



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

**"FOI NA ESCOLA QUE, PELA PRIMEIRA VEZ, TIVE VERGONHA DE SER DA ROÇA" O
Processo de Aquisição do Conhecimento nas Escolas do Campo e a (Re) Afirmação da
Identificação e Pertencimento no Limiar Contemporâneo**

ELILIA CAMARGO RODRIGUES

EIXO: 3. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS

RESUMO

O artigo discute o processo de aquisição do conhecimento nas escolas do campo na (re) afirmação da identificação e pertencimento no limiar contemporâneo. Resultado de pesquisas em andamento na educação do campo, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia- Campus VIII, o estudo é uma representação desse universo problematizador, alocado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa maneira permite uma discussão fenomenológica, entre os sujeitos do contexto da investigação que, empiricamente responde sobre seu processo próprio e subjetivo de entendimento sobre a identidade e pertencimento. Assim, o texto refaz de citações desses sujeitos, porque apropria dessas vozes locais para o entendimento desse objeto. Também faz referencia a literatura específica para a discussão do tema.

INTRODUÇÃO A citação utilizada como título dessa abordagem: "Foi na escola que, pela primeira vez, tive vergonha de ser da roça" é uma representação da constituição identitária e de pertencimento dos sujeitos inseridos em escola do campo. Trata-se de relato de uma estudante em momentos de pesquisa e reporta a discussão sobre a Educação do Campo, diante das ausências históricas de políticas no meio rural. A Educação do Campo, historicamente, apresenta negada como direito na redistribuição orçamentária, como políticas públicas e inclusão social. A ausência de oferta regular de escolas em todas as modalidades e o acesso insatisfatório evidencia uma realidade, vivenciada pelos sujeitos habitantes do campo, de exclusão educacional, condicionada a

estigma de inferioridade. As consequências desse processo têm implicações na estrutura da sociedade brasileira: analfabetismo, defasagem idade série e outras. Na contemporaneidade, há avanços nesse segmento com garantias legítimas de acesso e permanência em todas as modalidades, inclusive no contexto do campo. Essa legitimidade perpassa de forma constante, através das lutas e conquistas de direitos relevantes com garantias asseguradas, ainda que necessário políticas na efetivação infraestrutural e pedagógica no contexto educacional do e no campo. Nessas circunstâncias torna-se significativo discutir a atuação das escolas do campo, como agente de (re) formulação do processo de afirmação subjetiva dos sujeitos componentes; como espaço de acesso a conhecimentos ligados ao reconhecimento, a identificação e pertencimento; concepções valorativas de subjetividades afirmadas pelo viés da memória, da origem, da multiculturalidade. Tais pressupostos, referenciados como princípio teórico metodológico não apresenta associados a conteúdos propedêuticos inclusivos na realidade educacional. A escola como grupo social institucionalizado, em sentido geral, apresenta reprodutivista, define educação e trabalho como perspectiva de inclusão social e todos os elementos componentes da ação pedagógica estão inseridos nessa relevância. Isso eleva a educação escolar como dissociada do processo de contextualização e perfaz o conhecimento agregado de operacionalidade técnica/profissional em atenção ao mercado de trabalho. Ademais, esta abordagem busca analisar o processo de aquisição do conhecimento nas Escolas do Campo, pelos discentes, e as significações da escola na afirmação da identificação e pertencimento em relação ao contexto social de vivências, da cultura, no limiar contemporâneo. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A abordagem apresenta uma revisão de literatura referente ao tema e também adota como aporte a perspectiva etnometodológica, em linha de atuação fenomenológica. Trata-se de um estudo que prioriza o interacionismo, a relação face a face com sujeitos da investigação. Adota uma postura de rompimento com as teorias tradicionais clássicas, neutras no trato com a investigação do objeto e nas significações participativas desses sujeitos. Isso tem implicações na abordagem do processo de subjetivação, na interação sensível para entender o contexto de investigação. A abordagem metodológica apresenta como achado epistemológico, pois subsidiada na fenomenologia, possui relevância etnometodológica que envolvem: aportes, concepções teóricas, operacionalidades empíricas em técnicas de investigação na discussão do objeto e sujeitos do proposto estudo. Assim, essa abrangência metodológica ancora na discussão sobre, processos de identificação e pertencimento na apreensão do conhecimento no âmbito da Educação do Campo. Para isso a pesquisa, as entrevistas com professores e estudantes inseridos no contexto do campo permitiu um processo de conhecimento empírico, relevante para a intenção de investigação. Essas vozes são utilizadas nesse texto, para subsidiar a abordagem e mostram como o processo da interatividade na relação face a face, sustenta a construção epistemológica dos achados teóricos. O estudo fundamentado nas subjetividades dos atores, educadores e discentes em contexto escolar,

constitui uma abordagem que analisa, compreende e interpreta as realidades socialmente instituídas a partir da interconexão das subjetividades em processo de institucionalização contextual. Tem como fonte de pesquisa a mediação bibliográfica, nos efeitos categóricos dessas correntes do pensamento social, reiterados em pesquisas de livros, artigos, vinculados nos meios de acessibilidade em geral. Como relevância empírica e de campo, reconhece a importância das informações em fontes primárias, descritas a partir de investigações realizadas nas escolas localizadas no campo, perímetro rural do Município de Glória/Ba. Então, os processos de aquisição do conhecimento e as contribuições na identificação e pertencimento alocados na significação da existência social, do mundo da vida possuem importância representativa nas falas produzidas, vivenciadas, subjetivadas como relacionais ao contexto. (SCHUTZ, 1998) Existir socialmente e o modo como se institui e constitui a existência no meio, são elementos estruturais: objetivos e subjetivos entendidos nas circunstâncias de pesquisa como cenário e sujeitos da investigação; estes últimos são agentes sociais coletivos, ruralizados porque pertencentes a relevância societária do campo. **IDENTIFICAÇÃO, PERTENCIMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: categoria de análise em referência teórica e empírica** O estudo sobre a aquisição do conhecimento na educação do campo e a contribuição para a construção da identidade e pertencimento, aporta em quadro teórico fundamentado na fenomenologia, em leituras da Filosofia existencial de Husserl, Maurice Merleau Ponty, na ótica da Sociologia interacionista de Garfinkel. Essa perspectiva teórica, apresenta significação intencional em “[...] apreender o sentido do mundo ou da história em estado nascente. Ela se confunde, sob esse aspecto, com o esforço do pensamento moderno”. (PONTY, 1999, p. 15). O pensamento fenomenológico representa em Husserl a superação da crise do objetivismo naturalista das ciências modernas, que desencadeia uma visão dicotômica entre objetivismo/subjetivismo “afetou os saberes humanitários e a própria vida” (HUSSERL, 2012, p.35). Diante disso a referência fenomenológica e interacionista nessa pesquisa tem a pretensão de buscar a existência social intersubjetiva, intercultural na identificação e pertencimento pela via das implicações do processo de aquisição do conhecimento, incorporado pelos sujeitos, discentes em escolas do campo. Assim, essa intersubjetividade é entendida, nessa circunstância de estudo, como a possibilidade de interação social no âmbito de uma educação específica. Isso explica porque em uma aldeia indígena os educadores possivelmente precisam ser indígenas, ou mesmo está inserido em perspectiva de pesquisa nesse campo. Em entrevista[1] foi indagado a uma professora em escola do campo, sobre os sentimentos atribuídos na atuação nesse contexto, a mesma respondeu:

Não tenho muitas dificuldades em atuar na escola do campo, porque já sou daqui, então eu não estranho muita coisa que outras pessoas que vem de fora as vezes estranham. Porque eu já conheço a realidade. Eu já conheço

os alunos, já estou habituada a ser do campo [...] eu não tenho tanta dificuldade em lidar com essa realidade. Há uma expressão de intersubjetividade como especificação de vivência e permanência dos sujeitos em seu local de origem. A referência “estou habituada a ser do campo” tem sentido vivencial, que compreende os processos identitários manifestos nas “experiências adquiridas”, nas “vivências interativas”, do contexto. A descrição da subjetividade e da intersubjetividade consolidada na “revelação do mundo”, da racionalidade, da identificação e pertencimento, está subjacente a interculturalidade dos sujeitos em seu lugar de origem. Em corroboração com o estudo pretendido, a estrutura simbólica localizada nos processos de aquisição do conhecimento dos discentes sobre a identificação e pertencimento, constitui o fundamento essencial da existência racional societária, pois apresenta como “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social)” (BOURDIEU, 2009, p. 9). A institucionalização do conhecimento apreendido nas escolas e a tendência, na sua apreensão, de constituir simbologias representacionais culturais tem significação na referencialidade dos sujeitos no processo de formação identitária. Essa essencialidade existencial pode trazer um processo de consciência epistemológica, racional, reconstruída na afirmação da identificação e pertencimento dos sujeitos, delimitado pela referência ao “mundo da vida”, como a objetividade necessária para aproximar ciência, conhecimento e significado da existência humana. (HUSSERL, 2012). Nesse interim, a representação de mundo, das pessoas que tem origem e vivem no campo tem um efeito societário de inferioridade, porque impulsionada pela ausência de políticas sociais de direito, é estigmatizada pelas relações ideológicas. O sentido atribuído ao “caipira”, “matuto” consolidado nas festas juninas no Brasil, tem como elementos figurativos dessa representação: roupas rasgadas, remendadas, dentes cariados, linguagens com erros gramaticais e outros. Todas essas expressões possuem sentido pejorativo de legitimidade na inferiorização das diferenças. As escolas reproduzem e incorporam essa instrumentalização representativa como um elemento de reconhecimento cultural nordestino, brasileiro sem oferecer suporte em discurso alocado nas condições definidoras da diversidade. Em referência ao processo de identificação e pertencimento, tendo como alusão as políticas governamentais de

valorização no campo, associado às tendências ideológicas do estigma de inferioridade na sociedade, os sujeitos que fazem parte dessa realidade possuem uma inclinação de afastamento do contexto de origem. Foi indagado a uma estudante do campo sobre sua permanência nesse contexto no futuro próximo, sua resposta tem uma conotação elucidativa: “Pretendo ter um futuro na cidade porque lá tem mais oportunidades, mas acesso a novas coisas e aqui é muito distante para alcançar esses objetivos”. Esse discurso evidencia apropriação de uma realidade manifesta como fato; a ausência de oportunidades. Também, a distância atribuída pela aluna, permite entender que o campo possui essa conotação para quem nele vive. É possível verificar na literatura sobre a relação campo e cidade, uma lacuna importante que interfere nas definições sobre distância. A perspectiva crítica acirra a discussão sobre a redefinição do rural em detrimento das consequências globalizantes do capitalismo neoliberal e contemporâneo. (LEFEBVRE, 1969, 1999); (GRAZIANO, 1999); (QUEIROS, 1978); (MARTINS, 1975); (IANNI, 2001) e coloca o campo em espaço redefinido, “próximo” porque há uma intercorrência desse globalismo vigente. Essa aproximação às avessas revelam, em sentido local, a definição de um estereótipo comum em relação a muitos elementos do comportamento social: modo de vestir; a comunicação em rede; alimentação industrializada. Em outros aspectos, envolve a definição das políticas de direito ligado a sobrevivência: saúde e educação. Nesse sentido, a distância possui pertinência apropriativa revelado nos sonhos futuros de afastamento das pessoas residentes no campo, mesmo em tempo definido. Pois:

[...] todo mundo quer ter um emprego, todo mundo quer ter uma família[...].Então, para agente o nosso futuro adequado é uma coisa que agente vai conquistar [...] Pra agente o nosso futuro adequado é poder ver nossas vitórias, que agente consiga com os nossos esforços, mesmo morando no campo (Estudante da Escola do Campo) A partir desse depoimento podemos inferir que há uma “distância” apropriativa de elementos ligado a valorização dos sujeitos pela via da governabilidade. Esse quesito poderia ganhar sentido de redefinição dos processos ideológicos de estigmatização societária, principalmente no papel político da escola na afirmação da identificação e pertencimento dos estudantes, a partir dos conhecimentos adquiridos. O processo de identificação e pertencimento tem referencialidade com o sentido definido como mundo da

vida. Esse elemento categórico priorizado, tem implicações conceituais e corresponde ao “[...] mundo de onde se nasce e morre; se herda uma tradição cultural; se comunica uma linguagem (língua) e se convivi com os outros”. (GÓMEZ-HERAS, 1989, p. 249). Então, o conhecimento adquirido entre os discentes nas escolas do campo permite a esses sujeitos cognoscentes, aprendentes a elaborar associação com o mudo da vida?

Essa pergunta intencionalmente fica sem resposta aparente, como forma de reflexão aprofundada sobre o papel das escolas, em sentido geral, no reconhecimento dos sujeitos e suas vidas. Dessa maneira, o processo de existencialidade dos atores sociais tem na intuição/percepção o *modus operandis* de “presentificação”, conceituada por Husserl(2006), como:

[...] percepção: por exemplo, recordar-se de algo passado implica – como já anteriormente observamos –, ‘ter percebido’; portanto, de certa maneira, a percepção ‘correspondente’ (percepção do mesmo núcleo de sentido) é trazida à consciência na recordação, mas não efetivamente nela contida. (230)

A presentificação investigativa, ora objetivada pelos efeitos de percepção e descrição teórico-metodológico, empírico e epistemológico desse estudo, integra nas implicações de realidades subjetivadas para a produção do conhecimento, como essência da consciência pois “Toda consciência é consciência de algo” (PONTY, 1999, p. 15). A circunstância social de existir subjetivamente é uma representação simbólica estruturante e estruturada culturalmente e apresenta, nesse estudo, condições de objetividade. A condição empírica de constituição de saberes e fazeres cotidianos tem na referencialidade etnometodológica “procedimentos empregados pelos membros para tornar tais situações relatáveis” (GARFINKEL, 1996, p.113). Tais aforismos, subsidiados pelo aporte teórico, possui relevância nessa abordagem. Ademais a utilização da expressão etnometodologia designa a valorização de práticas “contínuas e contingentes”[2] dos sujeitos, em efeitos de investigação. A apropriação desse aporte teórico pretende suprimir a visão positivista, funcionalista do cientificismo em busca de repercussões manifestas, visíveis em si mesmo, pois a essência do que se procura nas manifestações do fenômeno, são intempéries da condição humana de existir socialmente. (LÜDKE, E ANDRÉ, 1986); (MARTINS E BICUDO, 1989). **IDENTIFICAÇÃO, PERTENCIMENTO E EDUCAÇÃO DO**

CAMPO: categoria de análise em referência teórica bibliográfica. O projeto de Educação do Campo, teorizado por pessoas que lutam por direitos sociais: pesquisadores, camponeses, militantes de Movimentos Sociais e outros propõe repensar o modelo de educação e de sociedade e readequar a escola incluindo como agente de luta por direitos sociais, em atenção ao processo de contextualização da realidade identitária e de pertencimento dos sujeitos inseridos. Esse modelo tem implicações tanto no planejamento e execução pela via do trabalho pedagógico na perspectiva do princípio teórico metodológico docente, tanto no conhecimento relacional, interativo informalizado adquirido pelos discentes na constituição das subjetividades, da identificação e pertencimento em contexto de origem. O contexto escolar como espaço de socialização institucionalizado, como grupo social, tem significação no condicionamento de normas societárias que fundamentam atores e atrizes no meio. Essa organicidade na constituição desse espaço possui mobilidade na associação cognitiva dos seres humanos, porque toma tempo necessário para a contribuição de aprendizagens formativas relevantes e ocupa um lugar de definição conceitual valorativa dos indivíduos na sociedade. O processo de identificação e pertencimento, como objeto de aprendizagem, constitui aspecto dessa relevância, pois reforça a subjetividade dos sujeitos em seu contexto de origem, de crescimento, de pertencimento, de constituição dos saberes afirmativos da cultura. Esse conhecimento apreendido como afirmação gera a confluência conceitual positiva e pode contribuir para a percepção interpretativa em outras realidades cognoscitivas. Para uma visão contemporânea do conceito de identidade, alocada como processos de identificação, as contribuições de (HALL, 2011) permite apropriação, porque “é definida historicamente e não biologicamente” (p. 13). A discussão sobre processos de identificação e pertencimento, nessa abordagem, tem relação direta com a referencialidade conceitual específica dos discentes nas escolas do campo no contexto social ruralizado, que vivenciam. Portanto, apresenta como questionamento relevante que permite conduzir a reflexão ao longo dessa sistematização: O processo de aquisição do conhecimento nas Escolas do Campo contribui para a (re) construção da identificação e pertencimento dos sujeitos, no contexto contemporâneo?

Essa problemática de investigação, refere a participação da escola na aquisição de conhecimentos que contribuem para a reafirmação identitária e

de pertencimento daqueles que vivenciam espaços não urbanos; são discentes que constituem o processo de referencialidade contextual e geosocial própria do meio. Dessa maneira, essa análise subsidia a discussão sobre a aquisição do conhecimento adquirido nas escolas do campo que atende a perspectiva das origens, da cultura, ou seja, das relações multiculturais construídas como proposta política pedagógica de aprendizado?

A aquisição de conhecimentos relacionados a sentimentos afirmativos e/ou de identificação e pertencimento pode gerar, no sujeito, reações fundamentadas na luta por direitos sociais importantes para a sobrevivência social e cultural. O sistema capitalista condiciona pessoas, instituições e grupos a estabelecer relações de hegemonia e de busca pelo poder em uma lógica ligada ao mercado. As escolas são agentes sociais que reproduzem essa lógica por que fazem uma ponte do conhecimento funcionalmente adquirido para a inserção social, ligando educação e trabalho. Diante disso, essa discussão, compreende a compatibilidade do conhecimento projetado pelas escolas do campo na aquisição de aprendizagens significativas aos processos de subjetivação dos sujeitos atentando para: formação de docentes, porque entende que a escola do campo precisa compatibilizar no processo formativo pessoas inseridas nesse contexto próprio, na intenção de protagonizar a luta por direitos sociais, pela escola e principalmente para formação do conhecimento; o trabalho pedagógico, associado a militância pela via da valorização e contextualização dos saberes desses povos, tendo a memória como referencial da história da humanidade; as legislações vigentes e políticas públicas como “alimento” para a continuidade das lutas sociais por uma educação que seja do campo no campo e para o campo. A distribuição de políticas sociais entre campo e cidade marca um processo de desnivelamento societário, que redefine as condições de sobrevivência econômica, política e cultural dos sujeitos que residem em perímetro rural. Negado de assistência social, o meio rural aparece no ideário do senso comum como espaço inferiorizado. Os camponeses como classe, são considerados grupos que não atendem ao sistema capitalista, porque a agricultura familiar de sobrevivência não acumula capital. Assim o campo aparece no cenário societal pejorativamente negativo, atrasado e distante das inovações tecnoinformacionais da sociedade moderna porque não desenvolveu o ideário de cidade. Dessa maneira, a Educação do Campo

sofre as amarras de um processo historiográfico de desatenção política e consequentemente surgem no cenário social brasileiro sujeitos excluídos da aquisição do conhecimento, subalternizados por um contexto desassistido. Ademais, a existência de escolas nesse cenário, consequência de lutas dos Movimentos Sociais Camponeses e de pesquisadores acadêmicos, embora inseridos na Educação Básica do Campo, atendem pedagogicamente as redes de normatização legítima da sociedade, sem atentar para o espaço geográfico territorializado e as especificidades do contexto local, da cultura. Assegurar “igualdade” como preceito legítimo, sem atenção às ações práticas que atende a diversidade, consequentemente perde-se o sentido de legitimidade pretendida. A pesquisa sobre a educação do campo na perspectiva da identificação e pertencimento dos sujeitos discute diversidade dos povos como condição existencial da sociedade, porque a atenção aos processos de constituição da identificação dos seres humanos exige o reconhecimento da pluralidade cultural, descartando a visão dualista clássica, global das relações humanas. O reconhecimento da diversidade dos povos do campo em uma visão contra-hegemônica, atenta para os aspectos sócio econômicos, políticos e culturais da estrutura societária local que condiciona a lógica da exclusão social, daí a relevância do tema dessa investigação. O projeto da Educação do campo como objeto de pesquisa, do ponto de vista do conhecimento, envolve repensar a estrutura societária no condicionamento de valores voltados para o capital. Isso torna importante para a discussão de uma escola diferenciada, a que se pretende: a escola do campo. Discorre coerentemente nos resultados de pesquisas realizadas; na afirmação que a cultura dos povos marcada e redefinida pelas dinâmicas societárias, não perde o sentido na memória, nas lutas constantes e permanentes das identidades, pertencimentos e reconhecimentos de atores. (CALDART, 2001); (MOLINA, 2006); (ARROYO, 2007) A denominação Educação do Campo como afirmação política de direito a escola, constitui consequência de lutas e apresenta como conquista legítima, a partir de problematizações de vários segmentos da sociedade brasileira: Universidades, Movimentos Populares, Setores Políticos; através de seminários e conferencias (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). A consolidação das diretrizes e bases da educação pública do/no campo no cenário da educação brasileira constitui representação legítima e tem relevância política pedagógica em todos os sentidos. Tal conquista tem

relação com o reconhecimento do processo de identificação e pertencimento dos sujeitos ao lugar de origem e convivência, elevando ao campo ideológico e político acepções denominativas categóricas ao campo; espaço vivencial, territorializado, cenário da diversidade e pluralidade cultural dos povos. Lugar onde se vive, trabalha, estuda, cultua simbologias representacionais dos atores e atrizes; camponeses representados como “unidade familiar de produção e de consumo, na história da humanidade [...]” (CARVALHO, 2005, p. 171). Para tanto a denominação de rural como sentido de divisão em nível de perímetro e espaço de vivências sociocultural dos sujeitos, faz parte da dicotomia urbano x rural e coloca o contexto do campo como “distante” da infraestrutura social que promove a sobrevivência dos sujeitos. A escola rural e todos os aspectos relacionados é um componente dessa visão positivista da educação e as pessoas inseridas são vistas como resultados do processo de exclusão, onde a identificação e o pertencimento; às idiossincrasias desse contexto se redefinem em aspecto negativo, inferior. Assim, como consequência da luta de todos que habitam nesse contexto, a expressão categórica Campo destaca-se como lugar de representação simbólica, cultural dos povos. Com isso avança-se a denominação Educação do Campo em detrimento da Educação Rural, pois “o surgimento da expressão Educação do campo pode ser datada no contexto de preparação da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo [...] posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência[...]”. (CALDART, 2008, p. 260). Torna-se “[...] necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. (FERNANDES, 2006, p. 28) O avanço no reconhecimento dos sujeitos no contexto do campo permite entraves significativos nas políticas de direito. A denominação Campo como substituição ao rural, território geoespacial, é um marco no processo de identificação e pertencimento dos povos e coerentemente aparecem no cenário político resultado desse processo, com vista à sobrevivência sócio cultural. Esse marco constitui efeitos das Conferências Nacionais, que dentre as reflexões propostas, o sentido atual do trabalho camponês apresenta referendado como simbologia das lutas. No entanto para Educação do Campo, “há uma preocupação com o resgate do conceito de Camponês (Um conceito histórico e político)”. (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.26). Segundo Fernandes (2006) a

acepção campo é compreendida “[...]como espaço de vida multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias” (p.29). A educação do campo, “destina ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçara, indígena e outros (BRASIL, 2008) A significação do campo na organização do território pelo campesinato é consequência das relevâncias do processo de identificação e pertencimento desses sujeitos em contexto de origem. Essa territorialidade na construção de relações com espaço geográfico e com os aspectos multiculturais da convivência comunitária constitui fundamental para a instituição de políticas públicas, porque permite a luta constante por direitos sociais. O texto da legislação específica, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo contempla esse discurso, pois afirma que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2008) Dessa maneira, esse diálogo legítimo, embora se limita na execução política orçamentária, possui importância porque reconhece legalmente as relevâncias contextuais e pedagógicas da referência identitária à realidade dos sujeitos em sua origem. Destarte, esta pesquisa indaga sobre as contribuições do espaço escolar na aquisição de conhecimentos que permite apreensão, pelos sujeitos envolvidos, no processo de identificação e pertencimento, na perspectiva de uma Educação do Campo. Esse contexto que envolve espaço geográfico, território, lugar, região é ponto de partida e de chegada ao desenvolvimento do conhecimento etnopedagógico a que se propõe na discussão desse objeto de investigação. Um conhecimento que reconhece os sujeitos da investigação como protagonistas da sua apreensão, porque considera como aprendente. Assim cabe a Educação do campo:

Romper com leituras fragmentadas/doras da realidade; construir olhares que captem sua complexidade, propor práticas educacionais constituintes das dimensões essenciais da reprodução da vida. Este,

um dos desafios da Educação do Campo: provocar rupturas em interpretações que unidimensionalizam o multidimensional, tal como é o território rural. (MOLINA, 2006, p.11) Molina (2011) afirma ainda que é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Para a autora, isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Ratifica que, quanto aos educadores, “eles não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são extremamente precárias”. (MOLINA, 2011, p. 12). A discussão sobre Educação do campo faz parte de um projeto de educação diferenciada, pensada de maneira a permitir pretensões que, embora muitas vezes dependem da quebra de paradigmas estruturais, não impede a realização na ação daqueles que militam no campo educacional de forma contra-hegênica. Dessa maneira, a afirmação de que só há sentido no debate sobre Educação do Campo “como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação, popular e revolucionário, é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.” (MOLINA, 2006, p.10) Em Caldart (2009) a educação do campo é discutida como enfrentamento, porque afirma a luta por políticas públicas que garantem aos trabalhadores o direito a escola, a uma educação que seja *no* e *do* Campo. Esse contexto como espaço negligenciado pelas políticas públicas em tempos históricos, nos últimos anos, incorpora um ideário de luta, de reconhecimento identitário no âmbito do pertencimento. Esse processo expressa a essencialidade de viver a memória histórica, corrompida pelo sistema capitalista vigente, que institui “*modus operandi*” (BOURDIEU, 2009) associado a produção do capital, ligado ao agronegócio. Ademais, Caldart (2008) ratifica que as tensões sobre configurar a Educação do Campo na agenda da ordem ou da contraordem aumentam na proporção em que as contradições sociais envolvidas na sua origem e no seu destino se explicitam com maior força na realidade brasileira. Nesse posicionamento a autora afirma que lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas

pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. A discussão sobre a reconstrução do projeto político pedagógico para o campo brasileiro tem nos escritos de Cavalcante (2010) referências sobre a relevância de tratar as idiosincrasias e a diversidade na realidade plural, peculiar desse espaço. A autora ratifica a participação política de movimentos e entidades de importância no cenário da educação e organização popular que impulsionaram a realização de conferências e a normatização das Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo, documento que viabiliza a legitimidade das escolas desse contexto, congregando elementos fundamentais do processo de identificação dos sujeitos. Assim imbricado na discussão de Educação do Campo, os processos de representação simbólica identitária encontram-se adjacente em razão das especificidades, das idiosincrasias, das peculiaridades e pluralidades que vivem os povos desse contexto. Diante disso, a escola inserida nesse meio multicultural, no mesmo contexto que afirma as estruturas hegemônicas vigentes e trata o rural como espaço de exploração do trabalho e produção de mercadoria, precisa propor reação contra-hegemônica desse processo, uma das vertentes desta pesquisa. Em corroboração a essa questão, (MUNARIM, 2011, p. 17) acrescenta que:

[...] merece ainda ser observado que, em razão de fazer parte da busca legítima e meio que instintiva de afirmação de identidade própria, nas suas relações com outros grupos e com o Estado, por vezes, esses sujeitos sociais, ao buscarem “educação pública como tarefa do Estado”, resvalam a comportamentos ou impulsos corporativistas. Ou seja, ao mesmo tempo em que se pautam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, buscam também formas de atendimento particular aos interesses de formação de sua base social específica. A representação, das políticas educacionais abarca a proposta estatal de universalização do ensino com o texto da diversidade. Tais leituras interpretativas incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais, também em sentido de uma educação setorializada, citando os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI); as

Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Campo; Diretrizes Curriculares para os povos Quilombolas e outras. Com a existência dessa legitimação impõem-se outra discussão que diz respeito a operacionalidade de tais políticas e sua efetivação na prática em questão, principalmente com relação a formação de educadores para a atuação no campo. Isso pode ser compreendido como entrave nesse processo. Cumpre sublinhar os avanços pertinentes no texto dos documentos legais do campo educacional, revelam a redefinição pedagógica com a importância da contextualização dos conhecimentos; as interações de poder na consolidação da gestão democrática escolar; as tendências disciplinares para as questões ligadas a pluralidade cultural dos povos. Essa tendência tem um sentido de quebra dos paradigmas dos modelos tradicionais em consequências das inferências do movimento das pesquisas qualitativas no campo acadêmico, também a participação orgânica de pesquisadores nas decisões políticas. As inferências de temas que estão voltados para entender as relações subjetivas dos sujeitos, os processos de constituição identitária e outros revelam a postura de pesquisadores interacionistas e fenomenológicos nas pesquisas acadêmicas, daí a relevância do referencial teórico que apresentaremos na parte seguinte desse projeto. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** Essa proposta discute o papel do processo de institucionalização escolar na definição da identificação e pertencimentos dos sujeitos: docentes e estudantes. Com isso intenciona analisar que, a referência categórica de aprendizagem relacionada a subjetivação e intersubjetividade possuem significação na busca de entender a historiografia brasileira, como conteúdo propedêutico, e também favorecer o reconhecimento dos povos na luta por direitos sociais. É possível reconhecer que a dinamicidade do mundo da vida, os árduos percursos traçados pelas minorias, subalternizadas pela estrutura de classe e sua alusão ao poder, foi possível diante dos avanços significativos pela via do processo de reconhecimento da identificação e pertencimentos dos sujeitos. Para tanto, na contemporaneidade essa militância está comprometida pelas relações midiática de conter a cultura popular e suas representações de classe. A escola tem importância fundamental na construção de

conhecimentos sobre o mundo da vida, envolvendo fases da historiografia, entretanto, ela representa e atende a caráter hegemônico de manutenção do poder dominante. Diante disso esse espaço colabora para desestruturação dos seres humanos, porque nega os fatos latentes e apresenta uma realidade de conhecimentos neutros, sem relacionalidade subjetiva, ou seja, etnometodológica.

-
- [1] Entrevista realizada em Escola do Campo, na agrovila III, Município de Glória em maio de 2015
[2] (GARFINKEL, 1996, p.113, loc.cit)

REFERENCIAS ARROYO, **Políticas de formação de educadores (as) do campo**, Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BOURDIEU, P. **Entrevistado por Maria Andréa Loyola**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002
_____. **O poder simbólico**; Tradução Fernando Tomaz, Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2009. CALDART, R.S. Sobre a educação do campo. In: Santos; C.A(org.). **Educação do campo: campo – Políticas Públicas – educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008, p. 67-86.
_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho; Educação e Saúde, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, n. 1, p 35-64, mar – jun, 2009.
_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo, expressão Popular, 2004.
CARVALHO, H.M. (org.). **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. FERRAZ, M. S, A. **Notas sobre a passividade de Merleau-Ponty**. Revista Trans/ Form/Ação, São Paulo, 2003. Texto apresentado no primeiro encontro de Filosofia Francesa Contemporânea. GARFINKEL, H. **O que é etnometodologia?**
In: _____. Studies in ethnomethodology. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967]. Cap. 1. p. 113
KOLLIING, E. J; NERY, I; MOLINA, M.C. **Por uma Educação Básica No Campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do campo, 1999 LEFEBVRE. H. **O direito à cidade**. São Paulo: Ed documentos, 1969 LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. MOLINA, M. C. (Org.) Brasil. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. _____.
_____. HELANA C, A.F. **Avanços e desafios na construção da educação do**

campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da modernidade agrária no Brasil**, São Paulo: pioneira, 1975. _____. **A Revolução urbana**. Belo horizonte: Ed da UFMG, 1999. MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989. PONTY, M.M **Fenomenologia da percepção**, [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999 QUEIRÓS, Maria Isaura de. **Cultura e Sociedade rural, sociedade urbana: ensaios**, Rio de Janeiro: livros técnicos e científicos, 1978

Recebido em: 11/07/2016

Aprovado em: 11/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: