

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JAMILE SANTOS SILVA DE ANDRADE



**RITOS DE PASSAGEM DE ESTUDANTES DO CAMPO EM ESCOLAS DA CIDADE:
ALGUMAS PISTAS ANALÍTICAS**

Amargosa-BA
2022

JAMILE SANTOS SILVA DE ANDRADE

**RITOS DE PASSAGEM DE ESTUDANTES DO CAMPO EM ESCOLAS DA CIDADE:
ALGUMAS PISTAS ANALÍTICAS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Dra. Mariana Martins de Meireles

Amargosa-BA
2022

**RITOS DE PASSAGEM DE ESTUDANTES DO CAMPO EM ESCOLAS DA CIDADE:
ALGUMAS PISTAS ANALÍTICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.

Mariana Martins de Meireles

Mariana Martins de Meireles – Orientadora

Doutora em Educação e Contemporaneidade - UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Luana Patrícia Costa Silva

Luana Patrícia Costa Silva - Examinador 01

Doutora em Educação - UFPB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Alice Costa Macedo

Alice Costa Macedo - Examinador 02

Doutora em Psicologia - USP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Amargosa, 17 de março de 2022 .

Dedico esta pesquisa a todos os alunos e alunas do campo que se veem obrigados a se deslocar diariamente do campo para a cidade para dar continuidade aos seus estudos e, mesmo passando todos os dias por um árduo e desafiante percurso encontram entusiasmo e motivação para não desistir de sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder a oportunidade de viver e me dar forças para vencer as batalhas diárias e os obstáculos sempre encontrados. Aos meus pais Ivaneide e João Nilson, por serem pais tão amorosos e carinhosos e, por me incentivarem a nunca desistir de meus estudos, principalmente nesse processo de saída do campo para estudar na cidade.

Ao meu esposo Alessandro, pelo incentivo e paciência, sempre me ajudando e estando sempre disposto a me auxiliar no que eu precisasse para concluir minha pesquisa. As minhas irmãs Jeiza e Jeane, por serem tão parceiras e especiais, servindo-me de confidentes e conselheiras muitas vezes ao longo dessa pesquisa.

Agradeço a todos os meus familiares que de alguma forma colaboraram para o desenvolvimento dessa pesquisa. Às minhas amigas universitárias de turma (em especial Leidiane, Carolina, Célia, Gerlane, Patrícia e Angélica) que atravessaram comigo essa jornada.

A todos os meus professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB pelas contribuições na minha formação enquanto futura Pedagoga, em especial à minha orientadora Profa. Dra. Mariana Meireles, a qual tenho grande carinho e admiração, tanto pessoal como profissionalmente, sendo fundamental no desenvolvimento desse trabalho.

Por fim, meus agradecimentos a todos (as) que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho pudesse ser feito.

ANDRADE, Jamile Santos Silva de. **Ritos de passagem de estudantes do campo em escolas da cidade: algumas pistas analíticas**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2022, p. 57.

RESUMO

Este estudo monográfico buscou investigar como sujeitos do campo vivenciam o deslocamento para a escola da cidade. A incidência dessa realidade, justifica-se devido a inexistência de escolas que ofertem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio no campo, especificamente na comunidade rural onde o estudo foi realizado. Essa estrutura organizada têm obrigado os jovens camponeses a se deslocarem para a cidade, sendo esta a única opção para dar continuidade aos estudos e garantir o acesso ao direito à educação. Tal deslocamento, pode ocorrer diariamente, ou em casos mais extremos, mas não raros, de forma permanente, condicionando a migração dos estudantes e suas respectivas famílias para a cidade. No caso deste estudo, priorizou-se escutar os estudantes que fazem a migração temporária, também conhecida como migração por um turno. Para a realização da presente investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvida por meio de um trabalho de campo, realizado em uma escola urbana no município de Amargosa que recebe estudantes oriundos da zona rural. No que se refere ao instrumento de recolha de dados, optou-se por entrevistas com os discentes e com a gestão escolar. A partir dos dados recolhidos em campo foi possível reunir pistas analíticas que revelam parte das experiências vivenciadas pelos estudantes do campo em seus ritos de passagem para escola da cidade. Ademais, os ritos de passagem deflagrados neste trabalho, impõe-se como uma realidade desafiante para os estudantes camponeses, de modo que a escola urbana, enquanto centro formativo, precisa pensar em possibilidades de acompanhar esses ritos, redimensionando os processos de acolhimento na escola.

Palavras-chave: Educação do Campo; Ritos de passagem; Estudantes do campo; Escolas da cidade.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 10 |
| I. PERCURSO METODOLÓGICO | 15 |
| II. LUTAS E CONQUISTAS POR UMA "EDUCAÇÃO DO CAMPO" | 24 |
| III. PROCESSOS E IMPACTOS DA TRANSIÇÃO DE SUJEITOS DO CAMPO PARA A ESCOLA DA CIDADE | 30 |
| IV. RITOS DE PASSAGEM DOS ESTUDANTES DO CAMPO EM ESCOLAS DA CIDADE | 36 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| REFERÊNCIAS | 49 |
| ANEXOS E APÊNDICES | 52 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA - Bahia

CFP - Centro de Formações de Professores

CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica

EDLS- Escola Municipal Dinorah Lemos da Silva

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST - Movimento Sem Terra

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Transporte com dificuldade de passagem | 32 |
| Figura 2: Condições das estradas em tempo chuvoso | 32 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de matrícula no ano 2020 da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos Da Silva - Amargosa-BA

Tabela 2: Quantitativo de matrícula no ano 2021 da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos Da Silva - Amargosa-BA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa intitulada *Ritos de passagem de estudantes do campo em escolas da cidade: algumas pistas analíticas* possui inspiração inicial na minha trajetória pessoal por ser oriunda da zona rural do Município de Amargosa-Ba, e ter estudado os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do campo organizada em classes multisseriadas. A partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental tornou-se necessário o deslocamento diário da zona rural para estudar em uma escola da cidade, sendo que esta escola atendia alunos da zona rural e da zona urbana, ambos com realidades completamente diferentes. Este processo de deslocamento foi muito difícil, demorou muito tempo para ocorrer adaptação com o contexto de realidade daquele ambiente escolar. As salas eram superlotadas com alunos em diferentes níveis de aprendizagens e de idade, os professores utilizavam sempre o livro didático, trazendo elementos muito diferentes da realidade experienciada no campo e, por fim, pelo fato da escola ser na zona urbana, tinha que passar horas dentro de um ônibus superlotado todos os dias para chegar até a escola. Por esses motivos, a autora deste trabalho inquieta-se com o processo de transição dos estudantes das escolas do campo para as escolas urbanas.

A incidência dessa realidade, justifica-se devido a inexistência de escolas que ofertem os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio no campo, especificamente na comunidade rural onde o estudo foi realizado. Nesse contexto, “é possível inferir a adoção de uma lógica de abandono, precarização e negação da escolarização para todos, por parte dos sistemas públicos de ensino” (SOUZA, 2016, p. 220). A estrutura organizada têm obrigado os jovens camponeses a se deslocarem para a cidade, sendo esta a única opção para dar continuidade aos estudos e garantir o acesso ao direito à educação. Tal deslocamento, pode ocorrer diariamente, ou em casos mais extremos, mas não raros, de forma permanente, condicionando a migração dos estudantes e suas respectivas famílias para a cidade. No caso deste estudo, priorizou-se escutar os estudantes que fazem a migração temporária, também conhecida como migração por um turno. Em certa medida, esse cenário “à medida que desvincula o estudante do seu local de origem, não oportuniza situações que valorizem sua cultura e identidade de sujeito do campo” (SOUZA, 2016, p. 222).

De acordo com Souza (2016), no momento do rito de passagem dos estudantes do campo para a cidade, eles passam por um triplo rito: 1) mudança de espaço geográfico que corresponde a transição da área rural para a área urbana; 2) mudança do nível de ensino, ou seja, os estudantes saem do fundamental I para o fundamental II; 3) mudança na forma de

organização do ensino, pois na escola rural quase sempre, nos Anos Iniciais, prevalece a organização de classes multisseriadas e na cidade prevalece o ensino seriado. A possibilidade de compreender mais de perto como esses ritos afetam os estudantes e suas respectivas histórias de vida nos levou a desenvolver este trabalho de pesquisa.

Antes mesmo de aprofundarmos o debate sobre os ritos de passagem, consideramos importante destacar que os estudos sobre educação do campo e educação urbana são muito complexos e atualmente vem sendo foco de debates entre alguns estudiosos. O campo e a cidade passaram por transformações significativas a partir do século XX, resultando em mudanças que afetaram principalmente a educação, visto que a educação é o principal instrumento de formação do ser humano, pois é por meio dela que a humanidade desenvolve sua cultura. Com base nisso, essa pesquisa dialoga com os estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2012); Arroyo (2012); Caldart (2009); Fontoura (2012); Souza *et al* (2016), autores que se debruçam sobre a trajetória de lutas e conquistas dos camponeses por uma educação no/do campo, focando no reconhecimento e valorização dos sujeitos oriundos da zona rural.

De acordo com a história da educação brasileira, a educação começou a ser expandida para os povos camponeses no final do século XX, quando se começou a ser pensada uma educação específica para esses sujeitos, levando em consideração seu contexto e suas necessidades. Nessa perspectiva, buscou-se nas propostas de educação dos últimos anos a “valorização e o reconhecimento da vida no campo, valorizando as identidades culturais, e principalmente destacando a importância deste lugar para o contexto global” (FONTOURA, 2012, p.07). Nesse sentido, congressos e ações dos movimentos sociais em favor dessa causa começam a se expandir na luta por direitos garantidos por lei e nesse mesmo movimento lutam pela organização de seus próprios marcos normativos com o objetivo de desenvolver políticas públicas que atendam as especificidades da educação do campo. Tais leis propõem medidas de adequação da escola para à vida no campo, respeitando seus valores e sua cultura e, pautando um projeto de educação com outro projeto de sociedade.

Desta forma, compreende-se que a educação do campo foi criada com o objetivo de trazer para a realidade o contexto de vida do camponês, considerando as lutas, as conquistas e o sonho de sociedade defendida por seu povo. Tendo em vista que, ao longo da história esse contexto e, junto com ele suas demandas, não era valorizado nos projetos educacionais destinados para o campo e sua população. Assim sendo, “a educação do campo nasceu como

crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalhava e vivia no/do campo” (CALDART, 2009, p. 40). Essa crítica aconteceu através de movimentos sociais, com muitas lutas coletivas, confrontos de ideias, e lutas por uma nova concepção de educação e também uma concepção de campo.

Segundo Arroyo (2011), torna-se importante salientar, que a educação do campo, é uma educação voltada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, um campo visto como lugar de sociabilidade e vida digna. Nesse sentido ele apresenta uma definição clara do papel do campo no convívio social, ao afirmar que “o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, e estudar com a dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural [...] o campo é lugar de vida e sobretudo de educação” (ARROYO, 2011, p.137).

Essa compreensão de campo vem acompanhada de avanços e conquistas significativas no que diz respeito à educação voltada para os camponeses, mas há de se considerar que ainda existem muitos desafios a serem conquistados. Um deles refere-se ao processo de transição dos sujeitos oriundos do campo escolas da cidade, visto que, há muito que ser construído no sentido de garantir o direito a educação/escolarização desses sujeitos.

Partindo desse contexto, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: *de que modo os sujeitos do campo vivenciam o deslocamento para a escola da cidade?* Sendo assim, delimitou-se como objetivo geral: investigar como sujeitos do campo vivenciam o deslocamento para a escola da cidade. E como objetivos específicos buscou-se 1) apresentar uma breve trajetória da educação do campo no Brasil; 2) compreender como os estudantes do campo lidam com a transição para escola urbana; 3) analisar os impactos ocorridos no processo de transição dos sujeitos do campo para a escola da cidade.

Para a realização da presente investigação optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvida por meio de um trabalho de campo, realizado na Escola Municipal Dinorah Lemos da Silva, localizada na cidade de Amargosa-BA que, por sua vez, recebe estudantes oriundos do espaço rural. No que se refere ao instrumento de recolha de dados, optou-se por entrevistas com os discentes e com a gestão escolar. A escolha pela entrevista, justifica-se pela possibilidade dessa técnica favorecer a escuta, o compartilhamento de informações e o registro oral de experiências subjetivas.

A presente monografia está estruturada, além dessas considerações iniciais, que se ocupa em apresentar a pesquisa, seus objetivos, problema e metodologia, em quatro capítulos.

No primeiro situa-se a metodologia empregada na investigação, destacado a abordagem de pesquisa, instrumento de coleta de dados, o contexto da pesquisa e seus sujeitos. No segundo, apresenta-se uma síntese da trajetória da educação do campo no contexto brasileiro, situando lutas e conquistas pelas quais passaram os camponeses reivindicando uma educação pensada para e com os sujeitos do campo. No terceiro capítulo, discute-se sobre o processo de transição pelos quais atravessam os estudantes oriundos do espaço rural, evidenciando alguns impactos que os ritos de passagem acarretam aos jovens camponeses. No quarto capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, considerando as experiências particulares vivenciadas por estudantes do campo que vivenciam/vivenciaram ritos de passagem em uma escola urbana do município de Amargosa-BA. Por fim, constam as considerações finais, as referências e os anexos.

Ademais, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para o debate que gira em torno da educação do campo e, de algum modo, colabore para ampliar com as discussões sobre rito de passagem de estudantes do campo em escolas da cidade. Desse modo, espera-se , também, que em um futuro mais próximo, as escolas urbanas possam documentar em suas propostas pedagógicas formas sistematizadas de acolhimento aos estudantes do campo, movimentando em seus currículos formas de inclusão de suas pautas, demandas, histórias individuais e projetos coletivos. Esse, talvez, fosse um caminho possível para amenizar os impactos ocasionados pelos inúmeros ritos de passagem que afetam a vida dos estudantes, impedindo inclusive que alguns deles continuem sonhando e, mais que isso, continuem existindo como são, ou seja, como camponeses!

I. PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 Paradigmas científicos e pesquisa qualitativa

Vivemos em uma sociedade em que para se fazer ciência torna-se necessário seguir padrões e modelos científicos. No desenvolvimento de uma pesquisa em educação não é diferente, é preciso escolher e definir uma base metodológica para seguir. A escolha da utilização de métodos, abordagens e técnicas, possibilita ao pesquisador fazer descobertas tomando referência seu objeto de estudo e seu respectivo problema de pesquisa.

Realizar uma pesquisa científica em educação é algo que requer um olhar atento para uma situação existente na sociedade. Segundo Gatti (2006), realizar uma pesquisa é ir em buscar de informações para abrir novos caminhos para o conhecimento existente, utilizando de métodos e técnicas específicas que possibilite adquirir novos conhecimentos sobre determinadas questões. Nesse sentido, a metodologia é um instrumento muito importante nesse processo, pois ela possibilita indicar como a pesquisa foi realizada e como as escolhas feitas colabora para descrever, analisar e explicar o tema em estudo.

Seguindo uma perspectiva histórica, sobre a trajetória das pesquisas científicas, vale ressaltar que elas foram e continuam sendo muito importante no decorrer de um novo conhecimento adquirido no âmbito social. Esse processo foi e vem sendo orientado por paradigmas científicos que tem o objetivo de situar padrões e orientar a realização de pesquisas e a produção de conhecimento. Segundo Santos (2006), inicialmente surge o paradigma dominante, tendo seus princípios a racionalidade técnica, a comprovação científica baseada em verdade única e infalível, a lógica matemática e, por fim, defendia-se a necessidade de neutralidade na pesquisa, instituindo a separação entre o pesquisador e o pesquisado e a separação entre saber científico e senso comum.

De acordo com Santos (2006), esse modelo surge a partir da revolução científica do século XVI e vai se constituindo nos séculos seguintes no domínio das ciências naturais, contribuindo para os avanços científicos com seus métodos específicos. Vale ressaltar que, esse modelo não conseguiu atender as demandas de todas as investigações científicas, contudo, foi importante para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas das ciências exatas e ciências da natureza. Apesar das contribuições do paradigma dominante na produção científica, por volta do século XIX esse modelo hegemônico começa a dar sinais de crise. A qual foi causada por uma série de condições teóricas e sociais.

Desse modo, depois de alguns séculos, o paradigma dominante entra em crise, abrindo possibilidades para o surgimento de novos modelos de se fazer pesquisa. Com isso, no final do século XIX, surge o paradigma emergente, com o lema de produzir um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2006). Esse paradigma surge a partir da necessidade e demandas advindas da área das Ciências Humanas e Sociais, definindo-se através de uma relação direta e próxima do sujeito com seu objeto, atendendo-se para as humanidades e o campo subjetivo que a partir dela se apresenta. Esse modelo busca trazer “a ciência para perto da humanidade” (SANTOS, 2006), advogando uma ciência mais próxima do homem, pro essa razão trata-se de um paradigma científico e também social, estabelecendo relações entre ciência e senso comum.

Para melhor explicar esse novo paradigma, Santos (2006) apresenta quatro teses: 1) “Todo conhecimento científico-natural é conhecimento social”; 2) “Todo conhecimento é local e total”; e 3) “Todo conhecimento é auto-conhecimento”; 4) “Todo conhecimento científico visa construir-se do senso comum”. Aumentam-se aí as possibilidades de fazer pesquisa e uma pluralidade de temas e metodologias começam a surgir com o intuito de produzir uma ciência voltada para os problemas da humanidade. Baseado nos pressupostos do paradigma emergente, este trabalho de pesquisa dialoga com o campo das subjetividades, uma vez que, busca compreender como os estudantes do campo vivenciam ritos de passagem ao deslocar-se diariamente do campo para cidade com a finalidade de dar continuidade aos seus estudos.

Com o surgimento do paradigma emergente, surge também a necessidade de se pensar uma nova abordagem de pesquisa que também se interesse pelas humanidades. Desse modo, a pesquisa qualitativa surge das reivindicações do paradigma emergente e, a medida em que se ancora nos princípios do mesmo, defende questões humanas, sociais e a subjetividade. Propondo, assim uma valorização da vivência dos sujeitos e dos significados que eles atribuem às suas experiências. Se posicionando contra a separação entre sujeito e objeto e a neutralidade científica pregada pelo positivismo.

A abordagem utilizada em uma pesquisa científica consiste em um aspecto muito importante no desenvolvimento metodológico do trabalho, pois ela orienta e determina o desenvolvimento da pesquisa. Com base nisso, esse trabalho assume a abordagem qualitativa, porque essa abordagem permite dar um enfoque no caráter subjetivo do objeto pesquisado. A pesquisa qualitativa surgiu no início do século XX, período que coincidia com o surgimento

do paradigma emergente. Essa nova abordagem configura-se um campo transdisciplinar, seu método de estudo envolve práticas, ideias e técnicas em ciências humanas, fazendo uma abordagem que analisa aspectos subjetivos dos fenômenos humanos.

Segundo Chizzotti (2003), esse método de pesquisa consiste em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constitui o objeto da pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador constrói um vínculo de convívio com o objeto pesquisado, com o intuito de extrair os significados visíveis que só terá êxito através desse convívio e diálogo. Nesse tipo de pesquisa, é possível apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Tal como destaca Minayo (2011), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO 2011, p.21-22). Com base nisso, através desse método, a realidade não é apenas quantificada, ou seja, captada em dados numéricos, mas sim, analisada através de aspectos subjetivos das ciências humanas, das relações sociais, procurando dar significado às coisas e as pessoas envolvidas na pesquisa, propiciando liberdade de expressão e diálogos construtivos sobre o contexto e as experiências.

Para melhor explicar o processo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa Chizzotti (2003) aponta cinco marcos que foram fundamentais nesse processo. O primeiro marco está associado ao romantismo e ao idealismo e ocorreu no final do século XIX; O segundo marco ocorreu na primeira metade do século XX e foi impulsionado pelos estudos socioculturais, onde a antropologia procura meios de estudar como vivem os grupos humanos; O terceiro marco aconteceu entre o após II guerra até os anos 70, dando início a fase do auge da pesquisa qualitativa e o início de sua consolidação; Nesta mesma fase são reelaborados os conceitos de objetividade, validade e de dignidade; No quarto marco, nas décadas de 70 e 80, acontece a expansão e o desenvolvimento dessa abordagem de pesquisa. Por fim, o quinto marco ocorreu a partir da década de 90, onde o método de pesquisa qualitativo é consolidado. A evolução dessa abordagem de pesquisa vem sendo marcada por rupturas, lutas, desafios e conquistas, tornando-se uma prática relevante no campo das pesquisas sociais.

1.2 Apresentação do lócus e dos sujeitos da pesquisa

Para conseguir subsídios necessários para responder o problema de pesquisa, e assim, atingir os objetivos da presente pesquisa foi realizado uma pesquisa de campo, método utilizado e eficaz na pesquisa científica na área da educação. Esse tipo de pesquisa é “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou a relação entre ele” (MARCONI e LAKATOS, 2009, p. 69). Assim sendo, o estudo foi realizado na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, uma escola municipal de Ensino Fundamental II, situada no bairro da Catiara, município de Amargosa-BA. Optou-se pela da referida escola, pelo fato de trata-se de uma escola de ensino que funciona em dois turnos, manhã e tarde, e que esta localizada em uma zona urbana, que atende tanto alunos da zona urbana quanto rural, como nos mostra nas tabelas a seguir:

Tabela 1: Quantitativo de matrícula no ano 2020 da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos Da Silva - Amargosa-BA

| Quantitativo de matrícula no ano 2020/SEMED da Escola Municipal Professora Dinora Lemos Da Silva - Amargosa-BA | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|
| | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
| Estudantes que moram no Campo | 23 | 15 | 14 | 12 |
| Estudantes que moram na Cidade | 66 | 72 | 49 | 33 |
| Total de estudantes | 89 | 87 | 63 | 45 |

Fonte: SEMED (2020).

Arquivo cedido pela gestão da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos Da Silva

Tabela 2: Quantitativo de matrícula no ano 2021 da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos Da Silva - Amargosa-BA

| Quantitativo de matrícula no ano 2021/SEMED da Escola Municipal Professora Dinora Lemos Da Silva - Amargosa-BA | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|
| | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
| Estudantes que moram no Campo | 23 | 18 | 14 | 12 |
| Estudantes que moram na Cidade | 39 | 74 | 76 | 50 |
| Total de estudantes | 62 | 92 | 90 | 62 |

Fonte: SEMED (2021).

Arquivo cedido pela gestão da Escola Municipal Professora Dinorah Lemos Da Silva

As tabelas revelam a quantidade de estudantes considerando o espaço onde residem. É possível perceber que essa quantidade diminui nos anos seguintes, se observarmos o ano de 2020, por exemplo, a matrícula do sexto ano foram de 23 estudantes, praticamente reduzido para 12 estudantes no nono ano. O mesmo se repete em 2021, a matrícula do sexto ano informa de 23 estudantes e no ano esse numero é reduzido para 12 estudantes. Parte das questões que estão por traz desses números pode ser investigada considerando os ritos de passagem que estudantes do campo atravessam ao ingressar na escola da cidade.

Outra questão que vale salientar, são os impactos acarretados pela pandemia do Covid-19, situação que afeta diretamente os estudantes do campo, implicando, de algum modo, na diminuição no número de matrícula. Parte do período da pandemia, as aulas estavam acontecendo de forma remota. Isso comprometeu o acesso dos estudante do campo as aulas, uma vez que, há limitação de acesso aos meios digitais e tecnológicos.

Tendo em vista que tivemos dificuldade de realizar a pesquisa com os estudantes do sexto ano, em função dos impactos ocorridos com a Pandemia do COVID-19, que reduziu as experiências dos estudantes apenas no ensino remoto, escutamos quatro estudantes do sétimo ano, com idade entre 12 e 16 anos, uma vez que estes estudantes possuam maiores vivências com o processo de transição. Eles frequentam a escola no turno da manhã e se disponibiliza-

ram a participar da pesquisa quando o convite foi lançado a turma em dezembro de 2021. Os referidos sujeitos são residentes da zona rural do município de Amargosa e fazem o deslocamento diário de sua residência para uma escola na zona urbana do município de Amargosa. Além dos estudantes, realizou-se uma entrevista com a gestão da escola buscando acessar dados e informações sobre questões vinculada a realidade investigada.

Após a escolha dos estudantes, enviou-se aos pais ou responsáveis um Termo de Consentimento para que fosse permitida a realização da entrevista. Aos estudantes compartilhou-se previamente o roteiro da entrevista com o objetivo de situá-los a respeito das perguntas que seriam feitas. Em respeito aos princípios éticos que regulamenta as pesquisas com seres humanos, utilizou-se, conforme autorização dos estudantes, os nomes reais dos mesmos. Todavia, buscando resguardá-los de exposição excessiva, optou-se por citar apenas nomes não acompanhados de sobrenomes. As entrevistas foram realizadas na escola, gravadas em áudio, transcritas e, posteriormente analisadas.

1.3 Entrevista como instrumento de coleta de dados

No desenvolvimento de uma pesquisa as técnicas metodológicas são importantes, no sentido de que elas irão direcionar os instrumentos que utilizara para o desenvolvimento da pesquisa. Com base nisso, para a realização desse estudo utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, técnica que possibilitou o acesso as experiências vivenciadas pelos sujeitos do campo na transição para escola da cidade.

Segundo Fraser e Gondim (2004), a entrevista como técnica qualitativa de pesquisa é um método que possibilita uma melhor relação entre pesquisador e pesquisado, pois nessa modalidade há uma interação verbal e social entre as pessoas, valorizando o seu momento de fala e de expressão, respeitando o seu jeito e o seu contexto. Na realização de uma entrevista, o indivíduo que esta sendo entrevistado e o que esta entrevistando possui papel fundamental, eles devem interagir verbalmente com fins específicos e com objetivos a serem atingidos, pois a pesquisa nesse campo visa à compreensão de uma realidade, e de um contexto social.

A entrevista possui estruturação e objetivos, elas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas. As estruturadas são mais utilizadas na abordagem quantitativa, com roteiros ajustados, perguntas padronizadas e sequenciais, possuindo uma

estrutura mais rígida. Já a semi-estruturada e a não estruturada são mais utilizadas na abordagem qualitativa, a escolha por uma delas esta no nível de diretividade que o pesquisador pretende seguir, podendo introduzir o tema da pesquisa e deixar o entrevistado discorrer sobre o tema (não estruturado), ou seguir um roteiro de tópicos ou perguntas gerais (semi-estruturada).

Utilizando-se de um roteiro com perguntas, conforme modelo em anexo, optou-se pela entrevista semi-estruturada pela sua pertinência à intenção desta pesquisa que teve como finalidade escutar os estudantes sobre questões associadas aos ritos de passagem vivenciados na travessia do campo para a escola da cidade. No caso dessa pesquisa, as entrevistas foram realizadas em dezembro de 2021 e contou com a participação de quatro estudantes do sexto ano, período onde ocorre a transição para os anos finais do Ensino Fundamental. Além dos estudantes, escutou-se, também, a direção da escola a fim de colher informações relevantes sobre o contexto investigado.

Vale salientar que, apesar da impossibilidade de encontros presenciais devido à pandemia do Covid-19, nesta pesquisa, a entrevista aconteceu de forma presencial seguindo protocolos de segurança. O trabalho de campo foi dividido em três momentos: 1) Apresentação da Pesquisa para gestão escolar e seleção dos estudantes colaboradores¹ da pesquisa; 2) Apresentação da Pesquisa para os estudantes, entrega do termo para a assinatura dos responsáveis e socialização do roteiro de entrevista com os possíveis colaboradores; 3) Entrega dos termos devidamente assinados e realização das entrevista na própria escola.

1.4 Análise de dados qualitativos

A análise qualitativa de dados é um fenômeno bastante utilizado e muito importante nas pesquisas científicas em educação. Esse tipo de análise, permite que sejam realizadas análises mais compreensivas dos dados colhidos em campo, no caso deste trabalho, os dados resultam de entrevistas orais. As principais fontes da coleta de dados para a análise deste estudo foram as entrevistas realizadas com os discentes que residem no campo e estudam na cidade e, também com a gestão escolar. Esses dados foram analisados a partir dos

¹ Utilizou-se como critério de seleção ser estudante do campo que estuda na cidade. Optou-se por estudantes que estavam frequentando a escola naquela semana, matriculados no sétimo ano do Ensino Fundamental.

pressupostos da análise de conteúdo que utiliza da análise minuciosa do material coletado para entender o problema de pesquisa. Segundo Câmara (2013, p. 182) “uma das etapas mais determinantes para quem pretende realizar uma pesquisa é a definição exata das técnicas de coleta e das técnicas de análise dos dados”.

De acordo com Câmara (2013), a análise de conteúdo ocorre em três fases distintas, sendo a primeira denominada pré-análise, a segunda exploração do material e a terceira tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Buscou-se observar estas etapas nesta pesquisa. Na fase da pré-análise, primeiro momento, optou-se pela organização do material colhido em campo. A fase seguinte, denominada de exploração do material, observou-se o conjunto de dados fornecidos pelas entrevistas permitindo a organização dos dados em categorias. A terceira fase e última etapa, buscou-se a interpretação minuciosa dos dados coletados. Para melhor organizar o processo de análise das entrevistas, utilizou-se de um quadro para sistematizar esse processo analítico, cujo modelo consta no anexo deste trabalho. No próximo tópico, buscou-se apresentar de forma mais detalhada os resultados desse processo que envolve a apresentação e análise de dados qualitativos.

II. LUTAS E CONQUISTAS POR UMA "EDUCAÇÃO DO CAMPO"

Discutir sobre educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas". (CALDART, 2009, p.36).

Conforme salienta Caldart (2009), discutir temáticas que giram em torno do debate sobre educação do campo, como é caso deste trabalho, não é algo fácil, visto que envolve questões complexas que exige um olhar crítico, panorâmico e cuidadoso diante de tal realidade. Por essa razão, iniciamos o trabalho relatando uma síntese da trajetória vivenciada pela educação do campo no contexto brasileiro.

Vivemos em uma sociedade marcada por diversidades educacionais, uma delas é a desigualdade dos sujeitos oriundos do campo em relação ao ambiente urbano. Conforme Arroyo (2012), antes do século XX, o campo era visto pela classe dominante como lugar de atraso e de pessoas sem estudo, considerados como sobra do espaço urbano, enquanto a cidade era vista como local de progresso, de crescimento e de sabedoria plena. Essa estigmatização em relação ao camponês e a desqualificação do campo prevaleceu por muito tempo, até a população afetada começar a reconhecer o seu verdadeiro valor, passar a entender que eles ocupam um importante espaço na sociedade, que tem direito a ter condições favoráveis para viver uma vida digna e que não são apenas mão de obra o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que a educação do campo é algo mais direcionado a população camponesa, uma educação voltada para o homem da terra, levando em conta seu contexto de realidade suas especificidades, sua identidade e o local ao qual ele está inserido. Como afirma CALDART (2009)

O vínculo de origem da educação do campo é com os trabalhadores pobres do campo, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mais primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o estado da coisa, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2009, p.41)

Nesse sentido, a educação do campo busca valorização do sujeito do campo na sua identidade e no seu modo de viver. É diferente da educação rural, que de acordo com Santos e

Miranda (2017, p. 136) “está relacionada a uma visão preconceituosa em relação ao homem e mulher do campo, não levando em consideração os seus conhecimentos que são adquiridos ao longo do tempo e repassados de geração em geração.” Sendo assim, a educação rural valoriza o interesse em manter o projeto de sociedade capitalista, levando assim, o sujeito do campo a terem seus direitos negados, no sentido de que nas escolas são trabalhados conteúdos que não valoriza a sua cultura de sujeito do campo. Enquanto a educação do campo preza por uma educação mais humanizada e preocupada com seus sujeitos, a educação rural, reafirma o interesse do capital em formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Uma educação do campo existe a medida que a cultura e os direitos do camponês são preservados e trabalhados nos projetos educacionais e nas metodologias em sala de aula, havendo a vinculação do sujeito com um ensino que traga sua diversidade, sua realidade e especificidades para o contexto das aulas, visto que a escola é um espaço privilegiado para formação de identidade e de cultura e, mais que isso, de acesso a um direito constitucional, a saber: a educação. Partindo desse ponto, com esse o objetivo, surgem as lutas constantes por uma educação que considere as especificidades e particularidade do povo do campo, mobilizando como protagonistas dessa luta os movimentos sociais, principalmente o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, cuja a luta se opõe contra a cultura imposta pela lógica capitalista na sociedade.

Vale salientar que, historicamente, a educação do campo sempre passou e vem passando por lutas, desafios e dificuldades, pois a educação pensada para os povos do campo, sempre foi marcada por falta de políticas públicas designadas a esses povos, e elas existem e é resultado de muitas lutas dos camponeses. Ainda é preciso lidar com a questão que nem sempre essas leis, quando existem ou possuem tópicos específicos que tratem da educação do campo, tem sido cumpridas e efetivadas em sua plenitude.

A exemplo, é importante ressaltar, em 1961 a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4024/61, que prevê uma proposta educacional aplicável a qualquer realidade. Porém, é importante apresentar que essa diretriz não considerou a realidade dos sujeitos camponeses e o modelo de ensino escolar continuou levando em conta o contexto urbano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96, traz em seu artigo 28 que a oferta da educação básica deveria sofrer alteração quando ofertada para zona rural, desse modo deveria ser elaborado um currículo adaptado com a realidade local.

Ainda que o termo adaptação possa ser motivos de crítica, esse artigo se aproxima da defesa por uma educação do campo, que mais a frente elabora suas próprias diretrizes.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 16).

Esse artigo existe na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, porém, pouco tem se cumprido ou mesmo avançado no que se refere às políticas públicas de educação para o sujeito camponês. A busca por uma outra educação do campo deu origem a uma série de eventos e encontros por todo país. A exemplo, podemos citar o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em 1997, que impulsionou a implantação da Educação Básica do Campo e a criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária dando continuidade nas lutas constantes. Em 1998, por sua vez, registra-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo com o objetivo de promover discussões e reflexões sobre as possibilidades de efetivar uma política de educação do campo. Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, onde ocorreu a mudança da expressão Educação Básica do Campo para Educação do Campo.

Essa sequência de eventos e encontros colaborou instauração de um novo jeito de pensar a educação para as pessoas que residem e trabalham no campo, referindo-se aquele espaço como espaço singular de produção material e produção da vida. Assim, a luta por uma educação do campo vai ganhando visibilidade e repercussão, e avanços significativos como diálogos, encontros de discussões, pesquisas e seminários vão acontecendo em prol da causa. Além da produção de marcos legais e outros pontos de interesse dos povos do campo.

Dando sequência a essa trajetória de luta, destaca-se em 2002 a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo que resulta do parecer CNE/CEB 36/2001. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB1/2002), estabelecem diretrizes complementares, princípios e normas com o objetivo de desenvolver políticas públicas que atendam as especificidades da educação

básica, propondo medidas de adequação das escolas para à vida no campo, respeitando os valores e as culturas dos camponeses. Nesta legislação,

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 associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Com isso, a identidade da escola do campo e de seus sujeitos passou a ser discutida e incorporada como exigência na legislação educacional brasileira. Esta importante conquista só foi possível em razão de lutas constantes dos movimentos sociais que enfatizam o reconhecimento e valorização da diversidade de sujeitos coletivos nas propostas de educação.

De acordo com Arroyo (2012),

O reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola está presente na história da defesa de outra educação do campo nas conferências, no fórum e na pressão por políticas públicas, na proximidade dos cursos de formação de educadores, pedagogia da terra e formação de professores para o campo, indígenas, quilombolas etc. A diversidade está exposta e exige reconhecimento. (ARROYO, 2012, p. 231)

Segundo Arroyo (2012), torna-se necessário o reconhecimento da luta coletiva dos sujeitos do campo, não apenas pelo viés da educação, mas também pelos diversos aspectos particulares que circunda as questões do campo brasileiro. Por essa razão, cabe o reconhecimento e valorização em todos os aspectos do modo de vida camponês, considerando sua relação com a terra e o sustento da vida a partir da natureza.

Ao longo dos anos, o debate sobre educação do campo foi ganhando cada vez mais espaço e repercussão social no país através de pauta e de uma agenda aguerrida dos movimentos sociais, especialmente o MST. Assim, “para os movimentos sociais, lutar pela educação do campo é pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar dessa forma, em uma perspectiva de classes, a questão da política educacional” (CALDART, ano, p.). Nesta lógica de defesa e na construção de uma educação que atenda às especificidades dos sujeitos moradores do campo Souza (2012) reafirma:

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera política marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. (SOUZA, 2012, p. 753).

Entre algumas dessas conquistas, é importante ressaltar as de programas oficiais em prol de uma educação do campo qualificada, como é ressaltada no Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO:

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP nº 562/2012, encaminhada ao Congresso em razão do lançamento do PRONACAMPO, possibilita: a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros a União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2012, p. 05).

Com estes programas e bases legais, a educação do campo vem se fortalecendo como um espaço que luta não apenas pelo direito a educação escolar, mas também vem se constituindo enquanto resistência aos modelos capitalistas que existe na sociedade, aos modelos que menosprezam o sujeito do campo ou ainda atentam violentamente contra a vida dos mesmos e de seus espaços, de modo direto ou indiretamente. Diante dessa trajetória e, pensando nos desafios que ainda se impõe na garantia do direito a educação aos sujeitos do campo nos dedicamos estudar questões relacionadas aos ritos de passagem vivenciados por estudantes do campo na transição para escolas da cidade.

III. PROCESSOS E IMPACTOS DA TRANSIÇÃO DE SUJEITOS DO CAMPO PARA A ESCOLA DA CIDADE

Ao longo da história os estudantes do campo sofreram com a precarização em relação ao acesso a educação/escolarização, ainda que este seja um direito constitucional conforme a carta magna de 1988. Além das questões das escolas localizadas no campo, a questão da migração tornou-se uma imposição no decorrer dos tempos para aqueles que desejam dar continuidade aos estudos após a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De modo geral, nas pequenas comunidades rurais, como é o caso do lócus desta pesquisa, não há oferta para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim sendo, é possível afirmar que “na área educacional prevaleceu (quase) sempre o abandono, o que tem obrigado, desde muito tempo, os estudantes de territórios rurais a migrarem para a cidade, na busca de matrículas que lhes garantam o ingresso inicial na escola ou a continuidade de seus estudos” (SOUZA, *et al* p. 222).

No caso do município de Amargosa, ao realizar esse processo de migração do campo para estudar na cidade, os estudantes se deparam com desafios. Uma dessas dificuldades tem a ver com o deslocamento do campo para cidade. Geralmente eles fazem uso do transporte escolar municipal e, por conta disso precisam está de pé na primeira hora do dia. Eles transportam estudantes de diferentes comunidades e, por conta disso, é comum a superlotação. Alguns estudantes, inclusive, fazem o longo trajeto em pé e com suas mochilas pesadas nas costas. Como reafirma Souza, *et al*, (2016):

O deslocamento casa-escola-casa tem sido um percurso cansativo, desgastante e perigoso, obrigando muitos estudantes residentes em localidades mais distantes a acordarem em torno das 5 horas e retornarem às suas residências por volta das 14 horas. No percurso, feito em ônibus, eles passam por momentos tensos nas curvas, subidas e descidas das ladeiras, expõem-se, ainda, ao frio intenso, nos meses chuvosos de maio a agosto e à poeira irritante, nos períodos de primavera e verão. (SOUZA, *et al*, 2016, p. 231).

Neste trecho é possível observar como o deslocamento casa-escola-casa interfere no cotidiano dos estudantes. As condições da estrada influenciam diretamente nesse processo de transição, considerando, sobretudo, que na época de chuva as estradas que dão acesso a cidade ficam em situações precárias. Há período em que esta situação impossibilita a passagem do transporte escolar, impossibilitando que os estudantes cheguem até a escola. A incidência dessa situação tem impactado nas histórias individuais dos estudantes e, também,

em índices de desistência e fracasso escolar. A seguir, é possível visualizar na dimensão do cotidiano, parte dos desafios encontrados na travessia casa-escola-casa.

Figura 1: Transporte com dificuldade de passagem



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Figura 2: Condições das estradas em tempo chuvoso



Fonte: Arquivo da autora (2021)

Santos (2006), reitera que nessa passagem da escola do campo para escola da cidade, ocorre uma espécie de aculturação dos sujeitos do campo, definida por ele em três fases: a chegada, a conversão e a adaptação. O período da chegada corresponde a separação do que era antes, condicionando os sujeitos a uma nova realidade; a conversão corresponde ao intermédio entre o antes e o que se está sendo vivenciado na atual condição urbana e, por fim, a etapa de adaptação que corresponde ao período de agregar ou redefinir identidades.

Estudar ritos de passagem de estudantes do campo que se deslocam diariamente para estudar na cidade envolve uma complexidade de situações. De acordo com Souza (2016), identifica-se pelo menos três ritos, a saber: 1) mudança de espaço geográfico que corresponde a transição do espaço rural para a espaço urbano; 2) mudança do nível de ensino, ou seja, os estudantes saem do fundamental I para o fundamental II; 3) mudança na forma de organização do ensino, pois na escola rural quase sempre, nos Anos Iniciais, prevalece a organização de classes multisseriadas e na cidade prevalece o ensino seriado.

De certo modo, a mudança de espaço geográfico afeta os alunos, visto que estudar na escola urbana, além das condições dos deslocamentos, significa estar em contato pleno com o mundo urbano (SANTOS, 2006) e suas próprias dinâmicas que se diferenciam daquelas vivenciadas pelos estudantes na escola do campo. Ao adentrar a escola urbana, é possível que os estudantes se obriguem a se distanciar de seus contextos e culturas, afetando diretamente os vínculos afetivos e familiares, situação que pode gerar desconfortos e estranhamentos.

A mudança da etapa de ensino é outro ponto a ser analisado, no sentido de que nos Anos Iniciais do Ensino fundamental I, os estudantes têm apenas uma única professora para lecionar diferentes componentes curriculares. Por sua vez, ao adentrar a escola urbana para cursar os Anos Finais do Ensino Fundamental II essa realidade muda completamente. Nesta etapa, eles são agrupados em turmas pela série e existe um professor para cada componente curricular. A organização do tempo, também, muda e a aula passa ser cronometrada individualmente, geralmente 50 minutos por aula/componente curricular. Assim, tem-se diferentes professores em apenas um dia. Há que se falar, ainda, sobre o aumento de componentes curriculares presente no currículo da segunda etapa do Ensino Fundamental.

A terceira mudança tem a ver com a organização de ensino, pois, quase sempre os estudantes do campo tem acesso a escolarização dos primeiros anos através de classes multisseriadas. Neste tipo de organização escolar, um único professor é responsável por lecionar para estudantes de diferentes idades e série/ano. Diferentemente da escola do campo, na escola da cidade a organização escolar ocorre pela divisão dos estudantes por série/ano, reunindo estudantes com faixa etária próxima. Tem-se aí vários professores, cada um responsável por ministrar aulas de um componente curricular específico.

Nesse sentido, os ritos de passagem identificados por Souza, et al (2016) e de algum modo, deflagrados neste trabalho, impõe uma nova realidade e, a escola urbana, enquanto centro formativo que recebe os estudantes do campo precisa pensar em possibilidades de acompanhar esses ritos, redimensionando os processos de acolhimento na escola. Tal realidade demonstra que os impactos acarretados com a transição de sujeitos oriundos do campo para a escola urbana exige, primeiramente entender que, as populações do campo, historicamente, sempre padeceram com a falta de políticas públicas em relação ao acesso a uma educação digna para seu povo. Nesta trajetória tem prevalecido a precariedade, o

abandono e uma série de ausências. A migração do campo para a cidade para dar continuidade aos estudos se configura como uma das situações complexas presente no campo brasileiro.

Como já vimos, considerando a realidade onde este estudo foi realizado, no campo existe apenas a oferta de ensino voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). E a partir daí, para os estudantes do campo darem continuidade aos estudos a única opção é matricular-se em escolas urbanas. Para tal, os agentes governamentais ofertam o transporte escolar para que seja realizado o deslocamento diário dos estudantes camponeses até as escolas da cidade, somente assim, é possível causar os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio.

De acordo com Souza et al (2018), essa prática de forçar o deslocamento dos estudantes do campo para escolas da cidade é, de certa maneira, excludente, visto que, ela desvincula o aluno do seu contexto, impactando na construção de sua identidade, na valorização de suas culturas e tradições. De modo geral, nas escolas urbanas as propostas de ensino e materiais didáticos oferecidos, quase sempre, não dialogam com a realidade, as demandas e as perspectivas e modos de vida dos estudantes camponeses, gerando impacto nas histórias de vida dos estudantes, bem como nas comunidades rurais.

Para os camponeses, o campo é um lugar de existência e de produção da vida, portanto, trata-se de um elemento fundamental na formação da identidade e na visão de mundo dos estudantes camponeses em todas as suas etapas de vida. Nesse sentido, o campo possui representatividade e identificação para os sujeitos que reside lá, o espaço é visto pelo seu povo como base para a construção identitárias de sua origem. Por essa razão, “o espaço rural não ser visto apenas como o lócus da produção agrícola, mas sim como lugar cheio de significados, identidades, referências e experiências de vida, que fundamentam a formação identitária do indivíduo, bem como a sua relação consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente”. (SOUZA, 2018, p. 25).

Ainda de acordo com Souza (2018), além do deslocamento diário ser cansativo e perigoso para os estudantes que saem de sua residência até a escola, ao chegarem às escolas da cidade, saindo muitas das vezes de classes multisseriadas, esses estudantes sofrem com preconceito e exclusão social, visto que, não há formas de acolhimentos dos mesmos e de seus modos de vida nos projetos políticos das escolas, tão pouco há adequação de seus currículos e metodologias à sua realidade e identidade sociocultural dos estudantes, situações que também

marcam seus ritos de passagem. Esse quadro de realidade tem impactado diretamente nos índices de abandono, evasão ou reprovação escolar, ou seja, tem impactado na garantia do acesso à educação aos povos do campo.

Segundo Souza (2016),

A reprovação e evasão escolar passam a ser frequentes entre esses/as estudantes. Além disso, os professores costumam desconhecer informações quanto à vinculação dos/as estudantes com os territórios que vivem, sobre a distância que percorrem e muitos possuem uma representação negativa sobre o contexto da multisseriação. (SOUZA, 2016, p.231)

Esse realidade nos leva a defender que o espaço rural deve ser visto e valorizado nas escolas urbanas e em suas propostas de ensino, assim, deve-se levar em consideração a história e o modo de vida dos estudantes camponeses que adentraram aquele espaço, sujeitos que trazem consigo identidades muito diferente das encontradas nas escolas da cidade. Com base nisso e, pensando em formas de amenizar as dificuldades advindas na transição para escolas urbanas, torna-se necessário pautar pela existência de práticas inovadoras e inclusivas que acolham as diferenças e celebrem a diversidade dos sujeitos em suas propostas de ensino.

De modo geral, a chegada do estudante do campo é vista pela escola da cidade como desestabilizadora, uma vez que, estes estudantes possuem identidades particulares, visões de mundo diferentes e outras formas de se relacionar e aprender, ou seja, há um conjunto de questões que interferem nos processos de ensino-aprendizagem, bem como na visão (as vezes preconceituosa) que a escola e os professores constroem sobre os estudantes. Diante disso, é notório a necessidade de escolas da cidade que recebem estudantes do campo, pensarem em ações e proporem mecanismos educacionais que visibilizem os sujeitos do campo em seus currículos e práticas pedagógicas. Cabe a escola, prestar mais atenção nos ritos de passagem que estes estudantes vivenciam, e, através de canais de escuta, buscar tornar a continuidade aos estudos menos dolorosa e mais potente para os sujeitos camponeses.

**IV. RITOS DE PASSAGEM DOS ESTUDANTES DO CAMPO
EM ESCOLAS DA CIDADE**

Com o objetivo de melhor compreender os ritos de passagem pelo qual passam esses alunos oriundos da zona rural do município de Amargosa e com a finalidade de responder o problema de pesquisa apresentado na introdução deste trabalho, utilizamos dados colhidos através de entrevistas realizadas com quatro estudantes (dois deles do sexo feminino e dois do sexo masculino), oriundos da zona rural que, por sua vez, fazem o trajeto diário do campo para estudar em uma escola na cidade. No período da pesquisa os estudantes estavam cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental. A seguir é possível conhecer um pouco mais sobre cada um deles.

Amanda, tem 14 anos, mora na Baitinga, zona rural do município de Amargosa. Tem o sonho de conseguir concluir seus estudos e se formar. Para realizar esse sonho, ela desloca-se diariamente do campo para a cidade para dar continuidade aos seus estudos. Maiane, tem 16 anos, mora na zona rural da Cambaúba no município de Amargosa. Tem o sonho de ser veterinária. Atualmente, quando não está na escola ela ajuda sua mãe nos trabalhos da lavoura e colheitas de cacau. Gustavo, tem 12 anos, mora no Córrego, zona rural do município de Amargosa. Sonha em futuramente se formar, conseguir um emprego e ajudar os seus pais. Cauã, tem 14 anos, atualmente mora na Cambaúba, zona rural da cidade de Amargosa. Há quatro anos atrás ele residia na zona rural da cidade de Minas Gerais com seu pai. Cauã tem o sonho de ser caminhoneiro e conhecer várias cidades diferente pelo mundo.

Desde do início da entrevista os estudantes entrevistados enfatizaram os desafios e as dificuldades encontradas por eles no trajeto e na adaptação na escola urbana do município de Amargosa, visto que eles veem de uma realidade diferente daquela vivenciada por estudantes urbanos, eles sempre moraram no campo e, junto com seus pais tiram do campo sustento da vida. Segundo Portugal (2013),

[...] o rural vai além do recorte espacial, da sua organização geográfica, pois ele deve ser concebido como um lugar, onde se estabelecem relações, cuja constituição retrata também o modo como os sujeitos se apropriam desse lugar. Isto significa também que não só os sujeitos fazem parte deste espaço, mas que o espaço rural também faz parte da vida do sujeito. (PORTUGAL, 2013, p.122).

Através dos relatos é possível perceber que os entrevistados se sentem bem em viver no campo, eles falam do campo com muito afeto e respeito. Quando perguntamos a Maiane

em que ela se ocupava quando não estava na escola, ela afirmou, “*eu fico em casa, faço as tarefas, estudo para as provas, ajudo a minha mãe e quando eu acho algum trabalho assim eu faço, trabalho na roça de enxada, vou partir cacau*”. Nesse sentido, o campo é relatado com um ambiente onde oferece possibilidades de vida, e é importante salientar também, que sem o campo não há produção dos alimentos, produção essa que abastece as cidades. A vida no campo deveria ser respeitada e dada as condições necessárias para os seus sujeitos.

Quando se trata de educação, por exemplo, e da oferta de educação para os povos do campo, Santos e Miranda (2017 p. 139) defendem a educação do campo como uma “ política pública de desenvolvimento de áreas rurais, voltada para a população camponesa, os quais possuem extrema ligação com o campo, vivem nele e é dele que tiram sua subsistência”. Nesse sentido, vale salientar que, a educação a ser ofertada para os camponeses em suas comunidades deveria valorizar e qualificar o sujeito do campo em relação a trazer elementos de sua cultura e sua realidade, além de escola está próxima de suas casa.

Vejam os que diz Cauã, sobre a escola do campo:

Eu gostava mais da escola de lá, porque lá tinha um jardim grandão, tinha a escola e dos lados era tudo murado, e no fundo tinha árvores, pé de manga, pé de jaboticaba. Os meus colegas eram mais conhecidos do que os colegas daqui, e os professores também... lá era pertinho de casa, o fundo da escola era na frente da minha casa. (Entrevista, Cauã, 2021).

Diante dessa fala é possível perceber o laço afetivo e de pertencimento que ele tem com a escola e a vida no campo. Ele narra com detalhes a escola, seus arredores e a relação próxima com os colegas e professores. Segundo Souza, et al, (2018) ser um ex-aluno de uma escola situada no espaço rural é carregar as características e experiências vividas a todo instante, pois a noção de lugar e de pertencimento esta diretamente relacionado com as aprendizagens adquiridas, com o espaço vivido e apreendido pelo sujeito.

De modo geral, os professores que atuam nas escolas no campo ou moram comunidades rurais ou tentavam trazer esse contexto para as aulas, o que facilita o processo de aprendizagem dos alunos. Quando questionamos sobre a relação entre professor e estudantes, Maiane nos contou: “*sobre os professores a relação era boa, porque eles ajudavam bastante os alunos, alguns deles moravam lá mesmo, já nos conheciam desde pequeno, e nossos pais também*”. No caso de Maiane, fica evidente que seus professores residiam na própria comunidade

de, e, por isso estabeleciam vínculos mais próximo com os estudantes e suas famílias, o que de certo modo, impacta no processo de ensino-aprendizagem.

Ocorre que, ao iniciar o Ensino Fundamental II, os estudantes do campo que residem no município de Amargosa, em sua maioria, precisam se deslocar para as escolas da cidade para continuar seus estudos. Essa realidade movimentou a realização desta pesquisa. A ausência de políticas pública que assegurem o direito a uma educação do/no campo não se efetiva considerando, sobretudo, o deslocamento forçado que os sujeitos precisam fazer para dar continuidade em seus estudos na cidade. Maiane nos relata parte de seu trajeto diário:

Eu acordo cinco horas da manhã, subo para o ponto a pé, aí depois pego o ônibus, que vem cheio, e quase sempre eu venho em pé, chego aqui quase sete, mais ou menos, pego outro ônibus lá no bosque e chego aqui na escola sete horas, as vezes a aula acaba mais cedo, aí eu vou com minhas colegas andando até o bosque, e lá eu fico esperando o ônibus até onze e cinquenta para voltar para casa. E quando eu saio da escola onze e cinquenta aí eu desço a pé e fico esperando o ônibus ali perto da escola Dom Florêncio. E quando eu chego em casa já é mais de doze e meia ou quase uma hora da tarde. (Entrevista Maiane, 2021).

Nesse trecho, Maiane nos conta como acontece seu processo de deslocamento diário para poder frequentar a escola na cidade e dar continuidade aos seus estudos. Nota-se que ela acorda cedo para fazer uso do transporte municipal que garante o deslocamento dos estudantes. O modo como ela relata o trajeto de sua casa até à escola e da escola até sua casa, demonstra que essa é uma jornada cansativa que envolve disciplina, espera e compreensão.

Com a rotina imposta pelo deslocamento, os estudantes começam a se deparar com diversas dificuldades e desafios. Entre os desafios enfrentados está o de acordar cedo. Por conta do longo trajeto que fazem, eles têm que acordar muito cedo, pois tem que pegar o transporte que passa em outras localidades também. Como nos relata Gustavo em um trecho de sua entrevista:

[...] agora acordo mais cedo, acordo cinco e meia, seis horas eu subo para pegar o ônibus. O ônibus ainda vai na Serra, para depois vim pra escola. [...] lá eu fiz novas amizades, é bom. Eu converso com todo mundo, eu só não me acostumo muito em acordar cedo. Por isso eu gostava mais onde eu estudava antes, a escola era pertinho de casa. (Entrevista, Gustavo, 2021)

Diante dessa fala de Gustavo, é possível perceber como é exaustivo e cansativo para os estudantes camponeses ter que acordar cedo por conta do transporte ter que passar em outras comunidades para pegar outros estudantes do campo que também fazem uso desse mesmo transporte. Além do horário de aula que se antecipado na escola da cidade em função da dinâmica imposta pelo currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Realidade já reportada por Souza (2016):

Em municípios de menor extensão territorial, a alternativa mais frequente tem sido a oferta de matrículas apenas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1o ao 5o Ano) nas escolas das áreas rurais, também chamadas de “escolas da roça”. Além disso, tem-se também a oferta de transporte escolar para que os estudantes se desloquem, diariamente, do interior do município para as sedes das suas respectivas cidades, dando prosseguimento aos seus estudos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entretanto, essa prática, considerada excludente, à medida que desvincula o estudante do seu local de origem, não oportuniza situações que valorizem sua cultura e identidade de sujeito do campo (SOUZA, *et al*, 2016, p. 222).

A questão da qualidade do transporte escolar municipal é destacada pelos estudantes como outra dificuldade. Desta vez, considerando a falta de segurança e a super lotação, situação que resulta em risco para eles que enfrentam essa rotina diariamente. Há ainda, a questão das condições da estrada, pois em tempo de chuva, esse deslocamento se torna mais difícil, pois as péssimas condições das estradas na zona rural pode impedir que, de modo direto ou indireto, os alunos fiquem impossibilitados de chegarem até a escola. Vejamos o que nos diz Amanda:

A gente vem mais em topique, a topique passa junto com o ônibus, ela vem um pouco cheia, com muitos alunos. [...] As vezes eu faltava aula quando faltava ônibus e topique. As vezes atola quando chove e não vem. ah, é muito complicado, suja o pé todo de lama, até chegar no ponto, a gente toma chuva, mesmo com o guarda chuva. Daí quando chega no ponto, o ponto não tem cobertura, a gente fica esperando até o ônibus ou a topique passar, e as vezes nem vem por causa da chuva. (Entrevista, Amanda, 2021).

Amanda nos conta como é complicado e constrangedor para ela fazer o deslocamento casa-escola, principalmente nos tempos chuvosos, quando muitas vezes ela é impedida de

chegar até a escola. Diante dessa realidade, nota-se que muitos alunos residentes da zona rural, durante o período de inverno, se veem impossibilitados de acessar a escola, pois além das péssimas condições das estradas que impossibilitam a passagem do transporte escolar, tem a necessidade de muitos estudantes nessa época ajudarem seus pais na plantação, visto que, os moradores do campo aproveitam o tempo chuvoso para realizar o plantio de alimentos. Não há, portanto, adaptação dos calendários escolares considerando a realidade vivenciada por estes estudantes, conforme determina a LDB 9394/96.

O processo de sair do campo para cidade em busca de educação, parece gerar desconfortos identitários para os estudantes. Alguns deles, relatam que sofrem preconceito por parte dos colegas, visto que alguns os tratam com chingamentos, colocando apelidos pelo simples fato de serem moradores das áreas rurais. Em uma de suas falas, Gustavo diz: “*os meninos brincam muito com a gente, ficam rindo, falam que nós moramos na roça, que somos catin-gueiros, [...] só essas coisas assim, chamam nós de meninos da roça*”. Com essa fala observamos que os estudantes do campo sofrem preconceito, talvez, como uma estratégia de defesa, eles passaram a compreender o preconceito como uma brincadeira. Seguimos nos perguntamos: Seria mesmo uma brincadeira?

Para Rios (2011), os discursos, identitário, culturais abordados na escola da zona urbana, discriminam os discursos apresentados pelos alunos rurais, na tentativa de ignorá-los para que eles incorporem os discursos elitizados aplicados pela cultura da escola na cidade. Desse modo, ao adentrar na escola da cidade, os estudantes, consciente ou inconscientemente, vão deixando aos poucos de ser como eram antes, e vão adotando um novo comportamento e, as vezes uma nova identidade, passando agora a se comportar como um aluno da cidade, devido as inúmeras mudanças em sua rotina, fruto dos processo de adaptação na escola da cidade.

Nesse sentido, relatou Cauã:

Logo quando eu cheguei nessa escola foi meio difícil, porque não tinha amizade, era tudo diferente para mim, mas depois eu fui fazendo amizades. [...] eu fui me acostumando e me adaptando aqui, fui conhecendo meus colegas que moram aqui, e aí ficou tudo tranquilo. (Entrevista, Cauã, 2021).

O relato de Cauã mostra como os alunos do campo sofrem com a obrigatoriedade de migrar para escolas da cidade, uma vez, eles passam por um processo pessoal/solitário de

adaptação a nova escola, aos novos colegas e professores, as novas formas de ensinar e aprender. Todavia são poucos os estudos que se interessam por esse fenômeno vivenciados pelos estudantes do campo. Conforme destaca Souza, *et al*, (2016, p. 227)

[...] além da aculturação, há uma tensão marcada por três fases distintas: a chegada, nos primeiros meses; a adaptação, nos meses seguintes; e a conversão, a partir do segundo ou terceiro ano na escola (SANTOS, 2006). Esse processo merece ser estudado, já que é marcado por uma constante angústia nos estudantes entre serem e não serem provocados pelo duplo pertencimento geográfico/cultural a que estão submetidos: ser da roça ou da cidade (SOUZA, *et al*, (2016, p. 227)

Outro aspecto dessa realidade refere-se ao modo como a escola percebe esses estudantes, compreende seus ritos e sugere mecanismos ou formas de acolhimento. Nesse sentido, quando questionada sobre os desafios e mecanismos que a escola vem traçando em relação a essas questões, a diretora escolar relatou:

O desafio maior é justamente isso, é a questão dessa mudança de um currículo da prática pedagógica que dê visibilidade, que valorize, que valorize esses alunos, não trate como inferiores, o maior desafio é isso aí, minha luta é uma dessas! A questão para que eles percebam que o campo tem o seu valor, que o que nós consumimos aqui vem de lá, e a gente tem que valorizar esse espaço, é como diz a frase, “se o campo não planta a cidade não janta”, isso deveria ser trabalhando aqui na escola, ou em qualquer escola urbana, meu desafio maior é esse aí, é a questão da auto estima desses alunos, e da visibilidade de suas identidades aqui na escola, no projeto político pedagógico, não somente como texto, mais também como ação que possa ser efetivada por todos. (Entrevista, Jucilene, 2021).

Neste trecho Jucilene, enquanto representante da gestão da escola, destaca a importância de dar visibilidade aos estudantes oriundos do campo, suas identidades e culturas. Ela ressalta em sua fala a necessidade de mudança do currículo e das práticas pedagógicas, visto que, o currículo das escolas na cidade não contemplam elementos da realidade dos povos do campo, tão pouco suas demandas, lutas e sonhos. Nesse sentido, reiteramos com base em Souza *et al* (2016) que:

Pensar os ritos de passagem de estudantes de escolas multisseriadas do campo para escolas seriadas da cidade vai além de focar no processo de transição. [...] já que os estudantes das escolas rurais egressos de classes multisseriadas, ao se deslocarem diariamente para a escola da cidade, para estudar os Anos Finais do Ensino Fundamental, vivem um rito de passagem caracterizado por um *tríplo deslocamento*: mudança de ambiente geográfico (saem das áreas rurais para a cidade); mudança de nível de ensino (dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental) e mudança na forma de organização da escolaridade (do ensino multisseriado, na escola rural, para um ensino seriado, na escola da cidade). Ainda, é possível considerar o deslocamento em torno das práticas culturais, modos de se relacionar com o tempo, entre outras mudanças que são vivenciadas ao longo desse percurso (SOUZA, *et al*, 2016, p. 227-228).

De certa maneira, esses ritos são percebidos pelos estudantes, professores e pela gestão da escolar, mas nem sempre são tratados como existentes, no sentido de pensar em estratégias para lidar com cada um deles.

Os meninos chegam aqui e tem um certo estranhamento da forma de trabalho, que é a questão de 50 minutos da aula de cada disciplina, professores diferentes, outra atividade para que eles se organizem, eles têm dificuldade enorme, ainda mais em período de pandemia. Período de pandemia foi complicado para todo mundo, e esse o estranhamento, eles chegam com a questão da dificuldade também, eu digo sempre, no campo, muitas vezes, nós negamos as infâncias, não temos espaços para trabalhar com questão de outras atividades, a não ser as atividades escritas, aulas recreativas nós não temos, então assim, nós negamos muita coisa inclusive a infância desses alunos que chegam aqui, muito de classes multisseriadas, não culpabilizo as classes multisseriadas, e sim o sistema, que invisibiliza também a multissérie. nós temos classes multissérie aqui dentro da escola, e as pessoas não percebem que é multisseriada, justamente pela questão de só são idade e série, tempo de aprendizagem, de cada aluno, então, o perfil deles é esse, e eles tem que fazer as mesmas provas que os outros, não tiveram o mesmo tempo de sala de aula, o mesmo tempo de aprendizagem, porque na sala multisseriada eu sei que não, porque eu já trabalhei, com duas series, numa sala, mas já acompanhei enquanto coordenadora, enquanto diretora, não é fácil, e aí falta muito apoio, muita política pública para que as pessoas tenham essa dimensão do que é uma classe multisseriada. (Entrevista, Jucilene, 2021).

Jucilene, enquanto diretora escolar, destaca que ocorre um certo estranhamento quando esses estudantes do campo adentram a escola da cidade, eles se deparam com inúmeras diferenças e dificuldades, pois deparam-se com colegas de diferentes localidades, diferentes realidades, alguns vindos do campo e outros vindo da cidade, alguns vindos de classes multiss-

seriadas, organização escolar que se difere do ensino seriado que organiza o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas urbanas. Em outro trecho, Jucilene afirma que está pensando em criar estratégias para conhecer os estudantes e trazer as discussões da realidade do aluno vindo do campo, esse seria um caminho para também alterar práticas pedagógicas.

Sobre a questão do projeto político pedagógico que leva em consideração a realidade vivenciada pelos sujeitos do campo, isso é algo que eu estou buscando agora nas discussões da pré-jornada para o ano que vem traçar o perfil desse aluno, todos os alunos, e os do campo também, para a gente conhecer, quem é o meu aluno, de onde vem, qual a sua história, o que pretende, como ele ver a nossa escola aqui na zona urbana, o que é que ele sente falta, enfim, os alunos tem que ser ouvidos para gente buscar entender melhor e até mudar a questão da prática, valorizar o que eles têm lá aqui na escola. [...] Eu acho que é isso que a gente precisa ouvir mais, e respeitar essas diferenças, essas culturas, essas identidades. (Entrevista, Jucilene, 2021)

Observa-se na fala de Jucilene, certa sensibilidade em relação as questões quem envolvem dos estudantes do campo e presenças dos mesmos na escola urbana. Ela ressalta a necessidade de dialogar e criar mecanismos para acolher os estudantes e suas histórias e, a partir daí procurar incluí-los nas proposta da escola, nos currículos e práticas pedagógicas. Ampliando a percepção de Jucilene e concordando com Souza, *et al* (2016):

[...] Acredita-se que a persistência no desenvolvimento de novas pesquisas e propostas didático-pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras para os estudantes da roça nas escolas urbanas favorecerá a configuração de um “novo” rural, que fuja dos estereótipos do campo como local de atraso (SOUZA, *et al*, 2016, p. 236).

Em relação ao acolhimento dos estudantes camponeses, Jucilene relata que a escola já busca, e pelo histórico, sempre buscou da melhor forma possível acolher e dar a devida atenção para esses estudantes, traçando um diálogo com eles e com os pais para esse processo ocorrer da melhor forma possível:

[...] Então, os meninos vêm aqui, eles chegam com esse perfil de estranhamento aos espaços e a gente busca acolher da melhor forma possível, que é justamente dando atenção, indo nas salas e dialogando, tentando traçar o perfil do ano anterior, o que foi trabalhado, justa-

mente para que a gente inicie de forma mais branda, ainda falta muito, mas estamos alcançando também os pais e dando o maior apoio da melhor forma possível. Também, assim, a forma de acolher é justamente dizendo a eles, a minha origem, tive a minha bisavó foi parteira, que eu morava na zona rural, que eu trabalhei muito tempo, e questão da minha empatia pelo campo, das minhas experiências pelo menos para que eles não se sintam tão sozinhos. (Entrevista Jucilene, 2021)

Jucilene, neste trecho, apresenta estratégias desenvolvidas no sentido de acolher os estudantes do campo na escola da cidade. Destaca sua relação pessoal com esses estudantes, visto que ela veio do espaço rural e atuou, por anos, como professora de escola no campo. Em certa medida, os modos de pensar o acolhimento, ainda que não sistematizados, revelam empatia com relação aos processos de adaptação e acolhimento dos estudantes. Ainda assim, mesmo que escola demonstre ser sensível as situações vivenciadas, observamos nesta pesquisa inicial que os relatos dos estudantes evenciam que são muitos e, de várias ordens os ritos de passagem que eles enfrentam ao deslocar-se diariamente para escolas cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de escolas no campo que acarreta na impossibilidade da permanência até a conclusão dos estudos dos povos do campo, revela a desatenção de nossos governantes em relação a efetivar e criar políticas públicas voltadas para essa questão. Esse contexto, traz como consequência a necessidade de deslocamento diário dos estudantes que residentes no campo para escolas da cidade, sendo esta, a única possibilidade para dar continuidade aos seus estudos. Com base nesta realidade, buscamos destacar, neste trabalho, os deslocamentos vivenciados pelos sujeitos do campo no processo de transição para a escola da cidade.

Para atingir esse fim, tornaram-se sujeitos desta investigação estudantes do campo que se deslocam diariamente para escola da cidade e uma diretora escolar que prontamente colaboraram com este estudo. A partir da análise das informações colhidas através das entrevistas, observou-se que os estudantes vivenciam ritos de passagem, e que tais ritos experienciados na transição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais do Ensino Fundamental, impactam na continuidade e qualidade de seus processos formativos, acarretando questões de ordem identitárias e acadêmicas. Desse modo, foi possível compreender com essa pesquisa que os estudantes do campo ao ingressarem na escola da cidade atravessam por muitos deslocamentos que particularizam seus ritos de passagem, visto que, há mudança de ambiente geográfico, pois saem das áreas rurais para as áreas urbanas; há mudança de nível de ensino, visto que saem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais do Ensino fundamental e, há, ainda, mudança na forma de organização escolar, pois alguns estudantes do campo estudam no espaço rural em classes multisseriadas e, quando adentram a escola urbana passam a ter um ensino seriado e, por vezes, desconexo de suas realidades e contextos.

Identificamos, ainda, que os estudantes do campo, ao se deslocarem para a escola da cidade, de certo modo, se obrigam a deixar para trás a sua comunidade, a sua realidade, o seu contexto, e a sua real identidade, passando agora a adaptar-se a uma nova escola, com currículos urbanocentros. Observamos, também, que cabe a escola, enquanto centro formativo, criar mecanismo de acolhimento para minimizar os impactos vivenciados pelos estudantes em seus inúmeros ritos de passagem quando acessam a escola urbana. Tal como revelaram os estudantes durante as entrevistas, ao adentrar a escola da cidade, os estudantes passam por processos de estranhamento, visto que, se deparam com uma escola muito diferente da qual estavam acostumados em suas comunidades. Em vista disso, muitos são obrigados a agregarem-se a essa nova realidade, negando, por vezes, a cultura da roça. Por outro lado, os estudantes,

também demonstram, que o deslocamento para a cidade se constitui como algo positivo, pois fazem novas amizades, adquirem novos conhecimentos e vivenciam uma realidade distinta do campo, ampliando seus repertórios individuais.

No entanto, vale ressaltar que são árduos os desafios relatados pelos estudantes no trajeto diário casa-escola-casa. Estudar na cidade exige condicionamento físico dos estudantes para se deslocarem, ficar em pé nos ônibus superlotados, acordar cedo, chegar em casa tarde, lidar com os desafios das estradas no período das chuvas e, por vezes, ser impedido de chegar à escola porque não há passagem para transportes durante o inverno. Desse modo, fica visível que esse cansativo trajeto diário, essa fragilidade nas condições fornecidas, associadas as longas distâncias e essa falta de segurança ocasionada, também, pela falta de uma política do transporte público, acaba por retirar a motivação e o interesse dos estudantes em continuar seus estudos, implicando em fatores que influenciam diretamente no abandono, na desistência e no fracasso escolar dos estudantes do campo.

Em vista disso, as questões apresentadas neste trabalho carecem ser ampliadas e discutidas pelas escolas, pelos estudantes, pelas redes de ensino e pesquisadores. Por fim, queríamos deixar registrado a necessidade de pensar em uma política de formação de professores que pense na realidade dos estudantes camponeses, uma vez que, futuramente os discentes em formação atuarão como professores desses sujeitos. Além disso, torna-se necessário, também, repensar e valorizar as formas de currículos, as práticas escolares que estão sendo praticadas nas salas de aula, mobilizando para esse contexto a diversidade de conhecimento dos sujeitos e as diferentes realidades trazidas por eles, fortalecendo, assim, o processo formativo tanto dos estudantes, quanto dos professores.

Ademais, é preciso considerar que este trabalho não se encerra aqui, porque compreendemos que o conhecimento é uma busca contínua e constante, passível de mudanças e avanços diariamente. Nossa intenção é que esta pesquisa sirva para dar visibilidade a esse tema e que futuros pesquisadores lancem olhares, reflexões e debates. Esperamos que em futuro não muito distante, as escolas urbanas, ao receberem estudantes do campo, possam melhor acolher as especificidades desses estudantes, buscando compreender seus ritos de passagem e aproximando-se dos estudantes para amenizar os índices de desistência e abandono escolar. E, de modo mais utópico, que estas escolas, em respeito aos seus estudantes e suas histórias de vida, possam movimentar um currículo que pautar uma educação do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. CALDART, Roseli Salete (org) **Dicionário da Educação do campo**, Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, P.231-238.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. vol.2 nº1(3), janeiro-julho 2005 p.68-80.

BRASIL, Lei n. 9.394/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/>. Acesso em: 24 de julho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**.

CÂMARA, Rosana, Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicada as organizações**. Gerais, Rev. Interinst. psicol. 2013, vol.6, n.2. pp.179-191. ISSN 1983-8220.

CNE. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.32. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/CNE/arquivos/PDF/CEBO1220.pdf>> acesso em: 24 de julho 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB 2/2008**. Diário oficial da união. Brasília, 29 de abril de 2008. Seção 1, p.25-32. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb200208.PDF>> acesso em: 24 de julho 2018.

CHIZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evoluções e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, número 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003, p. 221-236.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. In: DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) 30. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011. ISBN 978-85-326-1144-1

FONTOURA, Mirieli da Silva. **A escola do campo enquanto lugar de valorização do sujeito da terra**. 2012, p. 01-11. Acesso: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Mirieli%20da%20Silva%20Fontoura.pdf>

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Universidade Federal da Bahia, Paidéia, v.14 n.28, p.139-152, 2004.

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

GATTI, Bernadete A. **Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave.** Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, 2006, pp. 25-35, set./dez.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. Ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MUYLAERT, C. SARUBBI JR, V. GALLO, P. NETO, M. e REIS, A. (2014). **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Revista Da Escola De Enfermagem Da USP, 48(spe2), 184-189. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027> acesso em 18 de janeiro 2019.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. [et. al.]. **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar** – Salvador: EDUFBA, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade: um estudo sobre identidade e escola.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador/BA, 2006.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Edinaldo Ferreira. Educação rural, versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 134-146, 2017.

SOUZA, E.C. (org.). **Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade.** Roteiro, Joaçaba, v.41, n.1, p.219-240, jan/abr, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** Edu.soc.campinas, v.33, n.120 p.745-763, jul-set.2012.

ANEXOS E APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, brasileiro, portador (a) do RG nº _____ e do CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo o direito das informações contidas nas entrevistas e demais materiais cedidos para Jamile Santos Silva de Andrade, graduanda em Pedagogia, usá-la integralmente ou em partes, autorizando o uso de meu nome () ou nome fictício (), sem restrições de prazos e citações para a sua Monografia, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital, impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data.

Amargosa-BA _____ de _____ de 2021.

Assinatura do(a) Estudante

Assinatura do(a) Responsável
CPF:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____, brasileiro(a), maior, portador(a) do RG nº _____ e do CPF _____, declaro para os devidos fins que cedo o direito das informações contidas nas entrevistas e demais materiais cedidos para Jamile Santos Silva de Andrade, graduanda em Pedagogia, usá-la integralmente ou em partes, autorizando o uso de meu nome () ou nome fictício (), sem restrições de prazos e citações para a sua Monografia, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital, impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data.

Amargosa-BA _____ de _____ de 2021.

Assinatura do colaborador(a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ENTREVISTA ESTUDANTE

- 1- Fale-me um pouco sobre você (nome, idade, onde mora)?
- 2- Qual o seu sonho?
- 3- Fale-me um pouco sobre seu dia-dia no campo?
- 4 - Como foi o período de estudos na escola do Campo? Como era a escola, a relação com a professora e os colegas? Você se recorda de algo importante que queria relatar?
- 5- Fale-me um pouco sobre quando você iniciou os estudos na escola da cidade?
- 6- Como foi sua adaptação nos primeiros meses de aula na escola da cidade? Tem algo importante que gostaria de compartilhar sobre esse período?
- 7- Como foi/ é sua relação com colegas, professores e funcionários?
- 8- Você consegue relatar diferenças entre escola do campo e escola da cidade? Fale-me um pouco a respeito de suas impressões.
- 9- quais foram as principais dificuldades enfrentadas por você quando você iniciou os estudos na escola da cidade?
- 10- Você já repetiu de série/ano na escola da cidade? Pode relatar o que houve nesse período?
- 11- Como foi sua chegada à escola da cidade? Se fosse para você sugerir algo para escola fazer para receber os estudantes da zona rural logo que iniciam os estudos na escola da cidade o que você iria sugerir?
- 12 - O que mais gosta na escola da cidade? Se fosse para você sugerir alguma mudança na escola da cidade, quais seriam essas mudanças?
- 13 - Você recorda de algum acontecimento relacionado que tenha te causado desconforto porque você é oriundo da zona rural? Pode compartilhar?
- 14- O que mudou em sua vida desde que você começou a estudar na escola da cidade? Pode compartilhar algumas dessas mudanças?
- 15- Fale-me um pouco como é o trajeto que você faz diariamente de sua casa até a escola? Como é sua rotina?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ENTREVISTA GESTÃO DA ESCOLA

- 1) Fale-me um pouco sobre você (história de vida, formação e profissão)?
- 2) Como esta sendo para você atuar na direção de uma escola que atende estudantes oriundos do campo?
- 3- Quais os principais desafios enfrentados pela gestão da escola em relação ao perfil de estudantes que vocês recebem?
- 4- Em relação aos estudantes do campo, é possível traçar um perfil sobre eles?
- 5- Há algo específico no PPP que você gostaria de compartilhar em relação aos estudantes oriundos do campo?
- 6- Como ocorre o acolhimento dos estudantes do campo quando eles ingressam na escola? Há algo que gostaria de relatar?
- 7- Tem algum projeto na escola que leve em consideração a realidade vivenciada pelos estudantes do campo?
- 8- Em sua opinião, quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes do campo quando ingressam na escola da cidade?
- 9- Você pode citar alguns fatores que interferem no processo de aprendizagem dos estudantes oriundos do campo?
- 10 - Para você, quais são os deslocamentos vivenciados pelos estudantes do campo quando ingressam na escola da cidade?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

| CATEGORIA | FRAGMENTO | SÍNTESE DA ANÁLISE | SUPORTE TEÓRICO |
|------------------|------------------|---------------------------|------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Fonte: Elaboração da Autora (2021)