos em um tema genérico tendo como condição a existência de fatores comuns.

Ilustração 5 - Quadro de referenciação dos dados obtidos.

Sujeitos	Numeração da Entrevista
Margarida	E1
Dália	E2
Rosa	E3
Íris	E4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

As unidades de registros foram identificadas por meio de uma referência E1 (2), que significa que a informação foi retirada da unidade de contexto 2 (número de página) da primeira entrevista.

Destacamos que nosso objetivo não é realizar uma análise apenas da frequência de ocorrências em cada categoria, mas partir dessas evidências para validar a relevância da informação delimitada para análise.

2 PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

De acordo com o dicionário Houaiss (2015, p. 518), a identidade se constitui “como o conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo”, como o que define a “consciência da própria personalidade”, o “que faz com que uma coisa seja da mesma natureza que outra”, o “estado do que sempre fica igual” e como “documento de identificação”. Com base na conceituação do dicionário, pode-se depreender que a identidade consiste na forma como um indivíduo se reconhece. E, além disso, consiste naquilo que caracteriza os indivíduos, distinguindo-os dos demais.

Conceituar a identidade não é algo simples, por ser um conceito bastante complexo. Silva (2000, p. 74) afirma que, aparentemente, pode ser fácil definir a identidade e a define simplesmente como “aquilo que se é”. Hall (2011, p. 8), por sua vez, diz que o conceito de identidade é extremamente complexo, pouco desenvolvido e estudado.

A seguir, serão abordados diversos processos nos quais a identidade é formada.

2.1 Sobre concepções de identidade em Stuart Hall

Stuart Hall (2011) apresenta três concepções de identidade constituídas em contextos sociais e históricos específicos: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

A identidade do sujeito do iluminismo era baseada na concepção de pessoa humana; na centralização do indivíduo único, racional e consciente. O autor afirma que o “centro” se configurava como um “núcleo interior”. De acordo com essa concepção, a identidade nascia com o sujeito, este se desenvolvia, mas permanecia o mesmo na essência, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2011, p.11). Seguindo essa linha de raciocínio, a identidade nasceria com o sujeito e continuaria a mesma, imutável continuamente.

Em linhas gerais, essa era uma visão individualista do sujeito e da sua identidade, pois acreditava-se que a identidade dependia exclusivamente do indivíduo.

Galinkin e Zauli (2011), ao estudarem as concepções de identidade de Hall, ressaltam que o conceito de identidade do sujeito iluminista está diretamente relacionado com o período histórico do iluminismo. Dessa forma, para compreender, faz-se necessário ter em mente que o período do iluminismo foi marcado por grandes transformações políticas e econômicas, que impactaram a sociedade.

Nessa época, as mudanças que vinham ocorrendo desde o Renascimento, culminaram em ideias de liberdade, tanto política, quanto econômica, que eram defendidas pela

burguesia. Foi um período em que o indivíduo estava em foco de forma individualizada e, por esse motivo, deveria ser livre, poderia expressar-se livremente, além de possuir liberdade econômica e política.

Sendo assim, nesse período e no início da modernidade, surgiram o racionalismo e o individualismo que, de acordo com Galinkin e Zauli (2011), configuraram-se como duas concepções ideológicas que foram fundamentais para a construção de uma nova noção de pessoa: “o indivíduo racional, livre, que gozava de direito à diferença e era protegido por leis universais, que garantiam direitos iguais a todos os cidadãos” (GALINKIN e ZAULI, 2011, p. 256).

Em síntese, a identidade do sujeito do iluminismo era pautada nas ideias iluministas, que pregavam a racionalidade e a individualidade. Dessa maneira, a identidade era algo inato ao ser humano e não sofreria modificações ao longo de sua vida, permanecendo inalterada.

No sujeito sociológico, a identidade era influenciada “pela crescente complexidade do mundo moderno”. Nessa concepção, o núcleo interior “não era autônomo nem autossuficiente”, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”. Sendo assim, a identidade não se formava sozinha, não era algo inato no sujeito, mas dependia de outros indivíduos, estes mediavam valores, sentidos e símbolos (HALL, 2011, p. 11). Esses valores, sentidos e símbolos são atribuídos pela cultura e desempenham grande importância na formação do sujeito e da sua identidade.

Nessa visão, o sujeito ainda possui seu núcleo ou essência “interior”, no entanto, se forma por meio do diálogo contínuo com o “exterior”, ou seja, a identidade se constitui por meio da interação entre o eu (o sujeito) e a sociedade.

Esse pensamento evidencia a importância da sociedade na constituição do sujeito e, sobretudo, a necessidade da interação que, de acordo com esse ponto de vista, é o que formará o indivíduo, já que este se forma individualmente por meio da interação com o outro. “É nas interações sociais que se constituem os sujeitos e suas identidades” (GALINKIN e ZAULI, 2011, p. 256).

Stuart Hall (2011, p. 11) afirma que George Herbert Mead e Charles Horton Cooley são os criadores dessa concepção interativa da “identidade e do eu”, a qual se tornou clássica ao pregar que a identidade é formada por meio da interação do sujeito com a sociedade. Nela, ainda se acredita que o indivíduo possui um núcleo interior, que seria sua essência ou, como afirma Hall (2011, p. 11-12), seu “eu real”. Este núcleo sofre mudanças por meio do diálogo constante com os “mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que estes oferecem”. Dessa

maneira, ao entrar em contato com outros valores, símbolos, sentidos, ou seja, com outras identidades, o indivíduo se constituiria enquanto sujeito, formando a sua própria identidade.

“A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público” (Hall, 2011, p. 12). Hall utiliza uma metáfora e afirma que a identidade costura ou sutura o sujeito à estrutura. É a identidade que torna estável, tanto os sujeitos quanto os mundos culturais em que eles se inserem, tornando-os “mais unificados e previsíveis” de forma recíproca. No entanto, o autor põe em questão que estão havendo mudanças, pois esse sujeito não possui mais uma identidade unificada e estável, ao contrário, ele tem se fragmentado e já não é mais formado por uma única identidade, mas por diversas, que podem, em muitos casos, ser contraditórias. Essas mudanças ocorrem em resposta às mudanças estruturais e institucionais. Foi por meio desse processo de mudanças que Hall desenvolveu sua terceira concepção de identidade: a do sujeito pós-moderno.

A terceira concepção surgiu assim como as anteriores, em analogia ao período social e histórico. Sendo assim, o sujeito pós-moderno se constitui como um reflexo de sua época. Sabe-se que a sociedade pós-moderna é marcada por sua instabilidade, possuindo um contexto bastante flexível e de constantes mudanças.

Baumam (2011, p. 113) faz um comparativo entre a identidade moderna e a identidade pós-moderna, afirmando que: “‘O problema de identidade’ moderno consistia em como construir uma identidade e mantê-la sólida e estável”, enquanto que o problema na identidade pós-moderna “diz respeito essencialmente à forma de se evitar a fixidez e manter abertas as opções”. Por meio dessa comparação, fica evidente a principal diferença entre as concepções de identidade sociológica e pós-moderna: o sujeito sociológico possuía uma identidade fixa, enquanto que o pós-moderno possui uma identidade mutável.

O autor usa, ainda, dois termos para se referir às identidades modernas e pós-modernas, que são criação e reciclagem, respectivamente. Esses termos reforçam, mais ainda, as ideias de fixidez e mutação existentes nas concepções de identidade. A criação remete a algo novo e a reciclagem traz a ideia da recriação, ou seja, da mudança.

Assim, percebe-se que, de acordo com essa concepção, da mesma maneira como ocorre na sociedade, a identidade muda constantemente. O sujeito pós-moderno não possui uma “identidade fixa, essencial ou permanente”, mas sim uma identidade que é formada e transformada continuamente. “É definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2011, p. 13). Essa identidade se forma e se transforma por meio das relações sociais, mudando com frequência, não sendo algo inato, biológico ou genético.

Segundo essa visão, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos. “Dentro de nós há identidades contraditórias” (HALL, 2011, p. 13).

Para exemplificar a contradição na identidade, Woodward (2000, p. 32) afirma que podemos viver tensões quando nossas identidades interferem umas nas outras. Ele utiliza como exemplo as identidades de trabalhador/assalariado e de boa mãe ou bom pai. No dia-a-dia, constantemente, os fins de uma interferem na outra contradizendo-se. Para cumprir com as obrigações de trabalhador/assalariado é preciso, entre outras coisas, assiduidade e comprometimento. Ao passo que, para ser um bom pai ou uma boa mãe, é preciso ter disponibilidade para os filhos. “A necessidade de ir a uma reunião de pais na escola do filho ou da filha pode entrar em conflito com a exigência de nosso empregador para que trabalhemos até mais tarde” (WOODWARD, 2000, p. 32).

O autor chama a atenção para o que ele nomeia de “experiências de fragmentação”. Seu pensamento coaduna com o de Hall (2011), quando afirma que, no sujeito pós-moderno, a identidade é vista como algo fragmentado, variado e instável, sendo passível de mudanças, que podem ocorrer de acordo com o contexto. Sendo assim, o sujeito possui várias identidades, estas podem ser contraditórias ou, ainda, mal resolvidas.

Em síntese, as três concepções consistem na forma como a identidade é formada. Na primeira, do sujeito do iluminismo, tinha-se a ideia de um indivíduo unificado e racional, centralizado no seu núcleo interior. Nessa concepção, a identidade era inata e permanecia inalterada.

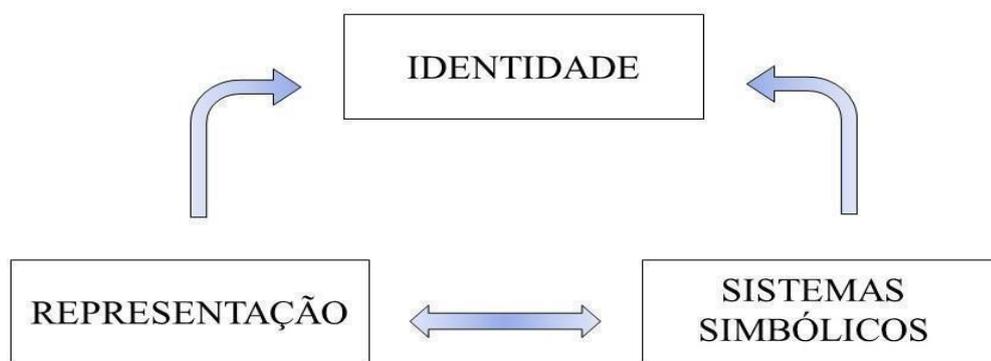
A segunda concepção, do sujeito sociológico, compreendia que a identidade se forma a partir da interação entre o indivíduo e a sociedade. Nesse caso, o indivíduo possuía um núcleo interior, que se alterava em decorrência do diálogo com outras identidades culturais existentes na sociedade.

A terceira concepção, por sua vez, é o resultado do processo de fragmentação que produz o sujeito pós-moderno. A partir dessa visão, a identidade do sujeito é composta por muitas identidades, as quais, em alguns casos, podem ser contraditórias. Sendo assim, o sujeito não possui uma única identidade e esta não é fixa.

2.2 Identidade, Diferença e Alteridade

Woodward (2000) conta uma história do escritor e radialista Michael Ignatieff sobre guerras e conflitos, mas, especialmente, sobre identidades. Essa história se passa em um contexto bastante caótico de instabilidade em um país destruído pela guerra. Nesse cenário turbulento, pode-se observar duas identidades diferentes: a dos sérvios e a dos croatas. “Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2000, p. 8). Esses símbolos, de alguma forma, representam o indivíduo. Este se identifica com eles e, ao identificar-se, forma sua identidade. Dessa maneira, sistemas simbólicos e representação estão diretamente relacionados ao processo de formação da identidade (Ilustração 6).

Ilustração 6 - Esquema do processo de construção da Identidade, criado com base nas concepções de Woodward (2000).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na ilustração acima, observa-se um esquema do processo de formação da identidade, tendo como “propulsores” dessa formação, os sistemas simbólicos, por meio dos quais o indivíduo se identifica e forma sua própria identidade. Sendo assim, pode-se depreender que ela é representativa.

A história contada trata-se de uma conversa entre Ignatieff e um soldado sérvio. Ambos estão em uma casa abandonada, em um posto de comando da milícia sérvia local. O autor discorre que essa guerra é um conflito de cidade pequena, onde todos se conhecem e trocam insultos pelos seus respectivos nomes. Frisa, ainda, que aquelas pessoas, antes da guerra, conviviam juntas, frequentavam os mesmos lugares, conheciam as mesmas pessoas, trabalhavam nos mesmos locais. O ponto crucial da história é quando o autor se questiona

sobre qual a diferença entre sérvios e croatas e, mais que isso, sobre o que faz com que eles pensem que são diferentes a ponto de se digladiarem. A resposta dessa indagação consiste na identidade desses indivíduos.

Essa história põe em evidência que a identidade é marcada pela diferença, pois, tanto os sérvios quanto os croatas, tinham muitas coisas em comum, mas eram as diferenças que sobressaíam.

Silva (2000, p. 74) apresenta uma definição bastante simples para a identidade, definindo-a como “aquilo que se é”. Dessa forma, opondo-se à identidade, a diferença se configura como “aquilo que o outro é”. O autor usa como exemplo uma hipótese de um mundo homogêneo, onde todas as pessoas são iguais e possuem a mesma identidade, para ressaltar que as definições acerca de identidade não fariam sentido nesse caso. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 75).

Outro conceito acerca da identidade que pode ser observado por meio dessa história e que complementa a ideia de identidade e diferença é o que afirma que a identidade é relacional (WOODWARD, 2000, p. 9), logo, para existir, ela depende de algo que esteja fora dela, e este algo fora se constitui como uma outra identidade. No entanto, essa outra “fornece condições para que ela exista [...]. A identidade é, assim, marcada pela diferença”.

2.3 Os símbolos na formação da identidade

A identidade é formada por meio dos sistemas simbólicos, os quais representam, de alguma maneira, o indivíduo que se identifica, constituindo, assim, sua identidade. Desta forma, “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social” (WOODWARD, 2000, p. 10 Grifo do autor).

A partir dessas exposições, compreende-se que a identidade é algo formado socialmente por meio de símbolos, de tal modo que, relaciona-se com questões sociais e materiais: a posição ocupada na sociedade, os bens materiais que o indivíduo possui ou não, o ambiente em que mora, os lugares que frequenta e as pessoas com quem convive. Observa-se, assim, que não é algo inato nem tampouco fixo, podendo sofrer variações ao longo do tempo. Ela também não é unificada, podendo haver “contradições no seu interior que têm que ser negociadas” (HALL, 2000, p. 14), passando por crises.

Hall (2011, p. 38-39 Grifo do autor) afirma que:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já existe dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Dessa forma, compreende-se que a identidade está sempre em formação e ocorre tanto em nível local quanto global, constituindo subjetivamente, embora tal formação se dê por meio de inúmeras interferências: as simbólicas, as culturais, as sociais e as históricas. Essas interferências, que podem acontecer em um nível mais local ou ainda global, impactam o indivíduo no seu processo de formação da identidade, que acontece subjetivamente.

As mudanças sociais, por exemplo, são uma maneira de interferência social que causa implicações na formação da identidade dos indivíduos. Sendo assim, elas afetam diretamente na formação da identidade dos sujeitos. Sabe-se que a sociedade está em constante modificação, ocasionada por diversos fatores de ordem econômica, política, cultural, dentre outros. Essas mudanças que ocorrem em um nível mais global afetam diretamente a vida dos indivíduos e acabam gerando as crises globais de identidade, que Laclau (1996) chamou de deslocamento. Segundo ele, as sociedades modernas não possuem nenhum centro ou núcleo que determine e produza identidades fixas. Ao contrário, essa sociedade descentralizada acaba produzindo uma pluralidade de centros. Essa mudança pode ser positiva, uma vez que o indivíduo amplia os lugares que podem formar novas identidades.

Outro conceito interessante a ser destacado é o de “campos sociais”, criado por Pierre Bourdieu. De acordo com Bourdieu (2004), os indivíduos vivem no interior de várias instituições, que ele nomeia de “campos sociais”, como por exemplo: Grupos de trabalho, Família, Instituições de Ensino, Partidos Políticos, Grupos de Amigos e Religião. Dentro desses “campos sociais” o indivíduo exerce graus variados de escolha e autonomia. No entanto, cada um desses campos “tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos” (WOODWARD, 2000, p.30). Desse modo, exercemos diferentes papéis sociais de acordo com os ambientes, ou seja, campos sociais/instituições nas quais estamos inseridos. Para Woodward:

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. [...] Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando (WOODWARD, 2000, p. 31).

Apesar de sermos a mesma pessoa, posicionamo-nos de formas diferentes e isso é definido pelas diversas expectativas e restrições sociais. Dessa forma, posicionamo-nos de diversas formas, dependendo do contexto em que estamos inseridos. Nesse sentido, poderíamos falar de identidades em vez de identidade.

A modernidade forma diversas identidades, existem inúmeros papéis sociais que podemos ou não ocupar. Outro aspecto a ser destacado, provocado pela modernidade, é a forma como representamos a nós mesmos. Essa mudança de representação relaciona-se diretamente com a formação da identidade, pois, conforme pontuado no início deste tópico, a identidade é formada por meio de sistemas simbólicos e representações. Woodward (2000, p.33) discorre que: “Toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições”.

Essas diversas identidades assumidas podem resultar em conflitos ocasionados pelas “experiências de fragmentação” (WOODWARD, 2000, p.31). Essas experiências se dão tanto no contexto das relações pessoais quanto profissionais e são vividas no âmbito das mudanças sociais e históricas, como por exemplo: as mudanças no mercado de trabalho, nos padrões de emprego; nas identidades e lealdades políticas; nas questões de etnia, raça, gênero e sexualidade; bem como nas noções de idade no que tange ao envelhecimento, à incapacidade física; na justiça social e até mesmo nos níveis de preocupação com assuntos ecológicos. Todas essas questões são exemplos de experiências de fragmentação e têm produzido novas formas de identificação. As mudanças também têm acontecido nas relações familiares, que se tornam cada vez mais distintas do que antes era comum. Essas modificações acontecem principalmente em decorrência dos impactos causados na estrutura dos empregos. O papel da mulher é cada vez mais questionado na sociedade e torna-se algo comum lares chefiados por pais e mães solteiras, assim como o aumento nos índices de divórcio. Dessa forma, existe uma grande mudança nos padrões da vida doméstica.

Partindo dessa compreensão, considerando que essas identidades são vividas em um contexto de constantes mudanças sociais e históricas, Woodward (2000, p.32) destaca que: “A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem entrar em conflito”.

Sobre isso, Hall (2011, p. 75) afirma que: “Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha”. Dessa forma, existem inúmeras identidades, que podem ser locais ou globais. Isso se dá em decorrência da pós-

modernização e da globalização, a qual diminuiu as distâncias entre os povos, ou seja, entre as culturas, o que resulta em uma “fragmentação de códigos culturais”. Sendo assim, há uma multiplicidade de identidades com que convivemos todos os dias. Logo, diferente da rigidez encontrada em outros períodos onde não havia esses “fluxos culturais”, agora, é possível conviver com muitas identidades e identificar-se com uma. Ao nos identificarmos, realizamos um ato de poder, pois, à medida que me identifico com uma coisa, deixo de me identificar com outra, excluindo-a.

De acordo com o que já foi pontuado neste texto, a identidade e a diferença não são inatas, “são um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2000, p. 81). Sendo assim, são relações sociais forjadas e não são simplesmente definidas, são impostas. Por isso mesmo não convivem harmoniosamente, mas em disputa por meio de relações hierárquicas. Nesse sentido, a identidade e a diferença são carregadas de intenções, portanto, são travadas por meio de relações de poder. Silva pontua que:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder (SILVA, 2000, p.81).

O autor ainda afirma que onde há uma relação de identidade há uma relação de diferença e de poder. É esse poder que delimita as dualidades, o “incluir/excluir” (estes são e estes não), o “nós/eles” (demarcando fronteiras), os “bons/maus” (classificando), e outra série de dicotomias comumente observadas como: “saber/não saber”, “puros/impuros” e “normais/anormais”. Assim, a afirmação da identidade sempre estará condicionada ao fato de incluir e excluir, pois dizer o que sou também significa dizer o que não sou.

Em relação à problemática estudada, essa dualidade “Campo/Cidade” é visível e segue alimentada pela visão urbanocêntrica: “Atrasado/Avançado”, “Certo/Errado”, “Velho/Novo”, entre outros inúmeros estereótipos. Todas essas questões interferem diretamente na maneira como a escola desenvolve suas ações, impactando na formação da identidade dos camponeses por ela alcançados.

Constata-se, então, que a identidade é política e se configura como um ato de poder. “Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada” (HALL, 2011, p. 22). Logo, a Escola, sendo um espaço político, atua diretamente nesse processo, uma vez que não possui uma neutralidade nas suas ações. A

representação que a Escola construir acerca da vida do/no campo fará com que os alunos se identifiquem com esse modo de viver ou não. E sabe-se que essa formação também é política.

2.4 A identidade em Paul Ricouer: o conceito de núcleo-ético-mítico

Sabe-se que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia provocou grandes impactos nos modos de viver da humanidade, afetando diretamente as formas de produção e consumo, bem como as relações sociais, familiares, e por que não dizer, humanas.

Paul Ricouer foi um hermenêuta que teve como base a fenomenologia de Husserl e viveu em um período impactado por essas transformações – o século XX. Período em que a descoberta e o domínio da energia nuclear ficaram marcados como um momento não apenas científico, mas militar e político, porque a partir dessa criação tornou-se ainda mais evidente a relação do saber com a morte, com a destruição (RICOUER, 2002).

Esse autor, nascido em 1913, foi ator importante do século XX. Em 1915, perdeu seu pai que estava lutando, inutilmente segundo ele, na Primeira Guerra Mundial. Ele ressalta a pretensão assustadora dos vencedores em esmagar os vencidos, o que se consolidou como a origem do hitlerismo. Além de ter crescido órfão de pai, como fruto da guerra, entre os anos 1940 e 1945 Ricouer viveu no cativeiro (RICOEUR, 2002). Apesar do sofrimento de viver cinco anos em cativeiro, ele ressalta que não se compara com o acontecimento sem precedentes do massacre do povo judeu. Magalhães (1998, p. 277) afirma que “o holocausto é o grande escândalo da nossa cultura”.

Ricouer também foi testemunha direta do movimento de maio de 68, pois era professor em Nanterre, feudo esquerdista que foi o berço do movimento, tendo sido preso. Esse movimento foi uma grande onda de protestos que iniciou por meio de manifestações estudantis que reivindicavam reformas no setor educacional e acabou servindo como berço para uma grande greve de trabalhadores, que causou enormes impactos no então governo francês, que tinha como presidente Charles De Gaulle. Dessa forma, houve uma junção dos universitários com os operários, que resultou na maior greve geral da Europa.

A partir dessa regressão histórica, compreende-se, embora que de forma sucinta, o contexto em que esse autor viveu e escreveu: um contexto de regimes totalitários, marcado por duas grandes guerras.

Assim sendo, ficou claro que, em decorrência de suas experiências pessoais, Ricouer (*apud* RAMOS, 2012) possuía um grande temor sobre a destruição ocasionada pelo desenvolvimento acelerado das ciências. Para o autor, esse desenvolvimento afetaria

diretamente, e de forma negativa, as culturas tradicionais, destruindo-as. Mas não somente a elas, ele destruiria, também, o que o autor chama de “*noyau étique mytique de humanité*” e, por isso, seria necessário encontrar um “*noyau créateur des grandes civilisations*”. Esse novo núcleo seria o criador das grandes culturas. A partir desse núcleo é possível compreender um determinado povo, que está tão arraigado à cultura, que pode ser confundido com ela, que resiste ao desenvolvimento, por meio do qual também se pode interpretar toda a realidade e existência concreta. Dessa forma:

Este núcleo ético-mítico é o que no filósofo passa desapercivelmente, porque está ‘mais abaixo’ do que aquilo que se escreve, um mundo como que ‘enchido de deuses’, segundo Tales, ou o absorver do indivíduo e da sociedade na espécie humana, como em Aristóteles, o que não torna incompreensível a divindade da alma em seus escritos de juventude, ou a eternidade no ‘Noús’ nos escritos últimos... E o ‘Demiurgói’ platônico? O ‘Uno’ de Pitágoras, princípio de todas as coisas – o divino? (RAMOS, 2012, p. 35).

Na citação acima, Ramos faz uma comparação trazendo os conceitos de alguns filósofos como Tales, Aristóteles, Platão e Pitágoras, a fim de explicar o conceito de núcleo ético-mítico, fazendo indagações. O núcleo ético-mítico seria, para Ricouer, como o Uno criador é para Pitágoras? É certo que, esse conceito significa algo criador. “O núcleo ético-mítico de uma cultura é o caráter complexo do complexo de *valores de um determinado povo*” (RAMOS, 2012, p. 36 Grifo nosso). Desse modo, esse conceito trata, o tempo inteiro, da identidade de uma comunidade, de um povo, de uma nação, do ribeirinho, de uma comunidade rural. Esse conjunto de valores que são fundamentais para um determinado grupo evidencia-se por meio “das instituições, do pensamento, das vontades, dos desejos e dos sentimentos de um povo, em determinado momento da história” (RAMOS, 2012, p. 36).

Para Ricouer (1990) *apud* RAMOS (2012), a história somente tem sentido quando pensada na intersubjetividade própria das relações humanas e na interculturalidade que veio como resultado da planetarização das relações. Além disso, o autor faz uma crítica à sociedade ocidental, em especial à Europa, afirmando que ela precisa realizar uma busca das suas origens grega, hebraica e cristã, pois, dessa forma, ela poderia vir a ser uma grande interlocutora nesse embate cultural, não se compreendendo numa posição de centralidade, mas como “um outro no mundo”. A partir dessa visão, ela seria uma “identidade ante outras identidades possíveis” (RAMOS, 2012, p. 36). Assim, ressalta-se a necessidade de perceber o outro e opor-se ao pensamento eurocêntrico.

Partindo da ideia de núcleo ético-mítico, Ricouer escreve o livro “O si-mesmo como o outro”, para pensar a Europa. O autor faz uma crítica a uma espécie de crise europeia de identidade, que abrangia a França e a Europa como um todo. Segundo ele, a Europa precisa

reencontrar esse núcleo existencial material, que é físico, é espiritual e que envolve toda a existencialidade humana.

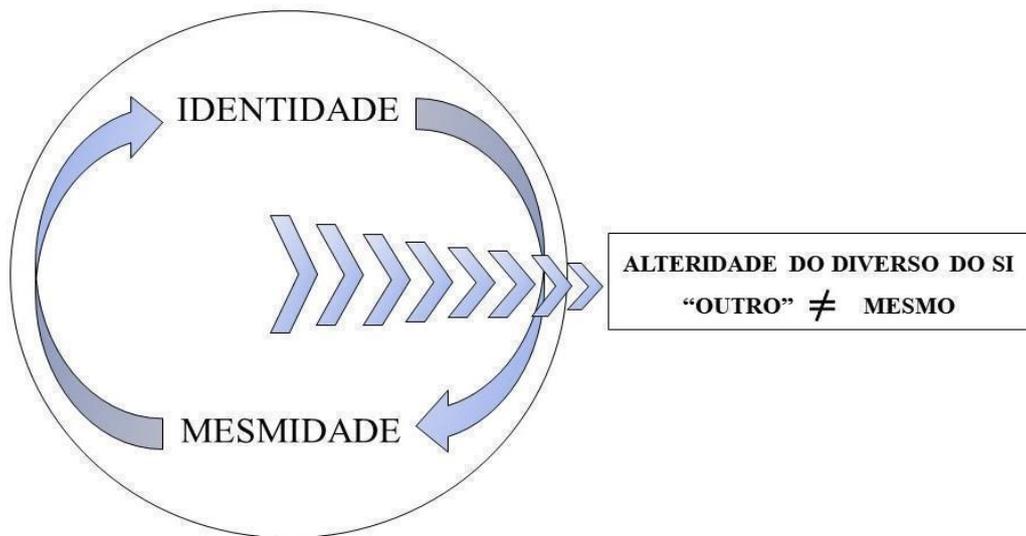
Ricouer inicia o texto afirmando que, por meio do título “O si-mesmo como um outro”, objetivou destacar o ponto de convergência entre as três intenções filosóficas que nortearam os estudos que fundaram o livro.

A primeira intenção se dá por meio da mediação reflexiva sobre a posição do sujeito na primeira pessoa do singular, “eu penso”, “eu sou”. Nessa intenção, existe uma questão gramatical das línguas naturais, pois é por meio da gramática dessas línguas que é possível usar o “si” e o “eu” com uma ideia de oposição. O autor afirma, ainda, que essa possibilidade pode modificar-se, dependendo da língua utilizada, pois cada uma possui suas particularidades gramaticais: “Para além da correlação global entre o francês *si* e o inglês *self*, o alemão *Selbst*, o italiano *se*, o espanhol *simismo*, as gramáticas divergem” (RICOUER, 1990, p. 11). Essas divergências, no entanto, são instrutivas, porque cada uma delas resulta no esclarecimento do que se pretende estudar. Com relação ao francês, o *si* é definido como um pronome reflexivo, que indica uma designação pessoal, designar-se a si mesmo. É nesse uso que o filósofo estudado se apoia para empregar “[...] o termo “si”, no contexto filosófico, como pronome reflexivo de todas as pessoas gramaticais” (RICOUER, 1990, p. 12).

A segunda intenção pode ser observada de forma implícita no título do livro. Consiste na questão do “mesmo”. A partir desse termo, o autor dissocia duas significações de identidade: *Idem* e *Iipse*. “[...] conforme entendemos por idêntico o equivalente do *idem* ou do *ipse* latino” (RICOUER, 1990, p. 12). O autor afirma que esse equívoco sobre o termo “idêntico” estará no centro das reflexões sobre identidade pessoal e a narrativa, relacionando-se com o caráter maior do si, que se configura como a temporalidade. Sendo assim, a Identidade *Idem* pode ser compreendida como uma identidade permanente no tempo, fixa, opondo-se ao sentido mutável, variável. Possui um caráter de mesmidade, por isso, Ricouer utiliza o termo mesmidade como sinônimo de Identidade-*Idem*. A identidade no sentido de *Iipse*, por sua vez, não acredita em um núcleo não mutante da personalidade. Dessa forma, ela é denominada de *Iipseidade*.

Já a terceira intenção aparece explicitamente no título do livro e relaciona-se com a segunda. Consiste na identidade-*ipse*, a qual possibilita uma dialética complementar daquela da *ipseidade* e mesmidade. “Dialética do si e do diverso do si” (RICOUER, 1990, p. 13). Essa dialética irá nortear toda discussão ricoueriana da hermenêutica do si e do outro.

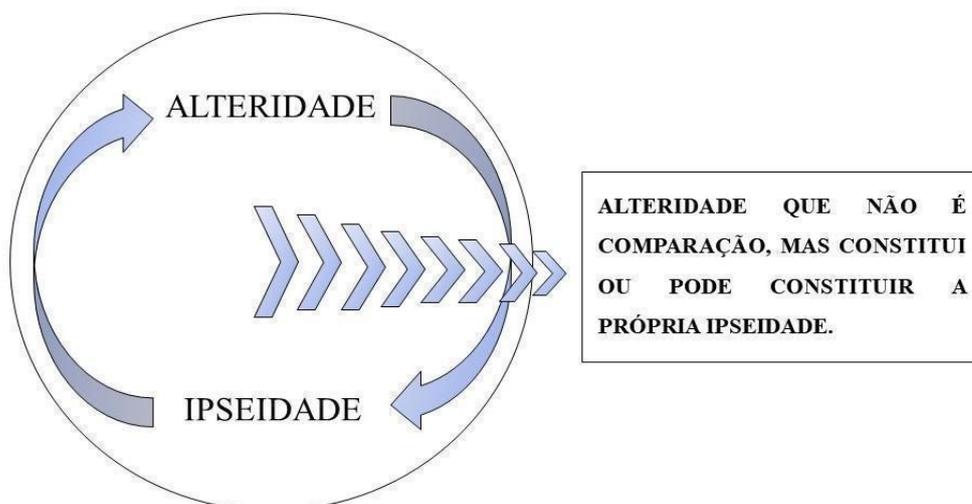
Ilustração 7 - Círculo da identidade-mesmidade construído com base nas concepções de Ricouer (1990).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na ilustração acima (ilustração 7), apresenta-se, de maneira esquematizada, o círculo da identidade-mesmidade. Nesse caso, “a alteridade do diverso do si não apresenta nada de original”, o outro se configura como antônimo do “mesmo”, equivalente ao “contrário”, “distinto”, “diverso” (RICOUER, 1990, p. 13). No entanto, acontece de maneira diferente se parearmos a alteridade com a ipseidade (ilustração 8).

Ilustração 8 – Círculo da alteridade-ipseidade construído com base nas concepções de Ricouer (1990).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Na ilustração 8, é possível observar o pareamento da alteridade com a ipseidade. Para Ricouer, o pareamento da alteridade com a ipseidade resulta em uma alteridade que não é, ou não é apenas isso, fruto da comparação, mas é uma alteridade que constitui ou pode constituir a própria ipseidade. Assim, na ipseidade a alteridade não é comparação, mas constitui a própria ipseidade. “O *si-mesmo como um outro* sugere desde o começo que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade em um grau tão íntimo, que uma não se deixa pensar sem a outra, que uma passa bastante na outra, como diríamos na linguagem hegeliana” (RICOUER, 1990, p. 14).

Contextualizando com o problema de pesquisa, o pensamento de Ricouer (1990) é capaz de ancorar as análises acerca do papel da Escola no processo de formação da identidade dos camponeses por ela atendidos. Como essa instituição interfere nesse processo? Ela fomenta a formação de uma identidade ipse capaz de se relacionar com a alteridade, produzindo, assim, a alteridade que não surge da comparação, mas do aprender com o outro? E mais que aprender, do formar-se com o outro sendo ele diverso do si?

No tópico adiante, continuaremos a discussão levantada sobre Ricouer (1990), no que diz respeito à preocupação com a utilização do conhecimento técnico-científico, dada a ideia de desenvolvimento perpetuada nos últimos anos, que reforça a subalternidade dos ditos não desenvolvidos. Além disso, discorreremos, embora de maneira breve, acerca da relação que os sujeitos do campo desenvolvem com o território em que se inserem.

2.5 Desenvolvimento, Antropização e Território

Conforme discutido no início do tópico anterior, o desenvolvimento das ciências provocou diversas mudanças que afetaram diretamente o modo de vida das pessoas. Cruz (2010) ressalta que os avanços obtidos pela ciência nas últimas décadas jamais foram vistos e aconteceram numa velocidade inimaginável. Um exemplo desses avanços está na criação de tecnologias que facilitaram a comunicação, a promoção da qualidade nos serviços de saúde, a melhora da capacidade produtiva de alimentos. Avanços consideráveis também ocorreram no setor econômico. No entanto, apesar de todo esse progresso as últimas décadas também contribuíram para “[...] o agravamento de uma crise sócio-política-ambiental e cultural de proporções gigantescas [...]” (CRUZ, 2010, p. 167). Essa crise acentuada tornou-se agente de acontecimentos que se estendem desde a degradação ambiental ao massacre contrastante de milhares de pessoas vítimas de fome ou de doenças fáceis de curar em relação ao avanço científico.

Sobre essa questão, Ramos (2012) afirma que a ideia de desenvolvimento possui várias dimensões. Dentre elas, ele destaca a que se relaciona com a satisfação das necessidades básicas da população, que são: a alimentação, o vestuário e a habitação. Segundo ele, essas três podem ser identificadas como necessidades elementares. Dessa maneira, quando essas necessidades não são atendidas, o desenvolvimento se torna questionável, mesmo nos casos em que o país está em processo de industrialização.

Ramos (2012) ainda faz uma crítica aos indicadores homogeneizadores que, ao avaliarem o desenvolvimento, não compreendem a heterogeneidade histórico-cultural dos povos. O que de fato demonstra ser um país desenvolvido ou não? O autor traz à memória a experiência histórica de desenvolvimento, construída por meio da política mercantilista, em que o processo de industrialização da Europa se pautou em “[...] relações assimétricas e hierárquicas entre metrópole e colônia, acumulação primitiva da primeira em detrimento da segunda. Portanto, o capital aplicado no desenvolvimento, a partir de inovações tecnológicas, foi oriundo das relações comerciais entre metrópole e colônia” (RAMOS, 2012, p. 60).

Ao analisar as pontuações feitas pelos autores, surge a seguinte indagação: afinal pra que servem as ciências, se o desenvolvimento agravou a degradação ambiental e aumentou de maneira incisiva a pobreza que contrasta com as grandes riquezas e descobertas científicas? Então, que desenvolvimento é esse que não alimenta, não veste e nem ao menos abriga? Portanto, esse desenvolvimento baseia-se nas relações de exploração Metrópole x Colônia. “Desta forma, os países, antes colônia, se tornaram periferia em relação ao centro industrializado” (RAMOS, 2012, p. 61).

Santos (2006, p. 51) discorre acerca da questão histórica:

Os países periféricos e semiperiféricos – muitos deles marcados pelo passado colonial e pelas relações de dependência externa e de colonialismo interno que se seguiram ao fim do colonialismo – viveram intensamente as consequências negativas da globalização neoliberal para o bem-estar das populações e para a sustentabilidade das suas culturas e dos seus modos de vida.

Assim, ainda hoje o passado colonial marca os países que foram explorados, atribuindo-lhes a característica de periféricos e semiperiféricos. Para estes, o desenvolvimento e a globalização neoliberal trouxeram consequências negativas, afetando os modos de viver das populações, alterando, inclusive, suas culturas.

Santos (2006) possui uma compreensão de ciência como forma de conhecimento e prática social. Desse modo, ela deveria atuar de maneira positiva na sociedade como um todo. Contudo, Mignolo (2006) afirma que o totalitarismo científico – a desconsideração das outras formas de conhecimento – colonizou, também, os saberes, negando a racionalidade das outras

formas de conhecimento. Logo, as formas privilegiadas de conhecimento (saber científico) provocam privilégios que vão além dos cognitivos, gerando privilégios sociais, políticos e culturais para quem detém esse conhecimento privilegiado.

Para Santos (2006), isso não aconteceria se o conhecimento fosse distribuído de maneira equitativa na sociedade. No entanto, o que se observa é a dualidade do conhecimento científico “[...] com o extraordinário aumento da eficácia tecnológica propiciada pela ciência, uma eficácia posta tanto ao serviço da guerra como da paz [...]” (SANTOS, 2006, p. 19).

Relacionando o pensamento dos autores citados acima com o de Ricouer (1990) é perceptível, embora depois de vários anos, a mesma preocupação que consiste na destruição causada pelo desenvolvimento acelerado das ciências, que resultaria na destruição das culturas tradicionais e, por conseguinte, do Núcleo Ético Mítico da Humanidade, que nada mais é do que sua cultura, sua forma de viver, sua identidade.

Traremos, agora, o conceito de antropização, a fim de discutir a relação do homem (humano) com o meio em que ele se insere. Os autores Fernandes e Fernandes (2018) alertam para o fato dos termos Antropia e Antropização não apresentarem uma regularidade na língua portuguesa e por isso não serem encontrados na maioria dos dicionários brasileiros, uma vez que estes desconsideram suas existências e usos. No entanto, indicam que, pode-se verificar, especialmente nos meios de consulta na internet, referência ao termo antropia como ciência que estuda antropização, e antropização, por sua vez, “[...] como processo de transformação do meio ambiente provocado pela ação humana, podendo ser um processo construtivo ou destrutivo; [...]” (FERNANDES; FERNANDES, 2018, p. 96).

Fernandes e Ramos (2020, no prelo), ao discorrerem sobre esse conceito, relatam que, de modo geral, as intervenções das sociedades humanas nos elementos da natureza são ações destrutivas. Por isso, muitas vezes o termo antropização é utilizado como sinônimo de degradação ambiental: “[...] espaços antropizados, frequentemente, são os espaços em que a ação humana destruiu a biota original, particularmente em função de um modelo predatório de sobrevivência, que desconhece qualquer possibilidade de sustentabilidade” (FERNANDES; RAMOS, 2020, no prelo, n/p.). Os autores complementam que o termo também pode ser aplicado quando há ação predatória de povos dominantes sobre dominados - destruição da cultura material, das formas de sobrevivência da cultura subalternizada -.

Em contrapartida, Fernandes e Ramos (2020, no prelo, n/p.) afirmam que a antropização também pode ser compreendida como ação construtiva, “[...] quando, em determinado território, certo grupo humano toma posse, constrói as condições de sobrevivência e as gerencia, a fim de ter o controle e a produção dos meios para tanto”. Os

autores citam, como exemplo dessa ação construtiva, a realização de obras de infraestrutura, como a criação de pontes, estradas, aeroportos etc.; a plantação e a criação de animais visando a alimentação; dentre outras ações. Apesar das ações serem construtivas, elas impactam o meio ambiente, por isso os autores pontuam que “[...] é inevitável à espécie humana não realizar impactos, minimamente, para que possa produzir a vida” (FERNANDES; RAMOS, 2020, no prelo, n/p.).

Em se tratando do ambiente estudado, podem ser levantadas as seguintes indagações: De que maneira o desenvolvimento tem interferido nos modos de vida e produção dos camponeses? E de que forma esses sujeitos se relacionam com o meio ambiente? Desenvolvem ações destrutivas ou construtivas? Interferem minimamente ou provocam grandes mudanças?

O camponês possui uma forma de viver que se difere bastante da maneira como vivem as pessoas que habitam os grandes centros urbanos. Dessa forma, a relação que possui com a natureza também se constitui de uma outra maneira. Santos (2018) afirma que os camponeses apresentam formas de viver e produzir que se articulam à natureza. Sendo assim, a relação camponês-natureza se constitui como um elemento fundamental para a manutenção da vida desses sujeitos sociais, configurando, desse modo, um processo de coprodução entre o social e o natural. Esse processo, por sua vez, possui a capacidade de gerar os meios de vida, proporcionando autonomia produtiva e alimentar aos camponeses frente ao sistema capitalista. É por isso que as formas de produção adotadas pelos camponeses apresentam menos impactos ao meio ambiente se comparados aos modos de produção capitalista, como o agronegócio, por exemplo.

Território é outro conceito que pode agregar análises significativas a essa discussão. No entanto, dada a sua complexidade e a limitação deste tópico, embasaremos-nos nas concepções de Fernandes (2016). O autor afirma que, de maneira geral, a noção de território refere-se, hegemonicamente, “ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal” (FERNANDES, 2016, p. 744). Para Fernandes, essa visão acerca do território é fundamental, pois ela atua como ponto de partida para se pensar os territórios que são, ao mesmo tempo, frações do território nação ou unidades com características próprias que resultam das diferentes relações sociais que produzem. Partindo dessa compreensão, é possível analisar diferentes tipos de territórios que estão em confronto permanente, pois são nesses espaços que as relações sociais acontecem. Sobre o território camponês, o autor assegura que:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser construída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas (FERNANDES, 2016, p. 744 Grifo do autor).

Para os sujeitos do campo, o território se configura como um espaço de vida em que as culturas camponesas são construídas e existem. O território também é compreendido como unidade de produção familiar e local de moradia, ou seja, o mesmo local que produz o alimento é o que abriga, em muitos casos, mais de uma família. Ao passo que nas grandes cidades tem-se um número cada vez maior das pessoas que moram sozinhas, no campo ainda é bastante comum encontrar uma família com vários agregados. Essas famílias produzem alimentos saudáveis, que são consumidos principalmente pela população da cidade. É importante destacar a relevância da agricultura familiar, pois não é o agronegócio que alimenta. Enquanto o agronegócio compromete o meio ambiente de forma negativa, eliminando biomas e consolidando os desertos provocados pela monocultura, a agricultura familiar alimenta.

Fernandes (2016) continua afirmando que o *território camponês* é uma unidade espacial, mas não apenas, também é o desdobramento dessa unidade, ou seja, a forma como a unidade se constitui, a maneira pela qual esse *espaço* denominado de *território* é utilizado e existe. “A *unidade espacial* se transforma em *território camponês* quando compreendemos que a *relação social* que constrói esse *espaço* é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a *reprodução da família* e da *comunidade* é fundamental” (FERNANDES, 2016, p. 744 Grifo do autor). É essa relação que permite a existência do território camponês. O autor também destaca a resistência como parâmetro criador dos territórios camponeses, uma vez que eles são construídos e produzidos por meio da resistência de diversas culturas camponesas em todo o mundo, que lutam veementemente frente às permanentes relações capitalistas, enfrentando-as.

Sendo assim, fica evidente as diferenças existentes entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa, especialmente no que diz respeito às formas de uso dos territórios: “[...] enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio” (FERNANDES, 2016, p. 747). Essas características distintas são fundamentais para a construção da ideia de campesinato e agronegócio, ambos

produzem diferentes modelos de desenvolvimento territorial criando, dessa forma, territórios distintos.

Os camponeses veem a natureza como produtora de vida, ao mesmo tempo em que o agronegócio possui uma visão mercantilista ratificada pela visão de mundo ocidental, que separa o humano da natureza. Essa maneira de pensar é fruto do pensamento científico que desconsidera tudo o que transcende a matéria (LOPES; et. al., 2017). Ramos (2012) ressalta que um dos elementos significativos do conhecimento tradicional é a sua integralidade, ou seja, a relação que apresenta com o território. Segundo ele:

As suas formas de vida e o seu ordenamento territorial são marcados pela complementaridade entre os elementos que compõem o habitat destas populações humanas. A concepção de mundo baseada na separação entre homem e natureza, por exemplo, tão presente no pensamento científico ocidental e oficial, não o é de maneira tão enfática em saberes tradicionais. Dessa forma, considera-se relevante a presença das populações tradicionais nas discussões e ações concernentes ao manejo de recursos, pois seus saberes traduzem a utilização das florestas, rios e diversos outros ecossistemas a partir de uma lógica menos impactante do que aquelas concernentes à lógica do mercado (RAMOS, 2012, p. 63).

De acordo com o trecho exposto acima, o pensamento dos povos tradicionais se estrutura com base na noção de complementariedade, isto é, não existe a dissociação entre o homem e a natureza. Dessa forma, esses sujeitos são capazes de utilizar os recursos naturais de maneira sustentável, uma vez que não partem do princípio da dominação. Sendo assim, essas populações possuem uma grande importância para a defesa e manutenção do meio ambiente. No entanto, com o avanço das ciências, a visão urbanocêntrica que possui um caráter eurocêntrico, desconsiderou os saberes das populações tradicionais, configurando-os como irrelevantes ou inúteis.

Ramos (2012) alerta que considerar o tradicional como algo primitivo, atrasado, sem lógica, irracional e desorganizado é fruto da influência do evolucionismo social que incumbia à forma de viver não europeia um estágio que antecedia à sociedade civilizada. “Esta concepção unilinear da história, caracterizada ainda pela percepção acumulativa do tempo, provocou interpretações equivocadas sobre as diversidades culturais” (RAMOS, 2012, p. 64).

Sendo assim, é de fundamental importância que esses povos sejam valorizados, bem como seus saberes e culturas. No entanto, para que isso aconteça é preciso romper com o pensamento eurocêntrico e a visão urbanocêntrica que foram incutidos historicamente na sociedade.

2.6 Educação Rural e Educação do Campo: as distinções que excedem a nomenclatura

Desde o período colonial (1500-1822), a educação escolar foi desviada do seu objetivo principal, quando esta é compreendida como meio nivelador da sociedade. Ao contrário, ela foi utilizada como forma de segregação e dominação, pois, à medida que apenas uma restrita parcela da população tinha acesso a ela, uma enorme diferença social, cultural e, sobretudo, econômica era construída.

Aos indígenas que aqui habitavam, lhes foram impostos novos saberes, hábitos, língua e, até mesmo, negado o direito de culto aos seus deuses. Com o passar dos anos e da história, esse quadro, no que tange à educação, não mudou e ela continuou sendo utilizada pelos governantes de acordo com seus próprios interesses, não atendendo à população de maneira que contemplasse suas especificidades.

Partindo dessa realidade, no que se refere ao meio rural, essa distinção se deu de forma acentuada e a educação, que já não era direito de todos, nesse contexto, acabou sendo ainda mais inalcançada. Ao estudar o meio rural, fica evidente o quanto esse espaço foi, e continua sendo, estigmatizado, mesmo apresentando uma forte participação na economia por meio da agricultura. Apesar da importância desse contexto no cenário nacional, ele nunca foi visto como prioridade, pois, durante toda a história, poucos foram os esforços a fim de valorizá-lo, melhorá-lo ou até mesmo compreendê-lo. Sendo assim, faltaram políticas públicas que atendessem o meio rural e seus sujeitos, que foram vistos a partir de uma ótica mercadológica sob a lógica do capital que visa apenas o lucro, no que tange ao território e à mão de obra barata. Dessa forma, a educação oferecida a essas populações é um demonstrativo dessa visão negativa, que resulta na negligência de direitos. Sobre isso, Arroyo afirma que:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do 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 (2011, p. 71).

O autor confirma a visão negativa com relação ao meio rural, criticando a forma como as escolas desses espaços são vistas. “Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras”. Esse pensamento foi construído historicamente e contribui para condicionar o meio rural e seus sujeitos ao atraso, à ignorância, à pobreza e à falta de oportunidades. Sobre isto, Cruz (2010, p. 239) afirma que:

[...] a educação e a escola rural foram associadas desde há muito tempo com a ideia de atraso, precariedade física e pedagógica, controle ideológico por parte do Estado e das oligarquias locais, extensão do conhecimento urbano, ausência de um projeto de desenvolvimento endógeno, concentração fundiária, êxodo rural.

Foi essa visão que embasou a Educação Rural, considerada como aquela que era destinada apenas a essas populações, “numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social” (PIRES, 2012, p.81), reproduzindo os estereótipos construídos social e historicamente, pois é uma educação que está no meio rural, mas não foi pensada para esse contexto. Apresenta-se de forma descontextualizada, não considerando seus destinatários. Nesse modelo de educação não há “nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes frequentam” (RIBEIRO, 2016, p. 293). Dessa forma, o currículo, bem como as metodologias, não consideram os modos de vida da população, seus saberes e, sobretudo, sua identidade.

A Educação do Campo, no entanto, contrapõe-se a essa visão. É conceituada de acordo com o “Dicionário da Educação do Campo” como: “Um fenômeno da realidade atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2016, p. 257).

Esse conceito de educação, ainda em construção (Ibid., p. 257), surgiu oficialmente a partir da I Conferência “Por uma Educação do Campo”, que aconteceu em 1998 no município de Luziânia/Go. Esse evento foi o resultado de uma articulação de cinco entidades: O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Constata-se, portanto, que a Educação do Campo não nasceu das Teorias Educacionais (CALDART, 2009), mas por meio de ações práticas das lutas dos movimentos sociais que reivindicavam/reivindicam por seus direitos.

Ao contrário da Educação Rural, esse modelo de educação é pensado a partir da realidade dos sujeitos do campo, respeitando suas especificidades, bem como saberes, além de valorizar e fomentar sua identidade. Surgiu a partir de uma outra visão de rural, que não obedece a lógica do agronegócio e visa “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 a partir de sua realidade” (FERNANDES, 2011, p. 141-142).

Fernandes (2011) ressalta acerca da importância de se pensar a partir do lugar onde se vive e traz um alerta ao dizer que, quando pensamos o mundo por meio de outro lugar, acabamos idealizando um mundo e vivendo em 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” (Ibid., p. 141-142). Esse estranhamento dificulta a formação da identidade desses povos, formação essa fundamental para sua construção cultural.

Desse modo, a Educação do Campo pode ser compreendida como um conceito que defende, sobretudo, o direito que a população do campo tem a uma educação que lhes compreenda em toda a sua dinâmica, riqueza e diversidade e não a qualquer modelo de educação.

No que tange a esse aspecto, encontra-se outra distinção pontual na nomenclatura, que vai além da questão linguística. Essa distinção está nos conectivos “no” e “do”. A educação no campo é entendida como uma educação que é ofertada no campo. Já é válida, pois é um direito legal o acesso à educação no local onde se vive (Art. 53, inciso V da Lei nº 8.069/1990). No entanto, a Educação do Campo não é apenas ofertada no campo, mas é pensada a partir do seu contexto e de seus sujeitos. Essa diferenciação é ratificada por Caldart (2011, p. 149-150): “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Um ponto importante a ser destacado refere-se à nomenclatura. Não houve uma mudança de Educação Rural para Educação do Campo. A Educação Rural não se transformou em Educação do Campo, conforme é comumente observado na fala e na escrita, inclusive de autores importantes que debatem essa temática. O que houve foi o forjamento de um novo projeto de educação, que se contrapõe à Educação Rural e que visa superá-la, a fim de construir uma verdadeira Educação do Campo, que seja compreendida para além da escola, e que tenha os sujeitos do campo como protagonistas (CRUZ, 2010, p. 240).

No entanto, infelizmente, a educação rural continua existindo e sendo ofertada à maioria das populações do meio rural.

Desse modo, fica evidente o quanto a Educação do Campo é importante para a população na luta contra o seu silenciamento, na defesa dos seus direitos e, sobretudo, na efetivação desses direitos, que foram conquistados de forma tão árdua.

2.7 A importância dos movimentos sociais

O conceito de Movimento Social remete aos diversos movimentos sociais ocorridos ao longo da história humana. Cruz (2010) ressalta que existem diversas definições para os Movimentos Sociais. A partir dessa compreensão, utilizaremos o conceito de Gohn (1992), que os define como ações coletivas de caráter sociopolítico. Segundo a autora, os movimentos desenvolvem ações construídas por atores sociais, que pertencem a diversas classes e camadas da sociedade. Esses atores politizam suas ações criando um campo político de força social, baseados em um processo sócio-político-cultural que fecunda uma identidade coletiva ao movimento. É esse espírito de unidade, apesar das distinções, que norteia os valores culturais e políticos defendidos pelo grupo, construindo a identidade.

Logo, fica evidente a origem dos Movimentos Sociais. Estes surgiram ao longo da história humana, desde a Antiguidade Clássica (por meio das revoltas de escravos), passando pela Idade Média (pelos levantes camponeses) até chegar ao século XX (onde houve movimentos ecologistas ou de bairro) e aos dias atuais (pelos movimentos formados por trabalhadores rurais, sejam com ou sem terra, que têm se sobressaído no cenário político brasileiro nas últimas décadas) (CRUZ, 2010, p. 252).

A partir do conceito trabalhado por Gohn (1992), é possível depreender os objetivos dos movimentos sociais: promover ações coletivas com um caráter sociopolítico, a fim de lutar por objetivos comuns, que podem ser: o direito à terra, à reforma agrária e mudanças na agricultura brasileira (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST); o resgate da identidade e da cultura camponesa na sua diversidade, bem como, a luta por produção de alimentos saudáveis e que não agredam o meio ambiente (Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA); a luta por direitos básicos, como o da moradia, que evoluiu para uma luta contra o modelo atual adotado pelo setor energético, resultando, também, em lutas pelas questões ambientais (Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB); a luta contra o modelo neoliberal e machista e pela construção do socialismo (Movimento de Mulheres Camponesas – MMC BRASIL). Esses são alguns exemplos de movimentos sociais existentes no nosso país e que desempenham um papel fundamental na luta por conquistas e efetivação de direitos, são coletivos formados por atores sociais que representam suas classes, buscando melhorias. Sendo assim, eles se constituem como “sujeitos produtores de direitos”, que contribuem para a criação de novas leis (OLIVEIRA; CAMPOS, 2016, p. 239).

Apesar dos impactos positivos causados na sociedade por meio das ações desses movimentos, eles são vítimas de uma visão negativa e criminalizadora, propagada pela grande mídia em benefício das classes dominantes, que visam apenas ao lucro,

desconsiderando o meio ambiente, os direitos e, sobretudo, os sujeitos que são afetados diretamente por suas ações.

Frigotto (2011, p. 13), referindo-se ao MST, discorre acerca do negativismo posto sobre os movimentos, afirmando que os indivíduos contrários, não apenas desconhecem o sentido da luta do MST e de outros movimentos sociais do campo, mas são “contaminados pela visão negativa e criminalizadora do monopólio privado de comunicação, braço sedimentado da ideologia dominante”.

É preciso que essa visão seja combatida e os movimentos sejam valorizados, tendo em vista sua importância, tanto para a conquista e garantia de direitos quanto para a educação.

Ao lutarem por seus direitos, os movimentos desempenham uma importante ação educativa, visto que “a educação e a formação humana são, antes de tudo, um processo social e cultural” (Ibid., p. 09).

Conforme discutido no início deste tópico, a educação não acontece apenas na escola, embora ela seja o espaço institucionalizado para que a educação ocorra. Frigotto (2011) ressalta que a escola, da forma como a conhecemos, é pensada pela classe dominante, a qual, por sua vez, não dá conta de todos os processos formativos e educativos, uma vez que estes, além de não serem algo natural, são uma construção subjetiva e resultam de processos históricos e sociais.

O autor ressalta que se constroem e se tem perpetuado dois projetos de escola. Uma clássica, formativa, que possui uma ampla base científica e cultural destinada para as classes dirigentes e outra pragmática, com uma perspectiva instrumentalista, adestradora, que visa apenas à formação profissional, pensada a partir das necessidades do mercado para os trabalhadores. “Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dominantes” (Ibid., p. 09).

Essa dualidade entre as escolas se dá de forma sutil, no entanto, essa sutileza não consegue esconder “a desigualdade na educação como social”, ou seja, as exorbitantes desigualdades na sociedade brasileira, onde a propriedade dos meios e instrumentos de produção, como por exemplo, a terra, o conhecimento científico e a tecnologia, concentra-se nas mãos de uma minoria (Ibid., p. 10).

Tendo em vista essas questões, conclui-se que a escola é alvo de disputa, pois é uma peça fundamental nessa engrenagem que se repete como um ciclo vicioso de pobreza, que gera ainda mais pobreza.

Nesse contexto, os movimentos possuem uma ação pedagógica, porquanto, ao lutar por seus direitos, os sujeitos produzem significados, produzem o saber que parte da vivência. Sendo assim, a ação educativa é oriunda do cotidiano, surge de forma concreta, a partir das lutas que esses sujeitos coletivos e políticos travam contra os ataques que, muitas vezes, lhes tiram a condição de humanos. Cruz (2010, p. 261-262) afirma que:

A ação pedagógica se desenrola através de um processo que possibilita a compreensão de uma determinada situação ou de um conhecimento específico sobre um dado tema. É algo que facilita uma aprendizagem acerca de um objeto, de uma ideia ou mesmo de uma experiência concreta vivenciada no dia-a-dia de uma ou várias pessoas. [...] A ação educativa desenvolvida no seio dos movimentos sociais ultrapassa a concepção disciplinar e sistemática próprias dos estabelecimentos escolares, adentrando em outra maneira de educar, bem mais ligada à vivência mesma dos indivíduos que neles militam, sendo realizada de forma espontânea e, por isso, autêntica [...] A visão clara do tratamento diferenciado ensina aos militantes dos movimentos populares que a desigualdade social não é fruto do acaso ou mesmo resultado da vontade divina, mas, ao contrário, é criada e reproduzida por interesse de classe nem sempre revelados aos olhos mais desatentos.

É possível destacar, da citação acima, duas palavras que são basilares na busca para a compreensão da ação educativa desenvolvida pelos movimentos sociais: espontaneidade e autenticidade. Conforme ressaltado pelo autor, a educação que acontece nesses espaços se difere da educação formal escolar, porque foge da rigidez disciplinar, ou seja, ela acontece de maneira espontânea, porque decorre do dia-a-dia. Sendo assim, essa educação se torna autêntica, pois parte de uma significação.

Além disso, a participação nos movimentos sociais proporciona, aos sujeitos, uma formação político-crítica, uma vez que as vivências de lutas os levam a desconstruírem visões que são propagadas no senso comum, mas não sem um objetivo, uma vez que tais visões favorecem as classes dominantes, pois promovem uma postura de acomodação: ao acreditar que as diferenças sociais e todas as mazelas da sociedade são frutos da vontade divina, não resta nada a fazer, a não ser aceitar.

Os movimentos sociais possuem uma estreita relação com o tema estudado, pois foram eles que “formataram o conceito de *educação do campo*” (CRUZ, 2010, p. 266 Grifo do autor). A Educação do Campo surgiu a partir das reivindicações dos movimentos sociais que criticavam o modelo de educação oferecido à população do campo, um modelo de cunho totalmente assistencialista e desvinculado da realidade dos sujeitos.

2.8 Multissérie: desafios e perspectivas

A educação brasileira divide-se em níveis e modalidades. O primeiro nível é o da educação básica, que se divide em três partes: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O segundo é o da educação superior, dividido em graduação e pós-graduação.

A educação básica também é dividida em modalidades, como por exemplo, educação especial, educação quilombola e educação do campo.

Este tópico se debruçará sobre a multissérie, que é uma forma de organização muito comum no Brasil, principalmente nas escolas localizadas no meio rural, longe dos grandes centros urbanos.

Hage *et. al* (2010, p. 15) afirmam que uma grande parte da população estudou em classes multisseriadas nos anos iniciais de sua escolarização. Afirmam, ainda, que houve desdobramentos diferentes para os alunos de classes multisseriadas, apontando três caminhos: o primeiro é o da continuidade, pois o estudo nessas classes se configurou como um momento inicial, que depois resultou em outros diversos; o segundo se constitui como o limite, fator que impediu que os estudos fossem continuados, significando, assim, a “ausência do direito à escola”; e o terceiro representa o percorrido pela grande maioria, que seria a sinalização para o caminho da cidade, uma vez que, para que se continuasse estudando, seria necessário sair do campo.

Apesar dos verbos escritos no passado e no futuro imperfeito, sabe-se que essa é uma realidade muito atual no Brasil, principalmente nas regiões norte e nordeste. A multissérie pode ser definida por Hage (2011) como local em que: “um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”. Além disso, “são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, etc.” (ibidem, p. 110).

A partir dessa definição, fica evidente o grande desafio que a multissérie representa para os professores que atuam nessa modalidade. Diversos fatores interferem de forma negativa no desempenho desse trabalho, porque existem inúmeras situações que dificultam a garantia do direito ao acesso à educação, e a uma educação de qualidade, aos sujeitos do campo.

Essas situações são, na maioria das vezes, provocadas pela falta ou pela ineficiência das políticas públicas voltadas para esses contextos e sujeitos. Ainda hoje, falta política pública que atenda a esses povos e, mais especificamente, falta política pública educacional

para a Amazônia. Essas questões envolvem micro e macro fatores estruturais, que se relacionam diretamente com a grande desigualdade social, exclusão e fracasso escolar da população camponesa (HAGE, *et. al.*, 2010).

São diversos os fatores que comprometem o processo de ensino-aprendizagem nessas escolas. Hage, *et. al.* (2010, p. 27-28-29) destacam os sete mais significativos, que são: A precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; A sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; As angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; O Currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo; O fracasso escolar e de defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil; Os Dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola e A falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação.

Esses sete fatores apresentam, em resumo, as barreiras que a multissérie precisa superar, que vão desde as questões físicas até as pedagógicas. É relevante destacar que a maioria das escolas multisseriadas existe sem as mínimas condições de funcionamento. São prédios antigos, que necessitam de reformas. Outras vezes, a escola não possui prédio próprio e funciona em salões paroquiais, casas cedidas pelos moradores, entre outros espaços. No geral, não possuem um espaço escolar adequado. Além das questões físicas, os sujeitos enfrentam outros fatores agravantes que são: a falta de merenda escolar, a falta ou irregularidade de transporte escolar e as longas distâncias percorridas até a escola.

Associada a essa precariedade física está a organizacional, pois a unidocência e ausência de demais funcionários – comuns nas escolas seriadas urbanas – como por exemplo, porteiro, merendeira, vigia, diretor, coordenador, zelador etc., resulta na sobrecarga dos professores, que atuam nesse contexto, precisando assumir muito mais que a sua função de professor. Na maioria dos casos, além de trabalhar com uma turma multisseriada, o que já multiplica acentuadamente o seu trabalho, o professor precisa tratar de assuntos concernentes à gestão e à secretaria, visto que a maioria das escolas localizadas no meio rural são anexas das chamadas escolas polos localizadas na sede do município. Em muitos casos, o professor também é responsável por fazer, armazenar e distribuir a merenda escolar e até mesmo levar os alunos para as suas residências ao término das aulas. Essa sobrecarga atrela-se à falta de estabilidade profissional e financeira, uma vez que a maioria desses profissionais é contratada, causando uma perda de direitos trabalhistas, instabilidade econômica e alta rotatividade de professores nas escolas, pois são frequentemente distratados ou transferidos

para outras escolas, provocando, entre outros problemas, uma descontinuidade no trabalho pedagógico (CALDART, 2010, p. 308).

Concernente à organização do trabalho pedagógico, inúmeras são as dificuldades com as quais os professores que atuam na multissérie se deparam, que vão desde a falta de formação específica para atuar nesse contexto tão heterogêneo até o abandono por parte das secretarias de educação e o distanciamento da gestão escolar que, em sua grande maioria, fica apenas restrita à escola polo, não atendendo às demandas das escolas anexas.

Hage (ibidem, p. 100) afirma que, por não possuírem formação específica, esses professores acabam tendo que fazer inúmeros planos de aula. Em muitos casos, em que o professor fica da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental, esse profissional precisa planejar aulas para 7 turmas. Para isso, utiliza de diversas artimanhas como dividir o quadro, fragmentar o espaço de tempo fazendo um rodízio de turmas, entre outras maneiras. Trabalham a partir da lógica da seriação, como se houvesse várias turmas em uma única sala divididas por “paredes invisíveis”, promovendo um ensino mecânico e descontextualizado.

A partir daí, é possível elencar três grandes questões que se complementam, que são a falta de planejamento por parte das secretarias, a falta de um currículo contextualizado que atenda às demandas do contexto em que a escola se insere e a falta de formação específica para atuar nessa realidade.

Com relação à primeira questão – a falta planejamento – , Santos e Moura (2010, p. 44) destacam que:

O que temos observado em nossa experiência é que, nos encontros de planejamento pedagógico, onde geralmente os professores são reunidos por série para realizar os planos de aulas, os professores das classes multisseriadas participam do planejamento com um grupo de professores de determinada série e, ao finalizá-lo, saem copiando o planejamento de outras séries. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede [...].

Por meio da fala dos autores, observa-se que o planejamento realizado não é pensado considerando os professores das classes multisseriadas, ao contrário, estes são deixados em segundo plano e sujeitam-se a copiar os planos de aula dos colegas, na tentativa de obter planejamento para todos os anos trabalhados. Esses planos não foram construídos visando aos sujeitos da multissérie, por isso, não atendem às suas peculiaridades, acarretando inúmeras dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e não relacionando o que é ensinado com o contexto em que os alunos estão inseridos.

Para Libâneo (2006, p. 222), o planejamento se constitui como um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, onde as atividades escolares

devem ser pensadas articuladas com o contexto social, pois se compreende que a escola, os professores e os alunos integram a sociedade de forma dinâmica. Dessa forma, “tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes”. Em vista disso, o planejamento escolar é permeado de implicações sociais, possuindo um significado político. Libâneo afirma que:

Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para o controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

O autor ainda classifica o planejamento em três modalidades que se articulam entre si: o planejamento da escola, o planejamento do ensino e o planejamento das aulas (LIBÂNEO, 2006, p. 221). Partindo dessa classificação, é possível depreender que, no caso das escolas anexas, deveria haver uma relação entre o planejamento da escola (no caso da escola polo que se responsabiliza pelas anexas, condição da maioria das escolas multisseriadas), do ensino e das aulas, estes dois últimos seriam responsabilidade do professor e deveriam integrar parte de um plano maior. No entanto, não é o que acontece, pois todo o planejamento acaba ficando sob a responsabilidade do professor.

Knopf e Dalmagro (2012, p. 87) pontuam que, apesar da universalização da escola, ela não é “para todos”, porque mesmo destinando-se também para as classes populares, continua sendo pensada pela classe dominante. Dessa forma, fica evidente o antagonismo existente entre as classes sociais que constituem a sociedade capitalista.

Como as classes populares não são pensadas na construção do projeto de escola, ou são pensadas apenas por meio de uma perspectiva assistencialista, a escola acaba as excluindo progressivamente de seu interior. Essa exclusão pode ser observada em diversos aspectos, como, por exemplo, no processo de avaliação e no planejamento, que desconsideram a existência das classes multisseriadas.

Em relação à segunda grande questão destacada, que compromete o processo de ensino aprendizagem destinado aos sujeitos das classes multisseriadas, temos a descontextualização do currículo.

Silva (2017, p. 150) define currículo como:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A partir dessa definição, compreende-se que o currículo é de suma importância para o funcionamento da escola e é ele que apontará de que maneira essa escola irá funcionar. Ele se encarregará de responder à seguinte indagação: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”. É importante destacar, também, que o currículo é o que resulta de uma determinada seleção, a qual é norteada por alguma ideologia, na maioria das vezes, a dominante (SILVA, 2017, p. 15).

Silva (2017, p. 35) tece uma crítica ao afirmar que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

A impossibilidade de decifração desse código cultural da cultura dominante pelas crianças das classes dominadas gera fracasso escolar, evasão, além de outros complicadores. Em se tratando do contexto estudado – as classes multisseriadas das escolas inseridas no meio rural –, esse contraste se torna ainda mais visível, pois, à medida que a escola propaga os saberes das classes dominantes, acaba por silenciar, negar e deslegitimar todos os saberes dos sujeitos a quem a educação se destina, tornando a escola desinteressante e a aprendizagem inviável, porque para que ela ocorra de forma eficaz precisa ser significativa para os estudantes. “Nesse sentido, há uma relação direta entre o planejamento curricular, realizado através da seleção de conhecimentos a serem ensinados na escola e a afirmação ou negação dos saberes, das experiências e dos modos de vida próprios e diversos [...]” (Hage *et. al.*, 2010, p. 412).

Conforme já foi pontuado, o planejamento, assim como o currículo, acabam sendo responsabilidade do professor, pois apesar de não ser uma função exclusiva desse profissional, é ele quem planeja e define o que e de que maneira será ensinado. Sendo assim, a falta de formação específica para atuar no contexto estudado se configura como um dos principais desafios para que a educação seja de qualidade. Nesse sentido,

Sem uma compreensão referenciada e crítica de todo esse processo, muitos professores e professoras do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos de conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos que conseguem ter acesso, muitos

deles bastante ultrapassados e distantes da realidade da realidade do meio rural, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição do quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (HAGE et. al., 2010, p. 404).

Em virtude da não formação, os profissionais que trabalham nessa realidade acabam improvisando maneiras de conseguir realizar seu trabalho, as quais nem sempre geram um resultado positivo, pois comprometem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é de suma importância que o professor que atua no campo tenha uma visão positiva desse espaço, caso contrário, ele irá perpetuar todos os estereótipos existentes em relação a esse ambiente e ao modo de viver de seus sujeitos. Sendo assim, as necessidades presentes nas escolas multisseriadas rurais demandam um profissional que possua uma formação mais ampla, capaz de compreender de forma crítica e totalizante o contexto vivenciado, uma vez que precisa dar conta de diversas dimensões educativas. Dessa forma, trabalhar com turmas multisseriadas requer um grande esforço e habilidades pedagógicas (MENEZES NETO, 2009; AZEVEDO; QUEIROZ, 2010).

Caldart (2010) afirma que existem determinações não apenas econômicas, mas políticas e ideológicas por trás da precarização do trabalho docente, porque, ao não ofertar formação adequada e alimentar um vínculo profissional precário, resulta na criação de um “*clima*” de insegurança, medo e incerteza na maioria dos professores, que mediante essa ação, tornam-se fragilizados, tanto no que diz respeito às relações entre professor e escola, quanto entre professores e professores, ou seja, sua própria categoria. Sendo assim, “Podemos dizer que a intenção das políticas estatais que precarizam o trabalho docente, ao estimular os contratos temporários, arrochar salários, negar direitos trabalhistas e previdenciários, é minar a resistência dos trabalhadores” (CALDART, 2010, p. 316-317).

Esse é um agravante, pois o amedrontamento desses profissionais mina suas vozes e os impede de reivindicar seus direitos. Em virtude dessa realidade, esses profissionais são silenciados, assim como o contexto em que trabalham, os indivíduos a quem seu trabalho se destina e, sobretudo, as suas necessidades.

Santos e Moura (2010, p. 37) fazem uma crítica às universidades ao afirmar que essas instituições também são uma manifestação do silenciamento, ao negar e desconsiderar a existência e a resistência das classes multisseriadas, não inserindo-as nos seus debates e pesquisas. Além disso, de forma mais específica, criticam os cursos de formação de professores, pois estes, em sua grande maioria, “ignoram o multisseriamento” e não abordam

a temática em seu currículo, mesmo naqueles casos onde as instituições localizam-se nas regiões do país em que a multisseriada é bastante presente.

Sobre essa questão, Cruz, Nascimento e Ramos (2016, p. 28) discorrem que “embora nos últimos anos o Brasil tenha produzido várias legislações, projetos e programas voltados à educação dos sujeitos do campo, os cursos de formação inicial de educadores ainda, em sua grande maioria, se encontram à margem desse debate”. Dessa forma, essa modalidade segue silenciada e invisibilizada nos debates acerca da educação e de metodologias de ensino.

Essa invisibilização da multisseriada permite com que se perdurem concepções estereotipadas acerca dessa forma de organização de ensino, como, por exemplo, a ideia de que a seriação é a solução para a oferta de uma educação de qualidade.

Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ⁵ concluíram que a seriação, tão reivindicada pelos docentes e, em grande maioria, pela própria comunidade, como a solução dos problemas, já acontece nas escolas multisseriadas do campo. Dessa forma, “[...] as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo” (HAGE *et. al.*, 2010, p. 401).

A grande problemática decorre do fato de que a seriação acontece de maneira precarizada dentro da organização multisseriada. Sendo assim, é este fenômeno o responsável pela fragmentação do ensino, que leva os professores a realizarem vários planejamentos tentando atender a inúmeros currículos, comprometendo a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Essa problemática provoca a seguinte indagação: Que visão orienta esses sujeitos resultando nessa imposição da seriação como a referência a ser seguida?

Como resposta à indagação os autores afirmam: “Essa visão se referencia pelo discurso generalizado que apresenta o espaço urbano como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, de acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas” (HAGE *et. al.*, 2010, p. 401- 402). Seguindo essa lógica, o campo se caracteriza por todos os antônimos dos adjetivos citados anteriormente: como o lugar do atraso, da miséria e do não desenvolvimento. Essa visão, portanto, ancora-se no urbanocentrismo, induzindo educadores e sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o

⁵ Este grupo realiza pesquisas sobre as escolas do campo multisseriadas e suas implicações desde 2002. A partir daí, este grupo tem dialogado com educadores e educadoras, estudantes, técnicos e gestores públicos, pais, mães e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais do campo. Em geral, as pesquisas partem das seguintes problemáticas: “Qual a concepção desses sujeitos acerca das escolas multisseriadas e do processo de ensino e aprendizagem que acontece nessas escolas?” e, “Quais eram as expectativas deles sobre como deveria ser uma escola do campo?” (HAGE, *et. al.*, 2010, p. 399).

‘modelo da escola seriada urbana’ seja a referência, o padrão de qualidade, tanto para o campo quanto para a cidade.

O paradigma urbanocêntrico tem suas raízes no eurocentrismo que, por sua vez, constitui os padrões, bem como as referências de nacionalidade e sociabilidade ocidentais como sendo os padrões universais. Sendo assim, esse paradigma possui um viés completamente elitista, discriminatório e excludente, pois impõe um único jeito de pensar, agir, sentir e até mesmo sonhar, desconsiderando as diversidades, sejam elas de classe, gênero, geracionais e territoriais (HAGE *et. al.*, 2010). Sendo assim, esse paradigma, centrado na lógica de uma sociedade capitalista e mercadológica, deslegitima todos os outros modos de pensar, sentir e existir, bem como todas as outras formas de viver e produzir a vida.

Conforme ficou explícito, todos esses fatores explanados se configuram como obstáculos para o acesso a uma educação de qualidade. No entanto, ao mesmo tempo, se configuram, também, como peculiaridades das escolas inseridas no meio rural. Dessa forma, é essencial que haja a compreensão da importância do papel social que essas escolas desempenham e é ainda mais necessário que essa visão urbanocêntrica seja rompida para que o campo possa ser compreendido a partir dele mesmo e não em comparação com a cidade.

Pensando nisso, Hage e *et. al.* (2010) apresentam algumas reflexões, a fim de produzir uma referência para a elaboração de práticas e políticas educacionais e curriculares de cunho emancipatório, destinadas às populações do campo, tendo em vista os desafios enfrentados por essa população e modalidade da educação, buscando garantir o direito à educação básica de qualidade. Destacam-se cinco pontuações:

A primeira afirma a necessidade que as escolas multisseriadas têm de sair do anonimato e inserir-se nas pautas dos órgãos públicos. É preciso que essas escolas sejam vistas e pensadas a partir do contexto socioeconômico-político-cultural-ambiental, pois apenas dessa forma será possível romper com o paradigma urbanocêntrico, que compreende o espaço urbano como sendo superior ao campo.

A segunda ressalta a urgência de se construir uma nova proposta educativa para a escola do campo, valorizando os saberes dos educandos, bem como dos docentes. Essa nova proposta precisa estar vinculada às políticas públicas que serão formadas e implementadas e aos desafios da formação do(a) educador(a) na Amazônia.

A terceira pontuação relaciona-se com a anterior, destacando a importância de trabalhar a partir da heterogeneidade sociocultural. Essa nova proposta pedagógica pensada para a escola multisseriada pode apoiar a gestão democrática participativa, a autonomia e a

realização de práticas educativas que sejam integradas para toda turma, considerando toda a sua diversidade.

A quarta assegura que a escola do campo multisseriada precisa situar-se na reformulação do projeto político-pedagógico e do currículo, pois esta será uma forma de superar a visão meramente instrumental de ensinar e aprender que perdura na educação oferecida aos povos do campo até os dias atuais. As escolas multisseriadas precisam centrar-se nas experiências sociais e nos saberes das comunidades e dos movimentos sociais, entre outros.

A quinta e última discorre acerca da urgência de superar a unilateralidade das práticas curriculares que são exercidas nas salas de aula e encerradas nelas mesmas, não estabelecendo nenhuma relação com o contexto em que estão inseridas nem, tampouco, com o tempo-espço dos sujeitos destinatários dessas práticas. Esse ensino unilateral provoca o enrijecimento de metodologias e da organização do trabalho pedagógico, uma vez que são desconsiderados quaisquer recursos naturais do ambiente amazônico, assim como toda a sua diversidade de saberes, cores, texturas e sabores.

Portanto, a multissérie é uma realidade presente no contexto estudado, que infelizmente continua sendo negligenciada pelos órgãos públicos, tendo suas potencialidades ceifadas. É necessário que ela seja vista e compreendida a partir da sua relevância e não apenas por meio dos seus desafios, uma vez que ela vem se constituindo como identidade das escolas do meio rural ao longo da história brasileira.

3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES - ANALISANDO AS CATEGORIAS

Nesta seção, serão apresentados e analisados os dados coletados por meio das entrevistas e discussões dos grupos focais, relacionando com os autores elencados anteriormente.

A fim de melhorar a discussão e a organização do trabalho, as análises serão apresentadas de acordo com as categorias primárias que foram definidas previamente pela pesquisadora: Identidade; Prática Pedagógica e Função social da Escola. Dessa forma, cada categoria se constituirá em um tópico e suas possíveis categorias secundárias em subtópicos.

3.1 Identidade

A identidade possui diversas definições que podem variar de acordo com o contexto histórico e social. No entanto, ao passo que sofre influências do meio, a identidade é também subjetiva. Por isso, cada indivíduo possui a própria identidade ou, ainda, identidades. Assim, além de subjetiva, a identidade é relacional e pode sofrer variações. Ela é flexível, mutável e não é determinada biologicamente, mas formada socialmente por meio da relação com o outro (HALL, 2000; HALL, 2011; WOODWARD, 2000; SILVA, 2000). Partindo dessa compreensão, evidenciamos, novamente, a relação direta entre os conceitos de identidade e alteridade, uma vez que é na relação com o outro que eu me formo enquanto eu (RICOUER, 1990).

Sabemos que o entendimento do processo de formação da identidade e suas implicações é fulcral para este trabalho. Diante disso, neste trecho, iniciaremos a discussão sobre a visão dos entrevistados a respeito dessa temática e refletiremos, ainda, sobre a seguinte questão: de que forma o território em que eles estão inseridos – o campo – e o relacionamento com as demais pessoas da comunidade afetam suas construções subjetivas?

Ao tratarem acerca dessa temática, as professoras e a coordenadora pedagógica demonstraram uma visão positiva, afirmando gostar do modo de viver camponês, conforme comprovam as falas abaixo:

A minha opinião sobre a vida no campo é que é maravilhosa, tem a natureza...
(Margarida, Professora).

Eu... por eu ter nascido na zona rural e eu acho que por não ter muita assim, muito relacionamento... muita vivência na zona urbana, entendeu? Eu gosto da zona rural pelo sossego, é... porque os vizinhos... a gente é mais próximo entendeu?! (Dália, Professora).

Bom, como eu sou do interior eu vejo boa né? tomar banho de igarapé, eles têm mais liberdade, eles têm mais autonomia (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Dessa maneira, com base nessas afirmações, depreende-se que o gosto pelo campo e seu modo de vida pautará suas ações enquanto profissionais, resultando em uma atuação positiva, não fundamentada em uma visão urbanocêntrica, que compreende a cidade como sendo superior ao campo. Caso contrário, a escola reproduziria todos os estereótipos historicamente construídos concernentes ao campo e aos seus sujeitos, pois, uma vez que o professor tem esses estereótipos enraizados em si, ele os refletirá em suas práticas de diversas formas. Uma delas, bastante comum e que, provavelmente, já foi ouvida por muitos alunos camponeses, é a seguinte: “Se você não estudar, vai morrer aqui”. Logo, na linha de raciocínio do sujeito que fala isso, o fato de estar no campo é algo ruim, danoso, configurando-se como um castigo.

Nos diálogos realizados com os alunos, foi possível perceber que todos gostam de morar na comunidade, ou seja, gostam da vida do campo. E mesmo os que já moraram em outros lugares, afirmaram que preferem a comunidade. Os alunos justificam seus gostos pelo campo afirmando que nele eles têm liberdade de ir e vir, acesso à variedade de frutas, dentre outras questões, conforme evidenciam as falas abaixo:

Porque aqui é pertinho da nossa família (Amanda, 7 anos).

Lá em Castanhal eu só ficava dentro de casa. Não podia sair lá, por causa que lá é muito movimentado (Antônia, 11 anos).

Acho importante. Importante na nossa convivência porque quem trabalha no campo também... os alimentos a gente faz, o açaí que a gente toma, os tomates que a gente faz a salada. A gente cria o gado pra poder comer a carne, pra nossa sobrevivência (Sílvia, 10 anos).

Brincar no campo, na arena (Joana, 7 anos).

[...] ir pro campo cuidar da terra (Bruno, 10 anos).

[...] passear sozinho (Emanoel, 6 anos).

Ir pro “garapé” (João, 8 anos).

As frutas (Breno, 6 anos).

Nessas falas, fica claro que as crianças se identificam com o território em que moram. No momento da dinâmica inicial do Grupo focal, ao manusearem as fotos tiradas da comunidade (apêndice G), elas ficaram bastante eufóricas e rapidamente as identificaram. Pode-se dizer que se sentiram representadas. Além das falas, as crianças também demonstraram o gosto pelo campo, por meio de desenhos e textos, conforme os exemplos abaixo:

Ilustração 9 – Uma paisagem do campo.



Fonte: Desenho Produzido durante a Pesquisa de Campo - 2019 (Dayane, 8 anos).

Nesse desenho, é possível verificar os elementos da natureza, como, por exemplo, o igarapé, os peixes, as árvores, o sol, as nuvens e o arco-íris. Elementos esses bastante citados nas suas falas. O desenho se relaciona com o texto exposto abaixo, em que a aluna discorre sobre seu amor pelo campo, apresentando os motivos por gostar dele.

Ilustração 10 – A vida no Campo.

A vida no campo é muito boa,
aqui no campo é bom, tem muitos
lugares para brincar correr e tem
igapópis e outras coisas.

eu amo morar no campo eu
gosto de ir a pé para escola
eu gosto de correr com meus
amigos e pegar frutas nos
riscos e etc.



Fonte: Texto produzido durante a Pesquisa de Campo – 2019 (Antônia, 11 anos).

Nesse texto, é perceptível novamente a ênfase na forma de viver no campo, na maneira de brincar e na relação com a natureza, assim como na liberdade vivenciada pelas crianças, que sem os perigos dos centros urbanos, podem andar “sozinhas”, conforme enfatizam nas falas e no texto.

Contudo, apesar de todos os outros sujeitos pesquisados demonstrarem uma visão positiva acerca do campo e de seu modo de vida, a Diretora de Ensino, ao tratar da temática, discorreu relacionando o modo de viver camponês com o contexto educacional, de acordo com o trecho a seguir: “Eu vejo essa forma de viver assim, [...] dentro da área educacional né existem os lados positivos de se aproveitar, mas eu ainda fico muito penalizada com o pouco que é oferecido, com o pouco que consegue chegar lá (Íris, Diretora de Ensino).

Por meio dessa fala, é possível observar que o que norteia a Íris é a visão da precariedade, um olhar penoso, mesmo compreendendo as riquezas existentes nessa realidade. Nas falas das professoras, em contrapartida, podemos perceber que as entrevistadas veem o campo com um olhar positivo. Fernandes (2011) discorre acerca da visão desse contexto como campo de vida. Essa compreensão coaduna com a visão das professoras, que entendem o campo como um lugar “onde as pessoas podem morar, trabalhar,

estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2011, p. 137).

Além da visão do campo como espaço de vida, é possível perceber outro aspecto interessante a ser destacado nas falas das entrevistadas, que consiste no fato de que a maioria delas possui uma relação íntima com o campo, mesmo que, porventura, não resida mais nesse ambiente, elas fazem questão de informar que são do campo, que “nasceram e se criaram” nele. Por esse motivo, é possível observar que o campo provoca certa nostalgia nesses sujeitos, pois remete à infância, às experiências, aos pais, às relações familiares...

A partir dessa observação, relacionando com outras falas, surgiu uma categoria secundária, que será posteriormente analisada. Não obstante, é importante pontuar, ainda nesta seção, que essa categoria consiste na questão da afetividade que esses sujeitos possuem com o campo e a forma como veem os modos de viver nesse contexto.

Mais adiante, as falas, tanto das duas professoras quanto da coordenadora pedagógica, mostraram que o bem-estar em relação ao campo vai além do gosto pelo modo de vida local, pois as profissionais gostam, também, de trabalhar nesse ambiente, conforme confirmam as falas abaixo:

Eu gosto, muito, muito, me dou muito bem com eles todos, me sinto bem também com isso né?! (Margarida, Professora).

Gosto, gosto. Eu sempre gostei de trabalhar na zona rural, porque eu acho assim que é um local assim que é bom de trabalhar. Eu me sinto mais à vontade trabalhando na zona rural” (Dália, Professora).

Me identifico muito né com as escolas anexas, é... não sei se é pelo fato que eu vim de lá né? sou fruto de uma escola de... do campo assim, escola anexa da zona rural” (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

O gostar de trabalhar nesse contexto é um ponto positivo, pois, como sabemos, esse não é um fato comum quando nos referimos aos professores que atuam nas escolas inseridas no meio rural. Na maioria das vezes, esses profissionais estão ali contra a sua vontade, sendo lotados em escolas do meio rural por discordarem de quem está “no poder”, entre outras inúmeras questões.

Na entrevista, a Diretora de Ensino falou acerca da escolha dos professores para trabalhar no meio rural, afirmando que essa escolha é norteadada pela logística, conforme o fragmento a seguir:

Geralmente essa escolha pra que o profissional possa atuar no meio rural, vai muito pela logística. Quem mora próximo, entendeu? [...] pelo menos foi assim que chegou até mim essa informação, que eles tentam fazer dessa forma. “não, fulano mora em tal lugar, tem condições de trabalhar lá” né? e aí essa pessoa é lotada lá. Agora quando não tem de fato alguém da localidade ou das proximidades, aí acaba

vindo os currículos pra cá, pra secretaria né onde eles são avaliados. Aí olha, nós temos vaga em tal local, você aceita ir pra lá? E aí esse profissional acaba indo pro meio rural (Íris, Diretora de Ensino).

Por meio dessa fala, é possível realizar inúmeras análises e a que fica mais evidente é a questão do poder político, onde a provável escolha não considera, integralmente a vontade do profissional, pois este, muitas vezes, se vê na necessidade de aceitar o cargo, por precisar de um emprego, por exemplo. Outras indagações também podem ser levantadas: no caso de haver vários profissionais habilitados em uma determinada comunidade, quais serão os critérios de escolha?

De modo geral, o campo é sempre visto como o último lugar a se querer trabalhar, porque, em decorrência de todo acúmulo histórico, as escolas localizadas no meio rural ficaram conhecidas por seu isolamento e precariedade (DALMAGRO, 2012). Mas, felizmente, na escola estudada, as professoras e a coordenadora se identificam com a realidade local, evidenciando possuir uma identidade camponesa.

Mais uma vez, é possível perceber a relação íntima com a temática quando uma das entrevistadas afirma: “eu vim de lá”. Dessa forma, a partir dessas exposições, percebemos que as entrevistadas possuem uma identificação com o campo, posto que as características presentes nesse espaço, de alguma maneira as representam e ao se sentirem representadas, identificam-se e, ao identificarem-se, formam suas identidades (WOODWARD, 2000).

Após verificarmos a existência dessa identidade, observamos a relação com a comunidade, ou seja, a maneira com que esses sujeitos, que são atores sociais, lidam com a comunidade e com o território em que a escola está inserida. Os fragmentos abaixo conduzem essa observação:

A minha relação com a comunidade que eu trabalho ela é muito boa né? Em tudo (Margarida, Professora).

As mães que me ajudavam, por exemplo, vai ter a festa junina vamos cortar bandeirinha, aí elas adoram, aí elas “tavam” lá no meio me ajudando (Margarida, Professora).

Aí uma mãe ligou pra mim “professora a minha filha passou mal (que não é mais minha aluna) e ela tá aqui no hospital”. Só pra me dizer. [...] “Então é isso, é uma ligação muito grande. Morreu um, “deusulivre” se eu não for passar um “meno” lá um instantinho (Margarida, Professora).

Pelo fato de morar aqui e sempre morar na zona rural, mesmo se eu não morasse, se eu morasse na zona urbana, eu sempre faço questão de conhecer os pais (Dália, Professora).

Acho que a afetividade também com os pais dos alunos dá pra ti ter um relacionamento melhor e fica mais fácil de trabalhar (Dália, Professora).

Nosso relacionamento é mais de amizade por nós nos conhecermos enquanto vizinhos né (Dália, Professora).

Eu sempre procuro orientar o professor pra ter uma boa relação com a comunidade escolar. Com os pais (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Nos relatos, fica evidente a boa relação que as entrevistadas possuem com a comunidade. Todas, de forma unânime, ressaltaram a importância da relação entre pais, professores e comunidade escolar. Nota-se, também, que a relação é íntima, extrapolando os muros da escola. A fala da Margarida mostra que ela participa até dos momentos de luto comunidade, atitude esperada por todos. Outro ponto que merece ser destacado é que a relação continua, mesmo ela não estando mais na posição de professora, ou seja, o elo permanece a ponto de uma mãe ligá-la apenas para informar que sua ex-aluna estava hospitalizada.

O envolvimento dos pais se configura como outro aspecto relevante a ser observado, pois, ao envolverem-se com a escola, contribuem de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem, colocando em prática um direito previsto na Constituição, quando afirma, no seu capítulo III, artigo 205: “A Educação é dever do Estado e da Família” (BRASIL, 2018).

Além da participação dos pais, a visão da coordenadora é de extrema importância, uma vez que ela tem a função de nortear as ações desenvolvidas na escola. Sendo assim, a partir do momento em que ela afirma dar orientações aos professores para que desenvolvam uma boa relação com a comunidade, ela fomenta que essa boa relação seja estabelecida.

Além dessas observações, vale destacar que a Dália reside na comunidade, enquanto que Margarida mora na cidade e, para que conseguisse desenvolver seu trabalho com êxito, buscou o fortalecimento da relação com a comunidade, conforme descreve abaixo:

Quando eu comecei a trabalhar na comunidade eu não conhecia os pais dos alunos [...] mas aí eu percebi que a escola “tava” muito precária, muito. Chovia dentro da sala, era muita criança, não tinha carteira pra todo mundo, não tinha... nada. E... o que aconteceu? [...] achei né nesse momento, que só junto com a família poderia conseguir uma reforma praquela escola. [...] Daí eu comecei assim, eu fiz uma reunião com toda comunidade não só com pai de aluno, mas com todos e foi muita gente. Todo mundo foi, porque eu falei já qual era né o objetivo, que era reformar aquela escola, que aquela escola era nossa, era da comunidade, não era só de quem “tava” estudando. Porque tinha uns que não tinha nenhum filho lá. Mas eles foram e foi muito bom porque quando a secretária de educação chegou ela viu logo o peso que tinha porque tinha muita gente. Aí de imediato já conseguimos a reforma [...] Aí eu comecei a partir dali.... poxa, eu tenho que tá trabalhando com a família, eu tenho que conhecer a comunidade. E aí passamos a ajudar nos eventos que tinha fora da escola, por exemplo do time lá, a cede que eles “tavam” querendo levantar a cede, eu ia pro “mêi” também. Vai ter tal coisa, vai ter um bingo, vai ter um evento, eu também “tava” lá no meio. E aí a gente conseguiu fazer uma cede que até serve pra nós né que a gente faz os eventos lá... Aí reformou a escola e aí eu

comecei já no segundo ano que eu trabalhava, eu fiz o calendário cultural já envolvendo a família, por exemplo, começo pelo carnaval, aí vem a páscoa, o dia das mães, o dia dos pais, sempre e sempre a família tá presente (Margarida, Professora).

Nesse fragmento da entrevista com Margarida, ela nos conta sobre o início do seu trabalho como docente, após ser aprovada em concurso público e lotada na comunidade estudada, outro fator não muito comum nas escolas localizadas no meio rural: professores concursados, uma vez que a maioria é contratada. Margarida trabalha na escola há 8 anos. Esse dado comprova, ainda mais, a afirmativa da docente quando disse que gosta de trabalhar na comunidade, pois, na condição de concursada, certamente já teve oportunidade para trabalhar na cidade, caso preferisse.

O fato de haver uma professora concursada na comunidade se configura como um ponto muito positivo em razão de todos os aspectos que a contratação de funcionários implica. Sabe-se que ser funcionário contratado é um fator agravante e precarizador para o desempenho da docência, causando uma perda de direitos trabalhistas, instabilidade econômica e alta rotatividade de professores nas escolas, pois são frequentemente distratados ou transferidos para outras escolas, provocando, entre outros problemas, uma descontinuidade no trabalho pedagógico (CALDART, 2010, p. 308). Em vista disso, Margarida, além de possuir seus direitos assegurados, tem a possibilidade de realizar um trabalho contínuo, conforme vem ocorrendo na escola pesquisada.

Ainda em relação à fala de Margarida, exposta acima, observamos que, na visão dela, a união, decorrente do bom relacionamento com a comunidade, é capaz de trazer resultados eficazes, como foi o caso da reforma da escola. Ela também destaca que norteia todas as suas ações pensando nessa relação, na participação da comunidade. Ainda no início do trecho exposto acima, ela afirma que, quando começou trabalhar na escola, não conhecia a comunidade nem os pais dos alunos, mas pensou em estratégias que viabilizassem essa aproximação.

Dália, como já frisamos, mora na comunidade e já atua como docente há 23 anos, mas começou a trabalhar na escola esse ano. Ela também compreende a relevância desse elo entre escola e comunidade e afirma que, mesmo que não morasse na comunidade, faria questão de conhecer, conforme fez quando trabalhou em outros locais.

Íris também demonstrou se importar com a boa relação entre a escola e a comunidade quando disse:

[...] trabalhar a comunidade é a primeira preocupação da secretaria, uma vez que a gente tá aqui, é respeitar a cultura local, respeitar a realidade daquela comunidade escolar e tentar fazer com que ela trabalhe, que eu confesso pra você, que é muito

mais fácil, é muito mais participativo o envolvimento da comunidade escolar na área rural do que na área urbana. A gente tem mais a presença deles, entendeu? então a gente procura trabalhar dessa forma (Íris, Diretora de Ensino).

Essa percepção das Professoras, da Coordenadora e da Diretora de Ensino é muito importante, pois faz com que as ações desenvolvidas na escola ultrapassem as paredes da sala de aula, alcançando a comunidade em que ela está inserida.

A visão positiva acerca da vida no campo, o fato de gostarem de trabalhar na escola em que estão e de buscarem estabelecer uma boa relação com a comunidade, leva-nos a acreditar que essas educadoras fomentam e valorizam a formação de uma identidade camponesa nas suas ações, pois conforme afirma Cruz (2010, p. 375): “[...], maior será o envolvimento da escola com questões locais quanto maior for a identificação dos seus profissionais docentes com a comunidade e com o seu meio ambiente”. Ao discorrerem sobre este assunto, elas afirmaram que:

Eu faço com que eles valorizem aquele lugar (Margarida, Professora).

E eu incentivo muito e eles são conscientes disso, eles são... eles têm orgulho de estudar lá (Margarida, Professora).

[...] que eles levantam a cabeça, eu digo nessa hora vocês tem que levantar com maior orgulho [...] vão chegar todo orgulhoso e feliz. Ninguém tem que ter vergonha do lugar que mora (Margarida, Professora).

É uma das coisas que eu faço muito na escola é... nas minhas falas, nas minhas atividades, nas dinâmicas que eu faço, nas dinâmicas de grupo, sempre fortalecendo esses laços que... que eu acho até que pra formação de uma criança, é muito importante [...] sempre que eu vou buscar montar a minha atividade em sala de aula, eu sempre busco tá é... pesquisando e trazendo a minha pesquisa pra prática da sala de aula (Dália, Professora).

Por exemplo, se eu for trabalhar um conteúdo que está relacionado à zona rural eu vou valorizar a cultura do aluno que eu tenho em sala. Vou trabalhar a agricultura, plantio da mandioca, como é que funciona? A gente vai trabalhar as fases da lua, por exemplo. A gente sabe que o agricultor ele tem o período né da fase da lua que ele gosta de plantar, então se eu tenho ali um aluno que é filho de agricultor eu já... né? confirmo com ele. O meu pai era agricultor, então ele tinha a fase da lua pra plantar, ele tinha os conhecimentos dele né empíricos (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

A partir dessas falas, observamos que as entrevistadas buscam, por meio de suas práticas, valorizar o território em que a escola e os alunos estão inseridos. Esse esforço resulta na identificação dos alunos, pois conforme o exposto acima, gostam de morar na comunidade. Além de valorizar, elas também se empenham em relacionar os conteúdos com a realidade dos educandos e valorizando os seus conhecimentos prévios. Contextualizar os conteúdos abordados é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça

de forma eficaz. De acordo com o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2015, p. 252), a palavra contextualizar significa “situar em certo contexto”. A palavra contexto, por sua vez, tem o sentido de “inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação”. Logo, o ensino contextualizado é aquele que estabelece uma relação com o contexto em que o aluno está inserido.

Para Menezes e Araújo (2012, p. 9), a definição de contextualizar “[...], implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e refaz”. Dessa forma, ao falarmos em contextualização, estamos falando em uma educação e em um currículo que está de acordo com o contexto das pessoas a quem são oferecidos, rompendo com padrões previamente estabelecidos.

Freire (1995, p. 6) chama atenção para a necessidade do respeito à identidade e às experiências dos alunos, quando afirma: “Continua em mim o respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos. Isso implica uma identidade de classe dos educandos. E um grande respeito, também, pelo saber ‘só de experiências feitas’”. A seguir, o autor faz uma dura crítica aos pensadores que menosprezam o senso comum – ou seja, os saberes oriundos das vivências, como denomina a Coordenadora Pedagógica entrevistada –, ressaltando que todo conhecimento científico partiu das experiências, ou seja, do senso comum. Ele afirma, ainda, que a rigorosidade do conhecimento científico chegou depois e destaca a indiscutível curiosidade que o humano tem diante do mundo desde a infância e que, com o passar do tempo, essa curiosidade vai se transformando em “curiosidade epistemológica”, a qual vem carregada de métodos rigorosos.

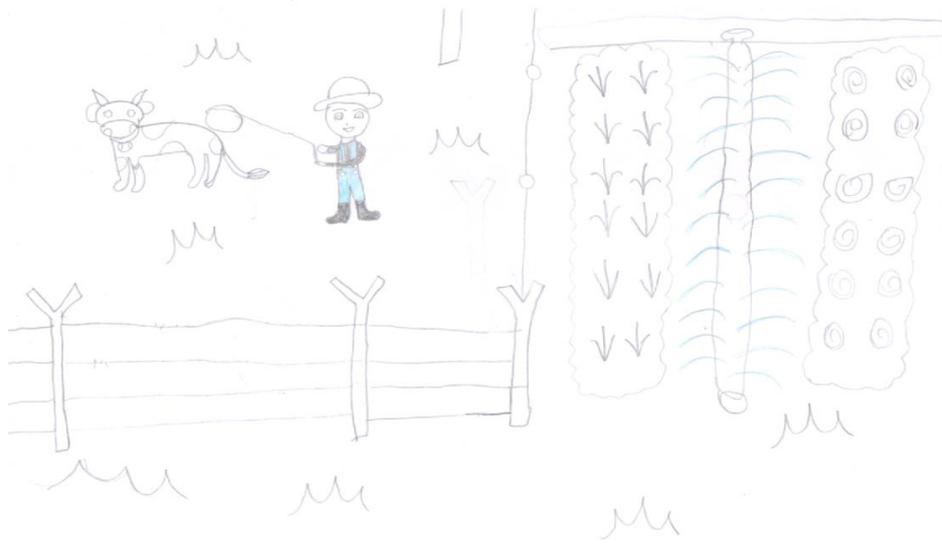
Menezes Neto (2009, p. 35) ressalta a importância do diálogo com os vários tipos de saberes (presentes em todas as culturas, tanto saberes tradicionais, quanto técnico-científicos), afirmando que devem ser incentivados sempre partindo do respeito. É possível perceber esse aspecto na fala da Margarida, quando afirma que incentiva muito os seus alunos e que eles são cientes disso, que eles devem sentir orgulho de ser do campo e estudar nele. Dessa forma, a prática da professora faz com que a realidade dos sujeitos seja “o princípio e o fim da prática pedagógica”, porquanto a experiência é compreendida como fonte de conhecimento (MENEZES NETO, 2009, p. 43).

O envolvimento pessoal que as entrevistadas possuem com a temática é novamente percebido nas falas analisadas, como, por exemplo, no relato de Rosa, quando lembra que seu pai era agricultor. Dessa maneira, ela utiliza sua própria experiência pessoal para

compreender a realidade em que trabalha, deixando evidente, mais uma vez, a identificação que possui com o campo.

Para os alunos, a agricultura também se configura como uma forte característica do campo. Nas suas falas, afirmaram: “Aqui tem muita plantação [...] Maracujá, cheiro-verde, pimenta doce, abóbora, pepino, pimenta malagueta, feijão, melancia e mamão” (Bruno, 10 anos). Os desenhos a seguir aclaram essa afirmativa.

Ilustração 11 – Plantações e um vaqueiro.



Fonte: Desenho produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (Antônia, 11 anos).

Ilustração 12 – Plantações.



Fonte: Desenho produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (Sílvia, 11 anos).

Ilustração 13 – Uma casa, uma árvore, uma família e uma plantação.



Fonte: Desenho produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (Joana, 7 anos).

Nesses desenhos, as crianças representaram as plantações, paisagem bastante presente no campo e que faz parte do seu cotidiano. No entanto, no segundo desenho (ilustração 12), a aluna sinaliza uma plantação de soja que não é presente na sua região, mas faz parte do imaginário de plantação que a mídia propaga: as grandes monoculturas. Dessa maneira, percebe-se que a visão de campo que esta aluna possui também é influenciada pela mídia. Além da mídia, muitas vezes os livros didáticos não estão de acordo com o território em que os alunos estão inseridos e acabam contribuindo também para essa visão deturpada da realidade.

Em vista disso, o posicionamento das educadoras pesquisadas acerca das temáticas abordadas é muito relevante, pois a escola interfere diretamente no processo de formação da identidade dos sujeitos por ela abrangidos. É importante destacarmos que a educação, assim como a identidade, são processos construídos histórica e socialmente e todos os espaços, tanto escolares, quanto familiares, entre outros espaços sociais nos quais os sujeitos se inserem, influenciam nessa construção (SOARES, 2000). Assim, não apenas a escola, mas o ambiente dos sujeitos, no caso desta pesquisa, o campo, são importantes para esse processo.

A partir dessa compreensão, a ação do professor é novamente posta em destaque, pois ele deverá considerar a identidade que os sujeitos possuem, assim como seus saberes. Soares

(2000) discute acerca da arquitetura da identidade e relaciona com a atuação do professor. A autora faz uma analogia do termo arquitetura, entre o conceito utilizado por ela e o termo conotativo da palavra, correlacionando a arquitetura de construir prédios com a de construir pessoas por meio da educação.

Por meio das falas das entrevistadas, é possível observar que elas compreendem a importância das suas práticas, bem como da Escola para o processo de formação da identidade dos alunos, ou seja, percebem que as suas ações interferem diretamente nesse processo, conforme destacamos na fala da Rosa:

Eu sempre digo quando não há escola parece que a comunidade ela perde a identidade [...]. Quando ele tem escola ali no âmbito comunidade escolar, na minha comunidade, no meu vilarejo, eles vão trabalhar a cultura deles ali. Por exemplo, vamos dizer que hoje se fecha uma escola em determinado lugar, aquelas crianças são remanejadas pra uma outra comunidade. Então um outro hábito. Lá eles vão criar outros né formas de... de ver as coisas, sendo que na comunidade deles eles se sentiam mais acolhidos (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Nesse trecho, a coordenadora pedagógica relaciona a escola com a formação da identidade de forma clara, comprovando perceber o papel crucial que a escola desempenha nesse processo. Pires (2012, p.118) discorre que:

Nesse processo formativo a educação precisa ser compreendida como prática social; tratar o conhecimento de forma inter-relacionada; e ser incentivada à construção de novas possibilidades de vida e permanência no campo como espaço de lutas coletivas de seus sujeitos por melhores condições de vida, de trabalho e de educação.

Partindo dessa compreensão, a educação oferecida aos alunos camponeses precisa estar ancorada nas suas vivências para que contribua com sua vida social. Essa educação também precisa valorizar o meio em que esses sujeitos estão inseridos, a fim de lhes proporcionar melhores condições de vida. Sendo assim, a educação, como prática social, é aquela que ultrapassa os muros da escola e impacta nos modos de viver dos sujeitos por ela alcançados. Uma educação pautada nesses moldes seria uma educação para uma Escola do Campo, conforme pontua Pires (2012, p. 109):

Pensar a escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação. Tomamos como base a concepção de formação como um processo em permanente construção, permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas, em que os sujeitos sociais vão se constituindo.

Dessa maneira, mais uma vez, destacamos a atuação da educação no processo subjetivo de formação dos sujeitos e que engloba, também, questões objetivas e, algumas

vezes, contraditórias. Além da questão da identidade, a Coordenadora Pedagógica fala acerca de uma grande problemática no que concerne ao campo, que é o fechamento de escolas, ressaltando o quanto esse ato é danoso para a sociedade, uma vez que não afeta apenas os alunos e suas famílias, mas toda a comunidade.

Procuramos relacionar a interferência da escola na formação da identidade dos alunos com o conceito de Ricoeur (1990), o qual discorre sobre identidade *Idem* e *Iipse*, sendo que esta consiste em uma identidade reflexiva e mutável, que se forma por meio da relação com o ser-outro, ou seja, por meio da alteridade, enquanto que aquela, por sua vez, é fixa e opõe-se a toda forma de variação. A partir dessa relação, é possível levantar as seguintes análises: qual dessas identidades a escola pesquisada fomenta a formação, *idem* ou *ipse*? A educação oferecida aos alunos é capaz de promover uma reflexão de forma que os leve a se (re)formarem em contato com seus pares? Nas análises das outras categorias seguiremos com essas indagações a fim de que, ao concluirmos a pesquisa, possamos encontrar uma resposta ou um direcionamento.

3.1.1 Afetividade com o Campo e a Relação com a Natureza

De acordo com o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2015, p.26), a palavra afetividade se relaciona com o termo afetivo. Este é definido como: “1. Relativo a afeto ou a afetividade; 2. Que tem ou denota afeição; afetuoso”. O termo afeto, por sua vez, apresenta duas definições. A primeira consiste em substantivo masculino que significa: “1. Afeição por uma pessoa ou um animal. 2. O objeto dessa afeição”. E a segunda, em um adjetivo: “1. Admirador, simpatizante; 2. Que se destina a algo; 3. Subordinado a alguém ou algo”. Contudo, para este estudo utilizaremos o primeiro significado do termo afeto. Sendo assim, pode-se depreender que a afetividade envolve sentimento, gosto e demonstração de carinho.

Essa categoria secundária surgiu a partir da observação das falas da maioria dos sujeitos pesquisados. Nessas falas, eles demonstraram possuir uma relação de afeto com o campo, com o seu modo de vida e, além disso, evidenciaram uma relação diferenciada com a natureza, que se desenvolve baseada nessa relação afetiva. As falas expostas abaixo dizem respeito à maneira como as pessoas se relacionam no campo:

Eu gosto da zona rural pelo sossego, é... porque os vizinhos... a gente é mais próximo entendeu?! como se fosse uma família, pra mim viver aqui é como se fosse uma grande família, entendeu? (Dália, Professora).

A convivência na zona urbana, o pessoal é mais fechado né? Cada um na sua. Aqui eles são todos assim é primo, é amigo, é cunhado, é irmão. Então eles se aconchegam mais (Dália, Professora).

É diferente, por exemplo, eu falo por mim que sempre vivi na zona rural, então quando a gente vinha pra cidade, a gente sentia uma diferença, né?! o nosso falar, o nosso jeito de agir, de ser... a gente do campo, parece ser mais comunicativo, passar por um vizinho, por mais que more longe 2, 3 km “Oi vizinho, bom dia, boa tarde né? como é que o senhor tá? Cadê fulano, vou lá tomar um café” (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

A gente tem essa reciprocidade, que na cidade você não percebe muito. Essa relação de... como é que a gente diz, a política da boa vizinhança, essa conversa, esse diálogo, né?! (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Antes de iniciar as análises das falas, é importante destacar que as duas pesquisadas são do campo, embora a Coordenadora Pedagógica não resida mais nesse espaço. Por isso, elas falam com propriedade e trazem uma certa nostalgia nas suas falas.

A Dália destacou o sossego que existe no campo, a tranquilidade e a proximidade. Além disso, afirmou que vivem como se fossem todos da mesma família, frisando as distinções existentes entre as pessoas do campo e da cidade, assim como as relações de parentesco bastante presentes no campo, que tornam, segundo ela, o ambiente mais aconchegante. Essa palavra aconchego remete à proteção, acolhimento e amparo. É por isso que o campo é tão tranquilo, pois as pessoas possuem uma relação de proteção umas com as outras, um espírito de unidade.

A fala da Rosa seguiu no mesmo sentido que a da Dália, ressaltando as distinções existentes entre os camponeses e os sujeitos da cidade, afirmando que os camponeses são mais comunicativos, recíprocos e possuem uma relação de maior proximidade com os vizinhos, construindo uma “política da boa vizinhança”.

As crianças pesquisadas também demonstraram uma relação de afetividade com o campo e sua forma de viver, tanto nas suas falas nos diálogos desenvolvidos, quanto por meio de desenhos e escritos. Abaixo, exporemos alguns desenhos que confirmam essa afirmação, uma vez que todos os desenhos produzidos pelas crianças apresentam elementos do campo e do modo de viver camponês. Adiante, ao longo das análises das demais categorias, serão apresentados mais registros (desenhos e textos) que expõem a relação delas com o ambiente em que vivem.

Ilustração 14 – Uma árvore e um arco-íris.



Fonte: Desenho produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (João, 8 anos).

Ilustração 15 – O caminho de casa até a escola.



Fonte: Desenho produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (Joice, 7 anos).

Ilustração 16 – Uma casa e uma árvore.



Fonte: Desenho produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (Geovana, 9 anos).

Os desenhos apresentam características do campo e da vida camponesa. Na ilustração 12, o aluno retratou uma grande árvore e um arco-íris e deu a seguinte explicação para o desenho: “Eu desenhei uma árvore cheia de maçã, um arco-íris colorido. Significa coisas pra comer e pra ficar forte, tem a ver com plantação” (João, 8 anos). Ele desenhou uma macieira, árvore que não é comum na região pesquisada, provavelmente influenciada pelo gosto da fruta ou pela divulgação da grande mídia que faz com que, muitas vezes, as crianças valorizem mais o que é de fora, em detrimento do que é produzido no campo. Apesar desse aspecto, a justificativa apresentada pelo João ressalta a importância da alimentação saudável e relaciona-se com a plantação, destacando a produção de alimentos existente no campo.

Na ilustração 13, Joice desenhou “o caminho da escola”, conforme nos explicou. E por conseguinte, na ilustração 14, é possível observar uma paisagem camponesa em que a Geovana representou sua casa, uma casa com uma árvore ao lado. Dessa maneira, nos três desenhos verificam-se elementos existentes no campo, como por exemplo, árvores, galinha com filhotes, pássaros e outros elementos como nuvens, chuva e arco-íris.

Carvalho e Costa (2016, p. 27) afirmam que os camponeses desenvolvem “[...] relações afetivas e simbólicas com as plantas, os animais, as águas, os sítios da infância, com a paisagem... e com os tempos”. Dessa forma, essa fala dos autores destaca o simbolismo retratado pelas crianças nos desenhos e observado, também, nos discursos da Dália e da Rosa.

Os camponeses possuem uma maneira de se relacionar com a natureza que difere das pessoas que não habitam esse espaço. É importante trazer para a discussão que a ideia de separação entre homem e natureza é fruto do pensamento tradicional científico hegemônico de origem europeia (PORTO-GONÇALVES, 2016). Em vista disso, a natureza, ao longo dos anos, tem sido objetificada, pautada na ideia de que o homem a domina. Esse imaginário se configura como o maior desafio ambiental contemporâneo.

Porto-Gonçalves (2016, p. 95) ainda ressalta que a dominação da natureza pelos homens acabou autorizando “a dominação de povos/etnias e grupos sociais assimilados à natureza. Povos selvagens, por exemplo, sendo das selvas, sendo das matas, são da natureza e, assim, podem ser dominados pelos civilizadores”. Logo, influenciou fortemente o eurocentrismo que, por sua vez, fundamenta a visão urbanocêntrica que desvaloriza os camponeses.

Em contrapartida, os camponeses e seu modo de viver se constituem como um dos pilares de enfrentamento desse ideário, pois a relação que possuem com a natureza difere da que se baseia no valor de troca, que compreende a terra como mercadoria, como o agronegócio, por exemplo. Dessa forma, existe um contraste gritante entre os camponeses e o agronegócio, que explicita as maneiras antagônicas e conflituosas de apropriação da natureza (SILVA, 2017).

Silva (2017) faz uma distinção entre os grandes latifundiários e os camponeses, afirmando que os primeiros são herdeiros da vertente dominante da história agrária brasileira, baseada nos ciclos de agro exportações das monoculturas em que a terra, a natureza e o território em si são compreendidos como mercadoria. “Os sujeitos sociopolíticos que melhor a representam no cenário nacional são atualmente intitulados ruralistas, rótulo esse que esconde denominações talvez menos confortáveis, como latifundiários e grileiros” (SILVA, 2017, p. 48).

Os segundos, por sua vez, são herdeiros de indígenas, mestiços e alguns colonos que constituem as pequenas propriedades privadas que, durante a história, orbitaram nas franjas dos latifúndios, ocupando os espaços marginalizados e isolados, originando as comunidades rurais. Para estes, o território é espaço de vida e “sua identidade hoje pode abranger diversas categorias e denominações gerais – índios, camponeses, populações tradicionais, posseiros, trabalhadores rurais, lavradores, pequenos produtores e agricultores familiares” (SILVA, 2017, p. 48).

A partir da distinção realizada pelo autor, é possível observar a importância dos camponeses no que tange à produção de alimentos e à preservação ambiental, uma vez que

o agronegócio se desenvolve com base na hegemonia econômico-mercantil. No entanto, mesmo mediante a relevância do campo e de seus sujeitos, esse território continua sendo considerado como atraso, “Afinal, a ideia de progresso – e sua versão mais atual, desenvolvimento – é, rigorosamente, sinônimo de dominação da natureza!” (PORTO-GONÇALVES, 2016, p. 96).

Além da relação com a natureza, a forma como os camponeses se relacionam uns com os outros similarmente é distinta, pois fundamenta-se na reciprocidade, na partilha e na coletividade, conforme afirmaram a Rosa e a Dália. Essa maneira de viver apresenta uma racionalidade distinta daquela do capitalismo, em que as relações “[...] se baseiam no assalariamento para a obtenção de lucro” (CARVALHO; COSTA, 2016, p. 26).

Para Carvalho e Costa (2016), essa forma de viver e produzir apresenta diversas características, como por exemplo, o fato de os saberes e as experiências vivenciadas pelas famílias funcionarem como referência para as novas produções. Esse conhecimento também é agregado às práticas tradicionais, às trocas de informações entre vizinhos, parentes e compadres, assim como à inserção de algumas inovações tecnológicas. A forma de usar a terra quando esta não pertence à família pode acontecer por meio da coletividade, da parceria entre vizinhos ou por arrendamento, destacando, assim, a solidariedade comunitária.

A Dália afirmou que percebe essa diferença de concepção de mundo nas crianças e disse:

Eu acho que as crianças da escola da zona rural, elas são mais unidas do que as da zona urbana. As crianças da escola lá da cidade, elas são muito assim consumistas. Elas se preocupam muito com essa questão de dizer assim, é... “o papai tem carro, eu tenho um tablet, mamãe tem um computador”. Então as crianças da zona urbana elas são bem, bem consumistas e as da zona rural não [...] (Dália, Professora).

Com base na fala da professora, observa-se que a forma como a sociedade se estrutura interfere diretamente na concepção que as crianças possuem. Nesse caso, a professora destaca o consumismo como uma característica das crianças urbanas. Ramos (2012, p. 59) pontua que “[...] o desenvolvimento termina por confundir-se com consumo”. Dessa forma, para as crianças tidas como desenvolvidas, o consumo é algo corriqueiro.

É importante que se compreenda a pluralidade das infâncias, dado que esse período se constitui por meio das práticas culturais e das formas de viver que resultam por moldar as crianças nos seus mais distintos contextos sociais, geográficos e políticos (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2016). Dessa forma, em se tratando das crianças do campo, pode-se afirmar que elas, assim como os demais sujeitos, inserem-se em relações sociais complexas, participando do contexto em que estão inseridas, atuando e sendo afetadas por ele. Seguindo esse

pensamento, quando se trata da infância do campo, ou seja, das crianças que são sujeitos concretos que o habitam, é imprescindível que se fale de sujeitos de mundo que estão integrados a seus territórios, que sofrem interferências externas e internas e que por meio destas, constituem-se.

Ainda sobre a maneira como os sujeitos pesquisados se relacionam com a natureza, destacamos mais algumas falas:

Eu chego naquela escola não tem recurso, não tem nada, mas só deu olhar “pum” lado e ver a natureza, aí a gente tem todo recurso no nosso lado né? [...] Da natureza que vem o que é mais bonito, que é o mais belo (Margarida, Professora).

Eu cheguei na escola, eles tinham feito um bolo de três andar, a coisa mais linda, com areia pra mim e decoraram todo com flores e raízes. Eu achei lindo a atitude deles (Margarida, Professora).

É bom morar e trabalhar aqui pelo sossego, é... o contato com a natureza, os igarapés, a gente quer ir “prum” igarapé a gente só faz pegar a moto e ir pra li, né? É tudo pertinho, então é a questão duma fruta né?! (Dália, Professora).

Parece até que eles se desenvolvem melhor pra resolução de problemas, pra resolver problemas porque eles já têm... começam a ter autonomia mais cedo do que os outros alunos que são, por exemplo, nossos que são criados só dentro de casa, trancados, eles têm uma outra visão, se prendem muito em mídia, em celular, em redes sociais. E eles na zona rural não, eles já brincam né? já andam de bicicleta, tem a correria do dia-a-dia, vai numa árvore tira uma fruta, então é esse... essa relação dele com a natureza desenvolve mais (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

A Margarida discorre acerca da falta de recursos para trabalhar no campo, questão que será melhor explorada mais adiante. No entanto, é válido pontuar que as crianças que habitam o campo sofrem privação de elementos básicos, porém essenciais, e a educação se configura como uma dessas ausências profundas (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2016). Apesar do relato sobre as dificuldades, é possível perceber o encantamento que a docente possui no que tange à natureza, afirmando que ela se constitui como recurso para que possa trabalhar. Além da professora, os alunos também demonstram essa relação, pois presentearam a professora com um bolo de areia, flores e raízes. Dessa forma, é possível perceber que gostam desses elementos naturais, porquanto entende-se que se presenteia com o que se tem de melhor. Logo, a natureza.

A Dália, por sua vez, desenvolve sua fala justificando por que gosta de morar e trabalhar no campo, ressaltando, assim como a Margarida, a natureza. O sossego, o contato com a natureza, os igarapés, a abundância de frutas, foram os elementos elencados por ela.

Já a Rosa destaca a forma como se desenvolvem as crianças do campo. De acordo com ela, esse desenvolvimento fundamenta-se na autonomia que possuem. Para a Coordenadora, existe uma distinção entre as crianças do campo e da cidade, que consiste na

maneira como vivem. Ela ressalta que as crianças da cidade são criadas dentro de casa, trancadas, presas às telas enquanto que as do campo brincam, andam de bicicleta, colhem fruta no pé. Além disso, possuem um melhor raciocínio para a resolução de problemas, fato que decorre dessa vivência, da relação com a natureza, do brincar.

Destaca-se, então, o direito de brincar. Para Silva, Felipe e Ramos (2016) o direito à brincadeira é compreendido como aquele que permite e garante à criança o tempo da infância. Além de assegurar a infância, o brincar, nas suas diversas formas, constrói a historicidade das crianças mediante a materialidade do lugar. Os autores destacam que:

A relação com o brincar é um elemento que permite estabelecer distinções, situar os sujeitos no mundo, e por isso pode-se dizer que, em relação às crianças do campo, a brincadeira se realiza, também, com o que elas produzem com os recursos disponíveis, processo que liga a brincadeira à criação. Isso se dá no interior de uma materialidade social e cultural que não pode ser secundarizada (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2016, p. 421).

Com base nesse pensamento, compreende-se que o brincar é um fator relevante na formação da identidade das crianças. E no caso das crianças camponesas, as formas de brincar no campo estabelecem relações com o território, viabilizando a construção de uma identidade camponesa. Outro ponto a ser destacado na forma de brincar no campo, consiste no processo criador, uma vez que as crianças criam os próprios brinquedos. Os autores acima citados fazem uma crítica à industrialização do brinquedo, uma vez que exige a atividade artesanal, ou seja, o ato de criar. Os autores afirmam, ainda, que quanto maior o poder de consumo – que se relaciona diretamente com o aumento da renda – maior é a busca pelo brinquedo pronto que, nesse sentido, é tido como superior ao que é construído de forma artesanal pelas próprias crianças ou suas famílias.

Sendo assim, a criança camponesa, ao criar seu próprio brinquedo, aprimora seu processo criativo e sua relação com as pessoas e com o meio em que se insere. Tendo em vista o aspecto socioeconômico da maioria dos camponeses, o brincar das crianças do campo se desenvolve fundamentado no vínculo com a terra, com a água e com a floresta. “Os recursos naturais são investidos na prática de brincar porque integram a paisagem material do campo e são sua feição predominante, da qual os sujeitos se apropriam, material e simbolicamente, na medida em que significam, de modo particular, a sua relação com ela” (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2016, p. 421).

Nesse sentido, a natureza viabiliza a “criação de espaços lúdicos”. O barro, por exemplo, permite que as crianças criem personagens, alimentos, animais. As plantações permitem que as famílias camponesas se reúnam e compartilhem as vivências do trabalho

coletivo enquanto que as crianças realizam atividades simbólicas e materiais com a terra por meio do ato de brincar. É importante destacar que esses elos foram dissolvidos pela modernidade, pela ideia de desenvolvimento, que rompeu o vínculo entre criação, trabalho e ludicidade (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2016).

Os camponeses preservam o trabalho como princípio educativo. Cruz e Ramos (2017) destacam que, para esses sujeitos, o trabalho identifica-se com a criação de valor de uso, pois parte significativa das atividades que são desenvolvidas pelas famílias se direcionam à criação e à transformação de objetos que são úteis para o sustento de seus membros. Dessa forma, a partilha e a coletividade são elementos fundantes da cultura camponesa, contrastando com a individualidade presente nas grandes cidades, que se baseiam na lógica do capital que é incentivada pela mídia.

Em suma, os camponeses vivem sob outra lógica, que preserva a natureza e sua ancestralidade. E suas crianças, por sua vez, vivenciam as múltiplas experiências e se constituem enquanto camponesas. Tendo em vista essas questões, é salutar destacar as seguintes indagações: De que forma a Escola lida com esse território? De que maneira as professoras desenvolvem suas práticas? Consideram as especificidades camponesas, tendo em vista a sua relação com a natureza e com o trabalho? Nas categorias posteriores se seguirão essas análises.

3.2 Práticas Pedagógicas

As Práticas Pedagógicas se configuram como um dos conceitos centrais deste trabalho. A fim de dar prosseguimento às análises, é preciso conceituá-las, objetivando aclarar a discussão, pois, afinal, o que são as Práticas Pedagógicas?

Apesar da diversidade de definições, neste trabalho, utilizaremos o conceito adotado por Franco (2015), que as compreende como ações que se configuram e surgem a partir das possibilidades criadas na mediação com o outro, ou seja, que se estabelecem a partir das interações entre os sujeitos.

É comum que os conceitos de Prática Pedagógica e Prática Docente sejam confundidos e utilizados como sinônimos. No entanto, não o são, apesar de estarem diretamente relacionados. Franco (2016, p. 535) afirma que: “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. Dessa forma, depreende-se que para se configurar como prática pedagógica é necessário que ela seja carregada de intencionalidades. Além de intencional, ela também precisa ser reflexiva. Portanto, os saberes docentes serão os determinantes das práticas pedagógicas, da forma como serão desenvolvidas, bem como, das concepções que a nortearão. Todavia, de que são construídos esses saberes? Os saberes docentes possuem muitas facetas, norteados por inúmeras questões, entre elas estão: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes de experiência (FRANCO, 2015).

A partir dessa compreensão, destaca-se que as práticas pedagógicas também se norteiam por meio das concepções pessoais dos professores, pois a sua compreensão de mundo afetará diretamente as suas práticas (SILVA; RAMOS; SANTOS, 2019). Ou seja, no chão da escola, dentro da sala de aula, as práticas pedagógicas vão surgir da relação entre a formação inicial dos professores, os conhecimentos práticos desenvolvidos por este profissional ao longo de sua carreira como docente, podendo ser consideradas, então, como uma prática social.

A relação com o outro também ocupa um lugar de destaque, uma vez que as práticas pedagógicas se constituem, sobretudo, nessa relação. Dessa maneira, compreende-se que as práticas pedagógicas se desenvolvem por meio da alteridade, pois, de acordo com o conceito trabalhado por Franco (2015, p. 603), elas se “configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade”. Sendo assim, é possível relacionar as Práticas Pedagógicas com o conceito Ricouereano (1990) que norteia este trabalho: Identidade Idem e Identidade Ipse, uma vez que as Práticas Pedagógicas se

constituem na relação com o outro e podem se desenvolver na perspectiva do círculo da identidade-mesmidade (Ver p. 40) ou da alteridade-ipseidade.

Partindo dessas concepções, as Práticas Pedagógicas englobam diversas questões: metodológicas, didáticas, formativas, curriculares, entre outras. Diante disso, neste trecho, iniciaremos a discussão sobre os conteúdos trabalhados e a relação das práticas com o contexto em que são desenvolvidas, bem como sobre quais metodologias são utilizadas.

Ao discorrerem sobre os conteúdos trabalhados, as Professoras entrevistadas demonstraram, nas suas falas, que o município não dispõe de um currículo contextualizado para as Escolas do meio rural, conforme se evidencia a seguir:

Os conteúdos trabalhados a gente pega assim, o currículo né?! Pega o planejamento que é dado na SEMED, que eles fazem todo ano, mas que não é só direcionado pro campo né?! É pra todos os professores. E aí eles lá, às vezes tira, uma cópia né?! Dos daqui da cidade, só xerocar “mermo” [...] (Margarida, Professora).

Os conteúdos programáticos é... a gente pega aquele conteúdo que vem da secretaria de educação. Só que na verdade, faz muito tempo já que já trabalho com esses conteúdos, de certa forma já estou até saturada desse conteúdo que vem da SEMED pra gente. Eu uso eles mais assim, pra me guiar entendeu? [...] (Dália, Professora).

Essa afirmação também pôde ser observada na fala da Coordenadora Pedagógica quando disse:

[...] a gente trabalha quase o mesmo da cidade, sendo que a gente orienta os professores a tarefa adaptando de acordo com a realidade de cada um. Por exemplo, quando a gente trabalha história e geografia que tem alguns conteúdos que estão mais voltados para o campo, a gente dar um reforço, valorizar ali o conhecimento do aluno (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

A Diretora de Ensino, por sua vez, ao falar dessa questão, afirmou:

De currículo né? nós passamos por um momento de planejamento escolar [...] então a gente sempre tá tentando adequar de acordo agora com a nova BNCC [...], então isso tá sendo levado em consideração, embora hoje eu tenha que lhe dizer que nosso referencial do município ainda não está pronto né, [...], mas foi feito um termo de pactuação entre o município e o Estado, pra que nós adotássemos a BNCC que está sendo trabalhada no Estado né?! (Íris, Diretora de Ensino).

No trecho exposto acima, é evidente que a SEMED não possui um currículo contextualizado que se adeque às necessidades das Escolas localizadas no meio rural. Posto que a nova matriz curricular municipal ainda não estava pronta no momento da realização da pesquisa, ficaria uma esperança de que essa problemática fosse solucionada. No entanto, por meio da fala da Íris, observa-se que a preocupação se restringe apenas à adequação à BNCC e, enquanto a matriz curricular municipal não está pronta, são utilizados os livros didáticos como norteadores do que deve ser ensinado, de acordo com o fragmento abaixo:

[...] uma vez que a gente também recebe os livros didáticos né? e aí esses livros é que estão dando suporte de acordo com essa grade curricular que nós já temos né? e esses conteúdos acabam sendo, digamos assim, adaptados pra nossa realidade, porque a gente sabe que a maioria dos livros didáticos que vem a nível nacional, vem mais com uma visão do sul, de uma outra região e aí a gente acaba utilizando isso como suporte pra tá adequando a nossa realidade e assim tá trabalhando os conteúdos de acordo com a necessidade de cada turma, de cada escola, mas sempre tá levando em consideração a BNCC (Íris, Diretora de Ensino).

Nesse trecho, a Diretora de Ensino já fala sobre a adequação dos conteúdos, mas de acordo com as falas das outras profissionais entrevistadas, essa adaptação fica a cargo do professor, não existindo nenhum documento formal que embase essa ação, conforme critica a Dália:

Os conteúdos que vêm da escola, eles já vêm é, desde quando eu comecei trabalhar em 1997, [...] eles não se renovam, na verdade, quem faz essa renovação somos nós que “tamo” atuando em sala de aula, fica na nossa reponsabilidade, entendeu? [...] Então eu acho que, nesse sentido os conteúdos que estão sendo jogados pra nós há muitos anos, eles tão aí apenas por mera formalidade, mas quem faz essa reciclagem somos nós mesmo professores (Dália, Professora).

Na fala da Dália, é visível sua angústia quando afirma ser a responsável pela adequação e que os conteúdos estão ali apenas por formalidade, mas que, na prática, não desempenham a função que deveriam. Ainda sobre esse assunto, a Margarida justifica seu esforço em adequar os conteúdos à realidade dos alunos, a fim de conseguir despertar um interesse maior por parte deles:

[...] eu tento fazer de acordo com a realidade deles. Porque assim eles se interessam mais. Tem uma coisa que tá lá né?! A terra, por exemplo. Ciências, eu exploro muito a questão dos igarapés, da natureza, trabalhar com a natureza com a terra “mermo”, com a água, coisa da natureza. Porque eu acho muito interessante né?! E eu procuro sempre trabalhar de acordo com a realidade. Até os problemas, por exemplo de matemática né?! Trabalhar falando de lá, falando das frutas, ou falando da agricultura deles, sempre procurando fazer coisas ali que eles sabem, que eles conhecem, que eles tão no dia-a-dia vendo, eu sempre procuro fazer assim (Margarida, Professora).

A preocupação demonstrada pelas entrevistadas em adequar o conteúdo é muito importante, pois, com um currículo descontextualizado, o processo de ensino e aprendizagem não acontecerá de maneira eficaz e não será assegurado o direito que essa população tem de pensar a partir do lugar em que se vive (FERNANDES, 2011). Nesse caso, haverá um estranhamento desses povos em relação a si mesmos, o que dificultará a construção de suas identidades enquanto sujeitos do campo, ocasionando uma desvalorização do espaço em que vivem, bem como de si mesmos.

O currículo, nesse contexto, configura-se como uma ferramenta efetiva na construção de uma educação que parta da realidade desses sujeitos, compreendendo-os enquanto tais,

uma vez que ele pode ser compreendido como documento de identidade (SILVA, 2017). Sendo assim, o currículo poderá atuar na formação da identidade desses povos enquanto sujeitos do campo.

O planejamento direcionado para a realidade a que ele se destina também é essencial, pois as ações serão desenvolvidas a partir do plano traçado (LIBÂNEO, 2006). No entanto, infelizmente, ficou evidente que não existem currículo contextualizado e planejamento específico direcionados às escolas do meio rural. Dessa maneira, essas escolas desenvolvem suas ações sem um documento norteador, ficando sob a responsabilidade do professor a busca pelo cumprimento desse direito dos alunos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são determinantes para formação desse processo de ensino e aprendizagem, em razão de serem, de certa forma, o final do caminho percorrido.

A partir dessa compreensão, tendo em vista a relevância das práticas pedagógicas, torna-se oportuno verificar quais metodologias são desenvolvidas pelas professoras, assim como qual a orientação dada pela Coordenadora Pedagógica da Escola Polo e, de forma mais ampla, pela Diretora de Ensino da SEMED.

Ao falarem sobre as metodologias utilizadas, as professoras demonstraram trabalhar de uma maneira bastante interessante, não seguindo a lógica da seriação (HAGE, et. al., 2010), em concordância com os trechos expostos abaixo:

[...] eu gosto muito de trabalhar com projeto né?! [...] a gente tá trabalhando com um projeto que é cada semana ou cada quinze dias a gente coloca um tema, geralmente é um tema que... por exemplo, agora vai começar, a consciência negra, conforme alguma data né no calendário... aí através desse tema a gente desenvolve várias atividades [...]. Então a gente trabalha todo mundo junto, não tem 5º ano, não tem 4º ano, a gente dá o tema pra todo mundo [...] aí claro que pro 5º ano já vai ser, por exemplo, uma produção de texto. Eu dou um tema pruma produção de texto mais fácil pro 3º ano, mais simples [...]. Mas o tema é o mesmo. E nos conteúdos também. 4º e 5º ano eu trabalho igual só que aí na hora da atividade já faço diferente né? Exijo mais um pouco. E gosto muito de trabalhar em grupo. Eu gosto muito de trabalhar sempre misturando, porque muitas vezes o que sabe mais, ensina aquele que ainda não sabe. Eles gostam de tá ensinando, um aprendendo com o outro (Margarida, Professora).

[...] eu observo muito a minha turma, entendeu? [...] gosto muito de observar o que realmente eu preciso trabalhar com eles. [...] por ser multissérie eu sempre tento trabalhar é com a turma toda através é... de histórias, é... das músicas, eu busco nos livros, [...] eu consigo tirar dinâmicas que eu vou trabalhar com as séries que tenho que são várias, desde a... do garotinho de quatro anos até p menino de nove, dez anos. Eu já tento fazer essa junção do conhecimento, entendeu? aí eu faço aquele esquema, [...] a criança que tem o desenvolvimento melhor que o do amigo, que já está numa fase de aprendizagem, eu já peço pra ajudar um coleguinha. Já é uma estratégia pra multissérie. [...] Pra que eu não deixe a outra criança sem fazer nada. Ociosa. Então é uma das coisas que eu costumo fazer muito (Dália, Professora).

Por meio das falas das professoras, conforme a descrição que elas apresentam, fica evidente que elas partem da compreensão de que a turma não é homogênea, utilizando as distinções como aspecto positivo para a aprendizagem. O aprender com o outro é o ponto principal nessa forma de trabalhar. Outro aspecto relevante a ser destacado, é o fato de as professoras não dividirem as turmas, fugindo da lógica da seriação, conforme foi dito acima. Elas afirmam que trabalham com “todos ao mesmo tempo”, que desenvolvem o mesmo conteúdo (embora em níveis diferentes) e que utilizam como metodologias os projetos, a contação de histórias, as dinâmicas e o trabalho em grupo.

A Professora Dália frisou que gosta de observar a turma para planejar suas ações a partir dessa observação, ou seja, ela realiza uma diagnose. Essa atitude torna seu trabalho mais eficaz, uma vez que direciona seu olhar para a necessidade da turma e, mais individualmente, de cada aluno. Libâneo (2006, p. 228-229) pontua que: “Saber em que pé estão os alunos [...] é a medida indispensável para a introdução de conhecimentos novos e, portanto, para o êxito de ação que se planeja”.

Quando a Professora Margarida afirmou que gosta de trabalhar por meio de projetos, perguntamos de onde eles partiam e quem os construíam. A resposta foi que ela própria os constrói e que algumas vezes os temas partem dos alunos. “Eu sempre faço um projeto, ou às vezes eu pergunto, ‘o quê que vocês querem... Qual é o tema que vocês querem aprender?’ [...] Aí a gente vai escolher esse tema e vai trabalhando” (Margarida, Professora).

O trabalho desenvolvido por essa professora se assemelha aos temas geradores utilizados por Freire para alfabetizar. Pires (2012) recomenda a organização do trabalho pedagógico por meio de Temas Geradores, recomenda, ainda, a participação da escola, bem como da comunidade escolar nesse processo, com o envolvimento desses diversos sujeitos, que serão alcançados pela ação da Escola. Essa forma de organização curricular surgiu a partir da experiência dos movimentos sociais “que compreendem a educação e a escola como parte de um projeto de desenvolvimento e o próprio movimento como sujeito educativo” (PIRES, 2012, p. 121).

Em relação à Coordenadora Pedagógica entrevistada, ela afirmou em diversos momentos que orienta os professores a adequar os conteúdos trabalhados e a utilizarem, como norte, a realidade vivenciada dos alunos. Essa orientação coaduna com o pensamento de Antunes-Rocha (2009, p. 43) quando aponta que: “A realidade dos sujeitos é o princípio e o fim da prática pedagógica”.

Além disso, ela também disse que procura orientar os professores a trabalharem alguns conteúdos de forma conjunta, ou seja, com todos os anos, a fim de eximi-los de

fazerem vários planos de aula para os diversos anos que existem em uma turma multisseriada, conforme comprova a fala a seguir: “sempre orientar o professor que alguns conteúdos dão pra eles trabalharem com duas, três séries junto, 3º, 4º e 5º ano, dependendo do conteúdo [...] dá pra trabalhar junto. Então, essa foi uma das nossas orientações” (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Essa forma de trabalhar rompe com a ideia das “paredes invisíveis” (HAGE, et. al., 2010), que ainda perdura de maneira significativa nas classes multisseriadas, libertando o professor da obrigatoriedade de separar os alunos em subgrupos.

A Diretora de Ensino possui um discurso semelhante ao da Coordenadora, dizendo:

Então a gente sempre orienta aos professores que esses conteúdos eles sejam trabalhados de acordo com a realidade, não somente a realidade local... ah vamos buscar o quê que está sendo tendência agora que dá pra relacionar com aquele conteúdo, de que forma é que eu vou fazer essa abordagem dentro da língua portuguesa, dentro da matemática, qual a dificuldade do aluno. Vamos ver o quê que isso aqui que aconteceu ou que está acontecendo que faz parte da nossa realidade, mas que possa tá trabalhando de uma forma interdisciplinar, ou de uma forma específica em determinada disciplina (Íris, Diretora de Ensino).

Na fala da Íris percebemos novamente uma sintonia com as falas das outras sujeitas entrevistadas, embora a SEMED e a Escola Polo apenas orientem para adequar os conteúdos, não propondo formas de como fazer essas adequações, deixando-as sob a incumbência dos professores.

Outro aspecto a ser analisado é a questão da interdisciplinaridade. Esse ponto também pode ser observado na fala das professoras. Ainda que não tenham abordado diretamente o conceito, mas, conforme as metodologias utilizadas por elas, depreende-se que trabalham seguindo essa perspectiva. Sobre a interdisciplinaridade, Fiod (2012, p. 165 Grifo do autor) afirma que: “*é atitude de abertura em que todo o conhecimento é considerado importante, sobretudo o conhecimento tácito que o aluno possui e que sempre foi desconsiderado frente ao saber universal*”. Sendo assim, de acordo com essa concepção, ressalta-se que o conhecimento deve vir da experiência do aluno, coadunando com a visão das professoras, logo, com a maneira como trabalham.

A seguir, serão apresentadas as categorias secundárias que surgiram a partir dessa primeira.

3.2.1 Desafios enfrentados para viver/atuar no/do campo

Estar no campo é um ato de resistência, dado que os camponeses são historicamente desvalorizados e precarizados. Essa condição histórica se deu mediante a implementação de um modelo desenvolvimentista. É importante pôr em evidência que o ambiente pesquisado

se trata de um território Amazônico e, concernente à Amazônia, o desenvolvimento, tanto do campo quanto da cidade, esteve desde o princípio associado a interesses externos ao seu território físico.

Em vista disso, esse território tem sofrido, ao longo dos anos, uma ação “predatória” conduzida pelos segmentos do capital internacional e nacional, que se associam aos poderes do Estado e às elites locais, resultando numa ampla exclusão da maioria da população camponesa (CRUZ, 2010).

Dessa maneira, esse modelo de desenvolvimento é construído tendo como base a industrialização, a urbanização e a grande propriedade agropecuária. São esses os meios enxergados para a modernização por aqueles que lideram a política e a economia. Como consequência, Cruz (2010, p. 332) afirma que “[...] a Amazônia tem sacrificado o seu povo e colocado em risco o seu ambiente natural” em nome desse desenvolvimento.

Na contramão está a agricultura familiar, que se destina ao consumo próprio e ao abastecimento local. Posta em comparação a esse outro modelo de produção predatório, a agricultura familiar é associada à baixa capacidade produtiva e ao atraso, enquanto que o agronegócio, por exemplo, significa a modernidade. Por isso, a falta de infraestruturas básicas como energia elétrica; manutenção das estradas vicinais (ramais); escoamento dos produtos agrícolas, de saúde e de educação; entre outras, expulsa os camponeses de suas terras em busca de melhores condições econômicas de sobrevivência. No entanto, a saída da população do campo resulta no engrossamento do contingente de mão-de-obra nos centros urbanos, “fomentando a criação de cidades informais e ampliando os cinturões de pobreza que caracterizam as grandes cidades em todos os países subdesenvolvidos” (BORSATO; SOUZA FILHO, 2004, p.215).

Relacionada a essa questão, nos diálogos realizados com os alunos fez-se um exercício que consistia em pedir que fechassem os olhos e se imaginassem adultos e, em seguida, contar como se imaginaram. As descrições foram surpreendentes e enfatizaram o desejo de sair do campo como forma de buscar algo melhor para suas vidas. Algumas falas serão expostas abaixo:

Eu era grande, eu tinha um filho e eu passeava na cidade, morava num prédio e a minha profissão era doutora (Joice, 8 anos).

Eu na cidade, numa joalheria, morava num hotel e era policial (Júnior, 8 anos).

[...] “tava” grávida, “tava” passeando pela rua e morava numa casa na zona rural. Minha profissão era veterinária (Joana, 7 anos).

Eu morava num prédio, eu era doutor, morava lá na cidade (Anderson, 10 anos).

Eu morava numa praia e eu vendia moto e carro, a praia era numa cidade, bem movimentada (Fábio, 9 anos).

Eu imaginei que eu morava perto de um igarapé e morava na zona rural e trabalhava... faxineira (Dayane, 8 anos).

Eu morava lá em Santa Catarina, na zona rural e era médica (Sílvia, 10 anos).

Eu imaginei que eu morava na cidade de Castanhal e minha profissão era ser professora (Isabela, 6 anos).

Eu imaginei que eu “tava” sentada num arco-íris, na zona rural e era veterinária e “tava” com um bebê no colo (Maria, 8 anos).

Nessas falas, é visível o desejo de morar na cidade em contraposição à vontade de permanecer no campo. Embora as falas expostas acima tenham sido bem divididas, percebe-se que a maioria dos alunos que participou do diálogo, respondeu que não se imagina adulto morando na comunidade. Algumas justificativas foram:

Porque as mulheres vão me chamar pra sair (Fábio, 9 anos).

Porque aqui é pobre (Isabela, 6 anos).

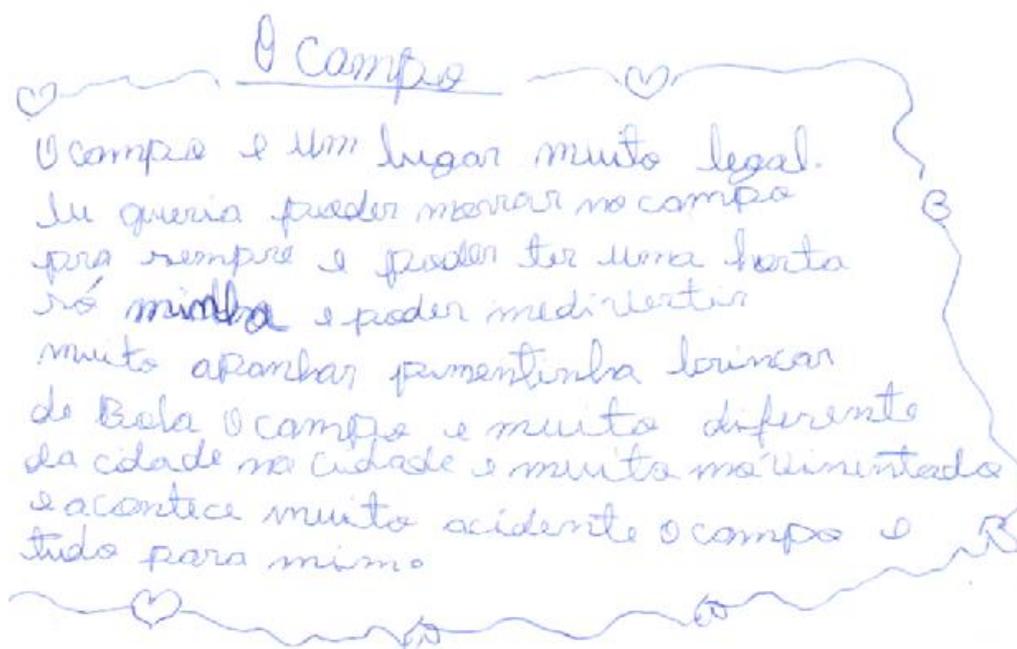
Porque eu vou ser rico, aí não dá morar aqui, mas eu volto dou uma reformada na escola (Bruno, 10 anos).

Eu também vou sair e voltar, mas pra passear (Joice, 8 anos).

A primeira justificativa soa até engraçada, mas devido à grande evasão dos jovens da comunidade e alto grau de parentesco entre eles, é comum que os rapazes se casem com moças de outras localidades, o que leva a uma mudança para outros espaços, por isso, o Fábio afirma que as mulheres o chamarão pra sair. As outras duas respostas que se seguem, giram em torno da questão da pobreza. As crianças afirmam que não permanecerão no campo porque é um lugar pobre, logo, como desejam melhores condições de existência, não podem permanecer nesse local. Outro fator pertinente à análise, consiste no anseio de proporcionar melhoria à população que continuar no campo, com a reforma da Escola, por exemplo.

O vínculo afetivo que possuem com o campo também é demonstrado nas falas, pois querem retornar a passeio. Em um dos textos produzidos pelos alunos foi possível verificar essa afetividade em relação ao campo e a compreensão de que, embora não queiram, uma hora terão que partir, conforme pode ser observado:

Ilustração 17 – O campo.



Fonte: Texto produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (Priscila, 8 anos).

A aluna inicia o texto afirmando que é um lugar legal, ou seja, um lugar em que ela gosta de estar e declara “Eu queria poder morar no campo pra sempre”. Nessa declaração, fica evidente que a Priscila, mesmo que ainda criança, tem a compreensão de que o campo não dispõe de condições econômicas e sociais para que permaneça. Ela também descreve algumas atividades que gosta de fazer, como “apanhar pimentinha”, por exemplo, logo após dizer que gostaria de possuir uma horta. Dessa forma, fica evidente que o trabalho é algo prazeroso para a criança, pois ela cita como coisas divertidas juntamente com a brincadeira de bola. A aluna também faz uma distinção entre o campo e a cidade, citando como a principal característica o movimento, uma vez que associa o campo à tranquilidade e à segurança, em contraposição ao fato de que o movimento exacerbado dos grandes centros urbanos resulta em acidentes.

Cruz (2010) confirma que o desprestígio social em relação à população do campo e a desvalorização econômica das suas produções se relacionam, além de outros fatores, com uma compreensão ideológica construída no meio urbano, todavia também apropriada por muitos camponeses, que acreditam que o meio rural é um espaço atrasado e não desenvolvido.

Após essas concepções, observaram-se alguns desafios enfrentados por quem vive no/do campo. Contudo, estes não se restringem apenas aos camponeses, mas estende-se aos que decidem ou por alguma razão são levados a atuar nesse espaço.

Os desafios enfrentados por quem decide seguir a docência são muitos e, quando se trata de ser professor no campo, eles acentuam-se ainda mais. É importante salientar que esse quadro é fruto de uma construção histórica e social, ou seja, não aconteceu por acaso, pois a educação, assim como a Escola destinada à população que habita no meio rural, desde o princípio esteve associada à ideia de atraso, de precariedade, não apenas física, mas também pedagógica (CRUZ, 2010).

Neste trecho deste trabalho apresentaremos as falas das professoras pesquisadas no que diz respeito às dificuldades enfrentadas para atuar no campo. O primeiro desafio relatado pela Margarida foi relacionado ao deslocamento, uma vez que as comunidades se localizam distantes dos centros urbanos. A Professora afirma que:

A gente enfrenta todo dia muitos desafios né?! Primeiro que eu não moro na comunidade, eu vou pra lá né?! É... estrada, muitas vezes tá, não dá nem de passar né agora que já melhorou um pouco, mas antigamente, eu... às vezes eu ficava parada “meu Deus como eu vou atravessar aqui?” (Margarida, Professora).

A Margarida inicia sua fala afirmando que enfrenta muitos desafios todos os dias e que o fato de não residir na comunidade se configura como mais um, pois precisa encarar a estrada, que muitas vezes está intrafegável. A Dália, por sua vez, afirmou que: “[...] não tenho questão do deslocamento porque eu sempre trabalho próximo né?” (Dália, Professora). Por meio das falas das professoras, fazendo um paralelo com as duas afirmações, torna-se notável a importância de haver professores da comunidade como medida de amenizar os desafios enfrentados por esses profissionais.

Outro desafio elencado pela Professora Margarida foi a falta de recurso: “E quanto a questão de recurso a gente sabe que não tem nenhum recurso, se for esperar por recurso que vem... material que vem pra escola, material pedagógico, não tem. Mas isso não faz com que a gente não dê uma boa aula” (Margarida, Professora). Ela justificou essa afirmação, relatando que a natureza permite com que desenvolva um bom trabalho, dado que utiliza a terra, as árvores, os igarapés etc. No entanto, apesar dessa visão otimista e proativa, Margarida seguiu discorrendo sobre os desafios enfrentados, conforme explicita o fragmento a seguir:

Então é isso falta muita coisa e a relação com a escola polo né, sobre a questão de material, de recursos, “um meno” tá indo lá, é muito difícil, a não ser quando tem uma festa e eu chego convidado, convidado e digo que vai ter isso, vai ter aquilo, e às

vezes elas vão aparecem lá. Muito difícil, mas vão. Mas não vão, não fazem visita, não tem... posso pedir algum material alguma coisa, não tem incentivo mesmo né?! Coisa que eu faço muito com meus alunos é o incentivo. Eu incentivo muito eles, incentivo! E a mesma coisa a gente gostaria que tivesse com os professores também, fosse incentivado né?! (Margarida, Professora).

Nesse trecho, a partir dessa fala, fica clara a falta de materiais e recursos para que a Escola funcione com o mínimo de qualidade. Ela também evidencia a falta de visitas, tanto por parte da Escola Polo quanto por parte da SEMED, inclusive pontua que insiste e faz propaganda do que vai haver nas festas comemorativas e, ainda assim, não é sempre que consegue a presença da gestão da Escola ou de alguma representatividade da SEMED. Outro aspecto que ela ressaltou foi a falta de incentivo, afirmando não receber apoio por parte dessas instituições, em conformidade com o extrato: “a gente não tem esse incentivo aí de dizer ‘hoje a gente vai visitar’ não, passa ano e sai ano e ninguém aparece na escola ‘pá’ visitar a nossa escola” (Margarida, Professora).

Infelizmente, o distanciamento da gestão em relação às Escolas inseridas no meio rural é comum no contexto estudado, sendo ocasionado por inúmeros fatores, como por exemplo, a sobrecarga de trabalho sofrida pelos gestores e coordenadores pedagógicos. No caso da Escola pesquisada, a Escola Polo responsável por ela possui outras 6 anexas, ou seja, torna-se muito difícil oferecer, a essas Escolas, o suporte necessário. Por esse motivo, na maioria das vezes, essas Escolas concentram seus esforços na Polo, que fica localizada na cidade, deixando as anexas, que se localizam no campo e são multisseriadas, sem assistência. Sobre isso, Santos e Moura (2010) afirmam que o abandono e o silenciamento, associados a outras problemáticas, contribuíram historicamente para que as escolas multisseriadas do meio rural fossem vistas de forma preconceituosa e como as grandes responsáveis pela (suposta) má qualidade do ensino oferecido.

Nos trechos expostos acima, a Margarida falou acerca da relação entre a Escola pesquisada (anexa), a Escola Polo e a SEMED. No entanto, em comparação com a fala da Dália, observou-se uma divergência, pois a Dália afirma não ter dificuldade com recursos, de acordo com a passagem abaixo:

[...] eu não tenho tanta dificuldade com a questão do material didático, pelo fato de precisar, eu não tenho vergonha de ir na SEMED pedir, xerox eu vou na secretaria e tiro, eu vou na Escola Polo e tiro. Entendeu? Então não tem essa questão, pra mim a maior dificuldade, o maior desafio é perceber que aquela turma que eu tô, teve progressão, teve aprendizado. Conseguiu progresso né? Conseguiu progresso. Então pra mim, esse é o maior desafio (Dália, Professora).

Mesmo afirmando que não possui dificuldade para desenvolver seu trabalho, no que diz respeito a materiais didáticos, xérox, dentre outros, fica evidente, na fala da Professora

Dália, que é ela quem se locomove e vai até as instituições responsáveis para solicitar esses materiais, sendo que esta não é sua função enquanto professora. Mas, quando perguntamos se ela considerava que possuía o suporte necessário no que tange ao apoio pedagógico, entre outros fatores, ela respondeu: “Não, não, não! Não, isso aí não. [...] Eu que tenho que ir até eles” (Dália, Professora).

Além desse ponto, em um outro momento da entrevista, ela descreveu uma situação em que precisou de ajuda por parte da SEMED e da Escola Polo e que, até o momento em que foi realizada a entrevista, não tinha conseguido, como se observa no trecho abaixo:

[...] eu tô com uma criança aí que desde o ano passado que ele não fala na escola, ele é pré II e ele não fala na escola. Ano passado ele [...] passou um ano sem falar. Quando eu peguei ele eu achei que ia ser fácil. Aí o quê que eu fiz, eu falei “eu vou conseguir trazer a técnica, a assistente, a psicóloga, é... pra acompanhar esse menino” rum, [...] eu já dei umas dez viagens na Secretaria de Educação. Já falei com psicóloga, já falei com assistente social, já falei com [...] todo mundo. “amanhã eu vou, amanhã eu vou”. Essa semana vou de novo lá, porque em casa ele tá bem, a família vai levar ele pra quê se em casa ele tá bem, eles tinham que observar ele na escola, entendeu? (Dália, Professora).

Por meio dessa fala, fica ainda mais clara a falta de assistência sofrida pela professora, que extrapola suas funções, deslocando-se inúmeras vezes em busca de auxílio e que, apesar do seu esforço e de sua insistência, não obtém êxito. Assim, ela, juntamente com “sua” luta, “seu” contexto e “seu” aluno seguem silenciados e invisibilizados (SANTOS; MOURA, 2010). Além das falas das Professoras, também apresentaremos as falas da Coordenadora Pedagógica e da Diretora de Ensino, a fim de compreender quais desafios são enfrentados por elas. A Coordenadora Pedagógica afirmou que os maiores desafios se constituem na distância e na demanda e complementa:

Por exemplo, [...] durante esses sete anos eu passei mais tempo sozinha do que tendo uma outra técnica. Essa escola é a escola que tem o maior número de aluno e o maior número de escolas anexas. Pra ser só uma técnica pra manhã, tarde e noite e sete escolas anexas, então isso era uma demanda muito grande pra eu poder dar o suporte aqui na polo e dar o suporte nas anexas. A gente também sentia dificuldade do transporte porque nem sempre o nosso transporte próprio, [...] tinha condição de chegar até eles. (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Nesse trecho da fala da Rosa fica clara a grande demanda que ela precisa suprir e, mais ainda, fica claro que é uma tarefa humanamente impossível. Mesmo se esforçando, o máximo que ela conseguir fazer, ainda estará longe do ideal, porquanto a Escola Polo possui cerca de 460⁶ alunos matriculados e 7 Escolas anexas. Além da grande demanda, a

⁶ Dados obtidos por meio da Pesquisa de Campo realizada em 2019.

Coordenadora também fala sobre a distância e a dificuldade de locomoção, pois nem a Escola nem a SEMED dispõem de transporte que viabilize esse deslocamento.

A Diretora de Ensino, por sua vez, afirma que a maior dificuldade enfrentada é a de infraestrutura, conforme o trecho abaixo:

[...] Nossa maior dificuldade é de infraestrutura. A realidade de infraestrutura pra dar esse suporte é o que tá nos sobrecarregando mais, entendeu? a gente até tem profissionais que com o seu jeitinho brasileiro consegue [...] uma das coisas que me deixam um pouco mais tranquila é saber que a merenda escolar tá conseguindo chegar nas escolas, entendeu?! [...]. Eu sei que cada vez mais a gente quer melhorar esse trabalho, essa realidade, esse suporte, mas graças a Deus com relação a merenda escolar tá bom, o transporte escolar já está melhorando né? e é a questão da infraestrutura que precisa disso, precisa daquilo [...] (Íris, Diretora de Ensino).

A infraestrutura consiste nas condições indispensáveis para a atuação de qualquer sistema, é o que constitui a base. Logo, se falta infraestrutura, todo o trabalho da SEMED fica comprometido. Sendo assim, a Secretaria não consegue dar o apoio necessário às Escolas e nem aos funcionários da educação. Após falar da falta de infraestrutura, a Íris reconheceu o esforço de alguns profissionais que, segundo ela, “com seu jeitinho brasileiro”, mesmo sem os recursos necessários, conseguem desenvolver seus trabalhos. Ao analisar essa fala e, relacionando com as falas das outras sujeitas entrevistadas, percebe-se que esse “jeitinho brasileiro” se configura na insistência, na sobrecarga, no fazer mais que o seu trabalho, utilizando, muitas vezes, recursos próprios.

Após falarem sobre os desafios, tanto a Coordenadora Pedagógica quanto a Diretora de Ensino discorreram sobre os esforços para dar o suporte aos professores, bem como às Escolas. Os trechos abaixo revelam esse fato:

Então uma forma que a gente encontrou, que eu encontrei de tá mais próximos deles, eu formei um grupo né? das escolas anexas no WhatsApp pra tá trocando informações, colocando, às vezes até um documento. Algo que não conseguia chegar até eles hoje eu já consigo alcançá-los através da mídia (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Infelizmente, [...] ainda é muito pouco o que nós conseguimos fazer, é muito pouco. [...] no momento que eles convidam a secretaria para participar, seja de um momento festivo, de uma comemoração, a gente sempre procura estar presente porque é a oportunidade que eles têm de nos dizer os seus anseios, [...] aí a gente já diz, olha vem na secretaria, pelo menos é... você precisa tirar é... digamos cópia de material, eu preciso ter acesso ao material tal, vá na secretaria que nós vamos providenciar, vamos ver o quê que dar pra fazer, não dá pra fazer os 100% mas os 50%, os 60% a gente tá dando esse suporte pra eles, é assim que a gente tá fazendo (Íris, Diretora de Ensino).

Apesar de tímidos, esses trechos demonstram os esforços das entrevistadas em melhorar o serviço prestado aos camponeses e aos professores que atuam nesse contexto. A criação de um grupo de WhatsApp pela Rosa, por exemplo, é algo simples, mas que

significou uma forma de chegar até os professores das Escolas anexas que estão no campo. Tal ação facilitou a comunicação, fazendo com que notícias que não chegavam até eles pudessem chegar, já que algumas vezes, antes da criação deste grupo, os professores dessas localidades trabalhavam em dias que haviam sido facultados, porque ninguém os avisava.

No tocante à Íris, inicialmente, na sua fala, ela reconhece que ainda existem muitas lacunas no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela SEMED. O que ela afirma após esse reconhecimento está em consonância com a fala das professoras entrevistadas quando afirmam que os únicos momentos em que a Secretaria se faz presente nas Escolas anexas é nas datas comemorativas e que, ao precisarem de suporte, é necessário que se desloquem até a cidade, até a Secretaria para serem atendidas, conforme a fala acima e os fragmentos a seguir: “olha vem na secretaria”, “vá na secretaria que nós vamos providenciar”.

Ademais, ainda que a Íris tenha afirmado reconhecer as ausências deixadas pelas SEMED no que tange ao suporte oferecido aos professores e às escolas, ela se contradiz dizendo que estão fazendo 50% ou 60% do trabalho que deveriam desenvolver, contrariando as suas falas em outros momentos, assim como as falas dos outros sujeitos entrevistados.

Apesar de algumas divergências, relacionando as falas das Professoras, da Coordenadora Pedagógica e da Diretora de Ensino é possível observar convergências. Nesse sentido, os maiores desafios enfrentados são: a grande demanda, que se caracteriza na sobrecarga de trabalho e a falta de infraestrutura, que resulta na falta de apoio das mais diversas formas, que vão desde as estruturais até as pedagógicas.

Em um determinado momento da entrevista, a Diretora Íris falou acerca da política da nucleação, embora não tenha usado diretamente esse termo, como uma solução para os desafios enfrentados, conforme corrobora a fala abaixo:

A gente fica assim num conflito, numa contradição: “Poxa, mas esses alunos daqui eles não poderiam estudar... juntar um número maior de alunos de uma determinada região pra estar estudando todo mundo aqui e ser um número maior de alunos”. Mas aí a gente também tem que respeitar a realidade da localidade, a falta de segurança dos pais em ter que permitir que seus filhos possa ir pra outro lugar. [...] Eu vejo isso como uma solução, tipo se nós conseguíssemos em uma determinada comunidade da área rural, onde tem outras localidades em volta, transformar uma delas em polo e fazer um maior número de alunos estarem matriculados e frequentando lá, eu acredito que isso viabilizaria até economicamente né pro nosso governo, pra nossa gestão, pra questão administrativa mesmo. Mas infelizmente a gente fica atrelado ao querer de uma comunidade e respeitar essas particularidades, porque são crianças, que aí os pais muitas vezes não se sentem tão seguros, não querem, e aí a gente vai pelo que diz a lei que o aluno tem direito a uma escola mais próxima da sua casa, enfim, a gente esbarra em algumas coisas, eu veria isso como uma solução, mas aí não depende só da secretaria (Íris, Diretora de Ensino)

A proposta apresentada pela Íris seria juntar um número maior de alunos, ou seja, transformar uma das Escolas do meio rural - que se localizasse em uma comunidade estratégica - em uma Escola polo. Essa ação resultaria no fechamento de diversas Escolas do meio rural. De acordo com a Lei nº 12.960/2014, que alterou o Art. 28º da Lei nº 9.394/1996, o fechamento das Escolas do campo, indígenas e quilombolas deverá ser precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino. Este órgão deverá analisar as justificativas apresentadas pela Secretaria de Educação, bem como o impacto que essa ação causará na comunidade. Além desses pontos, também serão analisadas as manifestações da comunidade escolar, ou seja, para que as escolas localizadas no meio rural sejam fechadas, dentre outros fatores, a comunidade precisa ser ouvida. A Diretora de Ensino demonstra conhecer essa lei, pois afirmou que está atrelada ao querer da comunidade e que essa decisão não depende apenas da Secretaria.

O fechamento das escolas que se localizam no meio rural se configura como uma ação muito nociva, pois retirar o acesso à educação básica do âmbito da comunidade pode resultar em consequências negativas sobre o processo de formação da identidade desses camponeses, podendo contribuir, inclusive, para a desvalorização do campo e o aceleração do êxodo rural dos sujeitos que ainda permanecem no campo.

Além do fechamento das Escolas, essa ação ocasionaria o deslocamento das crianças matriculadas nesses espaços. Vale destacar o perfil desses alunos matriculados nas Escolas anexas: são crianças pequenas, que cursam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre 7 e 11 anos. Sobre isso, a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 em seu Art. 3º assegura que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Dessa forma, a solução apresentada pela Diretora de Ensino não seria legalmente correta.

A Lei nº 11.700/2008, que alterou o Art. 4º da Lei nº 9.394/1996, corrobora com a resolução citada acima e assegura o direito à “vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. A Lei nº 8.069/90, em seu Art. 53º, também garante o acesso à Escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Sendo assim, mesmo com os desafios citados, fica evidente que a nucleação está longe de ser a solução, visto que essa proposta não considera o direito dos camponeses envolvidos nesse processo. Ao contrário, está em consonância com os interesses dos governantes que possuem uma visão guiada pela questão econômica e administrativa.

Ainda em relação aos desafios enfrentados pelos sujeitos pesquisados, a coordenadora pedagógica afirmou que a multissérie se constitui como um dos principais para que a Educação oferecida aos camponeses seja de qualidade. Por isso, o subtópico a seguir, que se configura como uma subcategoria, tendo surgido a partir da categoria primária “Práticas Pedagógicas”, tratará sobre a visão que os sujeitos pesquisados possuem acerca da multissérie. Sabe-se que essa visão conduzirá as práticas pedagógicas desses sujeitos e, concernente aos alunos, impactará seu processo de aprendizagem.

3.2.2 Visão dos sujeitos pesquisados sobre a multissérie

Para iniciar a discussão, é importante retomar o conceito de multissérie, que, em suma, constitui-se em uma forma de organização em que a turma é composta por vários alunos, de diversos anos e idades, ou seja, é um espaço marcado pela heterogeneidade (HAGE, 2011). Além da diversidade, a multissérie também é marcada pelos desafios que foram bastante elucidados pelos sujeitos entrevistados, assim como no referencial teórico.

Partindo dessa compreensão, a visão dos sujeitos pesquisados sobre multissérie é extremamente relevante para compreensão das práticas pedagógicas que são desenvolvidas e, sobretudo, da Educação que é oferecida. Logo, da identidade que se fomenta.

Assim como no subtópico anterior, iniciaremos com a fala das Professoras:

Eu prefiro a multissérie. Eu leio, eu gosto muito de ler Miguel Arroyo né?! E lá eu concordo com ele. [...] Porque quando eu trabalho multissérie, eu já vou preparada pra trabalhar com “três nível”. E quando é só uma série, muitas vezes [...] tem vários níveis dentro de uma série só, mas a professora ela leva o conteúdo só pra 4ª série, vamos supor, pro 3º ano. E eu não, eu já vou com aquela preocupação, porque eu trabalho com uma turma multisseriada. E os próprios alunos, os maiores do 5º ano, eles ajudam... numa certa maneira, [...] o do 4º ano já tá aprendendo, o do 3º... Às vezes eu vou dar um conteúdo pro 5º ano, eles dizem assim “professora, eu já entendi, eu não sabia tal coisa mais eu já sei” ele já tinha visto ano passado aquilo, entendeu? É por isso que eu gosto. (Margarida, Professora).

Na verdade, a multissérie eu já trabalhei há muitos anos com a multissérie, muitos anos mesmo. Mas, na minha opinião não deveria existir a multissérie, porque por exemplo, olha aí eu tô com 11 crianças de pré I e II e eu tô com 14 crianças de 1º e 2º ano [...]. Porque eu sei que mesmo eu fazendo tudo que eu posso, eu não consigo suprir a necessidade que aquela criança tem na... na educação infantil. Eu não consigo suprir a necessidade que aquela criança do 1º e 2º ano tem pra que ela possa ingressar num terceiro ano mesmo eu fazendo de tudo, eu não consigo. Mesmo com a experiência que eu tenho eu não consigo, então eu acho que se os nossos governantes pudessem é tentar ir diminuindo a questão da multissérie, eu acho que seria uma boa ideia (Dália, Professora).

Ao analisar as duas falas, é possível perceber a divergência existente entre elas. A Margarida afirma que prefere a multissérie, enfatizando que lê sobre a temática e concorda com as teorias. Além disso, ela consegue perceber que mesmo em uma turma do regime

seriado existe a heterogeneidade, fazendo uma reflexão sobre a visão do professor em relação a essa questão, pontuando que um professor que atua em turma multisseriada já se prepara para receber alunos heterogêneos, enquanto que o professor que trabalha em um turma seriada não considera esse quesito (a heterogeneidade) ao planejar e desenvolver seu trabalho.

Hage et. al. (2010) afirmam que a heterogeneidade é uma marca da multissérie, pois essa maneira de ensinar reúne grupos de diversos sexos, faixas etárias, interesses e conhecimentos. Os autores afirmam, ainda, que essa diversidade é inerente ao processo educativo e ocorre tanto na multissérie quanto na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, visto que o processo de ensinar e aprender está articulado a questões identitárias; a fatores geográficos, ambientais, econômicos, culturais; dentre outros. Segundo os autores, esses elementos são fundamentais para a constituição das políticas e práticas educativas que são pensadas para a Amazônia e para o país.

Sendo assim, a heterogeneidade é vista por eles como “um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar” (HAGE et. al., 2010, p. 410). Os autores ressaltam, ainda, que esse aspecto poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa das Escolas multisseriadas. No entanto, é necessário que existam mais estudos que investiguem a organização do trabalho pedagógico, o planejamento, assim como a construção do currículo e a organização do trabalho do professor, que precisará ser desenvolvido em consonância com os modos de vida e de trabalho das populações do campo. Seguindo essa linha de raciocínio, caso acontecesse dessa maneira, haveria um rompimento do ciclo que tem se repetido de experiências negativas e precarizadas nas Escolas multisseriadas.

Essas afirmações dos autores citados acima confirmam a experiência positiva descrita pela Professora Margarida, uma vez que ela enxergou, na diversidade, um potencial de aprendizado mútuo, pois proporciona aos alunos a oportunidade de aprenderem uns com os outros.

A Dália, no que lhe concerne, diz que, apesar de possuir bastante experiência e trabalhar há muito tempo na multissérie, preferia que essa forma de organização não existisse, justificando sua resposta na sobrecarga sofrida pelo professor. Tendo em vista essa grande demanda, a Professora afirma que não consegue dar conta, mesmo com sua experiência e ainda que se empenhe muito nesse objetivo, não conseguirá suprir as necessidades educacionais dos alunos.

A fala da Professora Dália é compreensível, pois sabe-se que “as mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas são muito antigas e profundas” e resultam

do negligenciamento sofrido não apenas por essas escolas, mas por todas as questões educacionais que são vividas por professores e alunos e que, ao longo da história, têm ficado aquém da pauta das políticas educacionais, resultando em péssimas condições de infraestrutura, de gestão, de projetos pedagógicos, de currículo, de metodologias de ensino, de materiais pedagógicos, de avaliação e até mesmo de formação dos docentes que atuam no campo (HAGE et. al., 2010, p. 405).

Em vista de todos esses agravantes, a professora se vê desmotivada e acredita não ser possível romper com a lógica da seriação, por mais que tenha afirmado, em um outro momento da sua fala, que não trabalhava seguindo esse padrão.

No que tange à visão dos alunos investigados, eles também apresentam ambiguidades nas suas falas. No entanto, a maioria afirmou gostar de estudar em turmas multisseriadas, conforme comprovam as falas abaixo:

É uma coisa diferente pra nós, mas é boa. Porque faz a diferença pro outro colega, porque ele vai aprender junto com a gente se ele prestar atenção (Bruno, 10 anos).

Eu acho que estudar com outras séries é um pouco mais importante, tem aulas que passam pra eles e a gente pode prestar atenção e aí quando for a nossa vez a gente já vai saber (Maria, 8 anos).

Porque faz novas amizades (Dayane, 8 anos).

Porque a gente consegue aprender mais (Fábio, 9 anos).

Nessas falas, os alunos ressaltam o aprender com o outro, corroborando o potencial da heterogeneidade para a aprendizagem, uma vez que a possibilidade de estarem juntos fomenta o aprendizado mútuo.

É importante destacar que, tanto os alunos da Professora Margarida - que vê a multissérie como algo positivo - quanto os da Professora Dália - que afirmou não gostar da multissérie -, demonstraram, em sua maioria, gostar de estudar em turmas multisseriadas. Inclusive alunos que já tiveram a experiência de estudar em outras escolas.

No momento da realização das discussões, um ex-aluno estava na sala participando da atividade e disse: “acho muito ruim estudar só com uma série, era muito mais legal todo mundo junto [...] aqui eu perguntava, aí quem sabia ensinava, lá não tem isso” (Carlos, 11 anos).

A fala de Carlos evidencia ainda mais a relação de proximidade que possuem uns com os outros, carregando, muitas vezes, não apenas laços apenas afetivos, mas biológicos. Logo, quando separados, sentem falta dessa vivência que possuem. O ser humano por si só já não

vive individualmente (AUDE, 2012), mas para os camponeses a coletividade é percebida de maneira ainda mais acentuada.

Apesar da maioria dos alunos pesquisados afirmar gostar de estudar em turmas multisseriadas, alguns desenhos produzidos por eles evidenciaram a admiração por turmas seriadas e o desejo de estudar dessa maneira, tendo a seriação como uma utopia para os alunos camponeses. Alguns desses desenhos podem ser observados a seguir:

Ilustração 18 – Representação de uma escola seriada.



Fonte: Desenho produzido durante a Pesquisa de Campo – 2019 (Nilda, 8 anos).

Ilustração 19 – Outra representação de uma escola seriada.



Fonte: Desenho produzido durante a Pesquisa de Campo – 2019 (Pedro, 8 anos).

Os dois desenhos são representações da Escola segundo as perspectivas das crianças. Neles, observamos alguns pontos em comum, como, por exemplo, a árvore – que de acordo com suas explicações, é o pé de jambo que fica próximo à Escola –, o sol, as nuvens e a

Escola. É interessante perceber que as crianças desenharam a Escola bem maior em relação ao prédio que existe. Além disso, são visíveis as divisões existentes nos dois prédios idealizados. De acordo com suas explicações, são várias salas. A aluna que fez o primeiro desenho nos deu a seguinte explicação: “Eu queria que a escola tivesse diferente, aí eu coloquei um andar pra cada série. Pra não ficar bagunçada eu coloquei as cores pra saberem. Aqui são os alunos e essa árvore é o jambeiro” (Nilda, 8 anos).

Por meio dessa fala podem ser realizadas diversas análises. A primeira é que a criança gostaria que a Escola fosse maior. A segunda, consiste no fato da separação das “séries”, como ela afirma, cada uma em um andar, justificando que essa separação resultaria no fim da desordem. Nilda explica que usou as cores para sinalizar essa separação e, por fim, demonstra os alunos e o jambeiro, que, de acordo com nossas observações, é bastante significativo para os alunos, tendo sido retratado em vários momentos.

O aluno que projetou o segundo desenho exposto, falou menos ao explicá-lo. Disse apenas que havia desenhado o jambeiro, a Escola, um carro, as nuvens e o sol. Mas é possível perceber que ele colocou números em cada divisão, o que nos leva a crer que faz alusão às “séries”. Outro fator relevante a ser observado no seu desenho é o carro. Em outro momento do diálogo, ele disse que o carro seria da professora e que gostaria de melhorar o meio de transporte utilizado por ela para chegar até a Escola, além de melhorar, também, a própria Escola, a fim de torná-la mais confortável para os alunos. Vale ressaltar que a docente utiliza uma moto para se locomover.

Dessa maneira, além da vontade de melhorar a Escola, fato que será melhor discutido mais adiante, verifica-se uma contrariedade, já que afirmaram gostar de estudar em turmas multisseriadas, mas exteriorizaram o contrário nos desenhos.

Em relação à visão da Coordenadora Pedagógica, ela afirma:

Eu vejo que ela atrapalha bastante o desenvolvimento do aluno. Só que a gente percebe que é uma demanda muito pequena, não tem como fazer uma turma só com primeiro ano na zona rural [...]. Então isso é muito ruim, a gente num encontrou ainda uma estratégia de diminuir essa situação. Hoje nas nossas escolas anexas a gente encontra professores que trabalham de educação infantil ao quinto ano. Então são quase sete séries em um só horário, em uma só sala. Isso também, é quase um trabalho assim de herói mesmo, tu se dividir pra tudo isso e ainda dar conta de alfabetizar esse aluno, de trabalhar o conteúdo. Então, essa pra mim é a maior dificuldade (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

A fala da Rosa assemelha-se a da Dália, uma vez que ela vê a multissérie como um empecilho, como algo ruim e como a maior dificuldade enfrentada pelos profissionais que atuam nesse contexto. Ela, assim como a professora, justifica sua fala na grande demanda enfrentada pelo professor ao trabalhar com diversos anos concomitantemente. Motivada por

essas justificativas, a Coordenadora pesquisada afirma que gostaria de encontrar uma estratégia para melhorar essa forma de organização. No entanto, ela ressalta a inviabilidade de haver turmas seriadas nas Escolas localizadas no meio rural, pois existem poucos alunos, ou seja, a demanda é muito pequena.

A Íris, por conseguinte, apresenta um discurso na mesma direção, de acordo com o trecho abaixo:

[...] pra mim é um grande desafio da educação, como eu gostaria que não tivéssemos mais a multissérie né?! Porque eu vejo que é um trabalho muito difícil, muito árduo pra um professor e para os alunos que estão. Porque uma vez que você tem uma turma que não é única de uma faixa etária de um ano, aí você já imagina você ter uma turma com criança de pré, de primeiro, de segundo, de terceiro, de quarto e de quinto ano? E o professor ter que se desdobrar pra conseguir repassar os conteúdos, pra conseguir trabalhar um conhecimento com esses alunos, é uma coisa que ainda me incomoda muito, eu lhe confesso que a minha visão seria, hoje se fosse uma coisa que pudesse mudar, acabar (Íris, Diretora de Ensino).

Nesse excerto, novamente é possível observar a visão negativa sobre a multissérie. A Diretora de Ensino é ainda mais enfática que as outras entrevistadas e afirma com veemência que gostaria que não existisse mais, justificando seu ponto de vista na grande dificuldade enfrentada pelo professor, ressaltando que a multissérie a incomoda e que se pudesse mudar, acabaria.

Sobre isso, Hage et. al. (2010, p. 400 Grifo nosso) afirmam:

Muitos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade se referem às escolas do campo multisseriadas como um “**mal necessário**”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta do ensino dos anos iniciais do fundamental nas pequenas comunidades rurais” e a **responsável pelo fracasso** escolar dos sujeitos do campo. Em certa medida, eles consideram essas escolas como um “grande problema”, [...] como um empecilho, um fardo muito pesado ou mesmo um impedimento para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo. E isso tudo exatamente porque, no entendimento dos sujeitos, essas escolas reúnem em uma mesma turma, concomitantemente, estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor ou professora, diferentemente do que ocorre na grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes estão enturmados por série, e cada série possui o seu próprio professor.

A asserção dos autores discute exatamente as questões elencadas pelas entrevistadas, que veem a multissérie como “um mal necessário” e a responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos que residem no campo, mas fundamentam a necessidade da sua existência em virtude do número reduzido de alunos, por isso, a única forma de oferta. Toda essa precariedade se ancora na forma como é organizado o ensino, em que há apenas um professor para trabalhar com vários alunos de várias idades e diferentes níveis de escolaridade.

No entanto, apesar das problemáticas existentes, sabe-se que é possível oferecer aos alunos camponeses uma educação de qualidade, que se adeque às suas necessidades. O

grande desafio não é a forma de organização em si, mas a falta de estrutura, de Políticas Públicas e, principalmente, da falta de cumprimento das políticas existentes. Um exemplo, é a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na mesma turma, contrariando o 2º parágrafo do Art. 3º da Resolução nº 2, de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, quando afirma que: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

Outra análise a ser feita refere-se ao período transcorrido: desde que os autores citados realizaram essas análises, já se passaram dez anos e pouca coisa, ou quase nada, mudou. A visão negativa sobre essa forma de organização de ensino ainda perdura, ancorada na falta de assistência, no silenciamento e no abandono dessas Escolas e dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Dessa maneira, em linhas gerais, observa-se que as Práticas Pedagógicas se constituem como fatores cruciais para que a Educação oferecida a esses sujeitos seja de qualidade. Além disso, são permeadas de inúmeros aspectos que interferem diretamente na forma como são desenvolvidas e, principalmente, concebidas. É por isso que não se pode negligenciar que as Práticas Pedagógicas são uma prática social, logo, envolvem pessoas com suas subjetividades e seus contextos. Souza (2006, p.24) pontua que ela “é imbuída de características políticas e contraditórias da sociedade capitalista”.

Nesse sentido, as Práticas Pedagógicas são um processo de formação humana que define os objetivos, os conteúdos e as metodologias que serão utilizadas nesse processo. Essa definição se sustentará em princípios educacionais que podem direcionar à emancipação ou à conformação dos sujeitos enquanto sujeitos políticos. Assim, elas também atuarão diretamente no processo de formação da identidade dos alunos a quem se destinam. Correlatando com a problemática deste trabalho, as Práticas Pedagógicas utilizadas pelas professoras, assim como pela coordenadora pedagógica e a diretora de ensino impactarão rigorosamente na formação da identidade desses alunos. E que identidade será formada? Uma identidade que valoriza os sujeitos e o contexto em que estão inseridos ou uma identidade que os negligencia enquanto tais? Daremos continuidade a este texto, analisando a 3ª categoria estudada e suas categorias secundárias, refletindo sobre as questões inerentes à formação da identidade e, conforme elucidado neste tópico, às práticas pedagógicas, uma vez que elas envolvem inúmeros fatores educacionais.

3.3 Função Social da Escola

Nesta categoria buscamos compreender qual função social a escola desempenha com o território em que ela se insere, assim como qual papel desempenha no processo de formação da identidade dos sujeitos por ela atendidos. A fim de chegarmos a esse objetivo, iniciaremos averiguando qual a compreensão das Professoras, da Coordenadora Pedagógica e da Diretora de Ensino acerca da Educação do Campo, pois acredita-se que essa compreensão norteará as ações desenvolvidas por elas, seja atuando diretamente em sala de aula, ou não.

Em suma, a Educação do Campo consiste em uma educação que se contrapõe à proposta de Educação Rural (SOUZA, 2006). Sendo assim, é uma educação pensada a partir da realidade dos sujeitos, considerando seus saberes e respeitando suas especificidades, além de atuar na formação da identidade desses sujeitos enquanto camponeses (FERNANDES, 2011).

Nesse sentido, de acordo com esse processo formativo, a educação pode ser compreendida como prática social, tendo em vista que forma o conhecimento de maneira interrelacionada, à medida que incentiva e viabiliza a construção de novas maneiras de viver e permanecer no campo, compreendendo o campo como espaço coletivo de lutas por melhores condições de vida, assim como de trabalho e educação desses sujeitos (PIRES, 2012).

Dessa forma, a Educação do Campo é protagonizada pelos próprios camponeses e suas formas de organização, objetivando uma educação que esteja ancorada nas suas concepções e que promova a valorização desses sujeitos e do seu território de vivência e produção: o campo (CALDART, 2016).

A Resolução nº 2 de 2008, em seu Art. 1º, define a Educação do Campo como uma educação que se destina às populações rurais em suas mais diversas formas de produção da vida: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas etc. E que compreende a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio.

No trecho abaixo, será exposta a fala da Professora Margarida, onde ela discorre sobre sua compreensão acerca dessa temática, afirmando:

Eu entendo que a gente ainda não conseguiu ter aquela educação do campo que a gente sonha né?! A gente tem uma educação lá, mas que a gente recebe já o... próprio conteúdo que é pra trabalhar não é pensado lá. É isso que eu penso, é por isso que eu procuro trabalhar com a realidade do campo, que eu acho mais interessante (Margarida, Professora).

Fica evidente que a Margarida compreende o conceito de Educação do Campo, afirmando que esse modelo de educação ainda não existe no município pesquisado. O que existe é a educação no campo, uma vez que já foi levada até os sujeitos, mas não é do campo, porque não é pensada para esse espaço, não atendendo às concepções desse conceito.

Caldart (2011, p. 149-150-151 Grifo da autora) faz uma excelente diferenciação entre esses dois conectivos, visto que sua distinção vai muito além da questão gramatical, conforme pontua:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...] Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo.

Tal distinção é corroborada na fala da Professora, que demonstra possuir conhecimento teórico sobre a temática. Como evidência de que não existe educação do campo e sim no campo, Margarida cita a questão do conteúdo, que não é pensado a partir da realidade das Escolas que se localizam no campo. Partindo dessa percepção, ela tenta proporcionar aos seus alunos uma Educação do Campo, guiando essa iniciativa a partir de sua compreensão sobre o assunto.

Pires (2012) afirma que a formação desse perfil de professor, que possui esse entendimento, configura-se como um dos maiores desafios quando se objetiva delimitar as funções e papéis da escola do campo. Em função disso, a visão que a Margarida possui é decisória nesse esforço de proporcionar aos alunos uma Educação do Campo. Partindo dessa perspectiva, ressalta-se novamente neste trabalho que o fato de a Escola estar localizada no campo não a torna uma escola do campo.

A Professora Dália demonstrou a seguinte visão:

[...] quando eu fiz a minha graduação, o meu TCC foi em relação a educação do campo [...], é bom trabalhar nas escolas da zona rural, apesar dos pais serem um pouco acomodados, [...] só vão mais quando a gente chama né?! Mas, trabalhar na educação do campo é bom, só que eu acho que nós deveríamos ter políticas mais voltadas pra educação do campo, porque muitas das vezes os professores... a gente tem a nossa formação pra ser professor né?! Mas quando a gente se depara com a realidade de ser professor do campo, é... a gente tem que se virar nos trinta pra conseguir fazer um trabalho voltado pra li, daquela realidade (Dália, Professora).

Primeiramente, ela afirma ter feito o TCC relacionado à temática Educação do Campo. No entanto, não fala de maneira clara qual a sua compreensão acerca dela. A Professora Dália também acrescenta que gosta de trabalhar no campo e faz uma crítica aos pais, considerando-os ausentes. Além da crítica aos pais, ela também critica a falta de políticas voltadas à questão do campo e ressalta a falta de formação específica, pontuando

que, de uma maneira geral, a formação é voltada para a docência, mas quando o profissional é inserido no campo, depara-se com uma realidade para a qual não está preparado.

Posteriormente, no subtópico seguinte, essa discussão acerca da formação específica para trabalhar no campo será retomada, em razão da sua relevância.

Ainda em relação à compreensão das entrevistadas sobre a Educação do Campo, a Coordenadora Pedagógica discorreu:

Eu percebo que eles têm perda né?! em termos de conteúdo eles vão ter uma perda. Em relação aos alunos que estudam na cidade, uma só turma dentro de uma sala. Então os alunos do campo eles vão ter essa perda. Mas em contrapartida, sendo bem trabalhado o conteúdo, eles conseguem também chegar ao mesmo nível de um aluno que estuda na zona urbana (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Por meio da fala da Rosa é possível perceber, novamente, assim como em outras falas, que ela nutre uma visão negativa sobre as Escolas multisseriadas localizadas no meio rural, uma visão que se orienta por meio do urbanocentrismo, que compreende a cidade como sendo superior ao campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Embora seja de forma sutil e ancorada nas dificuldades observadas e vividas, Rosa, a todo momento, faz um contraponto entre as escolas que ficam no campo e as que se localizam na cidade, multisseriadas e seriadas, respectivamente. Segundo a sua visão, os alunos das escolas multisseriadas estão sempre em desvantagem em relação aos alunos das escolas seriadas, uma vez que estes são “uma turma só dentro de uma sala”, fato que ela considera danoso aos alunos.

Conforme pontuado no referencial teórico deste trabalho, a visão urbanocêntrica fundamenta-se no eurocentrismo, que possui um paradigma baseado nos padrões ocidentais e os compreende como universais. Sendo, portanto, impositivo, uma vez que determina uma única maneira de pensar (HAGE, et. al., 2010).

Outro aspecto observado na fala da Coordenadora Rosa, é a preocupação com o conteúdo quando afirma que “em termos de conteúdos eles vão ter uma perda”, referindo-se aos alunos das escolas multisseriadas. Ou seja, mesmo não havendo relação entre os conteúdos e a realidade em que os alunos estão inseridos, tais conteúdos precisam ser aprendidos. A Coordenadora conclui, reiterando que se o conteúdo for bastante trabalhado, os alunos camponeses conseguirão chegar ao mesmo nível dos que estudam na zona urbana.

Essa visão conteudista contesta o modelo de educação defendido pela Educação do Campo, que consiste em um modelo com base no direito à cidadania, ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação não apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, o qual deve ser entendido como o processo de construção de

conhecimento e de transformação da natureza, visando o bem-estar dos seres humanos (MENEZES NETO, 2009).

Por esse motivo é tão importante que o currículo, bem como os conteúdos ensinados, sejam pensados e definidos pelos sujeitos a quem a ação educativa se destina. “Pois uma política curricular uniformizadora e pensada a partir dos centros dos poderes constituídos é carregada de sentido político na direção dos poderes hegemônicos” (BATISTA, 2010, p. 254). Ou seja, não é pensada de acordo com as concepções da Educação do Campo, que possui uma perspectiva contra-hegemônica, defendendo uma educação voltada para as singularidades dos homens e das mulheres do campo, respeitando suas culturas, seus saberes, sua memória e sua história.

A visão da Diretora de Ensino alinha-se um pouco mais às concepções ideológicas da Educação do Campo. Ela ressalta a exigência de se considerarem as especificidades dos camponeses e a necessidade de mais suporte e formação específica, conforme corrobora o fragmento abaixo:

Eu vejo como uma educação que ela precisa ser trabalhada levando em consideração mais as suas necessidades. Algo específico praquela localidade. [...] No sentido de valorizar e aproveitar aquilo que realmente a educação no campo ela pode estar abordando, o quê que ela pode estar aproveitando, entendeu? É essa visão que eu tenho da Educação do Campo, que ela precisa receber mais suporte, precisa receber mais formação, ela precisa participar de mais momentos é... técnicos-pedagógicos que possam trabalhar da melhor forma possível, essa educação que acontece lá, levando em consideração a sua realidade de uma forma geral (Íris, Diretora de Ensino).

Fica evidente, na fala da Íris, que ela compreende que para que haja uma Educação do Campo é primordial que se considerem as especificidades do campo, no sentido de valorizar os sujeitos que ali estão inseridos, bem como seu modo de produção de vida, sua relação com a terra etc. Ela também faz menção à urgência de auxílio (pedagógico, estrutural, entre outros) e formação específica.

Dessa forma, destaca-se a relevância do entendimento acerca do que é a Educação do Campo e de todo seu significado. O pouco domínio ou o desconhecimento acerca desse conceito, seja por parte dos professores ou dos outros profissionais que desempenham funções pedagógicas, administrativas, dentre outras, os impede de buscar uma educação já assegurada por lei, como por exemplo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/2002) e as Diretrizes Complementares, que contêm normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Como tanto na fala de uma das professoras quanto no relato da Diretora de Ensino foram destacadas a necessidade e a importância da formação específica para a atuação no campo e em turmas multisseriadas, a próxima categoria que se configura como uma categoria secundária, que surgiu a partir da terceira categoria investigada - “Função Social da Escola” –, versará sobre essa questão, buscando compreender qual a formação que as entrevistadas possuem, da mesma maneira que buscará entender quais são os esforços, tanto da SEMED quanto da Escola Polo, para oferecer aos professores alguma formação continuada ou específica para trabalhar com a realidade estudada.

3.3.1 Formação específica

O dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2015, p. 464) define a palavra “formação” como: “1. criação, constituição; 2. Posicionamento, ordenamento; 3. Conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa; 4. maneira como uma pessoa é criada”. A partir dessa definição, depreende-se que a formação que é oferecida aos professores é o que irá constituí-los enquanto profissionais. Dessa forma, é fundamental que essa formação ofereça subsídios para que esses futuros profissionais atuem nos mais variados contextos.

Em relação ao contexto estudado, as escolas inseridas no meio rural, Souza (2006, p. 47) reitera que, para atuar no campo, o professor “enfrenta os vazios de sua formação pedagógica, tendo em vista que o currículo desenvolvido nos cursos de formação de professores, em sua maioria, privilegia o contexto das relações urbanas”. Menezes Neto (2009) coaduna com a afirmação de Souza ao evidenciar que as necessidades existentes na escola do campo requerem um profissional que possua uma formação ampliada, que consiga compreender as inúmeras dimensões educativas presentes nessa realidade, ressaltando ainda a urgência de se repensar o modelo de formação utilizado pelas Universidades Brasileiras.

Sobre essa questão, Cruz; Nascimento e Ramos (2016, p. 28) discorrem que “embora nos últimos anos o Brasil tenha produzido várias legislações, projetos e programas voltados à educação dos sujeitos do campo, os cursos de formação inicial de educadores ainda, em sua grande maioria, se encontram à margem desse debate”.

Com base nessas reflexões, verifica-se que a falta de formação específica é um agravante para atuação na multissérie e, sobretudo, nas escolas que se localizam no meio rural. Frente a isso, destaca-se a necessidade de haver uma atualização nos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia, a fim de corresponder às demandas sociais, oferecendo aos acadêmicos uma aprendizagem que tenha sentido e significado. Além disso, uma medida

paliativa seria a formação continuada e específica destinada aos professores que atuam nessa realidade.

Na metodologia, foi apresentado um quadro em que constava a formação profissional das entrevistadas, assim como o tempo de atuação de cada profissional no contexto estudado. Com base nesses dados, evidencia-se que todas as entrevistadas possuem formação capaz de subsidiar as suas atuações profissionais, todas possuem as exigências legais para atuar nas funções de docência, coordenação, direção, entre outras. No entanto, também fica claro que nenhuma possui alguma formação especificamente voltada para a temática da Educação do Campo ou multissérie. Nesse caso, o curso que deveria prepará-las para esse contexto seria a graduação em Pedagogia, mas, tendo em vista as discussões apresentadas acima, sabe-se que não acontece de fato.

Dessa maneira, partindo dessa problemática e da compreensão da importância de haver essa formação, ficaria sob a incumbência da SEMED e da Escola Polo oferecer formação continuada aos profissionais que atuam nesse contexto, pois de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Art. 12º, parágrafo único “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”. O Art. 13º reafirma que os sistemas de ensino, além de observar os princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica brasileira, deverão observar o processo de normatização complementar de formação de professores, visando o exercício da docência nas escolas do campo, tendo os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Mas, mesmo havendo a exigência legal, quando perguntamos às professoras pesquisadas se possuíam essa formação, a Margarida respondeu: “Não. Formação nenhuma”.

A Dália corrobora:

[...] nós não temos esse apoio. [...] o que nós fazemos no campo é ser professor numa área rural, mas o que a gente tenta fazer é com o conhecimento que a gente tem e que busca né? Por conta própria [...] a única coisa que nós tivemos na época foi a escola ativa né? A escola ativa trabalhou muito essa formação da educação do campo. Foi uma iniciativa do governo federal muito boa que depois acabou [...]

A escola ativa ela trabalhava diretamente com a multissérie. Então eu acho que nós deveríamos ter mais... mais empenho pra trabalhar com a educação do campo, como a escola ativa na época (Dália, Professora).

A Coordenadora Pedagógica, da mesma forma, falou acerca do Programa Escola Ativa, quando disse: “Já houve, agora nesse período não. Mas há um tempo atrás houve a Escola Ativa. Nessa Escola Ativa era uma educação só voltada ao campo, [...] Que eu lembre, no meu período, foi só a Escola Ativa (Rosa, Coordenadora Pedagógica)”.

A Diretora de Ensino também faz menção, embora não use o termo, ao Programa Escola Ativa, de acordo com o trecho abaixo:

[...] Há uns anos atrás né que tinham professores pra trabalhar, era um acredito que um programa de Educação do Campo que a gente tinha no município, hoje a gente não tem mais, né? pra ser trabalhado, pra ser valorizado exatamente o que é a Educação do Campo, o quê que pode ser melhorado, o quê que pode ser é... aproveitado, onde deve ser explorado, enfim. E hoje a gente não tem algo específico assim pra educação do campo (Íris, Diretora de Ensino).

O Programa Escola Ativa (PEA) foi criado baseado em uma experiência colombiana e possuía uma metodologia diferente, que consistia na utilização de cadernos de aprendizagem. Direccionava-se aos lugares que possuíam baixa densidade populacional, assim como a regiões onde a qualidade de ensino era menor. Ele foi trazido para o Brasil, a fim de assistir o trabalho docente nas classes multisseriadas, objetivando valorizar as diversas maneiras de organização social, assim como as características do meio rural brasileiro, com a finalidade de garantir a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010).

No entanto, o objetivo não foi alcançado de maneira efetiva e o PEA sofreu várias críticas, pois era desenvolvido por meio de técnicos multiplicadores. Estes, por sua vez, eram orientados a “repassarem” os conhecimentos adquiridos aos demais professores do campo, mas, na maioria das vezes, esses professores multiplicadores não conseguiam fazer isso de maneira satisfatória, deixando os professores que não participavam diretamente da formação, aquém dos aprendizados e conhecimentos adquiridos mediante a ação do programa (CARNEIRO; SILVA, 2017). Para Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010), desde a sua criação, o PEA manteve características de uma proposta que foi construída sem muito diálogo com os sujeitos e os contextos para os quais se direcionava.

Esse programa vigorou durante 15 anos, sofrendo várias mudanças ao longo de sua implantação, em diversos âmbitos, inclusive no seu financiamento que, inicialmente, era mantido pelo Banco Mundial, cujas transações cessaram em 2007. Assim, o MEC assumiu

com seus próprios recursos. Essa mudança transformou o PEA em Política Nacional de Educação do Campo (Decreto nº 7.352/2010).

Em 2013, houve a criação, por meio da Portaria nº 579, do Programa “Escola da Terra”, que possuía objetivos semelhantes aos do PEA e resultou na sua substituição. No entanto, esse programa não chegou até o município estudado.

Além de falar sobre o PEA, a Diretora de Ensino reconhece que existem lacunas em relação à oferta de formação específica por parte da SEMED, conforme comprova a fala abaixo:

A gente, reconhece que é uma falta né? tem que ser trabalhada, a gente tem que tá dando suporte de alguma forma, mas que não é feito. A gente não consegue dar essa formação continuada que eles precisam. E algumas escolas nossas, a professora é da cidade e sente dificuldade de trabalhar lá por esse motivo, porque ela não tem essa dinâmica de trabalhar com multissérie. Então, tem que se virar nos trinta mesmo (Íris, Diretora de Ensino).

Nesse trecho, a falta de suporte por parte da SEMED fica evidente e a Íris justifica, dizendo que a Secretaria não consegue dar essa formação que os professores necessitam, citando, inclusive, o fato de que alguns professores sentem ainda mais dificuldade para atuar nesse contexto por não ser do campo e não ter intimidade com o regime multisseriado. Dessa forma, sem o auxílio fundamental, precisam “se virar nos trinta”, ou seja, precisam desenvolver suas práticas sem qualquer apoio.

Tendo em vista essas discussões, ressalta-se, novamente, a importância da formação específica para que os docentes que atuam nesse contexto compreendam o que é a Educação do Campo, quais as suas concepções, assim como conheçam metodologias adequadas para trabalhar com a multissérie e, principalmente, para que saibam lidar com as questões inerentes ao campo, a fim de romper com a visão e o discurso urbanocêntricos, que causam tantos danos aos camponeses e ao campo em si.

De que maneira esses profissionais contribuirão para fomentar a construção de uma identidade camponesa se a desconhecem? O parágrafo único do Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 pontua que a identidade da Escola do Campo se define por meio do vínculo que ela possui em relação às questões inerentes a sua realidade, baseando-se na temporalidade e nos saberes oriundos dos estudantes. Esses saberes são produzidos por meio da memória coletiva que produz frutos, assim como, por meio da ciência e da tecnologia presentes na sociedade e nos movimentos sociais que atuam em defesa de projetos que se associem às lutas pela qualidade social de vida coletiva no país. Todavia, o entendimento dessa identidade será um sonho distante caso não haja a formação adequada para esses

profissionais.

No subtópico seguinte, será abordada a questão do trabalho, buscando compreender de que maneira a Escola lida com o tema, o qual possui uma posição de centralidade para os camponeses.

3.3.2 Questão do Trabalho

O trabalho faz parte da condição humana e está presente em todas as sociedades. Para Marx (1982), o trabalho é o meio pelo qual o ser humano se constrói, pois através das forças naturais do seu corpo, apropria-se dos recursos da natureza e imprime-lhes forma útil à vida humana. Cruz (2010) afirma que, seguindo uma perspectiva marxista, o ser humano pode ser compreendido como produto de sua própria ação, já que ao transformar a natureza transforma-se a si mesmo.

Dessa forma, constrói-se incessantemente por intermédio da sua história, configurando-se como um ser sempre em construção e não como algo pronto e acabado. “Seu processo de construção está diretamente vinculado à relação travada com a natureza e nessa relação, busca garantir sua sobrevivência imediata, pelo que transforma o ambiente natural com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas que lhe manterá vivo” (CRUZ, 2010, p. 91). Assim, a transformação que o homem provoca na natureza se dá mediante o trabalho, sendo, portanto, o trabalho que diferencia o ser humano dos outros seres naturais.

Cruz (2010) segue discorrendo que, partindo dessa compreensão, o trabalho pode ser entendido como uma atividade educativa e libertadora, uma vez que liberta o ser humano do modo de ser rigorosamente natural. Em contrapartida, após o nascimento da propriedade privada dos meios de produção, os homens se dividiram em proprietários e não-proprietários. Desse modo, “O homem não proprietário, na sociedade de classe, experimenta a dominação através do trabalho (CRUZ, 2010, p. 92)”. Isto é, os homens que são proprietários não precisam mais trabalhar em busca de suas sobrevivências, pois sobrevivem usufruindo do trabalho dos que não são proprietários. Estes, no que lhes concerne, precisam trabalhar para assegurar não apenas a sua sobrevivência, mas a dos proprietários também. Por esse motivo, criou-se a divisão de classes na humanidade e o trabalho, que era algo libertador, passou a ser dominador.

Para os camponeses, no entanto, o trabalho, embora também produza mercadorias para o mercado, identifica-se com a criação de valor de uso, já que grande parte das atividades

realizadas são direcionadas ao desenvolvimento de objetos para própria sobrevivência familiar (CRUZ, 2010).

Partindo dessa compreensão acerca do trabalho e do lugar de centralidade que ele ocupa para os camponeses, neste tópico objetivamos entender de que maneira a escola pesquisada, enquanto instituição, lida com essa questão.

A Professora Margarida demonstrou uma mudança no comportamento das famílias e, conseqüentemente, dos alunos, após a implantação de programas governamentais e citou, como exemplo, um ex-aluno que tinha sua rotina dividida entre o trabalho e a Escola, conforme observamos no trecho abaixo:

Ultimamente, agora não porque depois que eles começaram receber bolsa escola, bolsa família né? [...] eu cobro muito que se não tiver a frequência na escola, vai cortar. [...] Aí não falta nenhum aluno não, pra trabalhar não, já teve anos que o aluno chegava atrasado, inclusive é o Mário⁷, ele chegava atrasado que ele trabalhava muito na agricultura, hoje ele tá na UEPA né?! Estudando. Mas ele chegava sempre atrasado porque ele “tava” trabalhando. Era preciso eu conversar com o pai dele, mostrar a importância desse menino não chegar atrasado porque ele era muito interessado e aí ia atrapalhar (Margarida, Professora).

Por meio da fala da Margarida, fica evidente que a criação dos Programas Bolsa Escola e Bolsa Família, em razão de exigirem rigorosamente a frequência das crianças em idade escolar, contribuiu para a diminuição da evasão que se dava por meio do trabalho. É importante ressaltar que, em virtude do negligenciamento sofrido pelo campo e seus sujeitos, em alguns casos, o trabalho perde o seu sentido humanizante, não apenas para os adultos, mas também para as crianças, colocando-as na situação de exploração do trabalho infantil, pois sua força de trabalho se configura como uma maneira de aliviar as condições precárias em que vivem. Nesses casos, destaca-se a necessidade da intervenção do Estado por meio dos seus órgãos de proteção da infância.

A Professora Dália discorre acerca da ausência dos alunos na época da safra de pimenta-do-reino, plantação bastante comum na região estudada e que possui forte influência na economia do município. Segue a fala:

Isso já é quase que uma cultura né? Das crianças na época da apanha de pimenta alguns até os maiorzinhos né? não vão pra escola. Os pequenos não vão porque a mãe tem que apanhar pimenta né? por exemplo, eu tive muitos casos ali de algumas crianças, [...] eu ia na casa da mãe dela, “Maria⁸ porque é que a tua filha não tá indo pra escola?”. Ou então ela mesma vinha aí na escola “Ah professora a minha filha não vai vir essa semana porque eu tô pra pimenta, então não tem quem venha

⁷ Por questões éticas utilizamos um nome fictício a fim de preservar a imagem do ex-aluno, assim como, da sua família.

⁸ Por questões éticas utilizamos um nome fictício a fim de preservar a imagem da aluna, assim como, da sua mãe.

deixar, não tem quem dê banho, entendeu? ela fica com a vó”. Aí já tem uns que já vinham... por causa que ficava com a avó, com a tia, mas... e a vó às vezes não tem pulso pra mandar ir pra escola. Mesmo a mãe saindo e dizendo assim “Olha tu vai pra escola” ele acaba não indo porque ele não obedece a vó, só obedece a mãe e o pai né? e a mãe o pai tão pra pimenta. Isso é comum acontecer nesse período (Dália, Professora).

A docente inicia afirmando que o que acontece na comunidade é uma questão cultural. O fato de as crianças se ausentarem da escola no período de safra da pimenta-do-reino é algo comum. Ela alega que a ausência acontece porque os pais, especialmente as mães, não estão em casa para “mandarem” seus filhos para a Escola, uma vez que quem fica com a responsabilidade de cuidar das crianças não possui o mesmo domínio sobre elas, o que resulta nas faltas escolares. Além disso, em relação aos alunos maiores, é possível depreender, por meio da fala acima, que não vão à escola porque estão trabalhando. Após o trecho citado, a Professora entrevistada disse que não percebe que seus alunos trabalhem de outra forma, que talvez trabalhem, mas não falem a ela, pois caso aconteça é de forma bem velada.

Nos últimos anos, a fiscalização por parte dos órgãos responsáveis pela proteção às crianças e aos adolescentes tem se intensificado nos pimentais, fazendo com que os proprietários não aceitem mais a mão de obra infantil.

Apesar de haver uma distinção entre as falas da Margarida e da Dália, a fala da Rosa está em concordância com as duas, quando afirma: “A gente percebe que os alunos eles são faltosos no período de atividades assim. Hoje nem tanto, [...] porque tem o Bolsa Família né? a frequência e tudo é cobrado, eu não sei como os pais tão trabalhando hoje em dia, mas antigamente era muita falta” (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Novamente, ela reforça a ação do Programa Bolsa Família na exigência da frequência dos alunos e ratifica que, nesse período, os alunos evadiam da Escola e que não sabe como os pais estão fazendo para trabalhar. Ela explicou, ainda, de que forma a Escola intervém nos casos em que os alunos se ausentam. Nas situações em que mesmo os professores conversando com os pais os alunos não retornam à escola, eles comunicam à Coordenação da Escola. Esta, por sua vez, comunica ao Conselho Tutelar, que deverá tomar as providências cabíveis.

A fala da Diretora de Ensino também coaduna com a das outras entrevistadas, quando afirma:

Exatamente, há infelizmente essa evasão das escolas onde os professores, [...] eles estão montando as suas estratégias pra que a avaliação não aconteça no período das safras, pra que não haja esse prejuízo ao aluno, porque infelizmente de acordo com a nossa realidade econômica, esses alunos eles acabam acompanhando os pais né? pra se ter uma questão financeira mais é... evoluída, mais abrangente dentro da sua família, e os alunos eles acabam sim, nessa época eles se afastam.. ou então quando tem comunidades que tem escolas que o aluno vem mas ele acaba chegando muito

cansado, a produtividade dele em sala de aula acaba reduzindo de alguma forma, mesmo que ele não se ausente ou que ele se ausente em alguns dias, alguns períodos, mas quando ele consegue frequentar, ele acaba chegando cansado, porque ele é exigido em casa que ele ajude, que ele participe, que ele vá participar dessas colheitas (Íris, Diretora de Ensino).

Nessa fala, fica evidente o esforço das professoras em criar estratégias para que a Escola ampare os alunos que estão predispostos à evasão em virtude das safras. Assim como fica clara a necessidade de que algumas crianças e adolescentes exerçam essas atividades, visando o complemento da renda da família.

Em relação às crianças investigadas, elas afirmaram, nos diálogos realizados em grupo, que costumam ajudar os pais. Nesse caso, o trabalho é entendido como ajuda, conforme corroboram as falas abaixo:

Eu arrumo a casa, varro a casa, arrumo meu quarto, arrumo o da minha família inteira e também cuido da minha irmãzinha quando a mamãe vai pra rua. Eu boto ela pra dormir, dou leite pra ela [...] (Maria, 8 anos).

Varrer a casa, lavar a louça, ajudar o papai a molhar as plantas. Ele tem plantação de cheiro-verde, alface (Joana, 7 anos).

Eu encho “as garrafa”, tiro os “tapete” e arrumo as “cama”. Na roça ajudo só mais ou menos, ajudo a molhar as plantas. [...] quase todo tipo de fruta: abacate, banana, coco e coisa de fazer chá (Dayane, 8 anos).

Enchendo garrafa e lavando louça. O meu pai trabalha tirando dendê e a minha mamãe trabalha no lanche (João, 8 anos).

Endireitando moto, enchendo garrafa, cortando cebola (Fábio, 9 anos).

Eu ajudo a encher garrafa, a fazer comida, seguro o neném, lavo a louça e varro casa. Minha mãe não trabalha e o papai foi mordido de cobra, antes de ser mordido ele trabalhava na roça (Joice, 8 anos).

Varro a casa [...]. A minha mãe não faz nada, não faz nada não, só os trabalhos de casa, mas não tem o trabalho dela não e o meu pai mora lá em Santa Catarina e vende comida, ele é cozinheiro (André, 7 anos).

Eu varro a casa, eu estendo as minhas roupas, arrumo a minha cama. Meu pai trabalha numa horta perto da minha casa e minha mãe trabalha em casa [...] eu tiro cheiro-verde, eu tiro alface... (Bruno, 10 anos)

Ajudo, o meu pai tá pro Moju mais o meu irmão e eu ajudo a minha mãe a varrer a casa, a lavar roupa [...]. Meu pai trabalha numa padaria (Adriana, 8 anos).

As falas são expressões de meninas e meninos em relação ao trabalho que realizam, que nomeiam de “ajuda”. É possível perceber que, independente do gênero, as crianças auxiliam nos cuidados com a casa, com a criação das crianças menores, com a alimentação e em alguns serviços da roça, compreendidos como “mais leves”. Sobre o trabalho realizado pelas crianças camponesas, Cruz (2010, p. 84) afirma que:

Meninos e meninas são convocados desde cedo ao trabalho. As meninas, sob o controle da mãe, ajudam no trabalho doméstico e são responsáveis pela preparação

dos alimentos, pela limpeza da casa e das roupas, pelo cuidado com os irmãos mais novos. No quintal elas cuidam dos pequenos animais e de pequenas plantações. Os meninos, quando pequenos também ajudam nas tarefas domésticas, mas logo que adquirem porte físico suficiente acompanham o pai no trabalho da produção.

Seguindo essa lógica, pode-se inferir que os meninos participantes da pesquisa ainda trabalham pouco com os pais na roça por ainda serem pequenos, sendo que, de acordo com a cultura camponesa, assim que adquirem porte físico adequado, passam a atuar na produção familiar. Outra questão a ser destacada é que alguns pais não trabalham na agricultura, logo, ao serem funcionários não podem levar os filhos (menores) para aprender o ofício, sob o risco de sofrer penalidades legais. Além disso, o trabalho assalariado explorador perde o caráter humanizante, perde seu princípio educativo.

A visão que algumas crianças possuem em relação ao trabalho realizado pelas mães é problemática e carregada de estereótipos. Segundo elas, as mães “não trabalham, só fazem os trabalhos de casa”. Ou seja, como não gera renda de forma direta, o trabalho doméstico feminino não é considerado como trabalho (CRUZ, 2010). No entanto, é preciso que se tenha a compreensão da importância do papel da mulher não apenas no campo, mas em toda sociedade, visto que, tanto a unidade de produção familiar camponesa quanto as formas de organização familiar não teriam bom êxito sem a participação feminina.

Outra fala que merece destaque é a da Joice que afirma que seu pai não está trabalhando porque foi mordido por uma cobra. Sendo ele o provedor da família, como sobrevivem nesse caso? Fica assim evidente o quanto os trabalhadores do campo são vulneráveis às condições da natureza e o quanto precisam de políticas públicas que os amparem.

Dessa maneira, a partir da observação das falas dos alunos, é possível verificar que o trabalho faz parte da sua rotina, uma vez que sem distinção de gênero, todos trabalham desempenhando várias atividades, “diretas ou indiretamente produtivas, socialmente reconhecidas ou não como trabalho” (CRUZ, 2010, p. 89).

Partindo dessa compreensão, a Escola, enquanto instituição conhecedora e que atua diretamente com essa realidade, deveria se configurar de forma que englobasse todos esses aspectos, não deixando a responsabilidade apenas sobre o professor. Caldart (2012) faz uma crítica sobre a maneira como a Escola se configura: “Exatamente porque a escola, e é bom sempre ter isso presente, é uma instituição de ‘vocação’ conservadora, avessa a mudanças ou pelo menos lenta para fazê-las, venham propostas da direção que vierem” (CALDART, 2012, p.25).

De acordo com a autora, existem inúmeras escolas que permanecem com os moldes de sua “constituição institucional histórica de origem”, como um lugar particular daqueles que não vivem do próprio trabalho - “classes proprietárias dos meios de produção”. Por esse motivo, a Escola, ainda que sofra permanentemente a cobrança pela sociedade para que atenda, em seu projeto formativo, às demandas do mundo de produção, ou seja, capitalista, continua afastada das questões da realidade em que está inserida, das suas “estruturas de vida produtiva”.

Sendo o trabalho a primeira matriz substancial para a constituição do ser humano (CALDART, 2012), compreendido como ser social e sujeito de sua própria história, a Escola não pode desconsiderá-lo. Menezes Neto (2009, p. 26) compreende o trabalho como princípio educativo, como princípio pedagógico “capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória”. Dessa maneira, o processo educativo deve partir da experiência, das vivências dos alunos, promovendo a autonomia desses sujeitos, uma vez que o conhecimento produzido por meio da experiência deve ser aceito, pois “a experiência é fonte de conhecimento [...]” (MENEZES NETO, 2009, p.35).

Sobre a importância do trabalho, as entrevistadas afirmaram reconhecer sua relevância, de acordo com as falas selecionadas:

Se não atrapalhar o estudo deles, é bom. Porque é melhor do que ficar na rua né?! Eles levam pra farinha, por exemplo, fazer farinha, quando eles vão as crianças vão ajudar, melhor do que ficar na rua. Eu não tenho nada contra. Agora eu sempre digo, quando tem reunião dos pais eu digo, não pode faltar na escola. Porque se faltar atrasa né?! (Margarida, Professora).

Eu acho importante. Eu particularmente acho importante que ele tenha esse acompanhamento sim, das atividades do pai, das atividades da mãe, do menino ir ajudar na agricultura, só que, contanto que isso não atrapalhe o estudo né? (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Nesses trechos, tanto a Margarida quanto a Rosa afirmam concordar com o fato de os alunos trabalharem, desde que isso não atrapalhe os estudos. Sendo assim, observa-se que compreendem a importância do trabalho, que o veem como princípio educativo, como caráter pedagógico, porque além de ensinar, fomenta a construção, desde cedo, das bases morais onde se forma a identidade camponesa (CRUZ, 2010). No entanto, as entrevistadas pontuam que ele não substitui o saber sistematizado da instituição Escola.

É importante destacar que o trabalho compreendido como princípio educativo é o trabalho no seu sentido mais amplo, que é capaz de produzir a própria vida, por meio da transformação da natureza (CALDART, 2012). Cruz (2010, p. 89) destaca:

Assim como nem todas as crianças que se relacionam com o trabalho o fazem de maneira degradante, limitadora do gozo da infância ou como imperativo de sobrevivência, o entendimento da categoria trabalho não se limita à sua concepção burguesa, que prima pela produção de valor de troca. O trabalho também pode ser enxergado em sua natureza humanizante, elemento pelo qual homens e mulheres se fazem enquanto espécie, produzem, transmitem e transformam sua cultura em uma intensa relação com a natureza.

Dessa forma, nas famílias camponesas, o trabalho ocupa uma posição importante no seu modo de viver e de produzir a vida. Sendo assim, o trabalho dá sentido à vida. Para as crianças do campo, o trabalho em casa, no quintal ou na roça, é compreendido como um “ato educativo”, pois, por meio dele, desde cedo os pequenos camponeses aprendem a ser e produzir (CRUZ, 2010, p. 86). Além de ensinar o ofício de camponês, o trabalho, em conjunto com os pais e familiares, possibilita que as crianças aprendam a cultura da comunidade, proporcionando o fortalecimento da identidade camponesa.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, em seu Art. 7º, parágrafo 1º, assegura que a maneira de organização e funcionamento das escolas do campo deverá respeitar as diferenças entre as populações atendidas no que diz respeito a sua atividade econômica, ao seu estilo de vida, bem como, a sua cultura e suas tradições. Desse modo, é essencial que a Escola possua essa compreensão acerca do trabalho e da posição que ocupa nas comunidades camponesas, não o compreendendo a partir da lógica capitalista, mas lutando contra o sentido negativo do trabalho que gera exploração. É preciso que a Escola atue juntamente com os órgãos competentes, a fim de proteger as crianças que estejam sofrendo a exploração do trabalho infantil, assim como também é preciso que a Escola desempenhe suas atividades, considerando o princípio educativo que o trabalho possui e, sobretudo, os modos de viver e produzir do campo.

No subtópico seguinte, discutiremos acerca da estrutura de funcionamento das Escolas do meio rural, partindo da compreensão de que ela também desempenha um papel fundamental para que a educação oferecida aos camponeses seja de qualidade.

3.3.3 Estrutura de funcionamento das Escolas

A palavra estrutura pode ser compreendida como base, logo, a estrutura que as Escolas possuem se configura como a base onde a sistematização da educação acontecerá, seja essa base física ou associada aos fatores que englobam os recursos humanos. Assim como a presença de bons profissionais com formação adequada é importante, a estrutura física da Escola também é de extrema importância, uma vez que ela proporcionará, ou não, os meios adequados para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Partindo dessa compreensão, buscamos entender como são as estruturas das escolas do município estudado,

por meio da fala da Diretora de Ensino e, mais precisamente, da escola pesquisada, através das falas das Professoras e da Coordenadora Pedagógica.

Começaremos com a fala da Diretora de Ensino. Segundo ela:

As escolas estão melhorando, estão num processo de melhoria, de mudança nas suas estruturas, a gente já teve escolas bem piores, não estão assim digamos que 100% boas, mas eu digo pra você que eu fiquei bem satisfeita em ir em algumas escolas e ver que já está acontecendo essa mudança de estrutura. [...] nós tínhamos uma que era apenas uma sala de aula, nós não tínhamos cozinha e aí [...] já foi construído uma cozinha, um refeitório pras crianças. Então tá dando esse suporte, essa questão da estrutura, a necessidade de fogão, como eu falei, de geladeira pelo menos, um fizer... Coisas básicas que fazem a diferença até mesmo pra questão de alimentar as crianças, porque a gente sabe que faz uma diferença muito grande, essa situação do aluno ter como se alimentar na escola, as vezes a refeição deles acaba sendo lá. [...] Outras escolas nós já estamos conseguindo até a questão de ventiladores, de centrais, entendeu? A gente já começa a fazer com que essa realidade também consiga chegar na área rural (Íris, Diretora de Ensino).

Com base nessa fala, observa-se que as Escolas do município vêm passando por um processo de melhorias no que diz respeito às suas estruturas físicas. A Íris afirma que “já foi pior” e que estão conseguindo construir algumas e reformar outras. Ela afirma, também, que a Secretaria busca prover as coisas básicas, mas que são essenciais como, por exemplo, geladeira e ventiladores. Além disso, ressalta a importância da merenda escolar, destacando que, para alguns alunos, é a sua principal refeição. Finaliza sua fala dizendo que estão conseguindo fazer com que a melhoria também chegue às Escolas da área rural.

A Coordenadora Pedagógica da Escola Polo que também coordena outras sete Escolas anexas (uma delas é o lócus desta pesquisa), pontuou que algumas Escolas Municipais possuem uma boa estrutura, enquanto outras não, conforme o trecho abaixo:

Têm umas que são bem estruturadas, têm banheiro, têm caixa d’água, têm um espaço de lazer pras crianças, outras são no barracão de igreja, que quando chove não tem nem condição de dar aula. Então a gente tem hoje uma situação que precisa ser revista né? precisa melhorar, é... dar suporte pra essas professoras, dar suporte pra esses alunos, pelo menos ter uma estrutura física melhor (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Na sua fala, a Rosa afirmou que existe uma distinção em relação às Escolas: enquanto algumas são bem estruturadas, outras nem prédio próprio possuem e ressaltou a falta de suporte sofrida pelos professores e alunos que dependem dessas Escolas.

As falas das Professoras da Escola pesquisada se assemelham ao que disse a Coordenadora Pedagógica, ao afirmarem:

Ela não oferece condições. Apesar de ter tido uma reforma há 8 anos atrás [...] é uma escola muito apertada. Não tem copa, só tem uma salinha que tem um fogão, as crianças merendam fora, merendam pelo meio do terreiro né?! Quando chove é complicado. Não tem nenhuma estrutura, não tem janela, não tem ventilação, quando a gente vai fazer uma roda de leitura se a gente quiser ter mais um pouco

de paz, “arrente” tem que ir lá pra debaixo das árvores e aí a gente faz uma roda de leitura lá que é mais ventilado, é muito melhor. Mas dentro da sala é muito complicado, é muito quente. Não tem janela nenhuma, só é a porta. O banheiro é lá fora, só um banheiro pra todo mundo. [...] Entendeu? é muito precária a situação (Margarida, Professora).

Ela tem essa questão do pouco espaço, não tem uma área pras criança lanchar, eles lancham com os pratos na mão andando, perdem muitas colheres, perdem muitos copos [...] Muita das vezes a gente se vê obrigado, quando tá assim esse tempo quente, a gente se vê obrigado a sair da sala, por causa da quentura (Dália, Professora).

Nas falas das Professoras, fica evidente que a Escola não possui uma estrutura adequada de funcionamento: é pequena, não apresentando o espaço suficiente para a quantidade de alunos que atende e não possui copa, fazendo com que os alunos lanchem fora da Escola. Além desses fatores, a Escola é muito quente, pois não tem janelas, mas apenas portas, fazendo com que, muitas vezes, as Professoras busquem refúgio nas árvores que existem aos arredores. As docentes afirmam, ainda, que quando chove fica complicado, uma vez que são obrigados a permanecer dentro da Escola.

Em relação às falas dos alunos, eles descreveram o que falta na Escola e essa carência consiste em algumas coisas simples, como carteiras e utensílios de cozinha (pratos, copos e colheres), pois os que a Escola dispõe não são suficientes para atender aos alunos matriculados. No momento em que descreviam, a seguinte fala chamou nossa atenção: “E também professora tem que botar mais grande a escola por causa que tem que separar assim 3º ano com o 4º ano e o 5º” (Paulo, 7 anos). Por meio dessa fala, evidencia-se, novamente, o anseio pela seriação por parte de alguns alunos que a veem como modelo ideal. Essa visão, que infelizmente parte de cima para baixo, atinge também os alunos e suas famílias e acaba por precarizar ainda mais a multissérie.

Também foi possível observar a vontade que os alunos possuem de modificar a Escola, a fim de melhorá-la, conforme confirmam as falas abaixo:

Eu fazia uma escola nova, botava um monte de coisa nela (Adriana, 8 anos).

Eu construía ela mais grande, pintava e trocava o telhado porque tem buraco (Pedro, 8 anos).

Eu fazia mais três andar, em baixo o pré, no segundo o segundo ano e o terceiro o terceiro ano e o telhado de madeira (Nilda, 9 anos).

Pintava a escola, trocava o ventilador (Antônia, 11 anos).

Colocava telha nova, pintava esses paus assim (Miguel, 5 anos).

Pintar ela porque tá toda riscada (Marcelo, 6 anos).

Crescia, aumentava, fazia mais sala (Fábio, 9 anos).

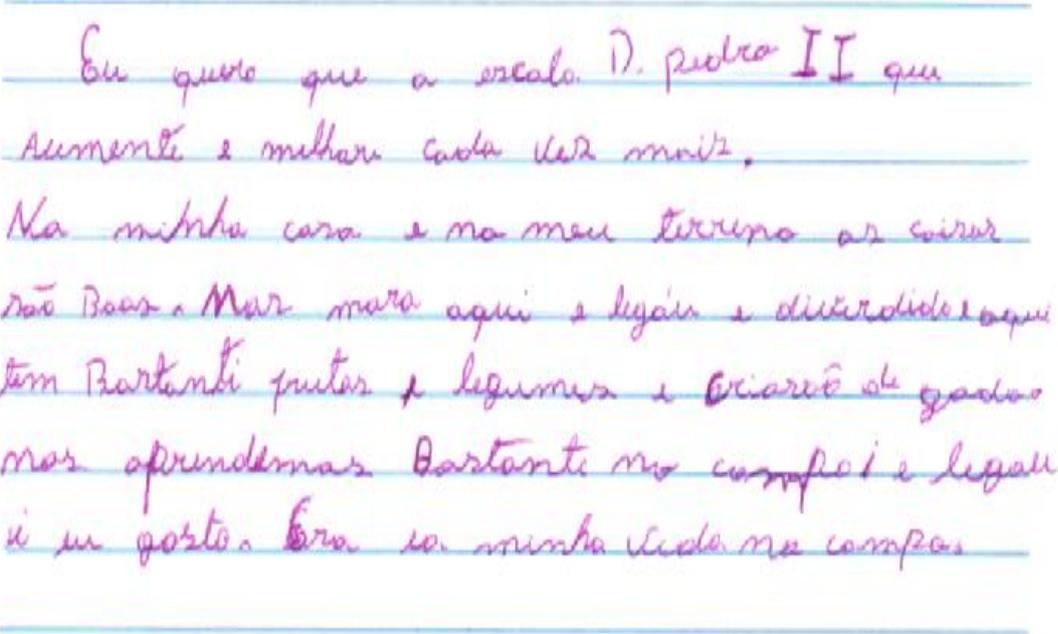
Colocaria mais mesas, mais carteiras (Dayane, 8 anos).

Faria uma copa (André, 7 anos).

Nessas falas, os alunos demonstram o anseio por um prédio com melhores condições para estudarem, pois o que possuem não oferece condição adequada, conforme já foi pontuado. Além disso, a seriação foi apontada, mais uma vez, como melhoria para a Escola por uma aluna que afirmou que, se possível, ampliaria a Escola dividindo as “séries” em andares.

Além de se expressarem por meio das falas, os alunos registraram, em texto, o desejo de melhorar a Escola, de acordo com o exposto abaixo:

Ilustração 20 – Descrição da vida.



Eu quero que a escola D. Pedro II que
 aumente e melhore cada vez mais,
 Na minha casa e no meu terreno as coisas
 são boas e mais mais aqui e legal e divertido e aqui
 tem bastante frutas e legumes e criação de galinhas
 mas aprendemos bastante no campo e legal
 e eu gosto. Era na minha vida no campo

Fonte: Texto produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (Márcia, 9 anos).

Márcia inicia o texto, afirmando que quer que a Escola “Dom Pedro II” aumente e melhore cada vez mais, ou seja, ela quer que a Escola seja melhorada e que permaneça progredindo. Após essa afirmação, ela descreve como são as coisas na sua casa e no seu terreno, pontua que morar no campo é divertido, ressaltando as frutas, os legumes, a criação de animais e conclui dizendo que aprende bastante no campo, que é legal, que gosta e essa é sua vida no campo.

Nesse texto, é notório que a criança relaciona a Escola com o campo e seus elementos descritos por ela como animais, frutas e legumes. Essa questão também pode ser observada nos desenhos, em concordância com o apresentado a seguir:

Ilustração 21 – A escola ideal.



Fonte: Desenho produzido na Pesquisa de Campo – 2019 (Adriana, 8 anos).

Os elementos da natureza são bastante explícitos nesse desenho. Estes não são apenas da natureza, mas constituintes da vida no campo, uma vez que criação de animais e plantações fazem parte do dia-a-dia camponês. A aluna autora do desenho nos deu a seguinte explicação: “Eu fiz a escola Dom Pedro II como queria que ela fosse e uma fazenda perto dela. Com uma plantação de cheiro-verde, cenoura, alface, couve. Desenhei os meninos que vão para a escola e um piquenique” (Adriana, 8 anos).

Assim como em alguns dos outros desenhos expostos anteriormente (os da página 89, por exemplo), os alunos retratam Escolas idealizadas, infelizmente distante da realidade que possuem.

Sobre a precarização das Escolas multisseriadas, Hage et. al. (2010, p. 27) pontuam:

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc.

Por meio das colocações dos autores, depreende-se que a precarização das escolas do meio rural vem se perpetuando ao longo do tempo, visto que se passaram 10 anos desde que fizeram essa crítica e depois de uma década a mesma realidade continua sendo vivenciada por professores e alunos.

De acordo com o Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, a Educação do Campo terá que oferecer apoio pedagógico aos alunos, incluindo, também, as condições e infraestruturas necessárias que se adequem à realidade em que a Escola se insere, assim como “materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo” (BRASIL, 2008).

Ao relacionar o trecho da Resolução citada acima com as falas das professoras e dos alunos, é possível observar que a realidade está bastante distante do que já é assegurado em lei. Em linhas gerais, verifica-se que a Escola estudada não possui as condições adequadas de funcionamento, o que compromete o trabalho das Professoras e, por conseguinte, o desempenho dos alunos. Outro ponto que merece destaque é que as Escolas precarizadas, sem condições mínimas de funcionamento, tornam-se alvo da política de nucleação, sendo muitas vezes, fechadas.

Mesmo apresentando essas condições, os sujeitos pesquisados reconhecem a importância da Escola, bem como o papel que desempenha na comunidade. É sobre isso que tratará o subtópico seguinte.

3.3.4 Importância da Escola

A Escola desempenha um papel fundamental para a sociedade, ela é a instituição responsável pelo processo formativo dos indivíduos, embora a construção do conhecimento aconteça em todos os espaços, não se restringindo ao âmbito escolar. É importante ter claro que a Escola não é neutra, ela se caracteriza como um importante instrumento político.

Historicamente, a Escola foi marcada por seu caráter seletivo, uma vez que se destinava apenas a uma determinada classe social. Em relação aos camponeses, o acesso à Escola aconteceu de maneira ainda mais tímida, conforme evidencia Aude (2012, p. 8): “O

acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora no Brasil, em especial os trabalhadores do campo, sempre se deu a conta-gotas ou quase nada”. Apesar da dificuldade histórica, a população do campo sempre lutou e reivindicou o acesso à educação escolar. Dessa maneira, a presença de uma Escola em uma comunidade rural é extremamente significativa, pois configura-se como um espaço de lutas e de reafirmação de identidades, atuando, ainda, como instrumento de existência dos camponeses, trazendo vitalidade ao campo.

Partindo da compreensão da importância da presença da Escola no campo, apresentaremos as falas dos sujeitos pesquisados que fizeram referência a essa questão.

A professora Margarida afirmou essa relevância quando disse:

É tudo aquela escola pra comunidade. [...] eu sempre falo pra eles, tanto pros pais, quanto pras crianças, a escola é de vocês, a escola é da comunidade né? Porque geralmente as pessoas pensam, falam assim que a escola é da prefeitura, do governo, a escola é de vocês. Vocês têm que ter cuidado com ela, vocês têm que ter orgulho dessa escola e eles procuram ter isso né? Os alunos procuram repassar isso pros pais, eu acho muito importante. Uma comunidade sem aquela escola... (Margarida, Professora).

Nessa fala, a professora ressalta a importância da Escola para a comunidade, afirmando que a Escola é tudo. Fica claro que, por meio de suas ações, a docente busca incentivar a comunidade para que também seja ciente da importância dessa instituição, fomentando o cuidado e o orgulho.

A Professora Dália também apresenta uma visão similar, conforme o fragmento abaixo:

[...] A importância da escola pra comunidade é que as crianças precisam estar no ambiente escolar, né? E próximo da sua residência é muito bom né? Porque se não tivéssemos uma escola nessa comunidade, as crianças teriam que ir até à cidade, como por exemplo, olha hoje o meu filho não foi pra escola, porque? Porque ele não tem uma escola do nível que ele já tá fazendo, [...] e aí ele precisa ir pra cidade. Hoje ele não pôde ir, ontem ele foi de carona e eu fui buscar [...]. Então, a escola na comunidade, pra mim, não deveria ter só a escola de 1ª a 4ª [...] nós teríamos que ter uma escola aqui que trabalhasse até a 8ª série. [...] E a escola na comunidade é muito boa, até porque quando tem algum evento, aí já vem pra escola, os professores já repassam pra comunidade, entendeu? quanto pras crianças, quanto pras pessoas que estão... pras famílias... a escola é muito importante na comunidade. (Dália, Professora).

Nesse fragmento, Dália, assim como a outra professora pesquisada, ressalta a importância da Escola para a comunidade, justificando seu pensamento na necessidade que as crianças têm de estar no ambiente escolar. Além disso, menciona, embora não diretamente, o direito que possuem de estudar próximos das suas residências.

A fim de enfatizar ainda mais essa importância, ela cita um exemplo pessoal, utilizando a experiência enquanto mãe por meio do dia-a-dia do seu filho, quando conta que

não há Escola que o atenda na comunidade, resultando na necessidade de deslocamento, que fica comprometido quando não há transporte escolar.

Por esse motivo, a Professora diz que gostaria que a Escola da comunidade atendesse mais anos, para que todas as crianças em idade escolar estudassem ali mesmo. Por fim, ela conclui destacando a relação que a Escola possui com a comunidade, reafirmando que a Instituição é importante, não apenas para as crianças, mas para toda comunidade.

A Coordenadora Pedagógica também afirma a importância de haver Escola na comunidade para o processo de construção de identidade dos sujeitos envolvidos, como observamos na fala abaixo:

Eu sempre digo quando não há escola parece que a comunidade ela perde a identidade. Ela perde a identidade, não tem ali aquele aluno... ele vai pra outra escola, ele vai viver uma outra realidade né? quando ele tem escola ali no âmbito comunidade escolar, na minha comunidade, no meu vilarejo, eles vão trabalhar a cultura deles ali. Por exemplo, vamos dizer que hoje se fecha uma escola em determinado lugar, aquelas crianças são remanejadas pra uma outra comunidade. Então um outro hábito. Lá eles vão criar outros né formas de... de ver as coisas, sendo que na comunidade deles eles se sentiam mais acolhidos (Rosa, Coordenadora Pedagógica).

Para Rosa, ao tirar uma Escola de uma determinada comunidade, tira-se também o vínculo identitário que os alunos possuem com a instituição, pois são retirados de sua realidade, não podendo mais vivenciá-la, passando a viver uma outra que não é a sua. A fala da Coordenadora se relaciona com o pensamento de Souza et. al. (2016) quando afirmam que a Escola pode ser um espaço de encontros de cultura, de saberes, de confronto e de reafirmação de identidades que surgem das singularidades presentes no território camponês. Dessa forma, a Escola atuaria como elemento propulsor do campo, trazendo vitalidade.

A Diretora de Ensino, por conseguinte, também declarou a importância de as Escolas estarem inseridas nas comunidades do meio rural, apesar de ter enfatizado, novamente, o “número reduzido” de alunos, em conformidade com o trecho abaixo:

No meu entendimento sim, embora às vezes o número de alunos, como já foi mencionado, seja reduzido né? mas se as famílias dessas áreas não tiverem a oportunidade pelo menos, embora esses alunos depois cresçam venham pra área urbana, mas eles precisam começar. E eu vejo que se você tem condições de começar ali próximo da sua casa, dentro delas localidades, eu vejo como uma forma sim de valorizar, eu não vejo como uma forma negativa não, entendeu? porque isso também facilita o acesso que eles tem a escola e se isso não tiver, as vezes se torna muito mais difícil eles poderem vir pra outro canto pra conseguir estudar, ter uma formação, ter uma qualificação, eu ainda vejo sim que é importante que se tenha lá porque esse processo educacional precisa acontecer. E nem sempre todos têm as mesmas condições de ir pra outro lugar, então eu acho que é de extrema importância que se tenha sim esses espaços escolares. Claro que precisa ser melhorado, precisa ter uma outra condição de estrutura, de física, de apoio

logístico, pedagógico, de social, de psicológico, mas é necessário sim, vejo grande importância (Íris, Diretora de Ensino).

É primordial destacar que essa fala da Íris foi proferida após ter sugerido o fechamento das Escolas. Apesar de haver expressado essa visão, que é entendida pelos Movimentos Sociais do Campo como um crime contra a humanidade (TAFFAREL; MUNARIM, 2015), ela afirma a importância da existência de Escolas nas comunidades rurais, justificando a necessidade de oportunizar o acesso à educação, nem que seja apenas para “o começo”. Objetivando ressaltar a importância, a Diretora pontua que não vê as Escolas multisseriadas como algo negativo, ao contrário, vê como uma maneira de valorizar o campo e seus sujeitos. Por fim, ela frisa a necessidade de melhorias no que concerne às Escolas.

Dessa maneira, em geral, todas as entrevistadas, assim como todos os alunos que participaram das atividades dos grupos focais, demonstraram reconhecer a importância de as Escolas estarem inseridas nas comunidades, apesar da fala ambígua da Diretora de Ensino, visto que a garantia de condições de acesso e permanência é um direito constitucional (Art. 206, inciso 1º). Sendo assim, as crianças camponesas têm direito a acessar e permanecer na Escola.

Analisando a categoria, foi possível observar que a relação que a Escola estabelece com a comunidade é fruto do esforço das professoras, que buscam oferecer uma educação voltada para a realidade dos alunos e envolver a comunidade. Não é, portanto, um projeto institucional, não vem da Escola polo nem da SEMED, pois essas instituições pouco fazem a esse respeito.

De acordo com a definição da Resolução nº2/2008, fica claro que os sujeitos atendidos pela Escola pesquisada se encaixam no perfil atendido pela Educação do Campo, uma vez que são agricultores familiares e assalariados do campo. No entanto, mesmo estando assegurada em Lei e sendo uma conquista dos Movimentos Sociais do Campo, a Educação do Campo ainda não faz parte da realidade de inúmeros camponeses que, quando muito, possuem uma Educação no Campo. Dessa forma, os conteúdos selecionados pela SEMED não fazem relação com a comunidade nem com seu modo de vida e produção. Logo, não compreendem o trabalho por meio da centralidade que possui para os camponeses.

Além da falta de estrutura pedagógica, a Escola também apresenta uma falta de estrutura física, fatos que comprometem o trabalho das professoras e a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto a ser destacado se constitui no fato de a educação ser compreendida como prática social, sendo assim, não possui neutralidade. Por isso, a importância de manter

o controle da Escola ou eliminá-la. Menezes Neto (2009) alerta que existem dois projetos políticos em disputa: de um lado, o do agronegócio, que é tido como o moderno e do outro, o do camponês, que mesmo produzindo grande parte dos alimentos consumidos pela população, é considerado como retrógrado. Sendo assim, o modelo capitalista põe o camponês na condição de subalternidade.

E no que se refere a Educação, como ela é uma prática social, também no mundo da Educação existem dois projetos em disputa, que são: “a luta de classe nas relações sociais de produção e na educação do campo” (MENEZES NETO, 2009, p. 25). Desse modo, uma Escola pautada nos moldes do agronegócio formará indivíduos com os mesmos princípios, uma vez que ela possui a função de prepará-los para a sociedade. Assim sendo, a educação pode ser compreendida como um meio eficaz de controle social (SOUZA, et. al., 2016).

Concernente ao campo, a Escola configura-se como um importante instrumento de existência desse espaço. Contudo, para que isso aconteça, ela “não pode ser vista como uma entidade fechada em si mesma, alheia à dinâmica social, mas inserida e tendo sua função nessa dinâmica” (PIRES, 2012, p. 110).

Partindo dessa compreensão, para que a Escola seja considerada uma Escola do Campo, ela precisa ser pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, ou seja, ela deverá propor a construção de uma prática educativa que atue efetivamente no fortalecimento dos camponeses, visando suas lutas, construídas historicamente por meio de seus movimentos (MOLINA; SÁ, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender de que maneira a escola impacta na formação da identidade camponesa da comunidade de São Luizinho, situada no meio rural do município de Igarapé-Açu. Dessa forma, buscamos, também, analisar a prática pedagógica dos(as) professores(as) que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dom Pedro II”, verificando em que sentido essas práticas incidem na formação e/ou valorização da identidade dos sujeitos do campo.

Participaram desta pesquisa, a Diretora de Ensino do município, a Coordenadora Pedagógica da Escola Polo, as Professoras e os Alunos da Escola pesquisada. Foi realizado um estudo de caso seguindo o paradigma qualitativo, tendo como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o grupo focal. A sistematização e análise dos dados se fundamentaram na análise de conteúdo.

Para tanto, a fim de compreender os processos de formação da identidade, teoricamente nos embasamos em autores como Hall (2011), Woodward (2000), Silva (2000), Ricouer (1990) e Ramos (2012). Ao trabalhar acerca desses conceitos, levantamos os seguintes questionamentos: Como a Escola interfere nesse processo de formação da identidade? Fomenta a formação de uma identidade ipse capaz de se relacionar com a alteridade produzindo, assim, a alteridade que não surge da comparação, mas do aprender com o outro e do formar-se com o outro, sendo ele diverso do si?

Com a realização da pesquisa, chegamos a algumas constatações que ensaiam responder a essas indagações. Em relação à interferência na formação da identidade, observamos que a Escola não possui um currículo que atenda às diferenças culturais e fomenta a formação da identidade camponesa. Desse modo, todo o esforço para promover a adequação curricular parte das professoras, que são sobrecarregadas. Sendo assim, mesmo com o esforço das docentes em realizar a adequação, a Escola ainda deixa a desejar no que diz respeito à materialização dos saberes camponeses, à valorização das suas lutas, histórias, conquistas e por fim, da sua identidade. As adequações realizadas sob muito esforço pelas professoras, não adequa no sentido político e cultural.

Tendo em vista essas colocações, concluímos que a Escola pesquisada, por alguns momentos, em decorrência das práticas das professoras, fomenta a formação de uma identidade ipse, uma identidade que se (re)forma em contato com seus pares, permeada pela alteridade. No entanto, quando as professoras não conseguem romper com a estrutura

advinda da Escola polo, a Escola impulsiona para a formação de uma identidade idem, que não se modifica, permanecendo fixa e reproduzindo o urbanocentrismo.

Adiante, discutimos sobre o Desenvolvimento, a Antropização e o Território, assim como os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural, Movimentos Sociais e Multissérie.

No que tange às categorias investigadas: Identidade, Práticas Pedagógicas e Função Social da Escola, observamos que:

Na categoria identidade, buscamos investigar de que forma o território – o campo – em que os sujeitos pesquisados estão inseridos e o relacionamento com as demais pessoas da comunidade afetam suas formações subjetivas. Com este estudo, entendemos que os sujeitos pesquisados, de maneira geral, possuem uma visão positiva acerca do campo e do seu modo de vida. Gostam de viver e trabalhar no campo, ou seja, gostam de estar inseridos nesse território. Apenas a Diretora de ensino apresentou uma visão pautada na precariedade, homogeneizadora alinhada às novas proposições do governo para a educação, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Foi possível observar, também, a forte relação que os camponeses possuem com a natureza, relação essa que se fortalece por meio dos seus modos de produção. Nos diálogos, ficou evidente que os alunos possuem conhecimentos sobre plantação, produção de mudas, seleção de sementes e colheita. Dessa maneira, a agricultura se configura como uma forte característica desses sujeitos, ficando evidente que eles se relacionam com o campo, a natureza e entre si com afetividade, tendo as relações pautadas na proximidade, no acolhimento e na partilha.

No que diz respeito à relação camponês x natureza, observamos que a concepção camponesa se contrapõe ao pensamento ocidental, que preconiza a separação entre homem e natureza, colocando esta última numa posição de subalternidade. Sendo assim, destacamos a importância dos camponeses para a preservação ambiental e produção de alimentos, uma vez que, na contramão do capital, fundamentam seus modos de produção na relação com a terra e com os seus pares, enquanto que o agronegócio contribui para a degradação ambiental e o aumento do êxodo rural, sendo necessário um número cada vez menor de pessoas no campo para o cultivo das monoculturas.

Neste estudo também foi possível observar as infâncias do/no campo, ficando evidente que a maneira como as crianças se formam no campo está diretamente ligada às suas participações no trabalho coletivo, nas ações da comunidade, nas vivências com a natureza e com a Escola.

Ao longo deste trabalho, outras indagações foram levantadas e consistem em entender de que forma a Escola lida com o território em que se insere e de que maneira as professoras desenvolvem suas práticas, se consideram as especificidades camponesas, tendo em vista a relação com a natureza e o trabalho. Esses questionamentos foram respondidos nas análises da segunda categoria, Práticas Pedagógicas. Nessas análises, observamos os grandes desafios enfrentados pelas docentes para atuar no campo e a maneira como desenvolvem seus trabalhos, por vezes, sozinhas. Exemplos desses desafios são a precariedade da Escola, a falta de acompanhamento pedagógico, a falta de formação continuada e outras muitas mazelas que assolam grande parte das Escolas do meio rural da nossa região e, porque não dizer, do país.

Outro fator observado diz respeito à visão que os sujeitos pesquisados possuem sobre a multissérie: uma visão dividida. Em relação às profissionais pesquisadas, das quatro, apenas uma professora vê essa forma de organização como algo positivo para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No que tange aos alunos, a maior parte afirma gostar de estudar em turmas multisseriadas, ressaltando a possibilidade de aprender com o outro como justificativa.

Respondendo aos questionamentos levantados anteriormente, entendemos que a Escola, enquanto instituição, não lida com as especificidades dos alunos no que diz respeito às questões culturais e políticas. No entanto, observamos que as professoras, por meio de suas práticas pedagógicas, buscam considerar o contexto em que os alunos se inserem, valorizando seus modos de viver e se relacionar.

Dessa maneira, concluímos que, em relação à terceira categoria: “Função Social da Escola”, ficou evidente que a Escola, enquanto instituição, não se relaciona com a comunidade em que se insere. Sendo assim, não existe uma Educação do Campo de fato na comunidade, mas apenas uma Educação no Campo. As professoras é que, corajosamente, enfrentam a estrutura urbanizada, a fim de promover uma educação contextualizada com o ambiente em que os alunos estão inseridos. Sendo assim, compreendemos que a escola pesquisada ainda está longe de ser considerada do campo. Para que seja, precisa estar, desde o seu projeto pedagógico, vinculada às questões inerentes a sua realidade, fundamentando-se nos saberes próprios dos estudantes e nos seus modos de vida.

Desta forma, a Escola não possui, tanto nos seus componentes curriculares quanto na sua estrutura organizacional, um projeto voltado para os sujeitos do campo. Contudo, apesar dessas ausências, é necessário frisar que as professoras buscam romper com essa realidade. Portanto, com base na pesquisa realizada, constatamos que as práticas pedagógicas são determinantes para o processo de formação da identidade dos alunos, ou seja, elas interferem

nesse processo. E mediante as análises realizadas, observamos que as professoras estudadas incidem de forma positiva, uma vez que buscam valorizar o campo e seus modos de vida.

Sendo assim, respondendo à questão norteadora desta pesquisa, que consistia em compreender qual tem sido o papel da escola na formação da identidade camponesa na comunidade “São Luizinho” em Igarapé-Açu/Pa, concluímos que a Escola mantém seu papel tradicional, dicotômico entre campo e cidade, perpetuando a visão hegemônica que associa o campo e seus sujeitos ao atraso e ao oposto do desenvolvimento. No entanto, as professoras que atuam nessa Escola têm desempenhado um papel de fomento à formação, bem como de valorização dessa identidade, à medida que se identificam com o campo e o veem como espaço de vida.

Por meio da realização deste estudo, destacamos a centralidade do papel docente para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, assim como para o processo de formação da identidade dos alunos. Por isso, ressaltamos a importância da formação continuada e específica para atuar no campo, a fim de oferecer subsídios para que esses profissionais desenvolvam seus trabalhos.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à falta de estrutura básica para o funcionamento das escolas. A Escola investigada não oferece condições adequadas de funcionamento, fato que prejudica o desenvolvimento do trabalho das professoras, assim como a aprendizagem dos alunos. Observamos, também, o distanciamento da Escola Polo e da SEMED em relação à Escola pesquisada. Esse distanciamento resulta na falta de assistência tanto por parte da Escola Polo, quanto por parte da SEMED. Essa falta de assistência e tem, como consequência, a sobrecarga das professoras e a impossibilidade da oferta de uma educação de qualidade. Dessa forma, destacamos a importância da ação dos órgãos governamentais que, em decorrência de inúmeros fatores, deixam as escolas do meio rural sucateadas, à mercê da política de nucleação.

Nessa perspectiva, verificamos o descumprimento das leis que amparam os sujeitos do campo, visto que a Escola não se adequa à realidade em que se insere. Caso as professoras que buscam, por conta própria, oferecer uma educação contextualizada aos alunos, deixassem de trabalhar na Escola, que rumos essa Escola tomaria?

Além de todas essas negações de direitos, destacamos a falta de possibilidades para que os sujeitos, principalmente jovens, permaneçam no campo. Como ficou claro na pesquisa, mesmo gostando de estar no campo os alunos sonham em partir, tendo em vista a falta de oportunidade que o campo oferece.

Nesse sentido, reforçamos que não devemos fomentar a polarização existente entre campo e cidade. No entanto, podemos problematizá-la, tendo em vista a educação e seus processos culturais e identitários. Por isso, é salutar que se tenha o discernimento sobre o papel da Escola no Campo e na Cidade, compreendendo suas questões políticas e econômicas, objetivando atender aos alunos nas suas distinções e múltiplas identidades.

Assim, é fundamental que se pense em uma Escola que atue como instrumento da existência camponesa, que inclua a comunidade na elaboração do seu projeto pedagógico, assim como que se valorizem os docentes, proporcionando-lhes formação específica e melhores condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Editora Vozes: Petrópoles/RJ, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética Nicomaquea**: política. Editorial Porrúa, S. A: México, 1982.

AUDE, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação (a partir dos anos de 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência do município do Rio Grande do Norte. In: ATUNES-ROCHA, Isabel Maria; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARROS, Ferreira Oscar; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. **Retratos de realidades das escolas do campo**: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ATUNES-ROCHA, Isabel Maria; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier; COSTA, Lucélio Marinho da. Plantando a Educação do Campo em escola de assentamento rural através de temas geradores. In: ATUNES-ROCHA, Isabel Maria; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em Fragmentos: sobre a ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BORSATO, Victor Assunção; SOUZA FILHO, Edvard Elias. “Ação Antrópica, alterações nos geossistemas, variabilidade climática: contribuição ao problema”. In: **Revista Formação**, Edição especial, v. 2, n. 13, São Paulo, Jul./set. 2004. p. 213-223.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 53. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e providências. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 de abr. 2002.

BRASIL. **Decreto Nº 4.873, de 11 de novembro de 2003**. Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica - "LUZ PARA TODOS" e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4873-11-novembro-2003-497318-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.880, de 09 de Junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 09 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Brasília, DF, 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008**. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, 13 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10653780/decreto-n-6755-d-29-d-janeiro-d-2009>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Projeto Base (Programa Escola Ativa)**. 2 ed. Brasília: CGE/SECAD/MEC, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 04 de novembro de 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 04 abril. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 579, de 02 de julho de 2013.** Institui a Escola da Terra. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2013. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf&ved=2ahUKewjzjoyM0cjoAhWdlrkGHX4RCWMQFjAAegQIBxAC&usg=AOvVaw3uaCWSUX-2j_gxOFsGrTgj. Acesso em: 04 abril. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 27 de março de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 5 ed. Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In: AUDE, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016.

CAPES (2010). **Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010.** Brasília: Diário Oficial da União. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, set/dez. 2010.

CARNEIRO, Natália da Silva; SILVA, Wanessa Nogueira. **O currículo Enquanto Formação da Identidade Campesina: um enfoque na escola “Costa e Silva”.** 2016. 72 f. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Campus X – Igarapé-Açu, Pará, 2017.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016.

CORSARO, William Arnold. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Carlos Renilton Freitas. **Trabalho e Educação no meio rural da Amazônia: A família e a escola como agentes formadores**. 2010. 454 f. Tese de Doutorado (Doutoramento em Educação) – Universidade do Minho. Instituto de Educação, Portugal, 2010.

CRUZ, Renilton; NASCIMENTO, Eula Regina Lima; RAMOS, João Batista Santiago. O PIBID, a pedagogia e a educação do campo na Amazônia paraense: apontamentos de uma experiência em construção. In: HAGE, Maria do Socorro Castro (Org.). **PIBID: Experiências inovadoras do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

CRUZ, Renilton; RAMOS, João Batista Santiago. O trabalho na infância camponesa: degradação humana, estratégia educativa familiar, condição de sobrevivência. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; RAMOS, João Batista Santiago (Orgs.). **Educação, Infância e Filosofia**. Curitiba: CRV, 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: e escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Educação do Campo: espaço de esperança em um campo em transição. In: HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Educação do Campo: Políticas e práticas no Pará e no Brasil**. V.1. História, contexto e políticas públicas. Belém/PA. Gráfica Alves. 2012.

FERNANDEZ, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Editora Vozes: Petrópolis/RJ, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete; PREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016.

FERNANDES, José Guilherme; FERNANDES, Daniel dos Santos. Personas e habitus: estudo de perfis antrópicos na Amazônia oriental. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 81-111, 2018.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos; RAMOS, João Batista Santiago. O que é “estudos antrópicos”? In: ROCHA, Carlos José Trindade da; RAMOS, João Batista Santiago (orgs.). **Estudos Antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares**. 2020. No prelo.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões. In: AUDE, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. “Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações”. In: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, São Paulo, Jul./set. 2015. p.601-114.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. “Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito”. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos** (on-line), v. 97, n. 247, Brasília, set./dez. 2016. p. 534-551.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** e escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. Entrevista. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, ano 1, n. 1, jan./fev., 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e movimento social:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GALINKIN, Ana Lúcia; ZAULI, Amanda. Identidade social e alteridade. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo. **Psicologia Social:** Principais temas e vertentes. Lugar: Artmed, 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ATUNES-ROCHA, Isabel Maria; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej; MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ATUNES-ROCHA, Isabel Maria; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. “Por uma escola do campo de qualidade social: Transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino”. In: **Em aberto**, n. 85, Brasília, abril 2011. v. 24, p. 97-113.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

IBGE. **Panorama da cidade de Igarapé-Açu: População**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-acu/panorama>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

IBGE. **População residente Igarapé-Açu**. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-acu/pesquisa/23/25207?tipo=ranking&indicador=29518>>. Acesso em: 15 jul 2019.

KNOPF, Jurema de Fatima; DALMAGRO, Sandra Luciana. A organização do trabalho pedagógico na escola itinerante Zumbi dos Palmares- PR. In: AUDE, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo**. 3. ed. Brasília/ DF: Universidade de Brasília, 1999.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Campinas, jan/abr. 2002. p. 19-28.

LACLAU, Ernesto. “Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 2, vol. 1, out., 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LOPES, Alessandra Lomelino Campos; BOTELHO, Maria Izabel Vieira; CARDOSO, Irene Maria; SANTOS, Daniel Silva do Carmo; CUENIN, Pauline Hélène Cécile Marie; LOPES, Kamil Cheab David. A concepção de natureza: camponeses em transição agroecológica. In: VI Congresso Latino-Americano – X Congresso Brasileiro – V Seminário do DF e Encontro. Cadernos de Agroecologia. Vol. 13, nº 1, Jul. 2018. **Anais [...]**. Brasília: VI CLAA - X CBA - V SEMDF, 2017.

MATO, Daniel. “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”. In: **Alteridades**, v. 18, n. 35, Ciudad de México, ene/jun, 2008. p.101-116.

MAGALHÃES, Rui. Da in-coerência: três reflexões sobre a identidade. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1., 1998, Porto. **Anais [...]**. Porto: FLUP, 1998. 616 p.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: ‘um discurso sobre as Ciências’ revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Encontros e diálogos: notas**

Introdutórias. In: CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Ambiente (Meio Ambiente)**. In: CALDART, Roseli Salete; PREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016.

PIRES, Angela Monteiro. **A educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano**. Olhares a partir da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

RAMOS, João Batista Santiago; SOUSA, Ivan Pereira de. Educação infantil: tábula rasa e outros de-saberes. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; RAMOS, João Batista Santiago (Orgs.). **Educação, Infância e Filosofia**. Curitiba: CRV, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016.

RICOUER, Paul. **O Si-mesmo como um outro**. São Paulo: Papirus, 1990.

RICOUER, Paul. **O único e o singular**. Nomes de Deuses: entrevistas a Edmond Blattchen. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: e escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

RUQUOY, Danielle. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: LUC, Albarello; DIGNEFFE, Françoise; JEAN-PIERRE, Hiernaux; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle; SAINT-GEORGES, Pierre de. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais: trajectos**. Portugal: Gradiva, 2005.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boa Ventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Daniel Silva do Carmo. **Coprodução: Repensando o Trabalho Agrícola e a Relação Camponês-Natureza**. 2018. 150 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ATUNES-ROCHA, Isabel Maria; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. “Modo de apropriação da natureza e territorialidade camponesa: revisitando e ressignificando o conceito de campesinato”. In: **Geografias: artigos científicos**, v. 03, n. 1, Belo Horizonte, Jan./jun. 2017. p. 43-63.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Wanessa Nogueira; RAMOS, João Batista Santiago; SANTOS, Maria José Conceição dos. A epistemologia da prática docente: reflexões sobre a educação do campo. In: HAGE, Maria do Socorro Castro (org.). **Pesquisa: formação de professores e currículo**. Curitiba: Appris, 2019.

SOARES, Suely Galli. **Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SOUZA, Francilane Eulália de; BIBIANO, Gisele Leite; ABE, Tainara Alves de Jesus; ROCHA, Daniela Lopes; SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. “Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015”. In: **Boletim DATALUTA**, Brasil, n. 103, s/p., jul. 2016.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. “Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo: o crime continua”. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTROPICOS NA AMAZÔNIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: A Educação Escolar e a Construção da Identidade: um estudo em uma escola multisseriada do município de Igarapé-Açu/Pa.

Pesquisadora responsável: Wanessa Nogueira Silva

Local da coleta de dados: Igarapé-Açu/PA.

Endereço: UFPA-Campus Castanhal/Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Telefone pra contato (91)37211686.

Endereço Comitê de Ética: Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: 3201-8349 E-mail: cepccs@ufpa.br)

CAAE:

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a conceder essa entrevista de forma totalmente **voluntária**. Antes que você se decida a participar desta pesquisa e conversar com a pesquisadora, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes da confirmação da sua participação. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Analisar como a identidade dos sujeitos camponeses da comunidade São Luizinho tem sido construída por meio da educação escolar.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá inicialmente na concessão de entrevistas a pesquisadora.

Benefícios. Os benefícios da pesquisa são promover a valorização, bem como, a construção da identidade camponesa, atuando assim na quebra de estereótipos que causam preconceitos e alimentam uma visão negativa em relação ao campo e seus sujeitos. Além disso, coopera para o debate sobre formação de professores e contribui para melhoria na educação.

Riscos. A concessão da entrevista pode acarretar algum tipo de desconforto, cansaço ou aborrecimento ao responder às questões, que serão minimizados pela pesquisadora. A entrevista será realizada de forma breve e com base em um roteiro, a fim de nortear o diálogo e minimizar o tempo. No entanto, poderá ser pausada ou até mesmo suspensa, caso seja solicitado pelo entrevistado.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO: Eu, _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, com seus riscos e benefícios. Declaro ainda que por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a pesquisadora.

_____, _____ de _____ de 201 _____

Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Orientador

Wanessa Nogueira Silva
Pesquisadora Responsável

(entrevistado)

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTROPICOS NA AMAZÔNIA
(PPGEAA)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Senhor (a) responsável legal, você está sendo consultado sobre a possibilidade de seu filho (a), para participar da pesquisa intitulada: **A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA**, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos (Orientador) e Profa. Wanessa Nogueira Silva (Orientanda)**, vinculados a Universidade Federal do Pará.

Com esse trabalho estamos buscando compreender de que maneira a escola impacta na construção da identidade camponesa da comunidade de São Luizinho. A colaboração do aluno (a) na pesquisa será participar das atividades didático-metodológicas de ensino-aprendizagem.

Em nenhum momento nem você nem ele (a) serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as suas identidades serão preservadas.

Você e o aluno (a) não terão gastos ou ganhos (benefícios) financeiros por ele (a) participar na pesquisa. A participação dele (a) é totalmente voluntária.

A realização da pesquisa prevê alguns riscos mínimos aos seus participantes, pois a pesquisa será realizada somente por meio do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem durante o desenvolvimento da mesma; tais riscos podem ser descritos como: desconforto com a metodologia aplicada, situação de estresse e insatisfação ao desenvolverem as atividades. Não há maiores riscos previsíveis, porém, caso algum desses riscos previsíveis aconteçam (mesmo que mínimos) estes serão minimizados pela proponente/pesquisadora. Porém você é livre para decidir se seu filho (a) deve participar da pesquisa, bem como este poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, não sofrendo prejuízo, coação ou dano algum.

A colaboração de seu filho (a) em participar das atividades metodológicas para o processo de aplicação da pesquisa e preencher os questionários com as perguntas norteadoras da pesquisa é totalmente voluntária (como já dito) e essas atividades ocorrerão nas dependências da Escola sob a supervisão da professora proponente desta pesquisa.

Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos (Orientador) e Profa. Wanessa Nogueira Silva (Orientanda) por meio da Coordenação do Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA): AV. Perimetral, 2- 224 – Guamá, Belém-Pará- CEP: 66075-110; fone: 3201 – 7102, e com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA)- Complexo de Sala de Aula/ICS- Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110- Belém-Pará. Tel: 3201-7735, e-mail: cepccs@ufpa.br.

Eu, _____ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, com seus riscos e benefícios. Declaro ainda que por minha livre vontade, autorizo que meu/minha filho(a) _____ participe do projeto citado acima, voluntariamente após ter sido devidamente esclarecido.

_____, _____ de _____ de 20____

Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Orientador

Wanessa Nogueira Silva
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Guia utilizado para nortear as entrevistas com as Professoras.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
(PPGEAA)

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORES)

Identificação

Nome fictício: _____

Formação: _____

Idade: _____ Tempo de atuação: _____ Multissérie: _____

Identidade

1. Você conhece a comunidade? Qual sua relação com ela? Você gosta de trabalhar nesta escola e comunidade?
2. Como se dá a relação entre professores, pais e comunidade?
3. Qual a sua opinião sobre a vida no meio rural?
4. De acordo com sua visão, os alunos possuem uma identidade camponesa? De que forma você trabalha essa identidade? Você fomenta ou valoriza a construção dessa identidade por meio de sua prática?

Prática Docente

1. Quais conteúdos são trabalhados e de que maneira você os seleciona? Esses conteúdos relacionam-se com a realidade dos alunos? De que forma?
2. Você enfrenta desafios para realizar seu trabalho? Quais? Como se dá a relação Secretaria de Educação e Escola Polo? Você recebe algum apoio pedagógico?
3. Que metodologias você utiliza para trabalhar com a multissérie? Qual a sua visão sobre essa forma de organização?

O campo da escola

1. Qual seu entendimento acerca da Educação do Campo? É oferecido aos professores alguma Formação Continuada ou Específica para trabalhar com essa realidade?
2. Você percebe que os alunos se ausentam da escola na época da colheita da pimenta ou outro tipo de atividade? Como a escola trabalha a questão do trabalho?
3. Com relação a estrutura, a escola oferece boas condições de funcionamento? Para você, qual a importância da escola para a comunidade?

APÊNDICE D – Guia utilizado para nortear a entrevista com a Coordenadora Pedagógica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
(PPGEAA)

ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)

Identificação

Nome fictício: _____

Formação: _____

Idade: _____ Tempo de atuação: _____

Identidade

1. Você gosta de trabalhar com as escolas anexas? E os professores, com base nas suas observações, eles gostam de trabalhar nas escolas localizadas no meio rural?
2. Como se dá a relação entre professores, pais e comunidade? De que maneira essa questão é trabalhada?
3. Qual sua opinião sobre a vida no meio rural?
4. De acordo com sua visão, os alunos possuem uma identidade camponesa? De que forma essa identidade é trabalhada na escola? Você fomenta ou valoriza a construção dessa identidade por meio de sua prática?

Prática Docente

1. Quais conteúdos são trabalhados e de que maneira você os seleciona? Esses conteúdos relacionam-se com a realidade dos alunos? De que forma?
2. Você enfrenta desafios para realizar seu trabalho? Quais? Como se dá a relação Secretaria de Educação e Escola Polo? Você recebe algum apoio da SEMED em relação às escolas anexas?
3. Quais ações a escola polo tem desenvolvido a fim de auxiliar os professores no que tange às classes multisseriadas? Qual a sua visão sobre essa forma de organização?

O campo da escola

1. Qual seu entendimento acerca da Educação do Campo? É oferecido aos professores alguma Formação Continuada ou Específica para trabalhar com essa realidade? Como essa questão é trabalhada na escola polo?
2. Você percebe que os alunos do campo se ausentam da escola na época da colheita da pimenta ou outro tipo de atividade? Como a escola lida com a questão do trabalho?
3. Com relação à estrutura, como as escolas localizadas no meio rural se encontram? Para você, é importante haver escolas nessas comunidades? Porquê?

APÊNDICE E – Guia utilizado para nortear a entrevista com a Diretora de Ensino.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
(PPGEAA)

ROTEIRO DE ENTREVISTA (REPRESENTANTE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – DIRETOR(A) DE ENSINO)

Identificação

Nome fictício: _____

Formação: _____

Idade: _____ Tempo de atuação nesta função: _____

Identidade

1. Como são escolhidos os professores para atuar nas escolas do meio rural?
2. Como a SEMED trabalha a relação entre professores, pais e comunidades em que as escolas estão inseridas?
3. Qual sua opinião sobre a vida no meio rural?
4. A SEMED desenvolve alguma ação que fomente a valorização e/ou a construção da identidade camponesa, tendo em vista o grande número de escolas localizadas no meio rural e que atendem a população do campo? Qual?
5. O que orienta a política de transporte escolar da secretaria? Como é definida uma nova linha?

Prática Docente

1. Quais conteúdos são trabalhados nas escolas e de que maneira são selecionados? Esses conteúdos relacionam-se com a realidade dos alunos? De que forma?
2. Como se dá a relação entre a Secretaria de Educação, as Escola Polos e as anexas? De que maneira vocês assistem as escolas localizadas no meio rural? Quais os maiores desafios enfrentados?
3. Quais ações a SEMED tem desenvolvido a fim de auxiliar os professores no que tange às classes multisseriadas? Qual a visão da SEMED sobre a multissérie?

O campo da escola

1. Qual seu entendimento acerca da Educação do Campo? É oferecido aos professores alguma Formação Continuada ou Específica para trabalhar com essa realidade?
2. Você percebe que os alunos do campo se ausentam das escolas na época da colheita da pimenta ou outro tipo de atividade? Como a SEMED lida com a questão do trabalho?
3. Com relação à estrutura, como as escolas localizadas do meio rural se encontram? No seu entendimento, é importante haver escolas nessas comunidades? Porquê?

APÊNDICE F – Guia utilizado para nortear as discussões dos Grupos Focais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
(PPGEAA)

ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNOS)

Identificação

Nome fictício: _____

Ano: _____

Idade: _____ Há quanto tempo estuda na escola: _____

Identidade

1. Você gosta de morar nesta comunidade? Já morou em outro lugar? Onde? Gostaria de morar em outro lugar?
2. Você gosta de estudar nesta escola? Já estudou em outra escola? Qual? Gostaria de estudar em outra escola?
3. O que você acha do campo?
4. Você se imagina morando e trabalhando aqui quando estiver adulto? Porquê?

Prática Docente

1. Nas aulas você estuda alguma coisa relacionada ao seu dia-a-dia? O quê, por exemplo?
2. Que atividades que o(a) seu(a) professor(a) realiza que você mais gosta? Porquê?
3. Você gosta do(a) seu(a) Professor(a)? Gosta das aulas? Porquê?

O campo da escola

1. Como é estudar com alunos de outros anos?
2. Você ajuda seus pais no trabalho na roça? De que forma? Você precisa faltar aula por esse motivo?
3. Você gosta da estrutura da sua escola? Se pudesse mudar, o que faria? Falta alguma coisa na escola? O quê?

APÊNDICE G – Imagens produzidas pelos pesquisadores utilizadas para as discussões dos Grupos Focais.

Imagem 1 e 2 – Plantação de maracujá.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 3 – Plantação de mamão pequena.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 4 - Plantação de maracujá e feijão.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 5 – Plantação de pimenta doce sendo irrigada.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 6 – Plantação de mamão adulta.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagens 7 e 8 - Mamoeiro carregado e telas de macaxeira.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 9 – Produtos produzidos na comunidade (limão e pimenta doce).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 10 – PA 424 que dá acesso a comunidade.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Imagem 11 – Entrada da Comunidade “São Luizinho”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Imagem 12 – Trecho da comunidade próximo a escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Direção da Escola.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTROPICOS NA
AMAZÔNIA (PPGEAA)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu _____, abaixo assinado, responsável pela **Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dom Pedro II”**, declaro ter recebido da mestrandia **Wanessa Nogueira Silva**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA/UFPA, todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa de mestrado em andamento que tem como título: “A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA”.

Ciente do que será solicitado, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Declaro ainda ter sido informado(a) que posso a qualquer momento, retirar meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar da pesquisa.

Estando ciente também que o levantamento e tratamento das informações prestadas têm um caráter confidencial e será utilizado unicamente com fins profissional, acadêmico e científico pela força do sigilo profissional.

Declaro, portanto,

- () Autorizar a utilização do nome e imagens da escola.
() Não autorizar a utilização do nome e imagens da escola.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam nesta investigação e eventualmente publicadas.

Igarapé-Açu, ____ de ____ de 2020.

Participante da pesquisa

APÊNDICE J - Quadro de análise das entrevistas, Categoria 2.

CATEGORIA PRIMÁRIA	2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	E1 (3); (3); (4); (4); (5); (5). E2 (10); (11); (11). E3 (19); (20); (21). E4 (27); (28).	Ocorrências: 14 Sujeitos: 4
CATEGORIAS SECUNDÁRIAS	2.1 DESAFIOS ENFRENTADOS PARA ATUAR NO CAMPO	E1 (3); (3); (4); (4). E2 (12); (13); (13); (14). E3 (20). E4 (29); (29); (30).	Ocorrências: 12 Sujeitos: 4
	2.2 VISÃO SOBRE A MULTISSÉRIE	E1 (5). E2 (12); (12); (12). E3 (21). E4 (30).	Ocorrências: 6 Sujeitos: 4

APÊNDICE K - Quadro de análise das entrevistas, Categoria 3.

CATEGORIA PRIMÁRIA	3. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	E1 (6); (6). E2 (14). E3 (21). E4 (31).	Ocorrências: 5 Sujeitos: 4
CATEGORIAS SECUNDÁRIAS	3.1 FORMAÇÃO ESPECÍFICA	E1 (6). E2 (14); (15). E3 (21). E4 (32); (31).	Ocorrências: 6 Sujeitos: 4
	3.2 QUESTÃO DO TRABALHO	E1 (6); (7). E2 (15). E3 (22); (22); (23). E4 (32); (32).	Ocorrências: 8 Sujeitos: 4
	3.3 ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS	E1 (7). E2 (16). E3 (23). E4 (32); (32).	Ocorrências: 5 Sujeitos: 4
	3.4 IMPORTÂNCIA DA ESCOLA	E1 (7). E2 (17); E3 (23); E4 (33).	Ocorrências: 4 Sujeitos: 4

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA

Pesquisador: WANESSA NOGUEIRA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25163019.9.0000.0018

Instituição Proponente: Campus Universitário de Castanhal

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.031.630

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa partiu da seguinte questão norteadora: Qual tem sido o papel da escola na construção da identidade camponesa na comunidade "São Luizinho" em Igarapé-Açu/PA? E tem como objetivo analisar como a identidade dos sujeitos camponeses da comunidade do São Luizinho tem sido construída por meio da educação escolar. Justifica-se pela necessidade da valorização e do incentivo da construção da identidade dos sujeitos do campo. Considerando que a educação do campo possui um passado de negação e silenciamento, sendo fortemente marcada pela luta assídua em prol da conquista e efetivação de seus direitos. A pesquisa se constitui em um estudo de caso e possui uma abordagem qualitativa, constituída por uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Os procedimentos de coleta de dados são a observação e a entrevista semiestruturada. O lócus da pesquisa é uma escola multisseriada localizada no meio rural do município de Igarapé-Açu.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender de que maneira a escola impacta na construção da identidade camponesa da comunidade de São Luizinho.

Objetivo Secundário: • Analisar a prática pedagógica dos(as) professores(as) da comunidade do

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 4.031.630

São Luizinho; • Verificar as práticas pedagógicas e em que sentido impactam na construção e/ou valorização da identidade dos sujeitos do campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: No que tange aos riscos, a pesquisa possui grau mínimo. Os pesquisados serão entrevistados. Dessa forma, a concessão da entrevista pode acarretar algum tipo de desconforto, cansaço ou aborrecimento ao responder às questões, que serão minimizados pela pesquisadora. Além disso, a entrevista será realizada de forma breve e com base em um roteiro, a fim de nortear o diálogo e minimizar o tempo. Mesmo com esses cuidados, ela poderá ser pausada ou até mesmo suspensa, caso seja solicitado pelo entrevistado. Benefícios: Os benefícios da pesquisa são promover a valorização, bem como, a construção da identidade camponesa, atuando assim na quebra de estereótipos que causam preconceitos e alimentam uma visão negativa em relação ao campo e seus sujeitos. Além disso, coopera para o debate sobre formação de professores e contribui para melhoria na educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº3.997.257, que depois de analisado, este colegiado entende como satisfatório e aceita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1396506.pdf	11/05/2020 05:51:22		Aceito
Outros	Doc_aceita_Provisorio.pdf	11/05/2020 05:50:29	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	08/05/2020 01:36:43	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 4.031.630

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/05/2020 01:36:21	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_SEmiestruturada.pdf	07/05/2020 07:26:43	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	07/05/2020 07:24:29	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	21/09/2019 18:34:58	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_Isencao_Onus.pdf	17/07/2019 12:56:51	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_aceite.pdf	17/07/2019 12:50:41	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/07/2019 12:48:55	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_pesquisador.pdf	17/07/2019 12:26:58	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/07/2019 12:24:57	WANESSA NOGUEIRA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 16 de Maio de 2020

Assinado por:

Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

ANEXO B – Imagens retiradas da internet para discussões dos Grupos Focais.

Imagem 1 – Camponês capinando.



Fonte: <http://hrsoares.blogspot.com/2009/10/o-campones-cuida-de-seu-campo.htm>

Imagem 2 – Mãos segurando sementes.



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/11/projeto-de-lei-quer-proibir-agricultores-de-produzir-distribuir-e-armazenar-sementes/>

Imagem 5 – Criação de porcos no campo.



Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=2ahUKEwjQjpSAr4bmAhWRylkKHeD4CQgQjRx6BAgBEAQ&url=http%3A%2F%2Fg1.globo.com%2Fminas-gerais%2Ftriangulo-mineiro%2Fvideos%2Ft%2Ftodos-os-videos%2Fv%2Fprodutores-investem-em-criacao->

Imagem 6 – Cavalos no campo.



Foto: Domínio Público

Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiBwOipr4bmAhWjzVkKHTB5BhkQjRx6BAgBEAQ&url=%2Furl%3Fsa%3Di%26rct%3Dj%26q%3D%26esrc%3Ds%26source%3Dimages%26cd%3D%26ved%3D%26url%3Dhttps%253A%252F%252Fwww.p>

Imagem 7 – Homem colhendo açaí.



Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=2ahUKEwjS78vYr4bmAhXKqIkKHU6MAAQjRx6BAgBEAQ&url=http%3A%2F%2Frogerioalmeidafuro.blogspot.com%2F2013%2F10%2Ffloresta-em-pe-quilombolas-incrementam.html&psig=AOvVaw2d992eLE2c9Gb>

Imagem 8 – Agricultor fazendo replanta de mudas.



Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=&url=https%3A%2F%2Fwww.portalagropecuario.com.br%2Fbusca%2Fproducao-de-mudas-de-annonaceas&psig=AOvVaw3YbXwWoTNTpbNf2fhQI4Uz&ust=1574806483727013>

ANEXO C – Ofício apresentado à escola pelo “Germano Melo” para a realização da Pesquisa de Campo.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA – PPGEAA
RESOLUÇÃO 4897/2017 - CONSEPE



Ofício nº 022/2019 – PPGEA/UFPA.

Castanhal (PA), 27 de agosto de 2019.

À Sra. Maria do Carmo de Sousa Magalhães
E.M.E.F. Germano Melo
Igarapé-Açu

Da: Profa. Yomara Pinheiro Pires
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia
PPGEAA/UFPA-Castanhal

Assunto: **Solicitação para autorização de pesquisa científica-acadêmica.**

Através do presente instrumento, solicitamos a V.S.^a, autorização para realização de pesquisa integrante da dissertação de mestrado da acadêmica Wanessa Nogueira Silva, aluna do PPGEAA, matrícula 201875570013, orientada pelo prof. Dr. João Batista Santiago Ramos, tendo como título preliminar "A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA.

O objetivo da pesquisa consiste na coleta de dados que será feita através da aplicação de entrevistas com os docentes, alunos e coordenação pedagógica. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas desta.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Yomara Pinheiro Pires
Profa. Dra. Yomara Pinheiro Pires
Coordenadora do PPGEAA
Portaria 1909/2019 – Reitoria

Erica Souza de Cast...
Téc. Pedagógica
Reg. 393
Recebido em
22.10.19

ANEXO D – Ofício apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de São Francisco do Pará para a realização da entrevista exploratória com a Diretora de Ensino.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA – PPGEAA
RESOLUÇÃO 4897/2017 - CONSEPE



Ofício nº 028/2019 – PPGEA/UFPA.

Castanhal (PA), 08 de outubro de 2019.

Ao Sr. Genilson Alessandro de Souza Nazaré
Secretário de Educação - (SEMED)
São Francisco do Pará - PA

Da: Profa. Yomara Pinheiro Pires
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia
PPGEAA/UFPA-Castanhal

Assunto: **Solicitação para autorização de pesquisa científica-acadêmica.**

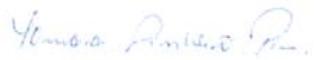
Através do presente instrumento, solicitamos a V.S.^a, autorização para realização de pesquisa integrante da dissertação de mestrado da acadêmica Wanessa Nogueira Silva, aluna do PPGEAA, matrícula 201875570013, orientada pelo prof. Dr. João Batista Santiago Ramos, tendo como título "A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA.

O objetivo da pesquisa consiste em validar o instrumento de coleta de dados que será aplicado na referida pesquisa de campo por meio de entrevista com o(a) diretor(a) de ensino.

Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas desta.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,


Profa. Dra. Yomara Pinheiro Pires
Coordenadora do PPGEAA
Portaria 1909/2019 – Reitoria


Adelaide Mª Julia Menezes de Almeida
Diretora Administrativa-SEMED
Port. nº 048/2019

Resolvi em 17.10.19

ANEXO E – Ofício apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de Igarapé-Açu para a realização da entrevista com a Diretora de Ensino.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA – PPGEAA
RESOLUÇÃO 4897/2017 - CONSEPE



Ofício nº 023/2019 – PPGEA/UFPA.

Castanhal (PA), 27 de agosto de 2019.

À Sra. Ellen do Socorro R. Queiróz Almeida
Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Igarapé-Açu

Da: Profa. Yomara Pinheiro Pires
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia
PPGEAA/UFPA-Castanhal

Assunto: Solicitação para autorização de pesquisa científica-acadêmica.

Através do presente instrumento, solicitamos a V.S.^a, autorização para realização de pesquisa integrante da dissertação de mestrado da acadêmica Wanessa Nogueira Silva, aluna do PPGEAA, matrícula 201875570013, orientada pelo prof. Dr. João Batista Santiago Ramos, tendo como título preliminar "A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA.

O objetivo da pesquisa consiste na coleta de dados que será feita através da aplicação de entrevistas com o(a) diretor(a) de ensino. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas desta.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Atenciosamente,

Profª. Drª. Yomara Pinheiro Pires
Coordenadora do PPGEAA
Portaria 1909/2019 – Reitoria

Eriton M. S. Oliveira

24/10/2019