

# XIV

## IDENTIDADES E DIFERENÇAS DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DAS FALAS DOS SUJEITOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA CIDADE

*Cleonice Matos Amaral*

*Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus*

### Introdução

A educação escolar das populações campestres no Brasil foi, por muito tempo, negligenciada e silenciada, de modo que só foi inserida no ordenamento jurídico do país nas primeiras décadas do século XX, fruto de preocupações das forças políticas e econômicas diante do intenso movimento migratório e da baixa produtividade no campo (Brasil, 2001). Nesse contexto, a escola rural esteve a serviço do espaço urbano e do processo de modernização e industrialização, impondo como norma para os povos do campo uma identidade hegemônica urbano-industrial, segundo a qual o camponês era visto como atrasado e arcaico, além de subjugado e depreciado.

Em contraponto à educação rural, foi forjada a Educação do Campo, uma política pública da realidade brasileira das duas últimas décadas, instituída em função das lutas dos movimentos sociais campestres. A Educação do Campo deve se constituir como uma política educacional que possa garantir aos povos do campo o acesso ao conhecimento como direito social fundamental. O reconhecimento desse novo paradigma como direito e responsabilidade pública, garantido na legislação educacional do país, confere aos sistemas de ensino e às escolas do campo a responsabilidade em atender as especificidades dos sujeitos campestres que têm diferentes formas de viver, de conviver, de trabalhar, de produzir, de pensar, de aprender e de ensinar (Brasil, 2002). Tais transformações introduziram, ainda, discussões mais aprofundadas sobre propostas pedagógicas e a identidade das escolas do campo, sujeitos da Educação do Campo e a diversidade que os constitui, dentre outras.

Para Hall (2000), o conceito de identidade tem passado por uma explosão discursiva e severas críticas antiessencialistas, uma tentativa de desconstruir a ideia de uma identidade como essência fixa, imutável e natural. Para Silva (2000), identidade e diferença são produções sociais atravessadas por relações de poder e se constituem como campo de tensão e disputa mais ampla por outros recursos e bens sociais. Essas discussões apontam para importância de problematizar os processos de construção das identidades e diferenças que marcam os contextos sociais dos sujeitos da Educação do Campo, bem como as implicações nas práticas educativas formais que se estruturam em torno de uma identidade urbanocêntrica.

O presente estudo se constitui como parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGen/UESB), que teve como *locus* de investigação uma Escola do Campo situada geograficamente na cidade. A pesquisa analisou as concepções de Educação do Campo dos

sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo.

Convém evidenciar que a referida escola foi criada no ano de 1998 e, em janeiro de 2020, por meio da portaria estadual nº 29/2020, foi designada como escola do campo. Apesar de ser uma ação fundamentada na legislação educacional do Brasil e do estado da Bahia, que reconhece também como escola do campo “aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010). Seguramente essa mudança do nome da instituição educativa suscitou dúvidas e questionamentos por parte da comunidade escolar e local, pois prevalece o entendimento de que escola do campo só é possível em área rural.

É nesse contexto específico, de uma escola da cidade transformada em Escola do Campo, que se insere nossa questão de pesquisa, a saber: os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã/Bahia se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo? Em sintonia com nossa questão de pesquisa estabelecemos o objetivo geral: analisar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Tendo em vista nosso objetivo geral, entendemos que é fundamental, ao discutir sobre os sujeitos da Educação do Campo, refletir sobre o conceito de identidade e diferença, bem como os processos de constituição identitária do camponês.

Trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, visto que ela possibilita o estudo da realidade específica dos sujeitos do CECB, considerando suas subjetividades, sentidos, crenças e expectativas em relação ao novo nome da unidade escolar. Para produção de dados, utilizamos as técnicas de rodas de conversa para ouvir os estudantes e entrevista semiestruturada para ouvir os profissionais. Tivemos uma amostra qualitativa de vinte e seis (26) participantes que estavam de acordo em colaborar com o estudo, entre os quais 16 (dezesseis) eram estudantes, 04 (quatro) professores, 02 (dois) profissionais de apoio e serviço geral, 01 (uma) diretora e 01 (uma) coordenadora pedagógica. Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin.

É mister registrar que todas as atividades e os procedimentos desenvolvidos na pesquisa de campo estão de acordo com o Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que avaliou e aprovou o projeto com parecer consubstanciado nº 5.176.498, datado de 17 de dezembro de 2021. Os participantes da pesquisa são identificados por pseudônimos de modo a atender as recomendações éticas da pesquisa com seres humanos.

O referencial teórico está fundamentado em diversos autores e pesquisadores que auxiliam na análise e compreensão dos dados empíricos da pesquisa. Para discutir sobre os sujeitos da Educação do Campo, recorreremos aos estudos de: Souza (2008), Ribeiro (2012), Caldart (2009, 2011), Pontes (2012), Fernandes e Molina (2004), Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), e Arroyo (2014). A discussão sobre identidade e diferença está fundamentada em: Hall (2000, 2013), Silva (2000), Woodward *et al* (2000), Castells (2006), Rossato e Praxedes (2015), Jesus (2004), Batista (2007), Rios (2011). Ainda, apoiamo-nos em Freire (1996), Bueno (2001) e Martins (2008), tal como na legislação nacional e do estado da Bahia: Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 01/2002, Resolução CNE/CEB nº 02/2008, o Decreto Federal nº 7.352/2010, Parecer CEE/BA nº 234/2015, Resolução CEE/BA nº 103/2015.

Para desenvolver o presente artigo organizamos o texto em 04 (quatro) seções. A primeira discorre sobre a introdução que contextualiza a temática em estudo, a questão de pesquisa, o objetivo, a metodologia e os referenciais teóricos adotados. Na segunda seção, trazemos a discussão teórica, abordando sobre os sujeitos da Educação do Campo, concepções de identidades, diferenças e os processos de constituição identitárias dos sujeitos camponeses. Na terceira, apresentamos uma discussão que considera as falas dos participantes da pesquisa, em diálogo com nosso referencial teórico. Por fim, tratamos de algumas considerações, apresentando as principais evidências resultantes desse estudo.

## **Sujeitos da Educação do Campo: identidades e diferenças**

Na presente seção apresentamos uma reflexão sobre os sujeitos da Educação do Campo, destacando os sujeitos coletivos do campo como protagonistas originários e os povos camponeses como destinatários, sujeitos constituídos por diferenças historicamente produzidas e que devem ser contempladas nas práticas educativas das escolas do campo. Nessa perspectiva, discutimos sobre esse tema em função de dois aspectos: primeiro os sujeitos (protagonistas e destinatários) e, em seguida, abordamos a concepção de identidade e diferença e os processos de constituição identitária dos sujeitos camponeses.

Historicamente, as populações camponesas no Brasil foram invisibilizadas e subjugadas. A presença desses sujeitos em escolas rurais foi marcada pela negação de seus conhecimentos, seus valores, suas crenças, suas histórias de vida e do seu modo próprio de trabalhar e produzir cultura. Para Souza (2008, p. 1093), “Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo de atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura”. O que prevalecia era uma visão depreciativa do povo camponês e a imposição da lógica do mercado capitalista.

Para Ribeiro (2012), a educação não se adequava às características dos camponeses e dos seus filhos, sendo ofertada nos moldes da cidade. Desse modo, a escolarização dos povos do campo era, e ainda é oferecida em condições precárias, em escolas com estruturas físicas inadequadas, professores, muitas vezes, sem formação, materiais didáticos insuficientes e inadequados, alimentação escolar e apoio técnico e pedagógico também precários.

Nesse contexto, como argumenta Caldart (2011, p.157), “[...] se estuda de um jeito que permitiu um depoimento como este: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça”. O sentimento de “vergonha de ser da roça” nasce em uma escola sem vínculo com a realidade dos seus estudantes e familiares, isto é, uma escola urbanocêntrica que apresenta e adota como principal referência os saberes e as vivências da cidade, assim, desconsidera e subjugam as culturas dos povos do campo.

Os movimentos sociais camponeses, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), questionam essa realidade e tencionam o Estado por políticas públicas que garantam seu direito constitucional à educação. Nesse sentido, Pontes (2012, p. 724) afirma que “Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum”. Apesar da realidade de exclusão e de subjugação a que foram e são submetidos os

povos camponeses, os sujeitos coletivos do campo, por meio de suas marchas e suas lutas, colocaram em pauta a escolarização que recebiam, ocupando espaço na agenda política do país.

Caldart (2009) esclarece que os protagonistas originários da Educação do Campo são os trabalhadores pobres do campo, os sem trabalho, os sem-terra, os sem direitos, sobretudo mulheres e homens dispostos a se organizar e a lutar. Para a autora, essa é a marca incômoda e a novidade desse movimento: os sujeitos camponeses se colocam em marcha, como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica. Assim como destaca Pontes (2012), a autora ressalta que os sujeitos coletivos do campo são os protagonistas originários desse novo paradigma.

Souza (2008), em sintonia com esses posicionamentos, esclarece que os movimentos sociais questionam o paradigma da educação rural e propõe um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Esses argumentos reafirmam que os sujeitos protagonistas da Educação do Campo são coletivos, não individuais. Nessa perspectiva, podemos refletir que a capacidade transformadora está na força coletiva do movimento. O agir individualmente não dá conta de promover as reflexões e as mudanças que a realidade camponesa necessita.

A luta dos sujeitos coletivos, como destaca Pontes (2012), tem um objetivo comum, que é incidir sobre a política educacional do povo camponês, os destinatários da Educação do Campo. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004, p. 64) argumentam:

Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

Essa diversidade dos sujeitos do campo é reconhecida pelos movimentos sociais e também pela legislação que foi sendo produzida ao longo dos anos para normatizar essa nova política pública. Nesse sentido, as Diretrizes Complementares, Resolução CNE/CEB nº 02/2008, em seu artigo 1º, apresenta a abrangência da Educação do Campo e estabelece seus destinatários.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

Esses e outros grupos constituem os diferentes sujeitos do campo que produzem sua existência por meio do trabalho rural e conferem à educação características peculiares que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Em sintonia com as Diretrizes, o Decreto Federal nº 7.352/2010, considerado importante marco no reconhecimento dessa política pública, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, traz um entendimento sobre populações do campo

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

No âmbito da legislação, como foi evidenciado, são utilizadas duas denominações para se referir aos destinatários dessa política pública. Nas Diretrizes de 2008, utiliza-se o termo “populações rurais”, já no Decreto de 2010, “populações do campo”. Apesar de muito semelhantes, temos dois termos que são carregados de sentidos e representações distintas nas discussões da Educação do Campo. O termo rural é utilizado, por exemplo, em educação rural, escola rural, para se referir à escolarização ofertada de forma precária, nos moldes urbanocêntricos, vinculada aos interesses do capital. Por outro lado, o termo campo é empregado para designar essa nova visão do espaço e dos sujeitos camponeses. Sobre isso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25) pontuam: “Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

O Decreto Federal de 2010 amplia as categorias a serem consideradas como populações do campo, incluindo os “trabalhadores assalariados rurais” e “outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Esses apontamentos reafirmam que os sujeitos destinatários da Educação do Campo são diversos e produzem também a vida e a existência na diversidade que os constitui.

Ao discutir sobre os protagonistas originários desse novo paradigma, Caldart (2009, p. 41) destaca “[...] a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas”. A autora evidencia a emergência de novos atores nesse movimento da Educação do Campo e suscita reflexões sobre as tendências de futuro. Nessa perspectiva, ao pensar essa modalidade de ensino no contexto dos sistemas de ensino, é possível identificar outros sujeitos que hoje se dedicam, em diversos espaços e situações, a discutir, questionar, pesquisar, pensar e fazer a Educação do Campo. No entanto, não podemos perder de vista as raízes desse movimento, os sujeitos, os objetivos e as tensões e disputas que permeiam essa construção.

Com o advento das legislações específicas sobre escolas do campo, temos atualmente situações que, aparentemente, contrariam os princípios originários do Movimento Por uma Educação do Campo. Destacamos, por exemplo, escolas urbanas sendo denominadas como Escolas do Campo, como ocorreu com o Colégio Estadual do Campo de Botuporã. Frente a essa nova, contraditória e complexa realidade, como pensar a educação dos sujeitos do campo? Que escola, que currículo, que pedagogia? E, ainda, qual papel tem sido desempenhado pela escola nos processos identitários dos sujeitos do campo?

Esses e outros questionamentos precisam ser discutidos para que se garanta, efetivamente, o direito à educação aos povos do campo vinculada aos seus interesses. Para colaborar nessa reflexão, buscamos em Arroyo (2014) a compreensão de que os sujeitos da ação educativa sendo Outros, as concepções pedagógicas que orientam as práticas também devem ser outras. As escolas do campo, sejam elas da Educação Básica ou do Ensino

Superior, são questionadas pela presença crítica e exigente de grupos populares, trabalhadores do campo, lideranças de movimentos sociais que requerem seus direitos. Encontramos em Arroyo (2014, p. 19):

Os Outros Sujeitos ao se afirmar presentes, resistentes, trazem saberes, aprendizados que se supunham não possuíam porque subalternos, inferiores. Trazem processos outros de aprendizagem, de formação e humanização, de conscientização. Como não os reconhecer e incorporá-los nas teorias pedagógicas?

Reconhecer a presença de “Outros Sujeitos” na escola, com saberes e aprendizagens diversas, exige também admitir as contradições que historicamente permearam os espaços escolares. Contradições expressas em propostas pedagógicas e curriculares, em práticas educativas que invisibilizaram a presença desses Outros na escola. Freire (1996) defende que a escola precisa estabelecer uma íntima relação entre os conhecimentos expressos em seus currículos e os saberes das práticas sociais dos indivíduos. Reconhecer que os oprimidos têm saberes e que podem ensinar a outros pode ser um caminho para a *práxis*, em um processo de ação-reflexão-ação, para transformar a realidade que desumaniza os sujeitos.

A presença dos sujeitos do campo em escolas da cidade é uma realidade em muitos municípios brasileiros. Eles são esses “Outros”, que têm características peculiares constitutivas de suas identidades e diversidade. Para Rios (2011), na escola urbana a identidade do estudante da cidade é a norma, e a outra é o “desvio” a ser ajustado. Da mesma forma, as práticas docentes se distanciam dos saberes dos discentes camponeses, delineando apenas uma possibilidade de produção do conhecimento. Assim, conforme Rios (2011, p. 155), “[...] as identidades têm implicações diretas com a concepção de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição”.

Essas reflexões apontam para a complexidade que envolve o processo formativo dos sujeitos camponeses em escolas da cidade. Assim, também, para a necessária problematização dos processos identitários que constituem esses sujeitos e as implicações nas práticas educativas formais. Nessa perspectiva, consideramos que é importante, nesse momento da nossa discussão, tratar do conceito de identidade, compreendida por alguns autores como marcação da diferença.

Convém ressaltar, ainda, que o debate sobre identidades é complexo, pois este é um campo atravessado por tensões e relações de poder. No entanto, é uma discussão imprescindível ao tratarmos da educação dos sujeitos camponeses, pessoas que vivem no campo e se encontram nas mais diferentes condições de vida, trabalho, cultura, e têm uma existência marcada por lutas e resistências.

Para Hall (2000), o conceito de identidade tem passado por uma explosão discursiva e severas críticas antiessencialistas, uma tentativa de desconstruir a ideia de uma identidade como essência fixa, imutável e natural. Já Silva (2000) considera que identidade e diferença são produções sociais atravessadas por relações de poder e se constituem como campo de tensão e disputa mais ampla por outros recursos e bens sociais. Nesse sentido, a identidade é definida pela diferença, elas são interdependentes e criam uma dada linguagem. Segundo Silva (2000, p. 76, grifos do autor),

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

A concepção apresentada por Silva (2000) se distancia de uma visão essencialista de identidade, em que prevalecem os aspectos naturais, fixos, imutáveis. Ao contrário, o autor defende que identidade e diferença são produções culturais e sociais dinâmicas. Em consonância com esse posicionamento, Woodward *et al* (2000, p. 40) argumenta que “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. A autora defende, ainda, que essa marcação da diferença tem problemas, pois envolve atos de afirmação, de negação, de inclusão ou de exclusão. Nesse sentido, a diferença pode ser concebida como negatividade, como desvio, fora do normal, fora do padrão estabelecido socialmente. Nessa mesma linha argumentativa, Silva (2000) aborda que o processo de classificação de oposição binária é central na vida social, em que um dos termos é sempre o privilegiado, a norma, de valor positivo, e o outro negativo. No entanto, Silva (2000, p. 83), pontua:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Para o autor, a normalização de uma determinada identidade é uma produção sutil de poder, que estabelece padrões, inclusões e exclusões, sendo necessário problematizar os binarismos em que se estruturam a sociedade e as relações humanas. Assim como defende Hall (2013, p. 95), “Toda identidade é fundada sobre uma exclusão”, nesse sentido, é “um efeito do poder”. Do mesmo modo, “A diferença específica de um grupo ou comunidade não pode ser afirmada de forma absoluta, sem considerar o contexto maior de todos os “outros” em relação aos quais a “particularidade” adquire um valor relativo” (Hall, 2013, p. 94). Diante disso, podemos argumentar que nenhuma identidade pode ser estabelecida como absoluta, a norma, o padrão a ser observado, pois é preciso considerar que ela é produção social e cultural, de valor relativo.

Castells (2006), ao discorrer sobre a construção da identidade, argumenta que ela é marcada por relações de poder, é fonte de significado e experiência de um povo, contempla um conjunto de atributos culturais e, quem constrói a identidade coletiva são “[...] os

determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem” (Castells, 2006, p. 23). Ao tratar da construção social da identidade e das relações de poder que permeiam essa produção, o autor apresenta ainda três formas e origens de construção de identidades: a legitimadora, de resistência e de projetos, conforme definições:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação[...]; Identidade de projeto: quando os atores, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação social de toda a estrutura social [...] (Castells, 2006, p. 24).

Ao tratar de identidade de projeto, o autor destaca ainda que esta pode ser resultado de resistência, apontando caminhos para que os sujeitos oprimidos possam se unir e combater as demarcações que excluem e criam hierarquizações na sociedade. Assim, também argumenta em favor da problematização dos binarismos e da normalização de identidades que, historicamente, subjugaram outros povos, outras culturas, outros saberes e experiências, a exemplo da subjugação a que foram submetidos os povos do campo. Rossato e Praxedes (2015, p. 71) argumentam que

A identidade de projeto, construída pelos movimentos sociais de luta pela reforma agrária no Brasil, envolve uma concepção curricular de Educação do Campo que busca unificar as lutas dos trabalhadores camponeses que resistem à expansão do agronegócio no campo brasileiro [...]. Essa concepção de identidade camponesa é baseada no desenvolvimento de pertencimento a um lugar, a uma comunidade e a uma herança cultural, [...].

Os autores ressaltam a importância dos movimentos sociais do campo e do sentimento de pertencimento na produção identitária dos povos camponeses, visto que o reconhecimento de pertencimento é fundamental para o indivíduo e para a coletividade. Além disso, ao tratar do conceito de identidade, acrescentam que ela “[...] expressa a identificação simbólica de um indivíduo ou coletividade, como cada qual reconhece a si mesmo e é reconhecido pelos seres humanos de dentro ou fora dessa coletividade” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 64). Em vista dessa reflexão, podemos compreender que pertencimento e reconhecimento são elementos importantes na constituição da identidade camponesa, que é dinâmica, está em constante transformação e é permeada por tensões e lutas em torno de significados. Sobre o sentimento de pertencimento, Jesus (2004, p. 119) pontua,

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possam existir. [...] É esse sentimento que estrutura a percepção do contexto em que vivemos, é ele que nos individualiza, ao mesmo tempo que nos personaliza ao longo das gerações. A nossa historicidade se constrói por esse sentimento.

Conforme destaca a autora, a existência do camponês e a sua identidade está intimamente relacionada à terra, à comunidade e à cultura. Esse vínculo de pertencimento constrói a própria história de resistência e de lutas dos sujeitos camponeses. Nessa perspectiva, podemos dialogar com a Educação do Campo, entendida como projeto de resistência do camponês que, por meio de lutas, reivindicaram uma política educacional que atenda às suas especificidades e contribua na sua afirmação identitária.

Para Batista (2007), os movimentos sociais do campo são constituintes da identidade camponesa, tal como da educação popular do campo. A autora se fundamenta em Hall (2000) para discorrer sobre o conceito de identidade, de modo que destaca o uso desse termo, pelo autor, no plural – “identidades”, no contexto da “modernidade tardia”. Sobre a produção da identidade camponesa, encontramos em Batista (2007, p. 01):

Revela-se nos movimentos sociais do campo a tentativa de realçar alguns elementos que buscam traçar a identidade dos sujeitos em movimento e da educação voltada a esses sujeitos, destaca-se entre outros: a busca de uma identidade política de movimento e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta pela terra e no trabalho no campo; a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo.

A autora salienta a centralidade do conceito de camponês como elemento de unidade política, social e cultural dos sujeitos do campo, pois ele dá “[...] identidade ao trabalho camponês com seus modos próprios de produzir cujo núcleo é a família como unidade produtiva, apoiado no trabalho associado, cooperativo, coletivo” (Batista, 2007, p. 04). A compreensão desse conceito é imprescindível, pois afirma em que bases devem se sustentar a educação e a sociedade na lógica do camponês. Traz também a posição de resistência ao agronegócio, ao sistema capitalista, à educação rural e à toda visão de identidade hegemônica urbano-industrial, essencialista e normalizadora.

## **Identidades e diferenças na perspectiva dos sujeitos de uma Escola do Campo na cidade**

Na presente seção vamos analisar se os 26 (vinte e seis) sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) participantes da pesquisa se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Para tanto, dialogamos os dados empíricos com o referencial teórico que sustenta o estudo.

Nas rodas de conversa ouvimos 18 (dezoito) discentes e um questionamento foi: você se considera como estudante de uma Escola do Campo ou uma escola da cidade? Comente. Na visão dos discentes do turno matutino, temos os seguintes depoimentos:

*Por mais que mudou o nome da escola eu ainda me considero uma aluna que está na escola da cidade. Tanto por questão da locomoção que é da minha comunidade para cá, pelo Colégio ser na sede então, e também não me sinto tão representada como aluno do campo nos projetos e na Escola em si (Discente Dany, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Eu me considero um estudante do campo só que na minha perspectiva eu me considero uma estudante da escola da cidade. Porque não tem a valorização do aluno do Campo (Discente Larissa, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Eu me considero como um aluno da cidade, por que eu não me sinto à vontade na escola. Ela não valoriza o aluno do campo como deveria ser valorizado (Discente Antônio, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Me considero como aluno da cidade, por que, como a colega falou, a gente sai da zona rural pra vim pra cá, então não tem mais o que falar (Discente Alessandro, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Bom eu me considero como da cidade, por causa que tipo sou do campo mas eu estudo no Colégio Estadual aqui na sede (Discente Lorrany, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Apesar de ter mudado o nome também me considero como estudante da cidade, porque as ações não mudaram, não tem diferença, deveria, eu acredito que deveria ter algo relacionado mais assim ao campo pra gente também, mas não tem (Discente Emanuela, Roda de conversa nº 01, 2022).*

Os depoimentos dos estudantes do campo do turno matutino evidenciam que todos eles se identificam como alunos da escola da cidade e argumentam: não se sentir representado nos projetos e na escola; não ser valorizado; não se sentir à vontade na escola; as ações da escola não mudaram e não têm algo relacionado ao campo; o deslocamento/locomoção campo-cidade diariamente. Os estudantes do turno vespertino apresentaram as seguintes falas:

*Eu acho da cidade mesmo, por que mesmo que o nome tá do campo mas não tem atividades relacionadas ao campo no currículo da escola. Então fica praticamente uma escola da cidade, a gente pega o transporte e vem para cá aprender as mesmas matérias (Discente Eloisa, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Sou estudante da escola da cidade, porque pego o transporte pra vim de casa pra escola, a mesma coisa de sempre. As matérias, os conteúdos da escola são do mesmo jeito (Discente Vanessa, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Apesar da maioria dos estudantes ser do meio rural eu me considero como aluno da cidade. A gente sai de nossas casas, pega o transporte pra escola que fica na cidade (Discente Fernando, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Continuo me considerando uma aluna da escola da cidade, uma vez que como já disse a questão do currículo que não tem foco nas comunidades do meio rural. A questão dos projetos daqui da escola, [...] A questão dos horários. É favorável a quem mora aqui na cidade. Acho que falta um pouco mais de atenção e inclusão desses alunos nos projetos, pois falta um pouco dos alunos do campo (Discente Eliana, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Como os colegas já falaram, em me considero também um aluno cidade, mesmo ela tendo mudado o nome. Mas algumas estruturas básicas precisam ser mudadas na escola. Eu continuo me considerando aluno da cidade, por que falta as práticas da zona rural para escola. É preciso ter as mudanças (Discente Miranda, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Com toda certeza eu sou uma aluna da cidade. Como a colega falou, não adianta pegar um ônibus, vim pra escola e aprender somente português e matemática. Realmente isso é necessário, sempre teve no currículo dos alunos. Mas pra ser do campo não basta mudar o nome para CECB, é preciso realmente projetos voltados, projetos relacionados ao aluno do campo (Discente Erinete, Roda de conversa nº 02, 2022).*

Assim como os estudantes do turno matutino, os alunos do vespertino ouvidos em nossa pesquisa se identificam como estudantes da escola da cidade. Eles pontuam: não tem atividades relacionadas ao campo no currículo da escola; as matérias e os conteúdos estão do mesmo jeito de antes; falta atenção e inclusão do estudante do campo; as estruturas da escola não mudaram; falta projetos relacionados ao aluno campesino; o deslocamento diário campo-cidade. Ouvimos também em nossa pesquisa 06 (seis) estudantes do noturno, em seus depoimentos afirmaram:

*Sou estudante do campo mas é uma escola da cidade. Apesar de trazer o nome, ela não traz referência tanto do campo como poderia trazer. Ela não tem nada relacionado com o campo, por exemplo, não tem matéria, nem disciplina, não tem nada que fala sobre o campo, não tem nada, tem apenas um nome que traz referências no campo e os alunos (Discente Maria, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu não considero nem um por cento como aluna da Escola do Campo. Eu estudo na escola da cidade, a escola da cidade, totalmente da cidade. Pra ser do campo, o CECB deveria ser no campo. Eu não acho que tipo, uma escola da cidade tenha a capacidade de ser do campo (Discente Carol, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu estudo na escola da cidade. Eu estudei a maior parte da minha vida no campo, agora que eu vim para o CECB. É, o nome pode ter mudado, mas, eu acho que continua a mesma coisa em relação ao CELEM. Não mudou muita coisa (Discente Luana, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu estudo na escola da cidade, mais, no meu ponto de vista, até eu chegar aqui tem que pegar ônibus, muitos quilômetros até eu chegar aqui. Eu acho que eu estudo na escola da cidade (Discente Benício, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu estudo na escola da cidade porque até eu chegar na cidade eu tenho todo o percurso. Aqui chama escola do campo, mas eu sou do Campo, por que eu trago toda minha história do Campo, minha trajetória do campo. Apesar que eu estudo aqui na escola da cidade (Discente Carolina, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu estudo aqui na escola da cidade, mas eu sou do campo, moro lá. E pra mim não mudou nada, só mudou o nome, a forma de tratamento é a mesma (Discente Keila, Roda de conversa nº 03, 2022).*

Os alunos do turno noturno, assim como do diurno, não se identificam como alunos de uma Escola do Campo. Eles evidenciaram em suas falas: falta referência do campo; a escola da cidade não tem capacidade de ser Escola do Campo; mudou só o nome; fazemos o percurso diário para chegar à escola; o tratamento ao aluno permanece o mesmo. Os alunos ouvidos em nossa pesquisa foram contundentes ao afirmarem que o CECB é uma escola da cidade. Para refletir sobre alguns elementos apresentados pelos estudantes nos referenciamos no arcabouço teórico que trata sobre identidades e diferenças dos sujeitos da Educação do Campo.

Um primeiro aspecto que consideramos importante refletir é a presença majoritária de alunos campesinos no CECB. Ressaltamos que ser maioria na escola possibilitou a designação como Escola do Campo. É certo, como defende Arroyo (2014), que esses “Outros Sujeitos” ao se afirmarem presentes no contexto escolar exigem “Outras Pedagogias” que possibilitem o reconhecimento dos seus saberes de forma positiva nas práticas educativas da instituição.

Aparentemente, a presença de “Outros Sujeitos” no CECB, isto é, o aluno camponês, tem tencionado o Estado pela efetivação dos direitos e a própria escola para (re)elaboração do seu Projeto Político-pedagógico vinculado aos sujeitos da sua ação educativa. A mudança do nome da referida unidade de ensino pode ser considerado um aspecto relevante nesse processo, pois formaliza e oficializa essa presença. No entanto, como bem pontua os alunos, é preciso mudar as práticas educativas da instituição para que ela, dentro do movimento histórico que a constitui, possa produzir as bases materiais para se organizar como uma Escola do Campo, reconhecendo os saberes dos “Outros Sujeitos” que se fazem presentes. Arroyo (2014, p. 19) defende que

Reconhecer a presença de Outros Sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer Outras Pedagogias exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimento, por direitos. Tensões que estão postas nas concepções, modos de pensar, fazer, intervir, garantir ou negar direitos.

Desse modo, Arroyo (2014) defende ainda que a luta pelo reconhecimento de “Outros Sujeitos” e de “Outras Pedagogias” é marcada por tensões teóricas, epistemológicas, políticas e éticas, na medida em que os movimentos sociais tencionam e buscam desconstruir concepções e visões segregacionistas e inferiorizantes das classes populares. De acordo com o autor (2014), as presenças afirmativas desses “Outros Sujeitos” interrogam o Estado, a escola, os educadores e a própria sociedade. Em vista desse entendimento, que indagações trazem os estudantes do CECB? Em quais aspectos a referida instituição de ensino deve ser repensada e transformada para se constituir como Escola do Campo? Que saberes dos povos camponeses de Botuporã devem ser reconhecidos pela escola? Como promover o reconhecimento dos saberes das práticas sociais dos estudantes camponeses no currículo da instituição? Esses e outros questionamentos exigem reflexão e discussão pela equipe escolar, no intuito de repensar as teorias e as práticas adotadas, até então, assim como para transformar a escola, o máximo possível, em favor dos sujeitos que ajuda a formar. Caso contrário, poderá se confirmar a fala extremamente relevante da estudante Carol: “Eu não acho que tipo, uma escola da cidade tenha a capacidade de ser do campo” (Discente Carol, Roda de conversa nº 03, 2022). Se o CECB não for capaz de se transformar, poderá inviabilizar a sua constituição como Escola do Campo e a não apropriação da condição histórica e material que a referida instituição está tendo de produzir o respeito aos saberes dos povos camponeses.

Um aspecto relevante apresentado pelos estudantes diz respeito aos conhecimentos que são priorizados no currículo escolar. Eles defendem que é importante a oferta de disciplinas, matérias, atividades, projetos e ações relacionadas ao campo. Esses argumentos apontam para a necessidade de a escola discutir e repensar seu currículo, o conjunto de componentes curriculares e conhecimentos que são priorizados em sua proposta pedagógica. Apesar de ter uma autonomia relativa, a escola tem a possibilidade, na parte diversificada do currículo, de atender às demandas específicas e locais por meio de componentes curriculares de autoria da própria equipe, em sintonia com as práticas sociais dos sujeitos da sua ação educativa. Para tanto, é preciso reconhecer que os sujeitos camponeses têm saberes, além disso, “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p. 30). Desse modo, poderá tencionar as práticas

educativas hegemônicas que historicamente prevaleceram na educação formal por meio de práticas pedagógicas desvinculadas da realidade concreta dos sujeitos, da negação e até subjugação dos saberes populares.

É importante evidenciar, ainda, que as reformas educacionais promovidas nos últimos anos têm reduzido a autonomia da escola e do professor, priorizando o controle da instituição, a produção de resultados a serem medidos em avaliações de larga escala, o currículo único, a padronização, a meritocracia, o desempenho individual, entre outros. Essa lógica mercadológica da educação tem fragilizado e até impossibilitado o cumprimento da função social da escola e exige posição firme e resistente dos sujeitos coletivos em vista de uma formação humana plena, crítica e emancipadora.

Nas discussões sobre a função da educação formal, Bueno (2001, p. 2) adverte que a escola pública “[...] cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do status quo” quando não considera a origem social dos seus estudantes e trabalha os conteúdos científicos de forma descontextualizada e sem criticidade. Em vista dessas reflexões, apesar das imposições do Estado por meio de suas reformas educacionais, é preciso valorizar e incentivar a autonomia escolar em vista de processos educativos contextualizados, que tenham sentido e significados para os sujeitos camponeses, de modo a promover análises críticas sobre as suas realidades e ações de lutas para as mudanças sociais em favor da classe trabalhadora.

Nessa discussão, não podemos perder de vista, conforme defende Rios (2011), que a presença dos estudantes do campo no espaço escolar urbano é marcada pela invisibilidade, silenciamento e estranhamento. De acordo com a referida autora, na escola da cidade a norma é a identidade do aluno urbano e o camponês é visto como o “estranho”, o “desvio” a ser ajustado pelo conhecimento científico. Rios (2011, p. 155) alerta que, “[...] na escola, os alunos e alunas da roça são iguais aos seus colegas da cidade. Todas as diferenças (de)marcadas são tornadas invisíveis na tentativa de normalizar esses sujeitos”. Em vista dessas reflexões e dos dados empíricos da presente investigação, podemos evidenciar que as identidades camponesas ainda não são legitimadas no espaço do CECB e, como alerta a autora, as diferenças dos estudantes camponeses são invisibilizadas, prevalecendo a normalização do aluno urbano.

Convém destacar, conforme defende Silva (2000, p. 83), que “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças”. Nessa perspectiva, ao normalizar uma determinada identidade estamos promovendo exclusão, negação e anulação de outras. Sobre esse aspecto, parece evidente que na trajetória de 24 (vinte e quatro) anos de existência do CECB, mesmo tendo um corpo discente majoritariamente camponês, a norma, o padrão e o modelo de aluno foi, e ainda é, o estudante urbano. No entanto, ao aproximarmos o pensamento de Arroyo (2014) da realidade do estudante camponês do CECB, esses “Outros” estão presentes, são resistentes, foram oficialmente reconhecidos pelo Estado e agora exigem legitimação na escola por meio da inclusão efetiva nos projetos, nas ações e no currículo da escola.

Castells (2006) discute a construção social da identidade, as relações de poder desse processo e enfatiza que ela é fonte de significado e de experiência de um povo. Rossato e Praxedes (2015) ressaltam a importância do sentimento de pertencimento e de reconhecimento na produção identitária dos povos camponeses. Nessa perspectiva, podemos identificar alguns elementos essenciais que devem ser observados pela comunidade escolar

do CECB na construção da sua identidade como Escola do Campo, a saber: o significado, a experiência, o pertencimento e o reconhecimento. Ainda com o objetivo de investigar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo, ouvimos, por meio de entrevistas, 08 (oito) profissionais que atuam na referida unidade de ensino. Indagamos: você se identifica como profissional que atua em uma escola do campo ou uma escola da cidade? Comente. Obtivemos as seguintes falas:

*Eu trabalho na escola da cidade. Não tem nenhuma diferença de que seja do campo. Limpeza, pra mim, é tudo igual. O que faz aqui tem que fazer em uma escola no campo. Na limpeza não tem mudança nenhuma (Funcionária Nágila, Entrevista nº 01, 2022).*

*Eu acho que é da escola da cidade, né. Se eu acho que não tem nenhuma diferença, então eu me considero do mesmo jeito (Funcionária Nilda, Entrevista nº 02, 2022).*

*Por enquanto, me identifico como uma profissional que atua em uma Escola da cidade, compreendendo que o público majoritário reside no Campo, porém com a consciência de que é necessário buscar transpor o nome oficial para dentro da prática educativa, currículo da Escola. Porém sei que é processo que demanda tempo (Gestora Isadora, Entrevista nº 03, 2022).*

*Em uma escola da Cidade, pois a escola em que atuo no momento é uma escola localizada na Cidade e possui todas as características de uma escola Urbana, exceto o quantitativo do alunado do campo atendido (Gestora Queiroz, Entrevista nº 04, 2022).*

*Na realidade eu acho que a minha prática precisa mudar, rever. Mudar para escola do campo. Acredito que minha prática ainda esteja cidade. E me sinto com esse desafio, mudar minha prática. [...] Eu acredito que em uma escola que está em transição de cidade para campo. Apesar da realidade já era campo, né, mas eu não tinha esse olhar voltado. Eu me sinto em uma escola que está em transição (Docente History, Entrevista nº 05, 2022).*

*Eu acho que as duas situações, é, biologia por ser uma disciplina voltada para as questões naturais é, ela tá, pode ser trabalhado essas duas formas. Então você trabalha com o pessoal de maneira geral os conteúdos de biologia, mas sempre tem algo que pode ser voltado para o conhecimento do que é aplicável no meio rural (Docente José, Entrevista nº 06, 2022).*

*Embora a escola já seja reconhecida como escola do campo, ainda não me reconheço como profissional da educação do campo. Há muito ainda para ser feito, uma vez que a escola ainda não possui uma proposta definida de como esse trabalho deva acontecer (Docente Anna, Entrevista nº 07, 2022).*

*Como profissional que atua na escola da cidade, né. [...] Até porque, como eu falei pra você, pra se transformar em escola do campo a gente precisa caminhar muito ainda (Docente Ana Clara, Entrevista nº 08, 2022).*

As falas dos profissionais do CECB evidenciam que 75% se identificam como funcionários que atuam em escola da cidade e apresentam os seguintes comentários: ainda falta uma proposta de trabalho; é preciso caminhar muito para ser escola do campo; a escola se caracteriza como urbana; falta transpor o nome oficial para prática; não tem nenhuma diferença. A fala de José (Entrevista nº 06, 2022) se diferencia das demais, pois ele argumenta

que consegue atender as duas situações (escola do campo e da cidade), visto que, na abordagem da disciplina, é possível contemplar o conhecimento aplicável no meio rural. Também a fala de History (Entrevista n° 05, 2022) se distancia das demais, dado que ele se posiciona no sentido de entender que a escola vive uma transição. Argumenta que ele precisa mudar, rever a prática para atender ao campo, e reconhece que é um desafio.

Não se identificar como profissional de uma Escola do Campo revela que os sujeitos ouvidos em nossa pesquisa ainda não se reconhecem dentro da modalidade Educação do Campo e que o CECB não construiu a sua identidade dentro desse paradigma, além disso, não desenvolve uma *práxis* educativa revolucionária. No processo social de construção identitária, Rossato e Praxedes (2015, p. 64) esclarecem que

Toda forma de identidade é construída a partir de elementos diversos que formam um todo imaginado, conciliando e combinando elementos muitas vezes contraditórios, novas interpretações sobre a história coletiva, o que a torna necessariamente instável e provisória, e campo de disputas e reivindicações.

Os autores reforçam, entre outros aspectos, que a construção identitária é marcada por disputas e contradições e exige o entendimento de que nenhuma identidade pode ser tomada como essência, fixa, imutável, natural e supervalorizada de forma absoluta, conforme defende Hall (2000). Em vista desse entendimento, a produção da identidade do CECB como Escola do Campo exige que as diferenças (de)marcadas em relação aos estudantes camponeses sejam visibilizadas e reconhecidas de forma positiva no contexto escolar de modo que esses sujeitos se sintam pertencentes ao coletivo Escola do Campo, ainda em construção.

Construir uma escola compatível com os anseios dos sujeitos do campo de Botuporã é um grande desafio que está posto para os profissionais que atuam no CECB. “Transpor o nome oficial para prática”, conforme demonstra Isadora (Entrevista n° 03, 2022), exige condições materiais que possibilitem a transformação da escola, o máximo possível, em favor dos sujeitos que ajuda a formar. Um elemento importante na construção da identidade das Escolas do Campo, conforme parecer n° 234/2015 que aprova a Resolução do CEE/BA n° 103/2015, é a formação continuada dos profissionais,

[...] a garantia da oferta de formação continuada para os profissionais de Educação no Campo não pode ser esquecida, pois, ela é um dos elementos essenciais para a valorização da identidade da escola por meio de Projetos Político-Pedagógicos e de intervenção social com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo (Bahia, 2015, *on-line*).

No entendimento de Mutim (2015), relator do parecer n° 234/2015, a formação dos profissionais da escola é essencial para elaboração de um Projeto Político-pedagógico vinculado aos interesses dos povos do campo. Para Martins (2008, p. 104), “O PPP da escola do campo, para estar em conformidade com o projeto da educação do campo, deve incorporar [...], desde a concepção de sociedade e de agricultura até as atividades de ensino-aprendizagem voltadas à realidade camponesa”. Em sintonia com esse argumento, Rossato e Praxedes (2015, p. 80) defendem que “A formação de educadores do campo demanda uma reflexão crítica sobre as concepções predominantes de conhecimento, cultura e linguagens

que impõem limites severos à construção de uma pedagogia do campo”. Não há dúvidas que a formação docente em consonância com os princípios e diretrizes da Educação do Campo é essencial para que o CECB possa (re)elaborar o seu PPP e construir a sua identidade como Escola do Campo. No entanto, entendemos a complexidade e a contradição desse movimento histórico, dialético e material que é uma Escola do Campo na cidade.

Os dados da pesquisa evidenciam que os sujeitos do CECB não veem sentido na mudança apenas do nome da escola sem alteração das práticas educativas da instituição. Além disso, evidenciam que os estudantes e os profissionais participantes do presente estudo não se identificam e não se reconhecem como sujeitos de uma Escola do Campo, sinalizam que é preciso reconhecer o campo e os estudantes camponeses de forma positiva, assim como mudar as práticas da unidade de ensino para contribuir na construção da identidade dessa modalidade de ensino.

Elaborar uma *práxis* educativa revolucionária é o grande desafio que está posto para comunidade escolar do CECB. Esse processo é complexo e exige que os sujeitos que compõem esse coletivo compreendam que tipo de pessoa e de sociedade eles precisam se comprometer a formar, na perspectiva da emancipação e da transformação social. Exige, ainda, que reconheçam a importância de modificar o referido colégio, o máximo possível, para garantir uma formação escolar vinculada aos sujeitos da sua ação educativa.

As reflexões empreendidas diante dos dados empíricos e teóricos da pesquisa evidenciam que os estudantes e os profissionais participantes do presente estudo ainda não se identificam como sujeitos de uma escola do campo. Os alunos não se sentem reconhecidos de forma positiva no espaço escolar, os professores não se veem com uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da Educação do Campo com impactos na formação e no desenvolvimento dos estudantes camponeses e suas comunidades, a direção e a coordenação pedagógica entendem que a construção identitária dos sujeitos e da escola exige tempo e inclusão no PPP da instituição.

Em vista dessa realidade, fica evidente que o ato estatal que designou o CECB como escola do campo, apesar da sua legalidade, é insuficiente e limitado para constituir, na prática, a referida instituição como escola do campo, pois a construção de uma identidade demanda condições materiais e intencionalidade dos sujeitos que a compõe.

## **Algumas considerações**

Ao analisar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo, o presente estudo traz para o debate questões fundamentais a serem consideradas na educação escolar dos sujeitos camponeses, propondo uma reflexão sobre Educação do Campo e os processos que estão envolvidos na construção das identidades e diferenças do povo camponês e suas instituições educativas formais. Além disso, destaca a importância de problematizar os processos identitários que constituem os sujeitos camponeses e as implicações nas práticas escolares.

As discussões sobre os sujeitos da Educação do Campo demonstraram que, historicamente, eles foram invisibilizados e subjugados e que a luta dos movimentos sociais, em especial o MST, marcou o camponês como impulsionador e construtor de uma política de educação e de reflexão pedagógica para o país. Nesse sentido, a Educação do Campo se identifica com os seus sujeitos, que são os protagonistas originários e exigem acesso ao

conhecimento historicamente produzido, considerando também, seus saberes e práticas sociais. As reflexões suscitadas apontam igualmente para complexidade que envolve o processo formativo dos sujeitos camponeses em escolas da cidade, processo permeado pela normalização da identidade do estudante da cidade e o estranhamento das diferenças do camponês.

As reflexões sobre identidades e diferenças sinalizaram que estas não podem ser compreendidas como essência fixa, absoluta, inocente e desinteressada. Ao contrário, precisamos ficar atentos às relações de poder que as constitui e aos processos de exclusão e hierarquização que as promovem. Dessa forma, devem ser entendidas como construção social e cultural, permeada de interesses. Ao tratar da identidade de projeto foi evidenciado que as lutas e resistências organizadas pelos movimentos sociais do campo problematizam identidades legitimadas no país e buscam promover a transformação social. Do mesmo modo, o sentimento de pertencimento é fundamental na constituição identitária dos povos do campo e o conceito de camponês se constitui como unidade social e cultural.

Os dados empíricos apontaram que os sujeitos do CECB não veem sentido na mudança apenas do nome da escola sem mudar as práticas educativas da instituição. Revelam, ainda, que os estudantes e os profissionais participantes do presente estudo não se identificam e não se reconhecem como sujeitos de uma escola do campo, sinalizam que é preciso reconhecer os estudantes camponeses e suas comunidades de forma positiva, tal como mudar as práticas da unidade de ensino para construir a sua identidade congruente com essa modalidade de ensino.

Construir a identidade como Escola do Campo é o grande desafio que está posto para comunidade escolar do CECB. Esse processo é complexo e exige que os sujeitos que compõem esse coletivo compreendam que tipo de pessoa e de sociedade eles precisam se comprometer a formar na perspectiva da emancipação e transformação social. Exige, sobretudo, que reconheçam a importância de transformar o referido colégio, o máximo possível, para garantir uma formação escolar vinculada aos sujeitos da sua ação educativa.

Considerando essas discussões, entendemos que é fundamental, ao discutir Educação do Campo e os seus sujeitos, refletir também sobre identidades e diferenças. Desse modo, é necessário problematizar a normalização, nos contextos escolares, da identidade hegemônica urbano-industrial e a marcação das diferenças dos povos camponeses, compreendida como o “desvio” ou “atraso”, a ser corrigido pela apropriação do conhecimento escolar. Assim, defendemos que os processos educativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, estejam atentas à complexidade dos processos históricos do povo camponês, reconhecendo-o como produtor de conhecimentos perante suas práticas sociais, suas trajetórias de vida e seu protagonismo social e cultural.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna, **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** Resolução CEE/CEB N° 103, de 28 de setembro de 2015.

BAHIA, Parecer CEE n° 234, de setembro de 2015. **Orientações para a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_103\\_2015\\_e\\_Parecer\\_CEE\\_N\\_234\\_2015.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Parecer_CEE_N_234_2015.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais do campo constituinte da identidade camponesa e da educação popular do campo**, 2007. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Movimentos-Sociais-Do-Campo-Identidade-Camponesa-E-Educao.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB n° 1, de 28 de Abril de 2002.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB N° 02, de 28 de abril de 2008.

BRASIL, Decreto federal n° 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CEB n° 36, de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de mar. de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192). Acesso em: 13 jun. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101 – 110. 2001.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**; tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para construção de um projeto de educação do campo. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 53-89.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.). Tradução Adelaide La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para construção de um projeto de educação do campo. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 109 – 129.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Educação**, v, 33, n.1, p. 93-106, 2008.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos coletivos de direitos. *In*: CALDART *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 724 – 728.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 293 – 299.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamento da educação do campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Edu. Soc.**, Campinas, vol.29, n. 105, p.1089-1111, set./dez. 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.