

Entre o sonho de “ser cowboy” e a formação da identidade de crianças camponesas: uma análise a partir do Grupo Focalⁱ

 Kelly Bittencourt Silva Rosa¹,  Luana Patrícia Costa Silva²

^{1, 2} Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Avenida Nestor de Melo Pita, 535 – Centro. Amargosa – BA. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: 7183275834kk@gmail.com

RESUMO. Este estudo tem como objetivo compreender as vivências, influências e sonhos de um grupo de crianças camponesas de uma escola no Recôncavo da Bahia. A comunidade e as escolas são de extrema relevância para os moradores. Os estudos foram fundamentados em Arroyo (2007 e 1999), Caldart (2002), Ribeiro (2010), Souza (2011), Vygotsky (1998), dentre outros. A abordagem da pesquisa é qualitativa, com técnica e análise a partir do Grupo Focal e da Observação Participante. Os sujeitos do estudo foram as crianças camponesas de 4 a 7 anos de idade de uma turma multisseriada. Fez-se breve análise a partir de um recorte, com as seguintes categorias: Vida, Educação e Sonhos. Percebemos que as crianças advêm do pensamento sobre o significado da Vida expondo um sentimento de alegria em viver na roça, sentindo-se pertencentes ao lugar que vivem. Enquanto na categoria Educação e Sonhos notamos a importância que eles demonstram com o processo educativo e os desejos por profissões específicas, estas, que chamam atenção que a maioria não possui afinidade com as dinâmicas camponesas. Contudo, a pesquisa possibilitou compreender as perspectivas e influências a partir de suas percepções, acerca da infância vivenciada no campo.

Palavras-chave: educação rural, turma multisseriada, infância no campo.

Between the dream of "being a cowboy" and the formation of the identity of peasant children: an analysis based on the Focus Group

ABSTRACT. This study aims to understand the experiences, influences and dreams of a group of peasant children from a school in the Recôncavo of Bahia. Both the community and the schools are extremely important to the residents. The studies were based on Arroyo (2007 and 1999), Caldart (2002), Ribeiro (2010), Souza (2011), Vygotsky (1998), among others. The research had a qualitative approach and used techniques and analysis based on Focus Groups and Participant Observation. The subjects here were peasant children between the ages of 4 and 7 in a multi-grade class. A brief analysis was made of these categories: Life, Education and Dreams. We noticed that the children were thinking about the meaning of Life, expressing a sense of joy at living in the countryside, feeling a sense of belonging to the place where they live. In the Education and Dreams category, and the importance they attach to the educational process and their desire for specific professions, which is noteworthy because most of them have no affinity with peasant dynamics. However, the research made it possible to understand the perspectives and influences based on their perceptions of childhood in the countryside.

Keywords: rural education, multi-grade class, childhood in the countryside.

Entre el sueño de “ser vaquero” y la formación de la identidad de los niños campesinos: un análisis a partir del Grupo Focal

RESUMEN. El objetivo de este trabajo es comprender las experiencias, influencias y sueños de un grupo de niños campesinos de una escuela situada en la región de Recôncavo, en Bahía. Tanto la comunidad como las escuelas son extremadamente importantes para los residentes. Los estudios se basaron en Arroyo (2007 y 1999), Caldart (2002), Ribeiro (2010), Souza (2011), Vygotsky (1998), entre otros. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y utilizó técnicas y análisis basados en Grupos Focales y Observación Participante. Los sujetos del estudio fueron niños campesinos con edades entre 4 y 7 años de una clase multigrado. Se analizaron brevemente utilizando las siguientes categorías: Vida, Educación y Sueños. Nos dimos cuenta de que los niños reflexionaban sobre el sentido de la Vida, expresando alegría por vivir en el campo, sintiendo pertenencia al lugar donde viven. En la categoría Educación y Sueños, observamos la importancia que conceden al proceso educativo y su deseo de profesiones específicas, lo que pone de relieve que la mayoría de ellos no tiene afinidad con la dinámica campesina. Sin embargo, la investigación permitió comprender las perspectivas e influencias a partir de sus percepciones de la infancia en el campo.

Palabras clave: educación rural, clase multigrado, infancia en el campo.

Introdução

Este estudo nasce de experiências vinculadas a vivências formativas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, especificamente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Dessa forma, apresentaremos um recorte, considerando as abordagens da Educação do Campo em diálogo com a percepção de crianças de uma turma multisseriada, localizada no espaço rural do município de Amargosa, no Estado da Bahia, a partir de uma análise do Grupo Focal.

A Educação do Campo se materializa a partir dos movimentos sociais e da organização da sociedade civil, que coloca na pauta das políticas o debate e a luta por uma educação que fosse legítima e contextualizada para grupos camponeses. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)ⁱⁱ, um dos principais articuladores da luta por uma educação do campo, é formado pela classe trabalhadora popular camponesa, em grande parte, por pessoas que residem no território camponês, que trabalham para o latifúndio, que, em sua maioria, nem ao menos têm terras próprias. São eles: agricultores familiares, posseiros, pequenos agricultores, assentados, ribeirinhos. Estes grupos se unem e se organizam contra o *status quo*, recusando as condições precárias impostas à vida no campo e lutando por uma existência digna (Caldart, 2002).

Apontando os atravessamentos entre Educação Rural e Educação do Campo, os movimentos sociais iniciaram fortes questionamentos a partir da educação que era oferecida aos camponeses e às camponesas, a chamada Educação Rural. Havia inconformismo quanto ao modelo de educação ofertada, visto que esse modelo, voltado apenas à alfabetização instrumental, não contemplava a realidade e os saberes do campo.

Em sua gênese, a Educação Rural configurava-se como um projeto verticalizado, concebido e implementado historicamente sob uma perspectiva bancáriaⁱⁱⁱ, com raízes no latifúndio e princípios sustentados pela lógica política e econômica do capitalismo. As práticas educativas mantinham-se desconectadas da realidade, considerar quem eram os indivíduos presentes na escola e as particularidades do contexto em que viviam. (Souza, 2011).

O modelo de Educação Rural perdurou por muitas décadas, e seus resquícios, ainda hoje, ocupam escolas em distintas comunidades rurais. Contudo, nas décadas seguintes, esse cenário começou a se transformar em razão das lutas sociais e políticas no campo. Já na década de 1990, iniciaram-se os primeiros debates em torno da Educação do Campo,

concebida a partir das lutas sociais conduzidas por camponeses e camponesas. Bem como por movimentos e organizações sociais, levando as autoridades a reconhecerem o campo como espaço de transformação social e de construção de uma nova realidade. Busca-se valorizar os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Nessa perspectiva, a diversidade, a complexidade e a cultura configuram-se como pilares fundamentais para a construção de uma educação crítica e contextualizada no campo (Marcoccia, 2011).

Desde a Educação Rural até os debates atuais, a realidade das escolas do campo caracteriza-se pela presença de turmas multisseriadas, em que o(a) educador(a) atua com duas ou mais séries na mesma classe. Assim, a existência frequente das salas multisseriadas nos espaços escolares do campo é uma consequência das decisões políticas relacionadas aos investimentos educacionais (Parente, 2014).

Ainda sobre o debate conceitual, Caldart (2002, p. 18) explica por que a Educação deve ser compreendida tanto ‘do’ quanto ‘no’ campo: “*No*: porque o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; e *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Desse modo, compreende-se que tais vertentes conceituais também expressam a luta surgida na década de 1990, a fim de que essa se concretize na prática social, visto que os indivíduos do campo passam a entender que o ensino da escola vai além de aprender a escrever e a ler. Nesse sentido, Arroyo e Fernandes (1999) sintetizam a verdadeira função da escola no território camponês, também almejada pelos movimentos sociais:

A função da escola não é só saber ler e escrever. Que mania nós temos. A função da escola é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 36).

A partir desta perspectiva dos autores, evidencia-se que, para uma escola ser considerada de qualidade, é necessário inserir as práticas metodológicas, que promova a leitura, a escrita e a oralidade. Além disso, essas práticas devem incluir o princípio de construir, junto aos estudantes, um processo no qual eles sejam protagonistas de suas próprias aprendizagens, reconhecendo-se como os “... sujeitos que constroem essa história” (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 40).

Dessa forma, os saberes e princípios dos estudantes são valorizados, aproximando-se de sua realidade, e contribuindo para sua formação pessoal e profissional. Para que fosse

possível construir outras formas de educação no campo, foi necessário reivindicar condições fundamentais para garantir a sua qualidade:

Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p. 165).

Sendo assim, os movimentos sociais passam a propor mobilizações, justamente porque o Estado, por sua vez, contribuiu com políticas ruralistas antes da década de 1980 que alimentavam um estigma social quanto aos moradores do campo, uma vez que não era priorizada a qualidade do ensino das escolas localizadas em espaços rurais, mantendo uma visão limitada, segundo a qual o aprendizado da profissão era transmitido pelos pais e não pelo sistema educacional, com o principal objetivo de apenas ‘doutrinar o homem do campo’ para ler, escrever e contar (Passador, 2006).

Arroyo e Fernandes (1999) demonstram como essa concepção se materializa na prática ao analisarem o pensamento preconizado pelas políticas sociais da época, que:

... para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem, de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (Arroyo & Fernandes, 1999, p. 16).

Percebe-se que outro fator de exclusão ainda persiste, sobretudo em razão da demora na elaboração de leis que garantissem o direito à inclusão e à permanência dos povos camponeses no âmbito educacional. Dessa forma, quando as políticas são criadas, elas atendem principalmente às demandas das grandes metrópoles, “a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos” (Arroyo, 2007, p. 158).

Portanto, observa-se o quanto o Estado idealiza a cidade, caracterizando-a como um espaço evoluído, importante e tomado como referência, enquanto as políticas educativas voltadas ao campo ainda desconsideram suas raízes culturais e identitárias, quando não promovem seu apagamento, como é o caso do fechamento das escolas do campo. De acordo com Oliveira, Silva e Silva (2023), no período de 2018 a 2021, foram fechadas 4.052 escolas localizadas em áreas rurais no Brasil. Esse processo evidencia o esvaziamento do campo,

pois, ao não garantir a oferta de educação para os filhos dos camponeses, cria-se uma tendência de migração dessas famílias para os centros urbanos. Em outras palavras, a ausência de escolas expulsa as crianças de seus territórios de origem, comprometendo historicamente sua identidade cultural.

Diante do contexto apresentado, é imprescindível tecermos abordagens no que concerne as concepções de infâncias ao longo da história, para assim compreendermos as infâncias camponesas. De acordo com os estudos observa-se que o termo ‘infância’ não existia durante a Idade Média, especialmente entre os séculos XII e XIII, tampouco havia uma concepção social voltada às crianças. Conforme explica o autor, “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariés, 1978, p. 51).

De acordo com Moreira e Souza (2016), na contemporaneidade, a infância é compreendida como um período em que às crianças são reconhecidas como sujeitos falantes, protagonistas e participativos que vivenciam e interpretam o mundo a partir de suas próprias experiências e perspectivas.

Nesse sentido, as escolas de Educação Infantil são concebidas não apenas como um direito, mas também como espaços que proporcionam às crianças o acesso ao conhecimento, à aprendizagem e a socialização com seus pares (Brasil, 2014).

Com base no que foi exposto anteriormente e nas inquietações de pesquisadores que acompanham de perto as dinâmicas das escolas situadas em áreas rurais, indagam-se: como são percebidas as infâncias das crianças que vivem no campo? Quais são seus olhares sobre as próprias vivências e quais sonhos alimentam?

Assim, a pesquisa aqui apresentada tem o objetivo geral compreender as vivências, influências e sonhos das crianças em seu contexto de vida, bem como as relações que constroem com a escola. Para realização deste estudo, foi conduzida uma pesquisa de campo de abordagem exploratória e qualitativa, utilizando-se a técnica de Grupo Focal, com crianças de uma turma multisseriada de uma escola do campo localizada no município de Amargosa, Bahia. A partir desse processo realizou-se uma análise a partir de um recorte na pesquisa, com foco em três categorias: Vida, Educação e Sonhos.

Educação do campo: entre a teoria e a prática – Breve Panorama Histórico do Contexto da Educação do Campo

O acesso à educação para camponeses e camponesas começou a ser pautado politicamente no ano de 1998, por meio das lutas dos movimentos sociais, durante a I

Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. O evento contou com a participação de diversos movimentos sociais de luta pela terra, entre eles a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e as federações de trabalhadores rurais (Ribeiro, 2010).

A partir desse marco, movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais capazes de garantir o direito público à educação das populações camponesas. Além disso, reivindicaram a consolidação de políticas de Estado que reconhecessem a especificidade da atuação de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007).

A partir do Movimento Por Uma Educação Do Campo,^{iv} foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária — Pronera, com o intuito de promover a democratização da educação em todas as suas etapas, destinada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Sendo assim, foram instituídas várias normativas que regulamentam a Educação do Campo, destacando-se a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), que, em 3 de abril de 2002, instituiu a Resolução nº 1, a qual dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

... a identidade da escola do campo é definida “pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade”, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2002).

No entanto, somente na II Conferência, realizada em 2004, conforme Arroyo (2007), as comunidades camponesas mostraram mais evoluções do direito às políticas públicas, solicitando, nos gritos das manifestações, “Educação, direito nosso, dever do Estado” (Arroyo, 2007, p. 165).

Posteriormente, foram editados vários atos normativos do Ministério da Educação para normalizar a Educação Básica do Campo. Nesse sentido, a política pública da Educação do Campo foi efetivamente regulamentada pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institucionalizou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (Brasil, 2010).

Neste ponto, a Educação do Campo consolidou-se nos últimos doze anos, em grande parte devido à atuação dos movimentos sociais e sindicais rurais, que, ao reivindicar

programas educacionais, também “contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação” (Molina, 2010, p. 142), promovendo a valorização do acesso ao conhecimento entre os trabalhadores rurais.

Aspectos históricos que precedem as infâncias no campo

De acordo com Ariès (1978), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. O conceito de criança, à época, era compreendido de forma bastante limitada, como mostra o autor ao afirmar que “não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1978, p. 51).

A partir dessa análise, nota-se que o conceito de infância era incipiente, revelando uma visão social que não atribui relevância à criança enquanto indivíduo distinto. Elas eram vistas como adultos em escala diminuída, tanto em força quanto em maturidade vivendo misturadas com os adultos para encarar a vida adulta. Segundo ele, as crianças viviam misturadas com os adultos, realizando trabalhos e vestindo trajes semelhantes. Apenas nos primeiros anos de vida, na fase de recém-nascidos, lhes era concedida maior atenção, caracterizada pelo período de “paparicação”, em que recebiam proteção e cuidados (Ariès, 1978).

Com o passar dos anos, teve início, no século XIII, a descoberta, entretanto, os indicadores de seu progresso tornaram-se mais evidentes a partir do final do século XVI e ao longo do século XVII. A compreensão da infância, contudo, modifica-se com o tempo e de acordo com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e individuais (Ariès, 1978). Com isso, a infância passa a ser reconhecida como uma etapa singular da vida humana, na qual a criança é vista como indivíduo histórico cultural e socialmente contextualizado, expressando diferentes imagens sociais ao longo da história (Lins, Coutinho da Silva, Lins & Carneiro, 2014).

Vê-se “... que a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (Sarmiento, 2005, p. 365). Essa reflexão contribui para compreender como, ao longo do tempo, o conceito de infância, evoluiu, possibilitando a reconhecer a importância de assegurar às crianças condições de bem-estar e respeito social.

A partir dessa movimentação histórica, surge uma nova forma de compreender a infância, em que as crianças passam a se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as

cerca. Essa relação de convívio lhes permite afastar medos, elaborar fantasias e representar situações do cotidiano, uma vez que, segundo Sarmiento (2005, p. 375), as crianças “têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”.

Nessa nova concepção de infância a sociedade passa a reconhecer as crianças como sujeitos plenos e produtores de cultura, por meio de suas próprias ações e interações. Considera-se, ainda, que os diferentes contextos sociais e estruturais influenciam suas experiências desde o nascimento até o início da adolescência. Dessa forma, (Castro, 2010, p. 9) ressalta que: “o campo da sociologia da infância tem nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem frente aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social”.

Sendo assim, conforme Rocha (2013), às brincadeiras das crianças camponesas geralmente envolvem a interação direta com ambiente natural: estão nos rios, lagos, brincam com a terra, sobem em árvores, balançam no tronco das árvores, correm e zelam com os animais e participam ativamente da vida comunitária.

Essas experiências revelam a diversidade das relações cotidianas estabelecidas no espaço rural, em que o convívio com a natureza e com os demais membros da comunidade possibilita momentos de liberdade e criação em um amplo espaço ao ar livre, que favorece a exploração e a imaginação infantil.

Com o passar do tempo, e com intuito de valorizar esses sujeitos na sociedade, ampliando os cuidados e a proteção a que têm direito, foram criadas legislações específicas que reconhecem as particularidades dessa fase da vida. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990, estabelece, em seu artigo 2º, que é considerada criança a pessoa até os doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos. O artigo 3º do mesmo documento reforça que crianças e adolescentes são indivíduos de direitos e devem ser protegidos integralmente, “assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990).

Quando se trata da oferta da educação às crianças, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº de 9.394/1996), a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, sendo dividida em creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, voltada às crianças de 4 e 5 anos. A segunda etapa corresponde ao Ensino

Fundamental, subdividido em Anos Iniciais, que atendem crianças de 6 a 10 anos, e Anos Finais, destinados a crianças e adolescentes de 11 a 14 anos. Por fim, a terceira etapa compreende o Ensino Médio, destinado a adolescentes de 15 a 17 anos.

Neste contexto, considerando os diferentes espaços públicos e privados nos quais os indivíduos se desenvolvem — família, comunidade e sociedade — a, escola como uma importante aliada nos primeiros contatos sociais da infância. Ela proporciona oportunidades essenciais para que as crianças aprendam a interagir com seus pares e desenvolvam conhecimentos morais, cidadãos e cognitivos, fortalecendo, assim, seus vínculos com os ambientes que frequentam (Corsaro, 2005).

Em virtude disso, a sociedade passa a adotar um novo olhar sobre a infância, reconhecendo-a, na atualidade, como deve ser tratada: como sujeito protagonista de seu próprio desenvolvimento. Assim, a criança precisa ser considerada em todas as dimensões de sua formação — física, intelectual, social e cultural —, construindo sua identidade a partir das relações que estabelece (Rocha, 2013).

Compreende-se, portanto, que as leis mencionadas conferem voz e protagonismo tanto às crianças quanto aos adolescentes, assegurando-lhes um papel transformador e reconhecido socialmente. Busca-se, desse modo, ampliar os espaços de participação e garantir o exercício pleno de seus direitos, reconhecendo-os como indivíduos sociais que constroem, nas interações e práticas cotidianas, sua identidade pessoal e coletiva.

Caminhos Metodológicos da Pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Sendo assim, utilizou-se uma técnica dos Grupos Focais cada vez mais empregada em estudos de campo qualitativos, os quais reúnem um pequeno número de interlocutores — geralmente entre seis a doze participantes (Minayo, 2007). Essa técnica permite ao pesquisador considerar diferentes opiniões sobre um mesmo tema e ampliar a compreensão da realidade estudada.

Os Grupos Focais também favorecem a construção de entendimentos compartilhados acerca de uma temática ou, ainda, a identificação de opiniões divergentes, por meio do diálogo e da argumentação coletiva — ao contrário das entrevistas individuais, que tendem a ocorrer de forma isolada (Minayo, 2007). Assim, essa metodologia possibilitou compreender o olhar que das crianças sobre o universo que as cerca, abrangendo suas percepções acerca da comunidade, da família e da escola.

Além do Grupo Focal, utilizaram-se, como instrumentos investigativos, a Observação Participante e o Diário de Campo. A observação de campo constitui um importante instrumento de coletas de dados, pois permite ao pesquisador compreender aspectos da realidade que não são expressos verbalmente, mas que se revelam nas ações, comportamentos e interações observadas. Esse processo possibilitou registrar elementos não verbalizados, servindo de base para a coleta de informações e para uma compreensão mais ampla do contexto investigado, sempre norteando pelo roteiro da entrevista (Minayo, 2007).

Dessa maneira, a observação contribui para relacionar os acontecimentos às concepções dos sujeitos, além de identificar contradições entre as normas estabelecidas pela instituição e pelo grupo nas práticas cotidianas. Segundo Minayo (2007), a observação de campo deve vir acompanhada de um recurso essencial:

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades (Minayo, 2007, p. 71).

Para subsidiar a observação, adotou-se o Diário de Campo, como instrumento de apoio metodológico. Ele permite sistematizar, de forma descritiva e reflexiva, a realidade observada, através do registro contínuo das percepções, interpretações e reflexões construídas ao longo do processo de pesquisa.

Dessa forma, as observações foram realizadas previamente à aplicação do Grupo Focal. A pesquisadora já mantinha uma relação de proximidade com a escola e com a turma pesquisada por meio do PIBID, experiência que favoreceu sua inserção no ambiente escolar. Essa convivência anterior proporcionou uma aproximação gradual com a realidade investigada, fortaleceu o vínculo de confiança com as crianças e possibilitou uma observação participante mais sensível e aprofundada. Assim, o contexto mostrou-se propício para o desenvolvimento da pesquisa e para a expressão autêntica das percepções infantis durante o processo investigativo.

A turma na qual foi realizada a pesquisa é uma classe multisseriada, composta pela Educação Infantil (pré-escola G4 e G5) e pelo 1º ano do Ensino Fundamental I, com idades entre 4 e 7 anos, totalizando dezessete crianças. O grupo foi escolhido por se encontrar em uma fase de transição significativa da primeira infância para o início da vida escolar, momento em que as noções de identidade, pertencimento e projeto de vida começam a se

desenvolver de forma mais evidente. Assim, organizamos uma análise descritiva a partir das seguintes categorias: Vida, Educação e Sonhos.

Resultados e discussões

Para uma melhor aproximação com as crianças, foram confeccionados dois fantoches, utilizados pela pesquisadora na etapa inicial do Grupo Focal. Esses materiais serviram como recurso lúdico para encenação de uma pequena história, na qual foram criados dois personagens com intuito de introduzir, de forma leve e compreensível, o que é uma entrevista e como ela seria conduzida.

Além disso, foram confeccionados uma câmera fotográfica e microfones simbólicos^v entregues a cada criança ao final da entrevista, com o intuito de que realizassem entrevistas com colegas e familiares em casa. Essa ação teve como objetivo estimular a curiosidade, a autonomia e o desejo de se perceberem como pequenos pesquisadores, valorizando o protagonismo infantil.

Assim, os procedimentos de coleta de dados deram possibilidades para aproximação com os sujeitos da pesquisa para a materialização dos resultados, por meio da realização do Grupo Focal com doze crianças. Buscou-se compreender as experiências e percepções das crianças camponesas, a partir de um olhar sensível e comprometido com a valorização de suas vozes e com a construção coletiva do conhecimento.

A percepção sobre a vida, a educação e os sonhos dos pequenos camponeses

Como sinalizado em linhas introdutórias, realizamos um Grupo Focal, momento em que conversamos e, ao mesmo tempo, pesquisamos com as crianças, compreendendo-as como participantes da investigação.

No primeiro bloco, trabalhou-se com a categoria ‘Vida’. Essa categoria, foi responsável por conduzir o diálogo para algumas questões, tais como: “*Como é a vida na roça?*”, ou “*O que vocês gostam de fazer aqui?*”.

Em sua totalidade, as crianças responderam que sim, que gostam de morar na roça, destacando a liberdade que possuem em comer as frutas que estão na sua roça, que colhem, que plantam, assim como a satisfação em participar de brincadeiras coletivas. A seguir apresentamos as falas no Quadro I.

Quadro 1 – Categoria: VIDA

Crianças de 4 anos	Crianças de 5 anos	Crianças de 6 e 7 anos
<p>“Porque eu brinco de bola com meus irmãos” (Júlio, 2024).</p> <p>“Porque eu brinco de balanço” (Maria, 2024).</p> <p>“Porque, porque eu como abacate e banana e pitanga” (Fabrício, 2024).</p> <p>“Manga, maracujá, goiaba, seriguela, acerola” (Juan, 2024).</p>	<p>“É porque eu gosto de plantar coisas, molhar elas, brincar e quando cresce eu vou comer” (Fernando, 2024).</p> <p>“Porque eu brinco de pega, pega” (Felipe, 2024).</p> <p>“Eu brinco de pega-pega com meu irmão, de esconde-esconde, de jogar bola, bicicleta” (Juan, 2024).</p>	<p>“Araçá e Acerola” (Felipe, 2024).</p> <p>“... eu posso brincar o dia todo... eu brinco, eu brinco até, até de noite, eu vou lá para o fundo de casa, brinco até de areia” (Emanuel, 2024).</p>

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2024

Com bases nas respostas das crianças notamos uma total autonomia, possuindo propriedade ao responder às perguntas, sem a necessidade de ter inferência de adultos. Nas falas, foi nítido um sentimento genuíno de alegria, de admiração e de honra em serem moradores do campo, não pontuando outros espaços em que gostariam de morar nem idealizar, dando a entender que as crianças demonstram forte sentimento de pertencimento ao lugar. No entanto, isso ocorre, segundo Assis, Oliveira e Santos (2022, p. 64), por meio do “... processo de construção da pessoa, ao passo que as crianças crescem e seguem as tendências dos adultos inseridos na cultura em que vivem”.

Nesta mesma categoria, observou-se, com frequência a associação do “viver no campo” e as brincadeiras, fortemente vinculadas à dinâmica da natureza. Vygotsky (1998, p. 81), define brincar como “... o brinquedo como o meio principal de desenvolvimento cultural da criança”.

No contexto camponês, o ambiente vivido pelas crianças favorece brincadeiras ao ar livre, na relação com e na natureza, praticadas na companhia de irmãos ou com a comunidade, sem a presença constante do uso de brinquedos industrializados e dos adultos, tornando-se mais divertidas, prazerosas e lúdicas, desenvolvendo, entre os pares, o raciocínio, o físico e o sociocultural.

É importante pontuar que as infâncias no campo estão vinculadas a uma perspectiva de cultivo, colheita e convivência com a natureza. Assim, a categoria Vida aparece, para as crianças, diretamente relacionada ao cotidiano do território, em que vivem ao que acontece nos arredores de casa, na sua roça e na comunidade. Foi possível observar isso em algumas falas, como a de Fernando, quando ele diz: “É porque eu gosto de plantar coisas, molhar elas,

brincar e quando cresce eu vou comer” (Fernando, 2024). Ou quando Emanuel fala: “... eu posso brincar o dia todo... eu brinco, eu brinco até, até de noite, eu vou lá para o fundo de casa, brinco até de areia” (Emanuel, 2024).

Além da forte relação com o campo, as falas evidenciam que a infância camponesa está também vinculada a uma compreensão do trabalho como princípio educativo, no qual o ato de plantar, cuidar e colher assume um papel formativo na construção da autonomia e da responsabilidade das crianças.

No segundo bloco, do Grupo Focal, trabalhou-se a categoria ‘Educação’. Nesta etapa, os pequenos demonstraram compreensão sobre a importância de estudar desde cedo e relataram suas preferências nas atividades escolares, comentando, inclusive sobre as particularidades da turma multisseriada. Vejamos as respostas reunidas no Quadro II.

Quadro 2 – Categoria: EDUCAÇÃO

Crianças de 4 anos	Crianças de 5 anos	Crianças de 6 e 7 anos
<p>“Ah, eu acho bom, porque eu vou poder brincar e ensinar eles”. (Fabrício, 2024)</p> <p>“De atividade, atividade e de educação física” (Fernando, 2024).</p>	<p>“Porque eu posso aprender, a aprender, a contar os números e, e aprender ler o alfabeto” Bianca, 2024).</p> <p>“Recreio e atividade” (Bianca, 2024)</p> <p>“Porque nós precisa ler, escrever” (Amanda, 2024).</p> <p>“Atividade”(Amanda, 2024).</p>	<p>“Pra aprender tudo” (Felipe, 2024).</p> <p>“Porque ele não vai cortar o Bolsa Família de ninguém” (Emanuel, 2024).</p> <p>“Porque eu posso brincar com todo mundo o dia todo”. (Emanuel, 2024)</p>

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2024

Notamos que as crianças possuem um olhar otimista em relação à importância dos estudos desde a infância, o que, possivelmente reflete as experiências de seus pais e responsáveis, muitos dos quais não tiveram acesso à escolarização em razão de ausência de escolas no campo durante sua infância. Desse modo, os adultos reconhecem o valor da educação e incentivam as crianças a frequentarem os espaços escolares, reafirmando o quanto o estudo pode representar uma forma de superação das limitações históricas vividas por eles.

Ribeiro (2010) ressalta que esses adultos também relatam aspectos negativos, como o sentimento de exclusão social decorrente do trabalho realizado no campo, o que reforça ainda mais o desejo de ver seus filhos inseridos no ambiente escolar.

No decorrer da pesquisa, quando questionadas sobre o que acham de dividir a sala com outros colegas de diferentes idades, uma criança de 4 anos responde: “Ah, eu acho bom, porque eu vou poder brincar e ensinar eles” (Fabrício, 2024). Essa fala reflete uma realidade amplamente discutida nas pesquisas sobre turmas multisseriadas, nas quais o processo de ensino-aprendizagem se estrutura de forma colaborativa.

De acordo com Rodrigues (2009), esse tipo de organização pedagógica possibilita que os estudantes mais avançados auxiliem os que estão no processo de aprendizagem, promovendo trocas de saberes e o desenvolvimento da autonomia. Esse comportamento, evidenciado por Fabrício, demonstra o desejo das crianças em assumir, ainda por instantes, o papel de educadores, expressando admiração e valorização pela figura docente

Retomando a fala de Fabrício, compreendemos que, mesmo sendo o mais novo entre os colegas, ele já demonstra uma noção clara de coletividade e colaboração, reconhecendo que a turma multisseriada favorece o envolvimento de todos no processo de aprendizagem. Essa percepção reforça a ideia de que a convivência entre diferentes idades pode ser um fator enriquecedor, promovendo a partilha de saberes e o desenvolvimento mútuo entre os estudantes.

Quando questionados sobre a importância de estudar, identificamos duas vertentes nas respostas, quando uma criança responde com uma compreensão mais pedagógica e cognitiva: “Porque eu posso aprender, a aprender, a contar os números e, e aprender ler o alfabeto” (Bianca, 2024), enquanto a outra criança Emanuel apresenta uma visão sociopolítica e pragmática, ao dizer: “Porque ele não vai cortar o Bolsa Família de ninguém” (Emanuel, 2024).

De antemão, o Bolsa Família é um programa de transferência de renda com condicionalidades na saúde e na educação, com a função de combater a desigualdade social entre as classes brasileiras (Brasil, Ministério da Cidadania, 2025). Entretanto, não são todos os que recebem, apenas aquela família de baixa renda e crianças matriculadas na rede de ensino pública com uma frequência mínima de 60%.

Desse modo, a fala de Bianca ocasionou uma interpretação além do que ela apresentou na sua fala, entendendo que a participação dela na escola é estimulada, visto que é nesse espaço que conseguirá estudar para aprender a ler, a escrever e a contar os números, dando a perceber que compreende a escola como um processo de oportunidades futuras para o acesso de empregos formais, a qualidade de vida e a inserção na sociedade.

Nesse viés, logo se remete a Ribeiro (2010), segundo a qual, o agricultor familiar ama a sua terra, mas, ao mesmo tempo, divide-se ao pensar no futuro dos filhos, almejando para eles uma vida com futuro melhor, com mais tempo livre e orientando que o seu trabalho na terra não é para ser hereditário, especialmente pela limitação das terras, que muitas vezes não são suficientes para garantir o sustento de todos os membros da família.

Contudo, fica evidente que os pais não somente enxergam a presença da escola na comunidade como direito garantido, mas também como um instrumento de mobilidade social e transformação. A presença da escola na comunidade é percebida como um canal de acesso a novos espaços e possibilidades, especialmente os que remetem à cidade, vista como o lugar do progresso e das oportunidades, sendo mais pontual a idealização dos espaços dos grandes centros da cidade.

Como destaca Arroyo (2007, p. 158), “essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural”. Tal percepção acaba por reforçar hierarquias simbólicas entre o rural e o urbano, ainda que, no cotidiano das crianças camponesas, o campo continue sendo um espaço de vida, identidade e pertencimento.

Por outro lado, a resposta da segunda criança revela uma realidade bastante presente na sociedade atual. Verificou-se que, para ela, a presença na escola não representa apenas a oportunidade de aprendizado, uma vez que a frequência escolar está atrelada à colaboração financeira para ajudar a sua família no sustento da casa. Essa fala demonstra um nível significativo de discernimento por parte da criança, evidenciando que, mesmo em idade precoce, ela reconhece as implicações econômicas e sociais que envolvem sua participação no espaço escola.

O terceiro bloco da pesquisa foi finalizado com a categoria ‘Sonhos’. Nesta etapa, as crianças expressaram, em suas narrativas, fortes vínculos com as raízes camponesas, mas também vislumbraram horizontes que ultrapassam o cotidiano rural. Comentaram sobre as profissões que desejam exercer quando adultas e os sonhos que pretendem realizar no futuro, revelando, assim, o modo como constroem suas expectativas e projetos de vida a partir das experiências no campo. Observamos essas respostas no Quadro III a seguir.

Quadro 3 – Terceira categoria: SONHOS

Crianças de 4 anos	Crianças de 5 anos	Crianças do 6 e 7 anos
“De cozinhar” (Hellena, 2024)	“Eu quero ser de cozinheira” (Luisa, 2024).	“Caminhoneiro” (Emanoel, 2024).

“Ser médica” (Maria, 2024).	“Ser médica” (Amanda, 2024).	“Ter um carro” (Bianca, 2024).
“Quero ser jogador de bola” (Juan, 2024).	“Montar de cavalo” (Luisa, 2024).	“Ser cowboy” (Felipe, 2024).

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2024.

Com resultado disso, entendeu-se que as suas perspectivas de vida futura dialogam muito com o seu contexto, e os autores pontuam perfeitamente o motivo desse fato, citando que, “... ao vivenciarem suas experiências no cotidiano no qual estão inseridas, as crianças se apropriam do que acontece no seu entorno, nos modos de viver sua infância” (Bem & Silva, 2020, p. 719).

Dessa forma, visualiza-se, nas respostas das crianças, a presença de profissões que guardam uma certa semelhança com sua realidade camponesa, como “Montar de cavalo” (Luisa, 2024) e “Ser cowboy” (Felipe, 2024). Entretanto, nota-se a ausência de referências diretas às atividades agrícolas tradicionais, como plantar, colher e preparar o solo — ações que historicamente constituem a base da identidade camponesa.

As profissões mais respondidas por elas foram: “Ser médica” (Amanda, 2024), “Caminhoneiro” (Emanoel, 2024), “Quero ser jogador de bola” (Juan, 2024). Destacamos que essas profissões sonhadas por eles são igualmente importantes, mas, quando se pensa em identidade camponesa, e essa identidade é construída no espaço do campo, refletimos o quanto que ainda é notório o incentivo de percorrer outros caminhos, remetendo ao fato de que sair do espaço rural é a melhor solução para “se tornar alguém na vida”, causando drasticamente a desvalorização e o enfraquecimento da idade rural entre as novas gerações.

Logo, refletimos sobre o papel das escolas, que possuem uma função essencialmente educativa de trabalhar conteúdos que dialoguem com a realidade dos estudantes, valorizando, seus saberes, experiências e contextos de vida. No entanto, como aponta Arroyo (2007, p. 158), as escolas do campo ainda são fortemente influenciadas por uma lógica urbana, uma vez que a: “formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos”.

Portanto, consideramos que as escolas situadas nos territórios do campo devem adotar metodologias de ensino que valorizem e legitimem os saberes dos povos camponeses, reconhecendo-os como sujeitos protagonistas, portadores de uma rica diversidade cultural e de conhecimentos populares que fortalecem a vida em comunidade. É imprescindível que a escola do campo assuma uma prática pedagógica que não apenas forme para “sair”, mas

também inspire o “retornar”, incentivando as crianças e jovens a ampliarem seus horizontes formativos e, posteriormente, contribuírem com sua comunidade a partir das profissões e experiências adquiridas. Assim, evita-se a reprodução de um ensino que expulsa e desvaloriza, e promove-se uma educação verdadeiramente emancipadora, que afirma o campo como um espaço de produção de saberes, de vida e de futuro.

Considerações Finais

O trabalho de pesquisa de campo realizado com as crianças camponesas, por meio da técnica do Grupo Focal, proporcionou compreender de forma mais profunda as vivências, influências e sonhos das crianças que residem em uma comunidade rural da cidade de Amargosa. Desde o início, a proposta de incluir as crianças como participantes da pesquisa visou reconhecer seu papel ativo e protagonista no processo de construção do conhecimento, reafirmando-as como sujeitos de direitos e não apenas como objetos de estudo.

Este trabalho demonstrou uma rica troca de experiências e oportunidades, pois garantiu que os pequenos camponeses narrassem suas percepções sobre o meio em que vivem, reconhecendo-se como indivíduos de grande importância tanto no contexto social, quanto agora, no espaço acadêmico.

Ao longo da pesquisa, evidenciaram-se as principais características das infâncias rurais visto que elas se divertem com as principais brincadeiras voltadas por meio tradicionais, como esconde-esconde, futebol, pega-pega, brincar na areia, andar de bicicleta e balançar-se em balanços artesanais, atividades que revelam o vínculo afetivo e cultural com o espaço do campo e com os indivíduos que o compõem.

Além disso, observou-se que as crianças camponesas demonstram grande afeto e satisfação em viver no campo, destacando, entre outros aspectos, a presença de variadas frutas que colhem diretamente do pé, as quais servem como fonte de alimento e despertam o interesse pelo cultivo, pelo cuidado com o crescimento das plantas e pela colheita.

Sobre os sonhos profissionais almejados pelas crianças quando estiverem adultas, foi apresentada uma diversidade, como médico, cozinheira, caminhoneiro, cowboy, jogador de bola e outros sonhos pensados além do trabalho, como montar a cavalo e ter um carro. No entanto, notamos uma presença rasa mostrada por eles de não escolherem profissões, ou sonham em conquistar determinada coisa vinculada com o campo.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre o fato de essas crianças serem moradoras do campo, percebemos um processo gradual de perda da identidade camponesa, uma vez que elas não sonham em ser agricultores, que é uma realidade de trabalho muito vista nesse espaço. Tal constatação sugere que tanto os responsáveis quanto a escola têm papel limitado no incentivo à valorização dessa profissão, deixando de estimular o sentimento de pertencimento e o compromisso com a comunidade de origem.

Com isso, finalizamos, considerando que a Educação do Campo é um espaço de direito para o acesso à educação para os camponeses, visto que, nesse espaço concedido por meio de muitas lutas sociais, almeja-se a valorização do conhecimento dos indivíduos, reconhecendo-se que as infâncias do campo são cheias de saberes e que produzem em torno da comunidade da qual fazem parte.

Dessa forma, a Educação do Campo, garante o aprendizado contextualizado de acordo com a vida no campo, em síntese, “Educar é praticar a democracia desde a escola, onde a criança dispõe de materiais, orientações sistemáticas e ambientes adequados” (Ribeiro, 2010, p. 386). Ressaltamos que esta pesquisa promoverá outros desdobramentos, buscando compreender as vivências das crianças no meio em que vivem e as relações que estão construindo com a escola.

Referências

- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, 27(72), 157–176. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>
- Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo* (Vol. 2). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Recuperado de https://www.academia.edu/4049553/Arroyo_por_uma_educacao_do_campo
- Arroyo, M. G. (2012). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In M. G. Arroyo, M. Fernandes, & M. A. Molina (Orgs.), *Por uma educação do campo* (pp. 15–36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Assis, L. A., Oliveira, G. S., & Santos, A. O. (2022). As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação. *Cadernos da Fucamp*, 21(52), 60–75. Recuperado de <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2817>

- Bem, G. M., & Silva, C. N. M. (2020). Algumas reflexões de infância no e do campo. *Pesquiseduca*, 12(28), 718–730. Recuperado de <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1009/876>
- Brasil. (2014). *Educação infantil do campo: Proposta para a expansão da política*. Ministério da Educação. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2014-pdf/16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de abril de 2002: Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo*. Recuperado de https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/deliberacao_17-03-2010.pdf
- Brasil. Presidência da República. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)*. Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Brasil. Ministério da Cidadania. (2025, 18 de setembro). Bolsa Família: redução da pobreza, autonomia e eficiência na gestão. *Governo do Brasil*. Recuperado de <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/bolsa-familia-reducao-da-pobreza-autonomia-e-eficiencia-na-gestao>
- Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In E. J. Kolling, P. R. Cerioli, & R. S. Caldart (Orgs.), *Educação do campo: Identidade e políticas públicas* (pp. 18–25). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.
- Caldart, R. S. (2001). O MST e a formação dos sem terra: O movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, 15(43), 207–224. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?format=pdf&lang=pt>
- Castro, M. G. B. (2010). Noção de criança e infância: Diálogos, reflexões, interlocuções. *Anais do Seminário do 16º COLE*. UFF, Rio de Janeiro. Recuperado de https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, 26(91), 443–446. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZJKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. Recuperado de <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/pedagogia-do-oprimido-paulo-freire.pdf>

- Lins, S. L. B., Coutinho da Silva, M. F. O., Lins, Z. M. B., & Carneiro, T. F. (2014). A compreensão da infância como construção sócio-histórica. *Revista CES Psicologia*, 7(2), 126-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424010.pdf>
- Marcoccia, P. C. P. (2011). Educação do campo e educação especial: A (in)visibilidade da inclusão nas escolas localizadas no campo. In M. A. Souza (Org.). *Práticas educativas do/no campo*. Ponta Grossa, PR: UEPG.
- Minayo, M. C. de S. (2007). Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In C. S. Minayo, S. F. Deslandes, O. Cruz Neto, & R. Gomes (Orgs.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (26ª ed., pp. 61–77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. In M. C. Molina (Org.), *Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão II*. Brasília, DF: MDA/MEC.
- Moreira, A. P., & Souza, T. N. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 229–237.
- Oliveira, L. C. L. de, Silva, L. P. C., & Silva, M. F. da. (2023). Fechamento das escolas do campo: Entre os territórios de articulação, resistência e luta. *Revista Teias*, 24(72), 330–342. Recuperado em 20 de março de 2025, de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/67227>
- Parente, C. M. D. (2014). Escolas multisseriadas: A experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82), 57–88. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?format=pdf&lang=pt>
- Passador, C. S. (2006). *A educação rural no Brasil: O caso da escola do campo do Paraná*. São Paulo, SP: Annablume.
- Ribeiro, M. (2010). *Movimento camponês, trabalho e educação: Liberdade, autonomia, emancipação: Princípios/fins da formação humana* (1ª ed.). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Rocha, M. I. A. (2013). Prefácio. In I. Oliveira e Silva, A. P. S. Silva, & A. A. Martins (Orgs.). *Infâncias do campo* (pp. 9–11). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Rodrigues, C. L. (2009). *Educação no meio rural: Um estudo sobre salas multisseriadas* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Repositório Institucional da UFMG. Recuperado de <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8MAHYM>
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361–378. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>
- Souza, M. A. (2011). A educação é do campo no Estado do Paraná? In M. A. Souza (Org.). *Práticas educativas do/no campo*. Ponta Grossa, PR: UEPG.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (4ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

ⁱ Esta pesquisa faz parte de estudos para produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Pedagogia.

ⁱⁱ Segundo Caldart (2001), o eixo central inicial do MST foi a luta pela terra, a partir da qual, cada vez mais, reconheciam-se como sujeitos de direitos e de humanidade plena, levando o MST, de certo modo, a fortalecer outras lutas sociais relacionadas à produção, à educação, à saúde e à cultura, bem como o trabalho cotidiano.

ⁱⁱⁱ Para Freire (1987), na “educação bancária”, o educador obtém o conhecimento dos conteúdos, logo transmite e deposita os conhecimentos aos educandos, que, passivamente, decoram e memorizam, não possuindo um momento de reflexão, criatividade e o despertamento da curiosidade em buscar o saber.

^{iv} Para Arroyo (2012), o Movimento por uma Educação do Campo é resultado das lutas sociais dos povos do campo pela conquista de uma educação que reconheça seus saberes, culturas, formas de trabalho e de vida.

^v Para fazer os fantoches, usaram-se caixas de leite vazias, tintas, papel camurça, linha de lã, tesoura, cola e hidrocor. Na produção da câmera fotográfica, tesoura, caixa de papelão, E.V.A., Tek Bond e hidrocor. Para o microfone, rolinhos de papéis higiênicos, tinta, folha de livro velho, papel de alumínio e folha de EVA e Tek Bond.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/04/2025

Aprovado em: 03/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 11th, 2025

Accepted on October 03th, 2025

Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19734	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Rosa, K. B. S., & Silva, L. P. C. (2025). Entre o sonho de "ser cowboy" e a formação da identidade de crianças camponesas: uma análise a partir do Grupo Focal. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19734.