



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia

MARILENE CORREIA NUNES

**DA ESCOLA DA ROÇA PARA A ESCOLA DA CIDADE: RITOS DE
PASSAGEM DE ESTUDANTES EGRESSOS DE TURMAS MULTISSERIADAS**

Amargosa/BA
2018

MARILENE CORREIA NUNES

**DA ESCOLA DA ROÇA PARA A ESCOLA DA CIDADE: RITOS DE
PASSAGEM DE ESTUDANTES EGRESSOS DE TURMAS MULTISSERIADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Amargosa/BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Nunes, Marilene Correia

Da escola da roça para a escola da cidade: ritos de passagem de
estudantes egressos de turmas multisseriadas

Marilene Correia Nunes. Amargosa – BA, 2018.

Orientador: prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos

Monografia (graduação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-
UFRB, Centro de Formação de Professores-CFP.

MARILENE CORREIA NUNES

**DA ESCOLA DA ROÇA PARA A ESCOLA DA CIDADE: RITOS DE
PASSAGEM DE ESTUDANTES EGRESSOS DE TURMAS MULTISSERIDAS**

Monografia apresentada como requisito final para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, perante a seguinte banca examinadora:



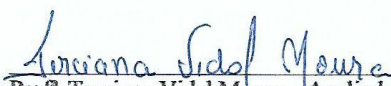
Prof. Fábio Josué Souza dos Santos – Orientador

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Prof.ª Nanci Rodrigues Orrico – Avaliadora

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Prof.ª Terciana Vidal Moura – Avaliadora

Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade do Minho/Portugal – UMINHO
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Aprovado em 30 de agosto de 2018.

DEDICATÓRIA

Aos alunos e alunas da roça que vivenciaram, vivenciam, ou vivenciarão os ritos de passagem para a escola da cidade, resistindo àquilo que historicamente foi ofertado aos alunos do campo. Que os rituais dessa passagem sejam constituídos e concebidos como forma de resistência, mostrando que mesmo em meio aos desafios enfrentados há sempre uma possibilidade de utilizá-los como oportunidade. A vocês que no palco do cotidiano escolar, em meio aos movimentos itinerários, rompem todas as formas de preconceitos e lançam-se rumo a uma trajetória de incertezas, mas confiantes que alcançarão conquistas através desses esforços rituais, dedico esse trabalho!

AGRADECIMENTOS

À DEUS, autor e consumidor de todas as coisas, que me possibilitou vivenciar dentre muitos outros, os rituais de passagem da escola da roça, multisseriada, para a escola da cidade; permitiu e possibilitou-me também os rituais de ingresso à Universidade e permite agora a efetivação de mais um ritual acadêmico: a defesa do TCC.

À minha avó Brasilina Petronília de Araújo (*in memoriam*), por ter me incentivado durante os anos que vivenciei a passagem da escola da roça pra a escola da cidade, que em meio a tantas dificuldades me dizia que o estudo era a única coisa que ela poderia me ajudar a possuir.

À minha mãe Maria José (Zezé), por ter me incentivado, entre trancos e barrancos, ter cuidado dos netos, enquanto eu lutava pra conquistar o grau e diploma de pedagoga.

Ao meu esposo, Genildo Santos, pelo cuidado, compreensão e por estar sempre do meu lado nos dias e noites em que passei acordada para realizar este trabalho. Aos meus filhos: João Vitor, Isabela e Jonatas, pela compreensão e/ou incompreensão, da vida acadêmica e dos momentos que abri mão de estar com eles para que o meu objetivo fosse alcançado.

Às colegas de curso Elisangela Bom Conselho, Juliane Nery e todas que contribuíram para que eu pudesse concluir o curso de pedagogia.

Às minhas irmãs, Marly e Maurina Nunes, pelas contribuições.

Aos professores do curso, especialmente por ter contribuído com a minha formação enquanto pedagoga e enquanto pessoa.

Ao professor Fábio Josué dos Santos, por ter aceitado o grande desafio de orientar essa pesquisa, com o qual tive a oportunidade de aprender muito.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado.

RESUMO

NUNES, Marilene Correia. **Da escola da roça para a escola da cidade: ritos de passagem de estudantes egressos de turmas multisseriadas.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Bahia, 2018.

A pesquisa objetivou compreender os ritos de passagem vivenciados por alunos egressos de turmas multisseriadas em escolas da roça, que ingressam em escolas da cidade. Este fenômeno afeta grande contingente de estudantes que, ao concluírem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em áreas rurais, são obrigados a migrar para a cidade a fim de continuar seus estudos, vivenciando assim um ritual que gera grandes consequências sobre suas identidades e repercutem tanto em seu comportamento quanto no processo de ensino/aprendizagem. Especificamente, a pesquisa procurou: i) Identificar quais os rituais de passagem vivenciados pelos estudantes na transição entre o Ensino Fundamental I, na escola da roça, e o Ensino Fundamental II, na escola da cidade; ii) Analisar como os alunos compreendem os rituais vivenciados nesta transição; iii) Avaliar os desafios enfrentados pelos alunos ao ingressarem no Ensino Fundamental II. Tomamos como questões de pesquisa as seguintes indagações: Quais os ritos de passagem vivenciados por alunos da roça, egressos do Ensino Fundamental I em turmas multisseriadas, ao ingressarem em escolas da cidade para cursar o Ensino Fundamental II? Como os alunos da roça vivenciam esses rituais? Os sujeitos da pesquisa foram cinco (5) estudantes egressos de duas escolas de turmas multisseriadas, que foram acompanhados durante um período de oito meses, na transição entre o final do 5º. ano do ensino fundamental, nas escolas da roça (2017), e início do 6º. ano, em uma escola da cidade (2018). Metodologicamente, utilizamos a abordagem qualitativa, aproximando-nos do método autobiográfico (Bertaux, 2010; Ferraroti, 2014; Passeggi, 2014; Meirelles, 2015). Para o levantamento de dados, trabalhamos a construção de *cartas autobiográfica, observação e entrevista narrativa*. Os dados foram analisados a partir do diálogo com atores que discutem as temáticas Educação do Campo (Arroyo, 2010; Azevedo, 2007; Leite, 1999; Molina, 2013; Paludo, 2013; Santos e Moura 2009); Escolas de turmas multisseriadas (Hage, 2008; Moura e Santos, 2010; Santos, 2015; Santos e Souza, 2014), além de estudos da Antropologia e da Educação voltados para a discussão de Ritos de passagem (Da Matta, 2008; Dias, 2009; Genep, 2008; Mc Laren, 1991; Souza, Orrico, Santos e Pinho, 2016) e migração de alunos da roça para escolas da cidade (Santos, 2006), entre outros. Os resultados apontam que a transição da escola da roça para a escola da cidade é marcada por rituais de passagem que se efetivam de maneira tensa e perversa, em que os alunos são submetidos a vários desafios para que possam continuar os estudos.

Palavras-chave: Ritos de passagem, Escola da roça, Escola da cidade, Turmas Multisseriadas, Alunos da roça.

LISTA DE SIGLAS

CESB – Colégio Estadual Santa Bernadete
CFP – Centro De Formação De Professores
EDURURAL – Educação Rural
EJA – Educação De Jovens E Adultos
EF I – Ensino Fundamental I
EF II – Ensino Fundamental II
EFA – Escola Família Agrícola
ENERA – Encontro de Educadores da Reforma Agrária
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PNTE – Política Nacional de Transporte Escolar
PIBID – Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação de Professores do Campo
SEMEA – Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-BA
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA DE FIGURAS, FOTOS E QUADROS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquematização dos rituais vividos pelos estudantes na transição EF I para EF II.....	59
Figura 2: Representação da roça feita pela aluna Dayanne, 2017.....	79
Figura 3: Representação do viver na roça feito pelo aluno X (nome fictício), 2017.....	82
Figura 4: Representação da vida na cidade feito pelo aluno Gilberto, 2017.....	83
Figura 5: Desenho-representação da escola da roça feita pelo aluno Y, 2017.....	84

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Vista panorâmica exterior da Escola Mun. Senador Josaphá Marinho, 2017.....	70
Foto 2: Vista panorâmica do interior da sala de aula da Escola Mun. Senador Josaphá Marinho, 2017.....	71
Foto 3: Vista panorâmica exterior da Escola Municipal V. Iraci Silva, 2017.....	72
Foto 4: Vista panorâmica do interior de uma sala de aula da Escola M. Ver. Iraci Silva, 2017.	72
Foto 5: Alunos caminham para pegar o ônibus rumo às escolas da cidade.....	88
Foto 6: Alunos caminham para pegar o ônibus rumo às escolas da cidade.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Destino dos egressos do 5º. ano nas escolas pesquisadas 2017/2018.....	76
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPITULO I – ENTRE O CAMPO E A CIDADE.....	28
A relação campo-cidade no passado e no presente.....	29
Da Educação Rural à Educação do Campo.....	34
Políticas para as Escolas de Turmas Multisseriadas.....	38
Da pequena escola rural à grande escola urbana: desafios de estudantes rurais para continuar seus estudos.....	43
CAPÍTULO II – RITOS DE PASSAGEM.....	48
2.1 Os que são ritos de passagem?	49
2.2 Rituais de passagem na escola.....	53
2.3 Passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental: uma revisão na literatura	56
2.4 Passagem da escola rural para a escola da cidade como um rito.....	59
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	63
3.1 O desenho da investigação.....	64
3.2 O contexto da pesquisa: lugares, famílias e escolas.....	69
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	75
CAPITULO IV - ALUNOS DA ROÇA NA ESCOLA DA CIDADE.....	78
4.1 Migrar como alternativa para dar continuidade aos estudos.....	79
4.2 O aluno da roça, sua comunidade e sua escola.....	85
4.3 Análise crítica do estudo.....	92
CONCLUSÕES	96
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS E APÊNDICES	104

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa monográfica desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa. Insere-se no bojo dos estudos sobre as Escolas de Turmas Multisseriadas estabelecendo um diálogo com a Educação do Campo. Aborda os ritos de passagem vivenciados por alunos egressos do ensino fundamental I em duas escolas de turmas multisseriadas, que se deslocam de suas comunidades rurais para dar continuidade aos seus estudos, no ensino fundamental II, em uma escola da cidade. Assim, tem o **objetivo geral de investigar os ritos de passagem vivenciados por alunos egressos de turmas multisseriadas ao ingressar na escola da cidade.**

Especificamente, o estudo pretende os seguintes **objetivos**: i) Identificar os ritos de passagem vivenciados e as possíveis implicações decorrentes desse processo; ii) Analisar como os alunos compreendem os ritos vivenciados; iii) Identificar os desafios enfrentados por alunos de classes multisseriadas ao ingressarem nas escolas da cidade.

A pesquisa é norteada pelas seguintes **questões**: **Quais os rituais que marcam a passagem do ensino fundamental I, na escola multisseriada, na roça, para o ensino fundamental II, na escola seriada, na cidade? Qual a compreensão dos alunos acerca disso?**

A pesquisa **justifica-se** por um conjunto de razões pessoais, sociais e acadêmicas, melhor detalhadas a seguir.

Em **primeiro** lugar, cumpre destacar, numa minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no CFP/UFRB. Deste março de 2014 até março de 2017, estive inserida no projeto institucional de iniciação à docência desta universidade (Edital CAPES n. 61/2013), mais especificamente no Subprojeto Pedagogia “A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas”, abreviadamente conhecido como “Pibid Classes Multisseriadas”, vinculado ao OBSERVALE – Observatório da Educação do Campo na

Região do Vale do Jiquiriçá/BA¹. O subprojeto desenvolveu-se em três escolas multisseriadas do município de Amargosa, localizadas em áreas rurais. Participando do projeto na condição de bolsista de iniciação à docência, estive realizando visitas semanais a uma das escolas parceiras, a Escola Senador Josaphá Marinho, e freqüentando reuniões semanais na universidade, nas quais fazíamos leitura e discussões de textos, avaliávamos e planejávamos as atividades do programa. Meu envolvimento nesta experiência formativa possibilitou-me uma aproximação com os debates sobre as escolas de turmas multisseriadas, além de vivenciar semanalmente o cotidiano de uma das escolas parceiras, localizada na comunidade do Córrego, próximo à comunidade de Cambaúba, onde resido. A orientadora do Pibid Classes Multisseriadas sugeriu que os bolsistas inseridos no programa tomassem como objeto de pesquisa de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) algo relacionado ao Subprojeto ao qual estávamos inseridos, portanto, às escolas de turmas multisseriadas.

Naquela conjuntura, considerei minhas vivências enquanto ex-estudante e moradora de uma comunidade rural, atravessada pelo fenômeno que abordo neste TCC. Camponesa, ex-aluna de turma multisseriada na localidade de Cambaúba, zona rural do município de Amargosa, tive que continuar meus estudos em escolas da cidade, vivenciando o rito de pesagem que agora estudo. Moradora desta mesma comunidade rural, vivencio, desde muitos anos, alunos das escolas da Cambaúba, muitos dos quais meus vizinhos e parentes, fazerem este mesmo movimento de migração pendular. Mais recentemente, como mãe, tenho assistido dois filhos realizarem este mesmo percurso de migração estudantil, o que reforço meu movimento em tomar este fenômeno como objeto de estudo deste TCC.

A inclinação por estudar o objeto aqui colocado, ensejou o convite para que participasse do projeto de pesquisa “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa

¹ O *OBSERVALE - Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá/BA* é um grupo de estudo, pesquisa e extensão sediado no CFP/UFRB, *campus* Amargosa. Congrega professores e estudantes do CFP/UFRB, professores da Escola Básica, movimentos sociais e sindicais, órgãos governamentais com atuação na região, etc. Tem como propósito maior realizar estudos e intervenções na realidade da Educação do Campo no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, entorno do CFP/UFRB, convertendo-se em um espaço de investigação, formação e militância em prol da Educação do Campo no referido Território. O grupo é coordenado pelo prof. Fábio Josué Souza dos Santos, orientador deste TCC.

(Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com outros grupos de pesquisa, entre eles o OBSERVALE/UFRB. O projeto de pesquisa "Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem" consiste em uma parceria entre o GRAFHO e outros grupos de pesquisa desta própria Universidade e ainda os grupos de pesquisa OBSERVALE/UFRB o Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação e Formação (CAF/UFRB)² e o Centre de Recherche Interuniversitaire Experice (Paris 13, Nord-Paris 8 – Vincennes-Saint Denis). O projeto *Multisseriação* contou com financiamento da FAPESB através do Edital 028/2012 / Inovação em práticas educativas educacionais nas escolas públicas da Bahia. Foi desenvolvido em 4 escolas públicas do estado da Bahia, sendo 2 localizadas em Salvador e 2 no município de Amargosa. Em cada um destes municípios participam 2 escolas, uma municipal e uma estadual. As escolas municipais são multisseriadas, localizam-se em área rurais; delas egressam alunos que, ao concluir as séries iniciais do ensino fundamental, deslocam-se para estudar em escolas das cidades, geralmente estaduais. A pesquisa propõe-se a compreender o trabalho docente no contexto das duas escolas multisseriadas e, também, o rito de passagem de alunos egressos destas escolas nas escolas da cidade (ensino fundamental II). A metodologia de pesquisa-formação adotada foi de natureza qualitativa e pretendeu recuperar as trajetórias de formação das professoras participantes e contribuir para a construção de inovações educacionais em que os sujeitos, alunos e professores, sejam protagonistas da ação pedagógica e com isso, sejam capazes de promover uma educação pública de qualidade, apresentando um melhor desempenho além de tornar essa uma experiência significativa nas suas vidas. O projeto tem gerado alguns produtos tais como artigos (Souza, Orrico, Santos e Pinho, 2016; Souza, Orrico e Souza, 2018), TCC's de graduação, mestrado e doutorado, além de livros Souza (2017a, 2017b, 2017c), dentre outros.

Assim, inserida no projeto *Multisseriação*, na equipe da UFRB/CFP, *campus* Amargosa, fui instada a ampliar minhas leituras sobre os rituais de passagem vivenciados por estudantes egressos de escolas multisseriadas que se deslocam para estudar em escolas da cidade, para continuar seus estudos.

² O Grupo de pesquisa CAF está atualmente desativado. Entretanto, seus antigos membros participaram da equipe que elaborou o projeto de pesquisa Multisseriação.

Na sua dimensão **acadêmica**, a pesquisa se justifica devido à escassez de produções sobre a temática aqui apresentada. Estudo realizado por Souza e Santos (2014), que analisou a produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” produzida no Brasil entre 1987-2012, constituída de 7 teses e 55 dissertações, indica existência de várias lacunas no conhecimento produzido sobre a questão, sendo uma delas o estudo com os egressos de turmas multisseriadas. Nenhum dos 62 trabalhos identificados Souza e Santos (2014), relacionados no anexo do referido artigo, aproxima-se do debate sobre a migração de estudantes nos espaços campo-cidade, ou mesmo entre a transição entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II. Em nossa busca em outros bancos de dados, identificamos apenas um trabalho que abordam os ritos de passagens de estudantes egressos de turmas multisseriadas em escolas da cidade³. Trata-se do artigo “*Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade*” de autoria de Souza, Orrico, Santos e Pinho (2016). Neste artigo, os autores realizam uma problematização inicial sobre o tema, fazem uma apresentação geral do projeto *Multisseriação* e apresentam alguns dados de campo preliminares, indicando o quantitativo de egressos de uma escola multisseriada parceira do projeto, em uma perspectiva histórica, além de apresentarem as expectativas de alguns alunos concluintes do Ensino Fundamental I no ano de 2015, sobre a nova escola, na cidade, onde estudariam o Ensino Fundamental II.

A passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II é um fenômeno que requer mais investigações, pois afetam grande parte do alunado brasileiro que prossegue ou tenta prosseguir seus estudos. Segundo estudos como o de Dias da Silva (1997) o primeiro ano do Ensino Fundamental II é considerado o período mais difícil da trajetória escolar na escola básica. Esta transição torna-se ainda mais complexa para os alunos da roça, egressos de turmas multisseriadas, pelo longo e árduo processo que vivenciam, considerando a mudança de ambientes geográficos e pedagógicos que atravessam esta experiência migratória. Embora tenhamos identificado estudos que analisam a passagem da primeira para a segunda etapa do ensino fundamental (HAUSER, 2007; APARECIDA, 2008; DIAS DA SILVA, 2007), nenhum

³ Identificamos um segundo artigo, intitulado “Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho”, de autoria de Souza, Orrico e Souza (2018). Entretanto, não consideramos esta produção pois ela dedica-se analisar as expectativas de alunos da roça em relação ao mercado de trabalho, tomando como sujeito estudantes do ensino médio, egressos de escolas multisseriadas. Portanto, entendemos que este artigo não foca o objeto de estudo que abordamos neste TCC.

destes abordam, especificamente, a realidade de estudantes da roça que migram para estudar em escolas da cidade.

Os raros estudos sobre a migração de alunos que saem do campo para estudar na cidade (RIOS, 2012; SANTOS, 2006) demonstram que esse processo vem carregado de expectativas, medos, marcas e rituais, que muitas vezes causam impactos negativos tanto nos estudantes como nos familiares⁴.

Portanto, torna-se de essencial importância acadêmica que estudos sobre a temática sejam desenvolvidos e fomentados no sentido de compreender o processo de passagem e suas decorrências na segunda fase do Ensino Fundamental. Destarte, considera-se nesse trabalho a importância de compreendermos os ritos de passagem dos sujeitos a partir das suas narrativas, do seu ponto de vista e de como os mesmos interpretam esses rituais que implicam no seu processo formativo.

Assim, considerando o exposto, os objetivos da pesquisa e a questão norteadora já apontada no início desta *Introdução*, foi realizada uma pesquisa de campo com vista a levantar dados para respondê-la.

O campo empírico para o levantamento de dados foram três escolas situadas do município de Amargosa/BA, sendo duas multisseriadas, localizadas em áreas rurais; e uma estadual, localizada na cidade, que recebe os egressos das duas anteriores. As duas primeiras foram escolhidas por estarem localizadas próxima ao meu local de moradia, na zona rural de Amargosa, e por serem escolas onde tive algum tipo de atuação durante o tempo em que me preparava para a pesquisa: em uma havia atuado como bolsista de iniciação à docência do Pibid entre 2014 e 2017, experiência que me possibilitou ter contato com os estudantes, sujeitos da pesquisa; na outra escola, atuei como professora durante o ano de 2017, estando assim diariamente com estudantes que estavam se preparando para vivenciar o processo de transição para a escola da cidade no ano seguinte. Coincidentemente, no mês de setembro de 2017 fui convidada para substituir a professora que lecionava na primeira escola, assumindo assim a regência até o final do ano e podendo acompanhar também os meses finais de presença de alunos que então cursavam o 5º. ano na escola. A escola da cidade foi escolhida por ser o destino de

⁴ Salientamos que os estudos de Rios (2012) e Santos (2006), abordam de forma tangencial a transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, pois esta dimensão não se constitui no foco principal destes trabalhos.

grande parte dos estudantes que egressam de escolas multisseriadas para dar continuidade aos estudos, ali estudando o Ensino Fundamental II. Os sujeitos da pesquisa foram cinco (5) estudantes egressos das duas escolas de turmas multisseriadas acima referidas, que foram acompanhados durante um período de oito meses, na transição entre o final do 5º. ano do ensino fundamental, nas escolas da roça (2017), e início do 6º. ano, na escola da cidade (2018).

O caminho metodológico amparou-se na abordagem **qualitativa**, de natureza **básica**, de cunho **autobiográfico** que, segundo autores como Bertaux (2010), Ferraroti (2010) e Passegi (2014), constitui-se de fundamental importância no âmbito das Ciências Humanas, pois busca-se compreender os sujeitos em seus processos de vida e formação, utilizando-se das vozes dos sujeitos no sentido de valorizar as suas vivências, singularidades e histórias no seu processo de formação.

Nesse sentido, justifica-se a escolha em trabalhar com esse método de pesquisa, uma vez que procuramos compreender os ritos de passagem a partir das vozes dos estudantes. O principal instrumento de levantamento de dados utilizado foi a **entrevista narrativa**, pois através dela é possível captar sentidos que só podem ser revelados através da experiência vivida e narrada pelos próprios sujeitos. Utilizamos também a **observação** do percurso escolar realizado diariamente pelos alunos (trajeto roça-cidade-roça), e a escrita de **cartas autobiográficas** com o intuito de perceber e conhecer as expectativas dos alunos em relação à nova realidade a ser vivenciada.

A análise dos dados de campo deu-se a partir das observações em sala de aula, da leitura das cartas e da leitura das entrevistas narrativas, seguindo os três movimentos elencados por Passegi (2014). Para esta autora, a análise de narrativas deve partir da leitura das transcrições das entrevistas em busca das principais categorias nelas contidas; num segundo momento, as narrativas são objeto de leituras minuciosas, para que o pesquisador procure aprofundar os sentidos e significados estruturantes da entrevista; o terceiro momento consiste na compreensão da *hermenêutica de si*, que constitui em “compreender como os sujeitos narram as suas vivências ao tempo que fazem a interpretação dessas vivências no contexto que se insere”. (PASSEGI, 2014, p. 289). Desta forma, a análise de dados é realizada a partir do aprofundamento analítico/interpretativo das principais categorias emergidas nos dados coletados em campo, ancorados nos aportes teóricos que embasaram esse trabalho. Os dados foram

analisados a partir do diálogo com atores que discutem as temáticas Educação do Campo (Arroyo, 2010; Azevedo, 2007; Leite, 1999; Molina, 2013; Paludo, 2013; Santos e Moura 2009); Escolas de turmas multisseriadas (Hage, 2008; Moura e Santos, 2010; Santos, 2015; Santos e Souza, 2014), além de estudos da Antropologia e da Educação voltados para a discussão de Ritos de passagem (Da Matta, 2008; Dias, 2009; Genep, 2008; Mc Laren, 1991; Souza, Orrico, Santos e Pinho, 2016) e migração de alunos da roça para escolas da cidade (Santos, 2006), entre outros.

A monografia está organizada em quatro capítulos, distribuídos da seguinte forma. O primeiro capítulo, intitulado **“Entre o campo e a cidade”**, faz um panorama das relações entre campo e cidade no contexto histórico; apresenta e caracteriza dois projetos de educação existentes no contexto rural brasileiro das últimas duas décadas, a Educação Rural à Educação do Campo; e apresenta uma breve panorama das escolas de turmas multisseriadas na realidade do campo, problematizando a sua função social e abordando as políticas públicas que tem incidido sobre esta forma organização escolar heterogênea. Deste modo, o capítulo apresenta elementos para compreendermos o contexto em que se dá os ritos de passagens de estudantes que egressam em escolas multisseriadas e são obrigados a migrar para escolas urbanas, para continuar seus estudos.

O segundo capítulo, que tem o título **“Ritos de passagem”**, procura compreender abordar conceitualmente os ritos de passagem a partir da contribuição da Antropologia, para em seguida abordar os ritos de passagem na escola. Também neste capítulo, abordamos a passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e a migração campo-cidade como rito.

O terceiro capítulo, intitulado **“Metodologia”** apresenta os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, o desenho da investigação, o contexto da pesquisa e os seus sujeitos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Nesse capítulo, mostra-se, portanto, os caminhos percorridos para a realização empírica da pesquisa, faz-se uma caracterização do campo de pesquisa, do lugar onde estão inseridos e dos sujeitos.

No quarto e último capítulo **“Os alunos da roça na escola da cidade”**, apresenta e discute os dados de campo, analisando-os a partir do referencial teórico estudado.

Por fim, as **Conclusões** apresentam reflexões tecidas no âmbito da pesquisa visando colaborar para o aprofundamento de estudos sobre a temática apresentada. Apresentamos, também, sugestões de ações que minimizem os impactos desse processo venham a ser fomentadas.

CAPÍTULO I
ENTRE O CAMPO E A CIDADE

1.1 A RELAÇÃO CAMPO CIDADE NO PASSADO E NO PRESENTE

Entende-se que a discussão sobre as relações entre campo e cidade constitui-se de fundamental importância nesse trabalho, já que pretendemos identificar e compreender os ritos de passagem dos alunos egressos de escolas da roça que migram para estudar em uma escola urbana. A relação entre esses dois espaços, o campo e a cidade, configura-se num campo amplo e complexo e envolve vários aspectos. Os elementos constituintes dos termos rural e urbano são construídos simbolicamente das representações sociais e dos compassos das transformações que abarcam as relações entre campo e cidade (Carneiro, 1998).

Para compreender a relação entre campo e cidade faz-se necessário entender como essas diferenciações foram se formando historicamente. É importante considerar que essas diferenças se constituem devido às transformações das relações sociais que categorizam os espaços, transformando as visões e os modos de representações entre o rural e o urbano, pois o ser humano constrói e reconstrói a história, a natureza e o ambiente em que vive e nesse processo, também se transforma.

Considera-se importante compreender o significado dos conceitos aqui apresentados. Por espaço urbano compreende-se a área onde se reúne grandes populações e a concentração de bens e serviços, onde o desenvolvimento chega primeiro e as políticas públicas são mais aplicadas. As relações cidadinas, são mais individualistas, fechadas e competitivas.

Queiroz (s/d), mostra como historicamente essas relações e separações foram sendo fortalecidas. Para compreender essas relações e separações a autora apresenta três tipologias de organizações sociais: 1) sociedades tribais; 2) sociedades agrárias e 3) sociedades urbanas. Segundo ela

No primeiro caso, não há tal equilíbrio pois a cidade não existe. Nas sociedades agrárias, cidade e campo coexistem, mas o campo domina a cidade. Embora esta o organize e seja seu centro administrativo, a dominação é demográfica e econômica. Nas sociedades urbanas a coexistência também se verifica entre o campo, porém a cidade domina o campo que passa para um plano secundário, demográfica e economicamente. (Queiroz, s/d, p.162).

Observa-se que, nas sociedades tribais as relações giravam em torno de si próprias, pois a produção constituía-se apenas para as suas necessidades de subsistência que, com o surgimento das sociedades agrárias, foram sendo ampliadas e já não

comportava apenas a subsistência, pois a produção agrícola serviria para a manutenção das cidades que vão se desenvolvendo e invertendo os papéis e transformando-se em sociedades urbanas. Se o campo *a priori* era o centro econômico *a posteriori* é subalterno, atrasado.

No entanto, as transformações alavancadas pela industrialização e mecanização do trabalho no campo contribuíram para que as relações campo/cidade fossem marcadas pela expansão do urbanismo, em que o campo não mais se caracteriza apenas pela produção agrícola, mas reproduz os modos de vida da cidade. Esse processo favorece a sobreposição do urbano nos espaços rurais, pois estes precisam submeter-se aos mecanismos de dominação que lhes são impostos, ou seja, viver um rural pautado no urbano. Dessa forma, o processo de industrialização demonstrava que seria necessário modernizar o campo como forma de sanar as “dificuldades” vividas pelas suas populações e estreitar relações com o urbano, implicando no desenvolvimento do país como homogêneo.

Nota-se ainda que, o processo de modernização do campo nega as peculiaridades existentes que diferencia as ruralidades, reforça o ideário de atraso do campo e progresso da cidade, fazendo com que os sujeitos sejam negligenciados pela falta de políticas que atendam os sujeitos do campo em seus processos históricos e sociais, forçando o seu desenraizamento, o que faz com que milhares de jovens migrem para os grandes centros urbanos em busca de uma ilusória vida melhor. A modernização afeta a todos que habitam os espaços rurais, beneficiando uns e excluindo outros, o que contribui para que o êxodo rural continue ainda a existir mesmo em menor escala.

Ressalta-se então que o favorecimento das ações governamentais priorizam os grandes e médios proprietários de terras, não havendo sensibilidade para com aqueles que possuem pequenas ou micro propriedades destinadas à produção familiar ou àqueles que sequer possui alguma propriedade. Entre estes encontram-se meeiros, posseiros, foreiros, diaristas... o que contribui de forma contundente para que os jovens rurais migrem para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida.

De acordo com dados do IBGE (2000), o Brasil presenciou o seu período de maior êxodo rural entre as décadas de 1960 e 1980, quando aproximadamente 13 milhões de pessoas abandonaram o campo e rumaram em direção aos centros urbanos. No entanto, o Censo 2010 demonstra que esses dados vem diminuindo nos últimos anos

em relação a períodos anteriores, devido a uma intensa política de revalorização do campo. Deste modo, embora haja redução deste percentual, o campo ainda é marcado pela disputa entre o projeto do agronegócio e um projeto de campo que tenha em sua gênese os seus sujeitos: os camponeses.

Desta forma, os espaços do campo brasileiro se configuram em uma arena de disputas: por um lado a produção do agronegócio e por outro a luta dos camponeses pelo direito à terra. Fernandes (2006, p.29) confirma essa dicotomia ao afirmar que:

O agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea.

Assim, enquanto o agronegócio se fundamenta na produção em grande escala para exportação, que implica em utilizar-se da mão de obra barata, do uso de tecnologias, degradação do ambiente natural e uma série de consequências tanto para a natureza como para o ser humano, mas com o foco em atender ao fomento do capital; o campesinato procura organizar-se de modo a materializar a sua existência em harmonia com a natureza e com os seus pares, através da luta pela terra e da produção em harmonia com a natureza, no sentido de promover vida digna a todos e não apenas a alguns.

Desse modo, Mota e Schmitz (2002), demonstram que no meio acadêmico há pelo menos duas vertentes de abordagem do rural. A primeira vertente defende o fim do rural, considerando que devido à industrialização no campo houve uma expansão da urbanização que faz com que o campo seja uma continuidade do urbano (*continuum urbano*), em seus modos de vida, de produção e de costumes. De acordo com essa posição, a sobreposição do urbano sobre o rural molda os espaços rurais à homogeneização desencadeada pela modernização das técnicas de produção e diversidade de serviços oferecidos no campo. Os autores consideram que a tese que defende o fim do rural e a expansão do urbano nega as diferenças, as discontinuidades que permeiam entre os dois espaços.

Diante disso, observa-se a tendência à negação do espaço rural como lugar bom para se viver e trabalhar. Essa representação implica na supressão de políticas que garantam aos sujeitos do campo direitos fundamentais, tais como saúde, Educação, etc.

No que tange à segunda vertente, esta corresponde a existência de um espaço rural que se constitui de modo dinâmico, heterogêneo economicamente, diverso e multicultural permitindo que as especificidades dos sujeitos sejam notórias e distintas.

Contrariando tais vertentes, Carneiro (1998), critica a continuidade do urbano no rural, pois o rural não se constitui numa extensão do urbano, embora ambos sejam interdependentes, mostrando que as transformações não se dão de maneira homogênea e linear em todas as regiões do Brasil, defendendo a segunda vertente apontada pelos autores supracitados.

[...] o campo brasileiro não está passando por um processo único de transformação em toda sua extensão. Se as medidas modernizadoras sobre a agricultura foram moldadas no padrão de produção (e de vida) urbano-industrial, seus efeitos sobre a população local e a maneira como esta reage a tais injunções não são, de modo algum, uniformes, assim como tais medidas não atingem com a mesma intensidade e proporções as diferentes categorias de produtores. Neste sentido, não se pode falar de ruralidade em geral; ela se expressa de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos. (CARNEIRO, 1998, p.53).

Assim, são múltiplas transformações que vão se dando de modos e tempos diferentes em diferentes lugares, não dando espaço para uma única “**ruralidade**” ou ruralidade. Assim, como enfatiza Santos (2012), compreende-se que mesmo diante dos processos de urbanização, campo e cidade vão se imbricando nas suas relações, permitindo que não sejam espaços dicotômicos, separados ou independentes entre si, ainda existem as peculiaridades que os diferenciam tanto nos aspectos culturais, políticos e sociais.

Vale destacar que no contexto dessa pesquisa, não há dicotomia antagônica entre os dois espaços, tampouco a existência de um *continuum* urbano. As relações entre campo e cidade apresentam-se de modo diversificado onde as relações entre ambas são fortalecidas através do movimento itinerário entre ambos. Nesse sentido, pode-se observar tanto o grande fluxo de pessoas que estão em transito do campo para a cidade em busca de escolas, empregos, universidade, serviços públicos etc, quanto da cidade para o campo em busca de descanso, produtos da terra para comercialização, venda de

utensílios, trabalho corroborando com o movimento definido pelos autores como trans-territorialidade.

Desta forma, compreende-se que o termo rural é genérico, amplo, homogêneo. Portanto esse termo não caracteriza os diversos espaços rurais do município de Amargosa, onde esses espaços são ocupados majoritariamente por famílias de pequenos agricultores familiares.

Partindo da premissa que a categoria rural constitui-se numa macro categoria do espaço que não se concentra no perímetro urbano, ela se compõe de diversas categorias específicas como exposto acima. Cada uma dessas categorias é carregada de significados simbólicos e políticos. No contexto das ruralidades existentes na realidade do estado da Bahia a melhor categoria a ser utilizada segundo Santos (2006, p. 16). Segundo este autor, a roça é

[...] um rural específico: o rural das pequenas e mesmo minúsculas propriedades; da agricultura de subsistência; de homens e mulheres, meninos e meninas, idosos e idosas, trabalhadores e trabalhadoras que lavram a terra para dela tirar seu “pão”, que não lhes rende riqueza, mas, quando muito, apenas o sustento necessário à sobrevivência. Numa relação quase simbiótica com a terra, os trabalhadores e trabalhadoras da roça produzem toda uma riqueza de conhecimentos sobre as técnicas de plantio, de limpa, de colheita, saberes sobre o tempo de plantar e de colher, sobre o meio ambiente, sobre a utilidade de cada planta, etc., caracterizando uma identidade que é construída num processo de interação constante com a terra.

O referido autor apresenta uma discussão teórica acerca de tal especificidade, apresentando desde a configuração etimológica e geográfica como seu sentido político. Nessa discussão a roça é apresentada em três dimensões: **roça** como origem dos roçados, roça como espaço que abriga pequenas propriedades e roça como produtos produzidos nesses espaços, ex.: roça de mandioca, de feijão, de milho de cacau etc. Segundo o autor, a roça abarca as relações de coletividade e pertencimento, nela a vida tem sentido e valores comunitários tanto nos trabalhos em que estão presentes toda a família e muitas vezes os vizinhos, como nas comemorações religiosas e sociais (rezas, missas, aniversários, casamentos, etc).

Entretanto o ser da roça ainda carrega um sentido pejorativo. São comuns termos como **da roça** para indicar sujeito besta, ignorante, inculto, tabaréu. (SANTOS, 2006) que por muito ser utilizados, acabam internalizado nos sujeitos como forma de dizer que

o outro não se enquadra dentro do padrões ditos pela sociedade, reforçando assim o preconceito social que é tão presente na vida daqueles e daquelas que de maneira diferenciada, levam adiante os seus valores, costumes, formas de produzir conhecimento e cultura.

No ambiente escolar os alunos e alunas da roça sofrem também esses tipos de preconceitos, Santos (2006), Rios (2012) mostram que ao ingressarem na escola da cidade os alunos da Roça sofriam várias formas de discriminação por parte dos alunos da cidade e até mesmo de professores.

Assim sendo, esse modo, de enxergar a população do campo inferior a cidade não é algo aleatório, é fruto dos processos de configuração dos espaços urbanos como lugar de qualidade, bem estar e progresso.

Assim, compreende-se os processos educacionais para as populações rurais é de grande relevância para compreender como ao longo dos anos foram pensados os processos de escolarização para a população campesina.

1.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

A história educacional do Brasil denuncia que o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, constituiu-se como privilégio, dos detentores do poder. Para a classe trabalhadora restou uma educação anódina pautada no descaso e precariedade, tornando-se ainda mais evidente ao se tratar da educação para a população que vive nos espaços rurais do país. Santos (2006) enfatiza que:

As populações rurais deste país historicamente padecerem com a falta de políticas públicas que atendessem a seus interesses. Na área educacional, prevaleceu sempre o abandono, o que tem obrigado, desde muito tempo, os alunos e alunas destas áreas, migrarem para a cidade, na busca de matrículas que lhes garantam o ingresso inicial na escola ou na continuação dos seus estudos. (SANTOS, F., 006, p. 19).

Nessa premissa, é negado ao homem do campo o acesso ao conhecimento que possibilite a criticidade, pois este visa à politização e o empoderamento do sujeito de

modo que reflita e reaja às imposições, gerando assim a luta e a resistência. Nessa perspectiva surge então o **ruralismo pedagógico**, que visava fixar o homem no campo, impedindo o inchaço das cidades ocasionado pelo êxodo rural e servir ao capitalismo rural, Leite (1999). Tal pedagogia era simplista e superficial, tendo como finalidade apenas ensinar a ler, escrever e contar, sem nenhum cunho político ou preocupação com a formação humana.

Nesse sentido, percebe-se que o objetivo desse ruralismo era tão somente fazer com que o homem do campo permanecesse no campo sem as mínimas condições de vida e sem nenhuma instrução que promovesse a autonomia e a resistência ao projeto do agronegócio.

Observa-se ainda que, nas décadas subsequentes, não havendo a criação de projetos voltados para a realidade camponesa, estes seguiam o ideário de educação paliativa para o campo sem que houvesse esforços por políticas que contemplassem as suas necessidades e anseios, mas que injetasse no Brasil as mesmas ações e políticas internacionais proporcionando a congratulação de progresso e desenvolvimento dos Estados Unidos.

Nesse sentido, nos anos 80 do século XX, com o processo de redemocratização brasileira que se dá a partir dos anos pós-ditadura militar, segmentos da sociedade civil que lutaram pela universalização da educação, propõe novas propostas de organização social, que envolve a sociedade civil através de movimentos que começam a se articular em busca da legitimação dos seus direitos. Esses movimentos são articulados por diversos segmentos da sociedade civil escolar. Com a Constituição Federal de 1988 se dá a garantia da educação em todas as modalidades do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996 dá um novo rumo de organização educacional para as populações do campo, destinando os capítulos 23, 26 e 28 às formas de organização e adaptação que deveria ter o ensino nas especificidades da realidade camponesa como adequação do calendário, diferentes formas de organização, mudanças no currículo entre outros.

É nessa abertura legalmente instituída para diferentes formas de organização escolar, que surge a luta por uma educação que não apenas seja levada à população do campo, mas emergja dos seus interesses e perspectivas e considere as suas especificidades. A luta pela educação do campo tem o protagonismo dos movimentos

sociais principalmente do Movimento Sem Terra (MST), que lutam contra a hegemonia imposta pela lógica capitalista.

A construção da Educação do Campo inaugura o desabrochar da consciência campesina acerca da necessidade de uma educação que não seja apenas para todos, mas que fosse tão para todos que abarcasse a rigorosidade metodológica com as especificidades e as dimensões da população que vivem e sobrevivem nesse contexto. Portanto, a educação do campo deve ser *dos* e não *para* os sujeitos do campo, tendo a garantia de políticas públicas, mas edificadas com os sujeitos dos direitos que a estabelecem. (CALDART, 2002, p.151).

A década de 1990 constitui num marco histórico para a Educação do Campo no Brasil. É nessa década que os movimentos de articulação por um novo paradigma de educação começa a florescer na perspectiva dos movimentos sociais. O destaque dos últimos dez anos do século XX, é para a Primeira Conferência por uma educação Básica no Campo (1998), o Primeiro Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA e a criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998). Esse momento batiza um novo jeito de pensar a educação para quem vive e trabalha no campo, afirmando-o como espaço de vida digna e dando legitimidade à luta por políticas que sejam específicos e um projeto que seja dos próprios sujeitos do campo.

Nesse contexto, surgem políticas voltadas para a consolidação da educação que seja pautada no respeito à das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, através do *Parecer CEB/CNE n.º 036/2001*, que se constitui em normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros fundamentados legalmente para nortear a organização das escolas do campo cujos princípios devem ser instituídos pelos sistemas de ensino municipal, estadual e federal.

Posteriormente, o Parecer 01/2002 que institui o regime de Alternância para as especificidades do campo (BRASIL, 2006). A alternância possibilita uma organização que tem o trabalho como princípio educativo, pois concilia escola um período é dedicado à educação escolar è dedicado ao trabalho de campo com a família e a comunidade. De acordo com Caldart (2002) a nomenclatura Por uma Educação Básica do Campo denota a educação apenas na escola, não abarcando o ideário de educação

que contemple todos os processos de formação já constituídos historicamente compreendendo a totalidade da educação desde a Educação Infantil à Universidade.

Diante disso, avanços significativos voltados para o campo vão se efetivando no contexto da educação, como encontros de discussões, pesquisas e seminários. Cavalcante e Baptista, (2013), em artigo sobre Estado da Arte em Educação do Campo demonstram que:

No que concerne à experiência da política de Educação do Campo junto à academia, podemos chamar atenção para algumas ações importantes como os programas de Educação do Campo que vão surgindo e inserindo o debate do campo nas Universidades, mediante editais e estratégias de diálogo entre academia, movimentos sociais e INCRA. Foram criados programas como SABERES (2005), PROJOVEM CAMPO – saberes da terra e o programa de apoio à formação superior em Licenciaturas em Educação do campo, o PROCAMPO, criado em 2008 e desenvolvido inicialmente como projeto piloto pelas Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), Sergipe (UFS), Bahia (UFBA) e Universidade de Brasília (UNB). (CAVALCANTE, 2013).

Destaca-se também a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo em várias universidades, a criação do Mestrado Profissional de Educação do Campo na UFRB, com o intuito de formar professores para atuar nas últimas séries do ensino fundamental e médio.

Mesmo diante dos avanços de políticas voltadas para a consolidação da Educação do Campo em todo país, ainda há uma evidente lacuna ao se tratar da formação de professores no âmbito da Educação do Campo, uma vez que quem atua nas primeiras séries do ensino fundamental, é o pedagogo e este não tem formação específica para essa realidade.

Para fortalecer o debate, o artigo 10º da Resolução de 28 de abril de 2008, estabelece que para as escolas multisseriadas alcancem um ensino considerado de qualidade nacionalmente deve ser composto por professores com formação inicial e continuada, bem como dispor de materiais pedagógicos e equipamentos adequados. Entretanto, oito anos depois dessa resolução, a formação de professores para atuar nessa conjuntura educacional constitui-se ainda de maneira ínfima. Dispõe ainda sobre o não fechamento das escolas do campo evitando a nucleação, bem como o deslocamento das crianças. Nesse sentido, diante de várias conquistas da educação do campo, há uma via

de mão dupla, pois a cada ano escolas multisseriadas vem sendo fechadas, tirando o direito de estudar em seu lugar de origem contrariando o que reza a referida resolução.

Diante disso, cabem algumas indagações: como se configura atualmente a realidade das classes multisseriadas? Que políticas públicas têm sido promovidas para atender a heterogeneidade que as permeiam?

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Compreende-se que, no Brasil as políticas públicas voltadas à educação historicamente, foram relegas à insuficiência e ao descaso por parte do estado. Reportando tal realidade à multissérie torna-se ainda mais agravante. Fato este justificado pelas irrisórias ações governamentais resumidas em apenas três políticas para as classes multisseriadas sendo estas: a nucleação escolar que desfavorece e incita o fechamento das escolas, constituindo uma ação contrária às pequenas escolas da roça que mesmo não se constituindo como uma política para as classes multisseriadas. Apresenta-se também o programa Escola Ativa implantado em 2007 e o programa Escola da Terra que ainda não foi implantado de maneira a atender a totalidade das Classes Multisseriadas na Bahia.

Fundamentando o conceito de Políticas Públicas, Hofling (2001)⁵, afirma que estas são entendidas como o estado em ação implantando um projeto de governo através de programas e ações voltados para setores específicos da sociedade. Na mesma perspectiva, Molina (2013, p. 590), complementa dizendo que, a política pública é a promoção pelo estado, de formas de executar aquilo que está no âmbito dos seus deveres.

Desta forma, compreende-se que as políticas públicas possibilitam através de ações regulamentadas pelo estado, a promoção e a garantia de condições para que esses direitos sejam realmente efetivados. Nesse sentido, entende-se que o estado deve promover ações que garantam o acesso de todos aos serviços de saúde, educação,

⁵A autora utiliza a definição de Gobert e Muller (1987).

cultura lazer, e possibilite não apenas o acesso mas, as condições para que o acesso e a permanência sejam garantidos.

As classes multisseriadas constituem uma realidade em muitos municípios da Bahia e são caracterizadas pela heterogeneidade na sua composição exigindo uma prática diferenciada da escola seriada.

Hage (2010), define que as classes multisseriadas se configuram por agrupar alunos de várias séries com diferentes idades e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço com um único professor, em péssimas condições de trabalho, de infraestrutura, sem formação para atuar com essa realidade, pois mesmo que as suas condições materiais de existência não sejam ideais, elas vão resistindo e persistindo, possibilitando o primeiro acesso à educação de milhares de crianças no Brasil.

Projeto de nucleação escolar

Entende-se, que escassez de políticas para esse contexto justifica-se pelo fato classes multisseriadas lidarem com a invisibilidade por parte do estado, uma vez que estas seguem a lógica da seriação ocasionando a materialização da série de maneira precarizada. Além disso, há por parte do estado uma desvalorização e incentivo para a extinção dessa forma de ensino, o que possibilita a política da nucleação escolar, promovendo o fechamento das escolas, o que acarreta o deslocamento para escolas de grande porte em outras comunidades ou até mesmo na cidade.

Nesse sentido, Santos, F. (2006, p.18), destaca que a partir de 1990 houve a criação dos núcleos educacionais que deslocavam os alunos das escolas isoladas para uma escola maior. Essa política deu-se a partir de estímulos do governo federal para que houvesse melhora na qualidade de ensino e diminuísse os custos e gastos.

Corroborando com o autor Hage (2010), Santos (2010), evidenciam que o processo de nucleação gera o desenraizamento cultural e indenitário dos sujeitos da roça. Os autores demonstram que a política de nucleação serve aos interesses do governo, que se apropria de tal ação como estratégia para o controle do estado sobre as formas de organização do ensino e padronização das escolas, para que todas sigam o modelo seriado urbano, negligenciando as diferenças em que são constituídas. Assim,

no período de nove anos, muitas escolas do campo foram fechadas em decorrência do processo de nucleação. Foram mais de 24 mil escolas. Demonstrando a falta de atenção do poder público para com as pessoas que vivem no campo, uma vez que, para o fechamento das escolas sequer ouviam o povo da comunidade a respeito do assunto. (ARGOLO, 2012, p.25).

Desse modo, pode-se considerar que a nucleação das escolas isoladas do campo tem causado vários impactos na vida dos alunos e pais que veem o espaço que representa seu pertencimento, suas lutas e enfrentamentos, ao abandono à precariedade e ao estigma que lhe fora atribuído, sendo arrancado da sua comunidade negando lhe o direito de ser educado no seu lugar de origem, como conquistado legalmente na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais documentos que regulamenta a educação do campo.

Nesse viés, percebe-se entre os conflitos decorrentes do processo de nucleação escolar podemos citar alguns a saber: a importação de modelos de outros países, o engessamento do currículo, fechamento das pequenas escolas, a falta de diálogo com as comunidades e o deslocamento dos alunos para áreas distantes de onde moram contrapondo-se à afirmação de Hofling (2001), que a implantação de políticas públicas deve ser articulada com a sociedade a qual se destina.

Vale ressaltar que município no qual foi realizada essa pesquisa, não houve a nucleação de modo intenso, porém muitas escolas vem sendo fechadas devido à baixa quantidade de alunos, que com o fechamento das escolas de origem, são deslocados para as escolas mais próximas em transportes oferecidos pela prefeitura.

Partindo do pressuposto que o fechamento das escolas do campo retira a presença do estado da comunidade, acarreta o abandono governamental. Portanto, a nucleação escolar é uma ação de negação das classes multisseriadas, da retirada de direito e desprestígio.

Programa Escola Ativa

Entende-se que o programa Escola Ativa trata-se de uma política recente implantada no Brasil em 1997, no governo de FHC, perdurou durante o governo Lula e

no 1º governo Dilma Rouseff (AGOSTINI, TAFFAREL, SANTOS JUNIOR, 2013). Tal programa tinha influência no ideário colombiano da (*escuelanueva*), e financiado pelo Banco Mundial, sem a participação dos sujeitos do campo e na lógica do neoliberalismo⁶.

A educação na visão neoliberal, segue as tendências educacionais liberais que segundo Conceição Paludo (2013), valorizam a transmissão de conhecimento e a subordinação ao capitalismo, ou seja a educação a serviço do mercado e da mercadoria. Nessas concepções de educação, o ensino deve ser pautado na aprendizagem técnica para promover a competitividade do mercado, por isso o investimento de grandes grupos como o Banco Mundial, com modelos verticalizados e importados de outros países sem nenhuma articulação com os saberes dos sujeitos sociais para quem são impostas tais políticas.

O programa objetivou, melhorar a qualidade do desempenho escolar e facilitar o trabalho docente. Para tanto, dispunha de um rico conjunto de material pedagógico (BRASIL, 2008, p.33), demonstrando teoricamente, certa autonomia do professor e dos alunos na organização e funcionalidade do mesmo. Para Almeida (2012, p. 58) e constituem-se como um conjunto de meios operacionais que o educador e educando de classes multisseriadas das escolas do campo devem cumprir periodicamente.

No entanto, percebe-se as bases de fundamentação que sustentam o programa não se articulam com os meios de produção da vida dos camponeses, limitando-se aos espaços sala de aula. Vale destacar que uma das principais críticas ao programa é o fato do mesmo ser importado (BRASIL, 2009, pp.13-14), o que para Azevedo (2007), se constitui uma das críticas ao programa, pois não há nenhuma participação dos sujeitos do campo nem dos seus movimentos.

Outro fator relevante de acordo com os estudos acima, é que o programa não alcançou avanços significativos, tanto no que diz respeito às escolas quanto no aprendizado das crianças. Tal fato demonstra que o mesmo, não foi pensado a partir dos sujeitos do campo e dos profissionais que atuam nessas escolas. O problema maior estava centralizado no currículo, pois esse programa não trouxe nenhuma modificação

⁶ É um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia.

do currículo no sentido de efetivar uma organização pedagógica para as classes multisseriadas e segue a lógica dos programas de regulação criada de forma verticalizada e estas não dão conta de resolver os problemas existentes na multissérie.

Notou-se que esse programa, foi pensado de forma igualitária para todas as escolas/turmas com pacote pronto, cabendo ao professor a função técnicos e reprodutores, suprimindo assim a sua autonomia Almeida (2012), demonstra a partir de entrevistas com professores da rede municipal de ensino de amargosa, que não houve avanços significativos no sentido de contribuir para a melhoria do trabalho do professor, o que o torna um programa desnecessário que dificulta o trabalho do professor mediante a exigência burocrática.

Assim, diante das críticas ao modo pelo qual o programa fora implantado no Brasil a saber, sua origem compensatória, padrões assistencialistas, a não garantia da qualidade de ensino e aprendizagem, a carência na formação de professores críticos, a articulação com os movimentos sociais dentre outros, levaram o programa Escola Ativa a ruir no ano 2012, dando espaço à reformulação e criação do programa escola da terra que veremos sucintamente a seguir.

Programa Escola da Terra

Após a extinção do programa Escola Ativa, houve a necessidade de se pensar um programa com a pratica docente e a realidade da multisseriação. Nessa perspectiva, surge o programa Escola da Terra, com o foco de formação nas Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasília (UNB), Pernambuco (UFP) Maranhão (UFMA), Paraíba (UFPB) e Amazonas (UFAM), de alternância em que passam um período na Universidade e depois vai para a prática docente que é o tempo comunidade.

É interessante pontuar que o programa Escola da Terra, não segue os modelos e a verticalização da escola ativa, tendo em sua concepção a luta e o envolvimento dos movimentos sociais do campo como o (MST). Outro aspecto importante é a organização do tempo, uma vez que na escola da terra a organização não é por série, mas por ciclos, sendo que estes são organizados por idade das crianças. Assim as crianças de três a seis anos são agrupadas em um ciclo de aprendizagem e os de sete a dez em outro ciclo.

Evitando assim a divisão por séries. É importante ressaltar que o programa apesar de instituído em 2013, tem andado muito lentamente, pois nem todos os municípios foram cadastrados e respectivamente atendidos.

Assim, compreendemos que as ações e políticas para a Educação do Campo, conseqüentemente das classes multisseriadas devem ter referência e diálogo com as questões do campo, pensando em todas as dimensões que envolvem a vida no campo.

1.4 DA PEQUENA ESCOLA RURAL À GRANDE ESCOLA URBANA: desafios de estudantes rurais para continuar seus estudos

Compreende-se que ser sujeito da roça e dono da cultura letrada não é tarefa fácil! Primeiro, porque no Brasil por muito tempo perdurou a máxima de que para trabalhar com a terra não seria necessário ter domínio do conhecimento escolar (LEITE, 1999). Assim, a oferta da escolarização para os sujeitos do campo sempre foi pensada em segundo plano, e acontece de forma anódina e fragmentada.

Segundo, porque o modelo de escolarização destinado a população da Roça segue o modelo do currículo urbanocêntrico de educação, centrado na verticalização de conteúdos prontos, não considerando os saberes construídos historicamente e comunitariamente de modo coletivo, como conhecimento científico, desconstruindo o ser da roça com seus modos de vida e pertencimento. A escola é no campo, mas, o modelo educacional é urbano, fortalecendo o conceito de negação dos espaços rurais como um “não lugar” (SANTOS, 2006).

A presença da escola na roça surge marcada pela precariedade desde a estrutura física das escolas, que geralmente não dispõe das condições básicas de funcionamento, professores sem qualificação específica, um currículo fora do contexto e da realidade que a compõe (MOURA, 2010).

Para compreendermos como surge as pequenas escolas nos espaços rurais procuramos entender como era o ensino antes da existência das escolas/casas na roça. Santos e Moura (2010), mostram que a forma de ensino era itinerante, se dava de modo ambulante em que os professores de primeiras letras se deslocavam pelas fazendas para ensinar aos filhos dos fazendeiros. Outra forma de ensino era feito através de reunião de

pessoas que quisessem aprender e alguém que soubesse mais para aprender. Não havia prédios, espaços formais ou obrigatoriedade para que o ensino acontecesse. Essas aulas também eram denominadas de aulas avulsas.

Segundo os autores, só a partir da segunda década do século XIX, é que o governo imperial instituiu através da lei geral do ensino que determinava a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares com maiores números de pessoas. (MOURA e SANTOS, 2010).

Assim, surge as escolas com diferenças de idades, de níveis de desenvolvimento, abrangendo alunos diversos num contexto heterogêneo. A partir de então passa-se a criar uma forma de ensino em que os alunos em estágios mais avançados ensinavam os alunos mais novos ou com menores estágios de desenvolvimento. Esse modelo foi assumido e incentivado pelo estado, surgindo então o método lancasteriano de ensino mútuo.

Pode-se observar que, neste modelo de ensino não havia professores com formação para tanto, pois os mesmos alunos assumiam a função de professor, assim existindo uma cooperação entre professor e alunos, ao mesmo tempo possibilitando o respeito entre ambos.

Destarte, essa forma de ensino tenha sido extinta, com a implantação de um novo método educacional a partir da segunda década do século XX. Esse novo método de educação pautava-se na divisão e fragmentação escolar, através da divisão do tempo escolar em séries. A escola que era mútua, pautada pela junção passa a ser sinônimo de separação, divisão, fragmentação, surgindo assim a seriação, sendo defendida como a concepção da organização escolar é o da aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados concebidos como sequência e não articulados.

A partir de ações governamentais o ensino seriado foi sendo propugnado a priori nas grandes cidades e posteriormente nas pequenas cidades e nos espaços rurais. Desta forma a organização escolar seriada é implantada nos municípios do interior (Idem). Nas escolas da roça embora seja introduzido o ensino dividido em séries, estas continuam numa configuração que foge à seriação do ponto de vista da estrutura organizacional e estrutural das pequenas escolas da roça que continuam com alunos de

diferentes idades, níveis de aprendizagem, com professores sem formação específica e sem melhorias para que contribuísse de forma didática e pedagógica.

Entretanto não podemos negar a importância das pequenas escolas da roça (escola isolada, turmas multisseriadas, classes multisseriadas, mistura de séries). É nessa escola que o sujeito da roça tem o seu primeiro ingresso no mundo letrado que tem meio possibilitando o acesso inicial dos conhecimentos escolares.

Azevedo (2007), Hage (2010; 2011), Santos (2006), entre outros que discutem a temática, demonstram que essas escolas têm possibilitado que as crianças tenham acesso à escolarização de modo que nessas escolas tem a possibilidade de realizar o primeiro percurso da escolarização.

Assim, Jane Adriana Rios (2011), em estudo intitulado *Ser ou não ser da roça, eis a questão*, demonstra que o percurso dos alunos da roça é marcado por dois momentos distintos. O primeiro momento é a fase da alfabetização e o primário em que os alunos estudam na roça, especificamente na região onde moram geralmente em escolas multisseriadas com um único professor para atender a todas as séries. O início da escolarização na roça também é marcado por vários aspectos: o deslocamento, a divisão entre escola e trabalho na roça, o aprender a “letra mexendo com a terra”.

É nessa escola marcada pela precariedade que o sujeito aprende a ler, escrever e contar (princípios básicos da que não poderiam faltar na escola da roça). Ali em meio as dificuldades enfrentadas também há espaço para as positivities, estar aprendendo em meio as pessoas da comunidade, a relação de respeito entre os alunos e professores, a cooperação mútua, o sentimento de pertencimento da escola na comunidade, ou seja, a escola é um espaço comunitário que segundo Hage (2010), representa muitas vezes a única presença do estado na região. Nos últimos anos com a política de nucleação escolar como já fora mencionado, muitas pequenas escolas da roça tiveram suas portas fechadas, negando-se a si mesma como se ali não fosse lugar para elas. As crianças agora são levadas a escolas maiores e melhores onde podem estar todos numa mesma série num mesmo patamar de aprendizado. Será mesmo?

Para Santos, F. (2006), a nucleação foi pensada com intuito de economizar gastos pelo governo, pois seria melhor dispor de transporte (muitas vezes precários), do

que manter a escola no lugar de origem. Contudo esse processo não surtiu efeitos significativos, uma vez que não mudou o currículo que continua urbano.

Desse modo, após terminar os anos iniciais do ensino fundamental na pequena escola da roça, chega o momento da partida, do êxodo por um turno, de deixar a pequena escola, a classe multisseriada que já não lhe atende mais ... Em meio às preocupações e expectativas preliminares do estudante e principalmente dos pais e/ou responsáveis, o aluno da roça segue em busca da continuidade dos estudos nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (SANTOS, 2006, p. 20).

O segundo período elencado por Rios (2011) é a passagem da pequena para a grande escola. A grande escola urbana, “lugar estranho, diferente, professor, colegas, matérias,” (NATANAEL, 2007)⁷. Ao terminar a 4ª série e ter que ir à escola urbana demonstra que a escola da roça não tem mais capacidade para que continuar oferecendo o ensino aos seus. É como se num determinado momento, ao alcançar as habilidades para a travessia a escola da roça o lançasse como uma potência, e a escola da roça se tornasse pequena demais para ele.

Além disso, as escolas urbanas geralmente são vistas pela grandeza de tamanho, os muros a separam das demais construções do bairro. A estrutura física a organização escolar, o currículo, o tempo escolar, as relações entre colegas e professores as práticas educativas e discursivas, tudo se difere do ambiente antes acostumado. Dessa forma, a saída para a grande escola se constitui num desenraizamento identitário (SANTOS, 2006), um rito de passagem, estrangeiro na escola da cidade, Rios (2011), passando a ter uma identidade em construção.

Não obstante, a saída para a escola da cidade é carregado de expectativas, pois o mundo urbano também fascina os olhos de desejo e curiosidade de desvendar o mundo até então não conhecido profundamente. Santos (2006) enfatiza que estudar na escola da cidade significa estar em contato com o mundo urbano e além disso representa a possibilidade de estar desfrutando deste mundo fazendo parte dele. Entretanto, essas expectativas muitas vezes são frustradas ao perceberem que são, estrangeiros naquela

⁷ Utilizo aqui um depoimento de um dos sujeitos de pesquisa, por Jane Rios (2011), Ser ou não ser da roça, eis a questão.

escola naquele espaço onde sua identidade é invisibilizada, pelo currículo, pelo discurso e pelo silenciamento da sua realidade.

Pode-se perceber que há grande desconexão entre a escola da roça e a escola da cidade, uma abalizada pelas questões identitárias que envolve a vida no campo/roça, o sentimento de pertencimento e coletividade e o a relação com a terra, e outra vista como sinônimo de possibilidade para uma vida melhor, pra ser alguém na vida, porém tem por marca a individualidade do processo de aprendizagem pela fragmentação do ensino e pelas marcas simbólicas e discursivas que embora diante das congruências nas relações campo/cidade, tecem a legitimação cidadina e a desconstrução identitária dos alunos e alunas da roça. Entre a pequena escola rural e a grande escola urbana, há uma ponte (ponte essa que é a mostra da possibilidade de futuro, de sucesso), para ser atravessada por aqueles que se deslocam em um trajeto carregado de significados positivos e negativos: o percurso campo cidade e suas implicações.

Diante do exposto consideramos que o percurso entre essas duas escolas configura-se em um rito de passagem regado de simbologias e representações que asseguram a transição de um estágio á outro. Portanto os ritos de passagem assumem categoria de suma importância nesse trabalho.

CAPÍTULO II
RITOS DE PASSAGEM

2.1 O QUE SÃO RITOS DE PASSAGEM?

Configura-se como ritos de passagem as práticas simbólicas inseparáveis da vida do ser humano enquanto ser social/cultural e representam às diversas passagens, mudanças, transições e transformações que acontecem no decorrer do percurso de vida. Eles demarcam as fronteiras, limites e continuidades e estão presentes em todos os grupos que compõem uma sociedade, desde a mais complexa, às mais simples formas de organização sociais, Dias (2009), e são concebidos de diferentes formas e expressões, contribuindo para a efetivação do *modo de vida* cultural e educacional de um povo e respectivamente de uma sociedade.

O antropólogo Van Gennep no livro *Ritos de passagem* (GENNEP, 2008, p. 17) define que

Cada sociedade geral contém várias sociedades especiais [...] cada uma dessas categorias contém categorias de menor amplitude [...] para passar de uma delas a qualquer das outras, para passar de camponês a operário e mesmo de servente de pedreiro a pedreiro, é preciso a satisfazer algumas condições.

O autor concebe a sociedade como uma casa dividida em vários compartimentos: A casa representa a sociedade geral e os compartimentos são os diferentes grupos dentro de uma sociedade que, para transitar entre os compartimentos é necessário cumprir algumas exigências, pois cada cômodo tem uma função específica.

Essas exigências ou condições necessárias correspondem a habilidade para que seja realizado determinado ato, cerimonia, ou seja, é preciso estar apto, potencialmente preparado para a travessia.

Desta forma, o rito compreende o conjunto de normas a serem seguidas na efetivação de um ato significativo socialmente, seja ele religioso ou não, ou seja, o passo a passo para que o ato da passagem seja concretizado. As cerimônias ou os eventos que celebram a confirmação do rito são considerados como rituais. Assim pode-se dizer também que o rito é o conjunto de cerimônias e ritual é o momento crucial, culminante do rito. Para Dias (2009 p.73).

Toda a condição humana é exposta aos ritos e rituais. O rito é (...), uma ação seguida de consequências reais – é uma linguagem e algo mais do que isso.

Obedece a uma lógica, tem uma finalidade, estrutura e causa, e acrescenta um resultado real aos participantes, sendo que sua evolução pode ser lenta e imperceptível, de maneira que uma mudança brusca na sociedade pode fazer desaparecer todo um conjunto ritual e fazer aparecer outro que, por sua vez que se manterá repetindo-se.

Van Gennep (2008, p.24), é ainda mais enfático ao afirmar que

A vida individual, qualquer que seja o tipo de sociedade, consiste em passar sucessivamente de uma idade a outra e de uma ocupação a outra. Ali onde tanto as idades como as ocupações estão separadas, esta passagem vem acompanhada de atos especiais que, por exemplo, no caso de nossos ofícios constitui em aprendizagem, e que entre os semicivilizados consiste em cerimônias, porque nenhuma ação entre eles é absolutamente independente do sagrado.

Nesse sentido, compreende-se que os processos que envolvem a passagem, transição de um estado a outro tem a intenção de promover uma ascensão, um grau de elevação do estado atual em que o indivíduo se encontra para outro que se deseja alcançar sendo que a base de fundamentação se firma na religiosidade, onde o sagrado e o profano se antagônicos o primeiro se sobrepõe ao segundo. Observa-se que o profano nesse movimento representa a situação ou posição real que deve ser superado pelo sagrado que respectivamente se relaciona com a situação ideal. O rito existe para demarcar e para expandir, para separar e para agregar o sujeito em contextos sociais, físicos ou culturais.

Compreender importância dos ritos de passagem nas esferas sociais em que o ser humano se insere, constitui-se de relevada importância, uma vez que os rituais estão presentes tanto nas sociedades mais complexas e tradicionais às mais simples (DIAS 2009, p.72/73), e demonstram a capacidade de ultrapassar condicionantes já determinados e postos social ou culturalmente ao longo da vida.

Ao tratar da importância do rito, Thomaz (2001 p. 39), afirma que

O rito, como condição necessária do social, permite que os homens se reúnam, que comemorem seus mais significativos momentos, que os elos sejam mantidos, ligando o indivíduo à sociedade, recriando a própria sociedade, dizendo, escondendo, provocando, dando coerência, reforçando, diferenciando, transformando, regenerando, regulando, reativando algo próprio da estrutura social.

Desta forma percebe-se que, mesmo sendo os ritos ações determinadas socialmente, eles são compostos de interconexões, entrelinhas que permitem novas recriações geradas a partir de reflexões tecidas no decorrer do processo ritual.

Van Gennep (2008) traz o tema para o palco do cotidiano e assim como no teatro as tramas não são neutras seguem uma lógica e uma ideologia, os atores estão em movimento, não estáticos, e como seres ativos permitem novos elementos sejam incorporados a trama teatral. Assim, mesmo que os rituais sejam utilizados para confirmar algo já determinada, ele possibilita que novos elementos e configurações surjam no decorrer do processo.

Os ritos de passagem marcam uma transição social. Esta transição é um rito de formação que deixa marcas notórias da passagem – em sociedades mais tradicionais podem ser os ritos de iniciação religiosa como: circuncisão masculina ou feminina, a mutilação genital uma perfuração, uma tatuagem, nas sociedades marcadas pelo desenvolvimento econômico e por uma maior complexidade social, por regras impostas pelos projetos da pós-modernidade, as marcas se apresentam com maior enfoque e destaque nas representatividades simbólicas: um diploma, um anel, uma cerimônia, um documento.

No entanto, a efetivação dos marcadores de passagem não se configura de igual modo em todas as sociedades, pois não são lineares ou homogêneas, pois cada sociedade tem as suas significações, suas necessidades e maneiras de ver e interpretar o mundo. (MARTINEZ e LOPES FILHO, 1991). De tal modo, o significado de um determinado fator para um grupo pode não significar muito para outro. Todo grupo social tem momentos que julga especiais e importantes, mas fazem isso de forma muito diferente, por este motivo, o ritual que é válido e importante para um grupo pode não ser significativo para outro.

O rito portanto é ambivalente, ou seja, por um lado ele é conservador, na medida em que reforça o que já é comum, conhecido e praticado em uma sociedade e ao mesmo tempo representa um risco, pois configura uma transformação, a partir do qual o sujeito deixa de ser o que era para ser outra coisa em potência, o processo de liminaridade do rito (de estar na margem, na soleira, na porta, no entre lugar), apresenta ainda o risco da reflexão, pois neste momento o sujeito reflete sobre o seu papel em uma determinado grupo social e pesa valores e questões morais para seguir ao processo de agregação a uma nova identidade.

Partindo dessa premissa, pode-se considerar que o processo de liminaridade (margem) é também uma ação dialética, pois envolve situações de conflitos onde os

sujeitos buscam compreender o significado do ritual na sua vida. Assim, possibilita a superação ou não de uma ordem determinada.

Nesse sentido, o autor supracitado, esquematiza os rituais em três tipos que servem basicamente para a efetivação da passagem de um estado ritual a outro. São eles: *ritos de separação*, *ritos de margem* e *ritos de agregação*.

A *separação* é o rito propriamente dito, a *margem* é a transição entre rito e o imediatamente pós-rito, momento liminar; e a *agregação* é a nova identidade pós-rito. Entretanto, cada sociedade atribui sentidos próprios à sua existência e suas ideologias embora estas sejam embebidas de ideologias precedentes, pois cada social possui suas particularidades e dão sentido as suas existências de modos distintos, produzindo e reproduzindo significações para suas vivências.

Diante disso, considera-se de relevada importância a compreensão dos ritos de passagem na vida social e cotidiana dos indivíduos nas sociedades quais integram no decorrer da vida e contribuem para a formação moral, cultural e social, pois o ser humano é fruto de uma sociedade histórica.

Nesse sentido, os autores aqui citados, reforçam que as práticas rituais legitimam a ordem social vigente em todos os setores, mesmo aqueles que parecem ser individuais, resultam da apropriação de sistemas ideológicos já instituídos.

Destarte, sendo a escola uma instituição social importante na vida do ser humano, ela se constitui em um vetor das marcas de uma sociedade. Assim, a escola tem papel fundamental na difusão e instituição dos ritos como marca formativa.

Portanto, compreender os marcadores que definem o transito escolar possibilita reconhecer como são concretizados os processos que caracterizam os ritos de passagem imbricados no processo de escolarização, como esses ritos são consolidados e como o contexto escolar influencia na identidade dos sujeitos que acolhem. Pois a vida social de cada um é um processo dinâmico (GENNEP, 2008), onde cada sujeito é ativo e interage diretamente com o mundo real e o mundo subjetivo de cada um.

O processo de internalização das formalidades, normas e elementos fornecidos pela escola não se dá de forma passiva (BORGES, 2009), percorre uma grande transformação ao passar por ele não é apenas um sistema estático ao qual o atendem

indivíduo se submete, mas sim um “palco de negociações”, em que seus membros estão em um constante movimento, criando e recriando ações e cada informações, conceitos e significados.

2.2 RITOS DE PASSAGEM NA ESCOLA

Como fora dito anteriormente, a sociedade geral se constitui de sociedades específicas. Essas sociedades podem ser representadas por instituições que representam a força da sociedade maior. Uma das instituições que serve para promover e reproduzir as ideologias e normatizações é a escola. Nesse sentido, se o estado é regulamentado pelo sistema capitalista, e a escola representa este estado, logo as ideologias presentes na escola farão jus ao capitalismo. Segundo Mc Laren (1991, p.289):

As escolas [...] são instituições intrincadamente estruturadas e ritualmente saturadas que servem como repositórios de um sistema complexo de símbolos. [...] os rituais possuem uma esfera privilegiada de articulação.

O autor, apresenta o processo de aprendizagem escolar como um ritual e toma este termo a partir da perspectiva de poder e dominação vigente em que considera o ritual como uma produção cultural que faz referência ao simbólico e à experiência vivida por uma determinada classe social de um grupo.

Assim, a produção cultural de um povo constitui-se num universo complexo e corresponde a um sistema de valores, uma ideologia, uma axiologia; compreende também, um sistema de crenças, de hábitos, costumes e ritos.

Pode-se então compreender que os rituais que são reforçadores da ordem dominante, assumem maior valor e são incentivados socialmente, assim na escola são cultivados a pratica simbólicas dos rituais que promovam a superação das condições sociais vividas e a incorporação de uma nova identidade.

Portanto, a escola se constitui um vetor de consolidação do capital cultural transmitidos historicamente pela classe dominante na tentativa de modelar os estudantes para que sirvam aos altos padrões sociais.

Para Mc Laren (1991) a cultura da escola oferece subsídios para moldar o aluno para o mercado de trabalho que, além de demonstrar intencionalidade em suprimir as

experiências vivenciadas num cotidiano mais livre nas suas expressões e autônomo para incorporar a entrada num universo mais formal e normatizado.

O autor ainda define os ritos escolares como *rituais de instrução* e os classifica como: micro ritual, macro ritual, rituais de revitalização rituais de intensificação e rituais de resistência. A ideia de *macro* e *micro ritual* apresentada pelo autor faz referência ao ensino, práticas da sala de aula e aos procedimentos de ensino nela contidos durante o período de aulas diários. O primeiro corresponde ao um conjunto de lições diárias da sala de aula, já o segundo às lições isoladas/específicas (BORGES, 2014). Esse agregado de lições são correspondentes ao macro ritual.

No entanto, acredita-se que essas categorias podem ser ampliadas e a depender do contexto, elevadas a outros aspectos que envolvem os rituais escolares, pois os ritos são transcendentais (GENNEP, 2008).

Os *rituais de revitalização* e *rituais de intensificação* têm a função de renovar os compromissos e aplicar uma “injeção de ânimo” no intuito de fortalecê-los emocionalmente no processo de aprendizagem para alcançar as metas e objetivos estabelecidos.

Assim, os *rituais de resistência* constituem-se em situações de conflito. Esses ritos servem como válvula de escape aos rituais sistematizados pela escola e pelos professores. Mostrando-se contra os códigos canônicos imbricados nos rituais de instrução.

A identificação e compreensão desse conjunto de rituais de instrução referentes a vida escolar dos alunos permite-nos compreender que há um emaranhado de articulações que operam para a consolidação da cultura escolar vigente. Entretanto, os ritos nascem nos grupos, os grupos de estudantes de uma escola encarregam-se de criar na interface dos processos instrucionais outras formas de mostrar o que realmente os representam.

Na escola analisada por Mc Laren (1991), os rituais de instrução eram compostos por estados corporais dos estudantes que representavam diferentes momentos da vida escolar: estado de esquina de rua; estado de estudante; estado de santidade e estado de casa. Esses estados são de suma importância para compreender as relações e inter-relações constituídas e vivenciadas no contexto escola. Cada um desses

estados representavam um período específico dentro do cotidiano escolar. Nesse sentido, o autor mostra que a lógica escolar se dá de forma fragmentada e em todos os aspectos que a comportam. Desse modo a escola influencia para que a posteriori os alunos sejam condicionados a sistemas de reprodução. Entretanto, observa-se que por um lado o rito é conservador por outro ele é ambivalente, permitindo nas suas interfaces a projeção de novos rituais com novas significações, surgindo a partir de então novas representações denominadas por Mc Laren (1991) como *rituais de resistência*.

Sendo os ritos de passagem situação liminar na qual o sujeito agrega-se a uma nova realidade, a escola tem papel fundamental na difusão e instituição dos ritos como marca formativa (re)produz uma série de ritos: ritos de chegada, ritos de ordem, ritos de atividade e ritos de identidade sendo que estes se conglomeram no bojo dos rituais de passagem.

A breve discussão aqui apresentada demonstra a importância de se estudar as diversas passagens e seus rituais no ambiente escolar. Nesse sentido, Mc Laren (1991), afirma que os estudantes vivenciam, criam e recriam os espaços instrutivos através dos diferentes estados e processos rituais. Assim, o mesmo espaço que serve para consolidar a cultura dominante também é palco de conflitos, lutas e resistências sejam elas explícitas ou reveladas apenas nas entrelinhas da investigação minuciosa.

Neste trabalho, considera-se que o conceito de macro e micro ritual podem ser direcionados para se definir a passagem entre o EF I e o EFII. Ousadamente, toma-se o *macro ritual* como a passagem de uma escola para outra e os *micro rituais* como processos decorrentes dessa passagem, que trataremos mais adiante.

Desta forma, os rituais na escola transcendem o espaço da sala de aula e do espaço físico da escola. Diante disso, percebe-se que a transição entre os dois níveis de ensino aqui constitui-se numa passagem ritualizada que inicia-se desde a fase preparatória de saída do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II.

2.3 PASSAGEM DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Compreende-se que o ensino fundamental se constitui nos nove primeiros anos de escolarização. Porém esse nível de escolaridade apresenta-se de modo fragmentado dividindo-se em anos iniciais (1º ao 5ºano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, denominando-se também Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Um dos pilares para essa divisão se dá a partir da centralização/descentralização do estado em que constitui de forma complementar, criando assim estratégias de gerenciamento e racionalização dos recursos e financiamentos, passando para os municípios parte das responsabilidades na efetivação de políticas públicas no sentido de garantir a escolaridade e qualidade na educação (BARBOSA, 2008). Assim cada ente federado seria responsável de forma autônoma por cada nível específico da escolarização. A União teria a responsabilidade de ofertar e garantir o ensino superior, o Estado se responsabilizaria com os anos finais do EF e ensino médio e os Municípios com a educação infantil e anos iniciais, possibilitando diferentes formas de organização no sistema de ensino (LDB/96)

Não obstante a mesma legislação promulga novas formas de organização e colaboração dos entes federados. Contudo, os segmentos que compõem a educação básica apresenta-se de modo fragmentado, constituindo-se em ciclos de aprendizagem dissociados e desconexos, tornando a mudança de um nível de escolaridade a outro em um processo descontínuo.

Partindo dessa premissa, confirma-se que há uma descontinuidade entre os níveis do EFI e EFII, uma vez que não há obrigatoriedade de articulação nos modos como que se efetivam em cada um dos entes federados. Barbosa enfatiza que

Neste caso é possível situar uma condição especial de transição que pode marcar além das especificidades presentes na passagem da 4ª para a 5ª série, uma ruptura dos processos curriculares e metodológicos, o que pode diretamente incidir sobre os indicadores educacionais na série subsequente (6ª série).

Assim, é possível afirmar que, como todo processo de transição, a passagem entre os dois níveis do ensino fundamental acarreta uma série de implicações que influenciam

tanto no ensino aprendizagem como em todo percurso escolar, pois a 5ª série é uma passagem na escola e fora dela. (DIAS DA SILVA, 1991, p. 126).

O debate no campo acadêmico sobre a transição vivida por alunos que concluem as séries iniciais do ensino fundamental e ingressam nas séries finais deste nível de ensino, denunciam vários ritos que envolve essa passagem (DIAS DA SILVA, 1997); HAUSER, 2007, BARBOSA, 2008; ANDRADE, 2011).

Dias da Silva (1997) faz um estudo etnográfico onde apresenta a quinta série como uma ruptura e mostra vários aspectos que fazem com que a ruptura seja ainda mais complexa a saber: o número de professores, a fragmentação das disciplinas, mudança da unidocência para a pluridocência, e as diferentes práticas pedagógicas, constituem um conjunto de elementos que servem como vetores nesse processo de passagem, que segundo ela é um processo descontínuo sendo então uma passagem sem nenhum preparo, ou seja p, uma “passagem sem rito”.

Hauser (2007), faz um levantamento bibliográfico (Estado da arte), sobre o tema considerando um recorte temporal entre 1987 a 2004. A autora identificou 14 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. As análises demonstraram além dos aspectos apontados por Dias da Silva, que as ocorrências existentes nesse processo são pouco discutidas pela comunidade escolar, principalmente pelas escolas que recebem os alunos na quinta série.

Uma das preocupações apresentadas pela autora se deu acerca da implantação do ensino fundamental de nove anos, que expunha tensões referentes compreensão em torno da transição da seriação para a organização em ciclos. Nota-se que, mesmo depois dessa implementação, a ruptura não deixou de existir e continuou com as mesmas ou parecidas questões referentes á serie como demonstra os estudos subsequentes.

Outro estudo realizado que merece destaque é o de Barbosa (2008), em que a autora investiga a relação entre estado e município no regime de colaboração para a oferta do ensino fundamental em Curitiba-PR. O estudo demonstra que o regime de colaboração entre esses entes federados não funciona de maneira eficaz, tornando os dois níveis do ensino fundamental distintos sem nenhuma articulação entre ambos. Segundo a autora, tal fato justifica o grande índice de evasão, repetência e baixos níveis acadêmicos dos alunos nos anos finais do EF.

Já Andrade (2011, p. 17), advoga a importância de se discutir a transição e ruptura que acontece nesse contexto quando relata,

Todas essas alterações físicas e emocionais paralelamente à entrada na quinta série ou, em outras palavras, para ensino fundamental II: muitas vezes faz-se necessário a mudança de escola, novos colegas são conhecidos, a rotina escolar é outra, por exemplo, com aulas de 50 minutos envolvendo diferentes professores. Parece que, num piscar de olhos, a criança tem que aprender a lidar com todas essas alterações.

Os estudos realizados pelas autoras anteriormente referidas, evidenciam que há uma série de fatores que contribuem para que a passagem da 4ª e 5ª série seja tão marcante na vida dos alunos: relações interpessoais professor-aluno, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, evasão, retenção e ruptura, causando alterações físicas e emocionais.

Para os alunos da roça, essa mudança de nível vem acompanhada de vários outros fatores que decorrem da passagem do Ensino Fundamental I para o Fundamental II. Entretanto, este fenômeno merece ser melhor investigado. São pouquíssimos estudos sobre a temática transição dos alunos que saem do campo para estudar na cidade. Santos (2012) em seu trabalho “*Currículo e diversidade cultural: problematizando a cultura da roça na escola da cidade*” evidenciam a falta de atenção com os sujeitos da roça e com a Educação do Campo dentro do currículo da escola da cidade. Batista (2009), em seu estudo “*Do cansaço da lavoura, ao alívio na escola: buscando compreender os entraves e dificuldades encontradas por alunos que trabalham na roça e estudam na EJA em uma escola na cidade de Irará/Ba*”, evidencia a necessidade de se pensar outras práticas escolares para esses sujeitos. Reali (2001), demonstra que há um silenciamento da identidade dos alunos do campo no currículo das escolas da cidade.

Santos (2006) evidencia que há nesse processo uma aculturação dos sujeitos que é marcada por três fases: a *chegada*, a *conversão* e a *adaptação*, confirmando a passagem dos alunos da roça para a escola da cidade como um rito, onde a *chegada* corresponde *separação* do que era, e a *imersão* à uma nova realidade; a *conversão* correspondente ao entre rito (margem, entre lugar); e a *adaptação* corresponde à *agregação* à nova identidade.

2.4 A PASSAGEM DA ESCOLA RURAL PARA A ESCOLA URBANA COMO UM RITO

Quase todos os anos, alunos e alunas que concluem o Ensino Fundamental I nas escolas rurais de Amargosa/Ba, migram sob a máxima de “estudar para ser alguma coisa na vida” (Santos, 2006), rumo às escolas urbanas, em busca da continuidade dos seus estudos. A exceção são poucos alunos que matriculam-se na única escola localizada em área rural que passou a oferecer o ensino fundamental II, a partir do ano de 2016. Esse movimento, constitui-se num rito de passagem que deixa marcas notórias e evidentes da passagem.

No contexto dessa pesquisa, foi constatado que os alunos que migram da roça para a cidade para dar prosseguimento aos estudos vivenciam um rito de passagem que denominamos como o *macro ritual*. Diferentemente do macro ritual definido por McLaren, aqui se configura na passagem do ensino Fundamental I para o Ensino fundamental II. Esta passagem vem carregado por outros rituais aos quais chamamos de *micro rituais* como mostra o diagrama abaixo.

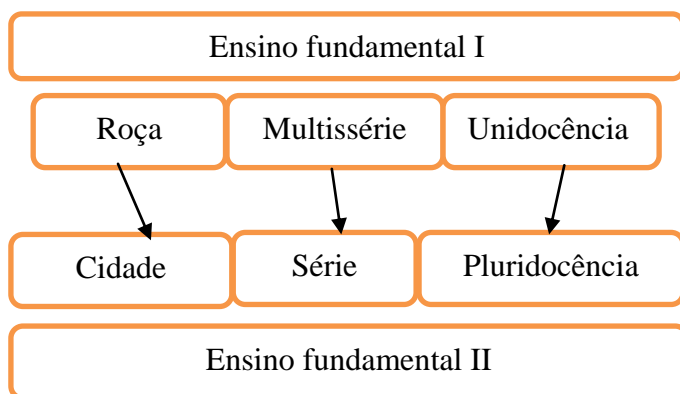


FIGURA 1: Esquematização dos rituais vividos pelos estudantes na transição EF I para EF II.
Fonte: Marilene Nunes, 2018

Tendo em vista que, a mudança entre os dois níveis do ensino fundamental configura um processo de descontinuidade, nota-se que embora a segunda etapa do EF, teoricamente seja a continuidade da primeira, há uma ruptura que faz com que a mudança seja desconexa e incerta, desencadeando uma série de implicações da passagem. Um ensino fragmentado, onde cada etapa é tratada de maneira particular, apresentando uma distinção entre ambas. Nesse sentido, para passar de um nível à outro,

há uma travessia, uma passagem incerta, um percurso carregado de sentidos e significações que definimos como macro ritual.

O *macro ritual* aqui apresentado é a passagem entre as duas etapas de um mesmo nível de escolaridade, que embora tenha os eventos cerimoniais a serem cumpridos para a entrada na nova fase, tende a ser uma passagem sem rito (DIAS DA SILVA, 1997), ou seja, sem a devida preparação para que os impactos dessa passagem sejam minimizadas.

O primeiro *micro ritual* de passagem vivenciado dentro do macro ritual do ensino fundamental I para o Ensino Fundamental II, se dá no contexto espacial. Os alunos além de viverem a transição entre os dois níveis de ensino, precisam sair do espaço rural para ingressarem no contexto do espaço urbano. Os poucos estudos sobre a temática tem demonstrados que esse processo consiste no desenraizamento identitário do aluno. Rios (2012), aponta que os discursos escolares cultivados na escola da cidade, tendem a forçar a negação e não aceitação da identidade campesina do aluno, fazendo com que incorpore discurso da escola, bem como desconsidera as peculiaridades desses alunos na sua prática pedagógica.

Compreende-se que, sair do seu lugar de pertença, da sua comunidade das relações cultivadas na família, com os vizinhos, significa separar, ao menos por um período diário, de sua comunidade, vizinhos, brincadeiras e dos seus amigos. É como se por um turno o aluno da roça deixe de ser o que e assume a identidade de cidadão, e ao voltar para casa reencontre-se e incorpore novamente a identidade de campesino. Este movimento configura também um micro ritual diário.

O segundo *micro ritual*, constitui-se na passagem da organização multisseriada para a organização seriada.

Diante do que já fora apresentado anteriormente no primeiro capítulo deste trabalho, a multissérie é definida por uma organização de ensino composta por alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes, reunidos em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único professor (unidocente), marcada pela heterogeneidade e pelos desafios que a constitui (SANTOS e SOUZA, 2014).

Partindo da premissa que os sujeitos dessa pesquisa são os egressos dessa realidade, pressupõe-se que a mudança do contexto da multisserie para a série configura também um ritual de passagem.

O primeiro aspecto a ser destacado, é a configuração de escola: na multissérie a escola geralmente é pequena, com uma ou duas salas de aula com pequeno espaço físico, e muitas vezes estrutura inadequada, dispondo as vezes de recursos ínfimos e pouco material didático/pedagógico (SANTOS e MOURA, 2010, p. 36). Não obstante, as escolas *lócus* dessa pesquisa, diferenciam-se um pouco da realidade de precariedade em que se encontram as escolas multisseriadas, denunciadas por vários estudos: conquanto possua uma extensão limitada sem área para o desenvolvimento de atividades esportivas ou prática de atividades agrícolas, a escola possui salas de aula equipadas com mobiliários em bom estado de uso, revestimento cerâmico nas paredes, forro em PVC e possui material didático diversificado, aparelhos eletrônicos, dentre outros.

A heterogeneidade é a marca registrada da multissérie, nela crianças de diferentes faixas etárias, desde crianças com seis anos de idade até com onze/doze anos estudam juntas, visto que reúne educandos com diferenças de níveis, sexo, idade, graus de conhecimento Hage (2008), e anseios de vida, permitindo a integração dos mesmos, tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais e afetivos, pois ali estudam irmãos, primos, vizinhos e amigos.

Observa-se que há uma relação intrínseca onde todos se conhecem, ou seja existe laços de confiança entre o coletivo escolar, além de ter sua localização na própria comunidade, o que além de representar a presença do estado na comunidade (HAGE 2008), aquela foi sua primeira escola, a escola dos seus pais e familiares. Os responsáveis sentem-se à vontade para visitar as crianças, a professora e sentem-se parte da escola.

Ao deixar a escola da roça sentimento que terá ao deixar a sua querida escola, colegas e professora, fica evidente que a mudança deixará suas marcas que podem ser expressadas através da palavra saudade.

No entanto ao ingressar na escola da cidade, há de certa forma a homogeneização da seriação. Se na escola da roça todas as series do EF I convivem e

estudam numa mesma sala de aula, na escola urbana a fragmentação da série e idade é bem definida. Portanto os alunos são agrupados pela série que ocupa e pela idade que apresenta na tentativa de homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto,

[...] à homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem desconsidera as diferenças sociais e a diversidade cultural, cada escola produz uma expressividade local/própria, construída a partir de uma rede de relações sociais ali estabelecidas e seu corpo de valores. (BORGES, 2009, p.38/39 grifo nosso).

Outrossim, julga-se importante compreender que a escola seriada da cidade constitui-se um ambiente completamente distinto da pequena escola multisseriada da roça. O espaço da escola, os colegas, funcionários, tempo/aula, quantidade de matérias e a quantidade de professores que lecionam por turma.

Assim, justifica-se a transição entre a multisseriação e a seriação como um ritual de passagem.

O terceiro *micro ritual* consiste na passagem da unidocência para a pluridocência. Nos anos iniciais, apenas um professor leciona na turma, demonstrando um vínculo afetivo com os alunos e comunidade local pelo fato de já lecionar há vários anos, de dispor de mais tempo diário com a turma, por pertencer ao mesmo contexto que os alunos, o que faz com que haja uma relação maternalista com os alunos, como nos afirma Dias da Silva (2007).

De acordo com as autoras supracitadas neste capítulo, na quinta série/ano, há um grande número de professores que lecionam as distintas disciplinas. Portanto se no ensino fundamental I, a turma, é ocupada por um professor polivalente, no fundamental II, há a fragmentação das disciplinas, em que as práticas pedagógicas são diferenciadas não havendo articulação pedagógicas entre as mesmas.

Diante de tais reflexões, confirma ressalta-se que a passagem dos alunos de turmas multisseriadas dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental se constitui em um macro ritual de passagem carregado de três micro rituais que sendo cumpridos configuram a concretização da passagem.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA

3.1 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Tendo como objetivo compreender os rituais efetivados na passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II dos alunos egressos de turmas multisseriadas no município de Amargosa/Ba, a presente pesquisa de campo tratou-se de uma pesquisa de natureza básica, de caráter exploratório, aproximando-se do método autobiográfico e tendo como instrumentos de recolha de dados a observação, escrita de cartas autobiográficas e entrevistas narrativas com cinco alunos que vivenciaram a transição do EF I para o EF II entre o final de 2017 e início de 2018.

Segundo Ludke e André (1986), a utilização das abordagens qualitativas em pesquisas educacionais tem assumido cada vez mais interesse por parte de pesquisadores. Nesse sentido, debruça-se sobre os aspectos subjetivos e qualitativos de modo a demonstrar aspectos que influenciam no comportamento humano em determinadas circunstâncias que não são consideradas nas pesquisas estritamente quantitativas.

Nesse sentido, percebe-se que na pesquisa qualitativa dá-se importância a todo processo da investigação e a todos os fatores, situações, sujeitos e instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa no intuito de um aprofundamento nas subjetividades dos sujeitos.

Outro ponto de importante destaque é que, nessa abordagem, os instrumentos utilizados são variáveis, possibilitando que o investigador utilize diferentes tipos para obter maior profundidade de informações. Entre os instrumentos mais utilizados destacam-se: depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos, entrevistas, observações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Sendo assim, tal abordagem justifica-se para a realização desse trabalho, visto que oferece um respaldo para que o fenômeno social aqui pesquisados seja desvelado a

partir do conhecimento construído, colaborando para mostrar o vivido e/ou o não vivido e contribuir para que novos olhares sejam direcionados ao tema em estudo.

No campo metodológico, a opção mais indicada e que mais se aproximava desse trabalho foi o *método (auto)biográfico* (FERRAROTI, 2010; FINGER, 2010; BERTAUX, 2010 e PASSEGI, 2017). Portanto, essa pesquisa desenvolvida aproxima-se do método autobiográfico utilizando as *micronarrativas*⁸ dos alunos.

De acordo com os autores supracitados, método autobiográfico constitui-se numa metodologia autônoma que surge da necessidade, da insuficiência das metodologias tradicionais de fazer ciência, e da emergência de uma metodologia que considere as individualidades e singularidades dos indivíduos ou de grupos sociais específicos, na interpretação e compreensão dos fenômenos ou de um contexto social através das narrativas de vida ou de fatos vivenciados em determinados tempos de vida.

Tal método tem por principais autores os sociólogos Nóvoa e Finger (1986), Bertaux (2010), Ferrarotti (2010). Essa metodologia traz para o campo científico aquilo que em tese seria a individualidade do sujeito, pois deixa de pesquisar apenas sobre o sujeito e passa a pesquisar com o sujeito a partir do seu modo de interpretar a sua história ou uma parte dela.

Acredita-se, que o crescente interesse nos últimos anos pelo método autobiográfico tem por finalidade dar respostas para duas exigências para sua consolidação enquanto metodologia científica. A primeira exigência é a necessidade de uma renovação metodológica que fosse capaz em um contexto de crise de métodos fechados e verticalizados na hegemonia da neutralidade. A segunda, corresponde a reivindicação de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana (FERRAROTI, 2010, p.34/35)

Nesse sentido, a autobiografia consolida da emergência de se compreender as relações entre vida e formação individuais como lentes para compreender através daquilo que parece ser individual, mas que reflete o contexto social e histórico em que o sujeito ocupa. Assim, a pesquisa (auto)biográfica procura compreender como os indivíduos e os grupos sociais incorporam as suas experiências ao longo da vida.

⁸ Ao se referir sobre o uso de entrevistas narrativas em pesquisas com crianças, Passeggi (2010) utiliza o termo *micronarrativas*.

Assim, justifica-se que, para identificar e compreender a passagem dos alunos da roça para a cidade e os ritos que são efetivados nesse processo, só teria sentido ouvindo as *micronarrativas* dos alunos (PASSEGGI, et. al., 2017), assumindo o protagonismo nas narrativas do processo vivenciado e sendo instigados a refletirem sobre o mesmo.

Como instrumentos de coleta de dados, escolheu-se realizar a *observação*, a escrita de *carta autobiográfica* e a *entrevista narrativa*.

A observação permite ao pesquisador uma imersão na realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa possibilitando um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, porquanto, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim, durante todo o ano letivo de 2017, estive frequentando a Escola Municipal Iraci Alves Borges Silva, localizada na comunidade rural de Córrego, como professora-estagiária, contratada pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL)⁹, durante o turno vespertino; e a Escola Municipal Senador Josapá Marinho, na mesma localidade, a uma distância de cerca de 1,5 km, na condição de Aluna-Bolsista do Pibid Classe Multisseriada, em visitas periódicas durante o turno matutino, nas quais realizava atividades de *observação descritiva*, estabelecia conversas informais com os alunos, participava de atividades desenvolvidas na escola observava o cotidiano escolar dos mesmos reuniões pedagógicas e outros eventos da escola. Assim, foi possível, perceber as inquietações e expectativas que já apontavam para o processo de liminaridade que os egressos vivenciariam. Participei, também como observadora, do trajeto roça-cidade-roça no transporte escolar (ida e volta), na escola da cidade (chegada, recreio, reuniões, relações com professores e funcionários da escola), por um período de um mês. Esta imersão no transporte escolar permitiu-me compreender alguns aspectos que não

⁹ O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) é uma instituição vinculada à Confederação Nacional das Indústrias (CNI), ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Social da Indústria (SESI). Sua finalidade é de promover a interação entre a universidade e a indústria, visando o desenvolvimento de serviços. Segundo dados do próprio IEL em 2018 o Instituto possui cerca de 100 unidades de atendimento localizadas em todo o território nacional. Suas ações são divididas nas áreas de capacitação para empresas, educação empresarial e estágio. Desde meados da década de 1990 com a reforma trabalhista, o IEL tem ampliado muito sua atuação, intermediando a realização de estágios envolvendo estudantes universitários. Em várias prefeituras da Bahia, a contratação de estagiários pelo IEL tem sido um fenômeno muito frequente, sobretudo na área de Educação.

estavam explícitos nas entrevistas como condições dos transportes e alguns elementos do cotidiano escolar.

Outro instrumento utilizado, foi a escrita de *cartas autobiográficas* destinadas aos diretores das três escolas localizadas na sede do município que recebem os alunos oriundos do campo. A construção de carta constitui-se em um dos instrumentos de coleta de dados que pode ser utilizado no método autobiográfico. Segundo Ferraroti (1979, p.43), as correspondências fazem parte dos materiais biográficos secundários, ou sejam documentos biográficos de toda espécie como: correspondências, fotografias, narrativas, testemunhos escritos desenhos, documentos oficiais, recortes de jornais etc. apresentando dessa forma uma riqueza de instrumentos que possibilitam a análise de detalhes não visíveis em outros. A escrita das cartas seguiu um roteiro desenvolvido no projeto de pesquisa *Multisseriação*¹⁰ tendo como objetivo identificar as expectativas dos alunos em relação à entrada na nova escola. As cartas foram escritas pelos alunos no mês de dezembro de 2017, nas escolas de origem, durante o horário de recreio, para que não interferisse no andamento das aulas (os alunos tiveram a necessidade de levar para casa para passarem a limpo, o que foi combinado com a pesquisadora para ser entregue no dia seguinte). De posse das cartas, estas foram selecionadas por escola a que se destinavam e foram analisadas pela pesquisadora extraindo das mesmas as expectativas e os principais elementos que abordavam a questão da passagem.

Outro instrumento utilizado foi a *entrevista narrativa* que emerge no campo da narrativa de vida (BERTAUX, 2010, p.47), e consiste em contar uma experiência de vida de maneira descritiva em que, ao descrever essas experiências individuais e interiores, expressam também contextos exteriores, interpessoais e sociais que atravessou. Nesse sentido, ao descrever algo que vivenciou no cotidiano escolar e/ou familiar estão também mostrando, relatando ou denunciando algo que aconteceu ao seu entorno ou no contexto em que se insere, onde segundo (PASSEGI, et.al., 2014, p.470),

pode-se através das narrativas compreender os contextos mais globais nos quais elas se desenvolvem. Daí a importância de se estudar as narrativas de crianças sobre os seus contextos de escolarização e sobre o entorno da escola para compreendermos sua percepção sobre elas.

¹⁰ Sobre o projeto *Multisseriação*, ver a Introdução deste TCC.

Assim, a narrativa é uma perspectiva que dá fidedignidade ao revelar e desvelar acontecimentos da vida humana protagonizado por aqueles que experimentam *in loco* os fenômenos investigados. Para Bertaux, toda vida individual reflete um fenômenos sociais coletivos, ou seja, não á formação da pessoa humana sem interações sociais.

Dessa forma, as narrativas, segundo (Souza, 2011, p. 217),

Produzidas mediante a entrevista narrativa, implicam recolocar o sujeito diante das suas experiências a partir do recorte significativo do que cada um viveu e experienciou em sua trajetória de vida-formação-profissão. Desse modo cada sujeito, ao selecionar os aspectos da sua existência [...], organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância.

Nessa perspectiva, o uso da entrevista em estilo de *micronarrativa*, torna-se imprescindível nesse trabalho em que o sentido atribuído pelos alunos sobre as suas vivências assumem um importante significado. A hermenêutica de si nesse caso, consiste na autorreflexão sobre o processo de passagem entre duas realidades distintas e como isso é interpretado pelos próprios sujeitos envolvidos na trama e no palco cotidiano do trânsito escolar campo-cidade.

Para a realização das entrevistas narrativas, é interessante que se parta de uma questão geradora como um eixo norteador que sirva como um pontapé inicial para o seu desenvolvimento (PASSEGI, 2014). Escolhemos dar a partida inicial com a produção de desenhos no segundo horário da aula, nos dias 18 e 19 de dezembro de 2017 em que os estudantes demonstrasse como concebiam a vida na roça e na cidade. No dia seguinte foi solicitado que representasse através de desenhos como era estudar naquela escola (atual) e como pensavam que seria estudar na escola da cidade (futura). Após as produções dos desenhos, os convidei para uma apresentação dos desenhos em círculo, onde expuseram as representações dos contextos solicitados. No dia seguinte, 21 de dezembro, foi então realizada a primeira entrevista narrativa, gravada e logo depois transcrita pela pesquisadora.

Após a realização dessas entrevistas, nos reencontramos a partir do dia 5 de março de 2018, quando começaram as aulas do respectivo ano letivo. Voltamos então às observações, agora com o intuito de acompanhar o trajeto escolar campo-cidade, e os primeiros dias de aula na nova escola. Nesse período de observação, acompanhamos os alunos. No mês de abril, convidamos sujeitos da pesquisa para uma nova entrevista. Reunimos os cinco alunos na Biblioteca Municipal situada na Praça do Bosque, na

cidade de Amargosa¹¹. A escolha desse ambiente deu-se com o intuito de permitir que os alunos tivessem “liberdade” para expressar os acontecimentos e o processo de transição que estavam vivenciando. A entrevista foi realizada no dia 25 de abril a partir das 11:00 da manhã. Nessa oportunidade, utilizamos cópias das cartas que haviam feito anteriormente para o diretor do CESB. Após fazer a leitura das mesmas em alta voz, fez-se um questionamento para reflexão dos mesmos: as expectativas, os medos as preocupações descritas nas cartas se confirmaram? A partir dessa reflexão realizamos então as questões da entrevista que encontra-se em Anexo.

Para a análise das entrevistas utilizamos um quadro síntese para a identificação da principais categorias de análise que surgiram nas entrevistas. A partir de então sucederam-se as análises com base na hermenêutica de si (MEIRELLES, 2015), em que o sujeito interpreta as suas experiências.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA: LUGARES, FAMÍLIAS E ESCOLAS

Como apontado em momentos anteriores neste trabalho, a pesquisa foi realizada no município de Amargosa/BA, localizado a 240 km da capital baiana, Salvador. Amargosa situa-se no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá e pertence à região econômica do Recôncavo Sul do estado da Bahia. Possui uma área total de 463 km² e, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2010), possuía 34.351 mil habitantes sendo 24.891 residentes na área urbana e 9.460 residentes na área rural. Possui uma economia baseada no comércio, pequenas indústrias, produção agrícola, e setor de serviços. Salários pagos ao funcionalismo público, aposentadorias e programas sociais como o Bolsa Família, constituem-se fonte de renda. O município tem características típicas de município do interior, onde muitas pessoas que moram na cidade são originárias a zona rural e aos sábados trazem seus produtos para serem comercializados na Feira Livre da cidade, que se constitui num “shopping a céu aberto”, pois ali além de

¹¹ Nesta praça ficam estacionados os ônibus escolares que transportam os estudantes das comunidades rurais até à cidade.

vender os mais variados produtos, as pessoas também vão para encontrar os amigos, passear, alimentar-se com os quitutes que ali são vendidos.

Apesar de possuir bom desenvolvimento em relação a outras cidades da região, Amargosa possui também problemas econômicos e de infraestrutura principalmente nos bairros periféricos que em sua maioria estão relacionados à concentração de terras voltadas para os grandes proprietários, o que intensifica a migração para o centro da cidade, desencadeando fatores como os descritos acima.

No contexto da população rural, encontram-se as comunidades caracterizadas por pequenas propriedades familiares, algumas fazendas com média e grandes extensões de terras, sendo que predominam as minúsculas propriedades denominadas “comunidades” ou “roças”, dentre as quais cita-se aqui as que fazem parte desta pesquisa: Córrego, Várzea, Serra do Ribeirão e Tabuleiro da Chapadinha as quais são atendidas pela Escola Municipal Josaphá Marinho e pela Escola Iraci Alves Borges Silva.



Foto 1 - Vista panorâmica exterior da Escola Mun. Senador Josaphá Marinho, 2017.
Foto: Marilene Nunes.



Foto 2 - Vista panorâmica do interior da sala de aula da Escola Mun. Senador Josaphá Marinho, 2017.
Foto: Marilene Nunes.

A Escola Municipal Senador Josaphá Marinho foi construída e inaugurada na década de 1960 do século XX, e denominava-se Escola Isaías Alves, sendo o terreno da mesma doado por Aurelino Francisco de Souza. Em 1970, passou a chamar-se Escola Senador Josaphá Marinho em homenagem ao senador baiano que tinha esse nome (PPP da escola 2012, p.17). A escola tem boa estrutura física, dispondo de duas salas de aula, dois banheiros, um depósito, uma cozinha, área livre coberta, rampa de acesso para pessoas com deficiência, água potável. A escola funciona na modalidade multisseriada atendendo alunos da Educação Infantil ao 5º. ano do ensino fundamental, desta forma são seis níveis de aprendizagens distintos em uma mesma sala de aula com apenas uma professora.

A docente que lecionou nesta escola entre 2013 e 2017 residia em uma cidade vizinha à Amargosa, e possuía graduação em Letras e Especialização em Linguística e Língua Estrangeira. A docente participou entre 2014 e 2017 do Subprojeto Pibid/Pedagogia - Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Infantil e Classes Multisseriadas, já referido. Em setembro de 2017 a professora deixou a escola para assumir a vice-direção de uma escola da cidade, a convite da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa.

A Escola Municipal Vereadora Iraci Alves Borges Silva, situada na região do Córrego, distancia-se aproximadamente 1,5 km da Escola Josaphá Marinho e está em funcionamento há 3 décadas. A atual escola teve origem na casa de uma professora da região por nome Iraci dos Santos, sendo intitulada Escola Joel Gomes. Depois, passou a funcionar na casa da professora Maria da Paz Silva dos Santos, na mesma localidade. Com o aumento de alunos e a necessidade da construção de uma sede própria para a escola, os moradores se mobilizaram para a construção de um prédio próprio na segunda metade da década de 1980, recebendo o apoio e incentivo da então Vereadora, Professora Iraci Silva, que conseguiu viabilizar recursos do Governo estadual para a construção de uma “Escola de Múltiplo Uso” na comunidade (SANTOS, 2015, p. 214-215). O prédio passou a receber o nome da apoiadora.



Foto 3 – Vista panorâmica exterior da Escola Municipal V. Iraci Silva, 2017.
Foto: Marilene Nunes.



Foto 4 - Vista panorâmica do interior de uma sala de aula da Escola M. Ver. Iraci Silva, 2017.
Foto: Marilene Nunes.

Sua estrutura física é composta por 2 salas de aula, 3 banheiros, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 secretaria, 1 depósito e 1 pequena área que é utilizada para momentos de lazer, apresentações culturais e artísticas. Essa unidade de ensino atende as comunidades de Córrego, Palmeiras, Água Sumida, Serra do Ribeirão e Chapadinha. Atendendo desde a Educação Infantil ao 5º. ano do Ensino Fundamental. Em 2017, atendeu alunos da Educação Infantil e 3º. ano no matutino; e, no vespertino, funcionou com duas turmas multisseriadas, sendo uma de 1º e 2º ano e outra de 4º e 5º ano. Foi nesta última turma, constituída de alunos do 4º e 5º ano que estavam inseridos três dos cinco sujeitos da pesquisa.

As escolas distanciam-se da sede do município cerca de 5 a 7 km, respectivamente e situam-se adjacente à rodovia BA 540, que faz ligação entre os municípios de Amargosa e Mutuípe, o que torna o trajeto campo cidade ser de fácil acesso permitindo a transterritorialidade das famílias que residem nas comunidades. A comunicação também é de fácil acesso, porquanto existem diversos meios de comunicar-se, os mais usados são celulares, rádio, televisão. Em alguns pontos há também acesso à internet móvel.

A predominância das atividades econômicas nas comunidades de origem dos estudantes que estudam nestas escolas é da agricultura de subsistência. Existem também em número ínfimo outras atividades não relacionadas com a agricultura, tais como trabalhadores do comércio, domésticas, Agente Comunitário de Saúde (ACS).

Esse aspecto mostra que a roça não é um rural atrasado, arcaico ou destinado apenas ao trabalho com a agricultura, embora esta predomine sobre aquelas. Confirmando o que diz Carneiro (1998), ao falar que novas atividades vão surgindo no campo brasileiro, fazendo com que este se torne diversificado mas, mantendo suas características camponesas.

No entanto, acredita-se que, a saída das pessoas do Campo em busca de trabalho na cidade constitui-se numa espécie de êxodo por um turno, principalmente de mulheres e jovens, pois as pessoas saem do campo em busca de melhores condições e oportunidades de trabalho por um período (geralmente no diurno) e voltam para casa ao final do dia. Isso acontece porque a maioria das famílias que moram na roça especificamente nessa região, não possui condições necessárias de o que faz com várias pessoas principalmente mulheres saem para trabalhar como domésticas para ajudar no

sustento da família. Esse aspecto denuncia, a falta de alternativas de trabalho para as mulheres do campo, principalmente aquelas que não possuem terras para trabalhar e precisam contribuir no orçamento familiar.

No decorrer das observações realizadas, foi possível notar a constante presença de pais, ex-alunos, parentes dos alunos, ou simplesmente pessoas da comunidade que compareciam à escola para rever a professora, apresentar alguns mimos de presente e para saber como os meninos estão. Tal fato, marca a relação intrínseca da escola com a comunidade estabelecendo um vínculo e o reconhecimento e pertencimento naquele espaço.

O Colégio Estadual Santa Bernadete

Sendo considerado um colégio de grande porte (SANTOS, 2006), o Colégio Santa Bernadete, localizado na sede do município de Amargosa, tem recebido ao longo dos anos, um grande contingente de alunos da roça ao migrarem para as escolas da cidade. Esse foi um dos motivos para a escolha da mesma na realização desse trabalho.

O aumento de acesso de alunos da roça a esta escola intensificou-se a partir da década de 1990, com o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), destinado a atender as prefeituras municipais com o financiamento de veículos para transporte escolar em que a partir de uma Portaria de 1986 (ARRUDA, et. al., s/d p.142).

Estudo realizado por Santos (2006) demonstra o grande percentual de alunos da roça que ingressaram no Colégio Estadual Santa Bernadete. Segundo o autor, em 2003, 68% dos alunos matriculados no turno matutino eram residentes na zona rural do município. Atualmente esse percentual subiu para 90%, demonstrando que majoritariamente as matrículas do turno matutino são destinadas aos alunos da zona rural. No entanto, ainda não há de modo efetivo, a inserção da cultura da roça no currículo escolar, que ainda continua sendo urbanocêntrico, mesmo tendo como maior continente os alunos do campo. (SANTOS, 2006; SANTOS, 2012).

Atualmente, em Amargosa/BA, existem três escolas localizadas na sede do município que recebem alunos provenientes da zona rural para estudar o Ensino Fundamental II, sendo duas estaduais e uma municipal, fazendo com que haja uma certa descentralização das matrículas que outrora era concentrada, exclusivamente, no Santa Bernadete. Ainda assim, a grande maioria dos alunos da roça preferem estudar neste colégio. Acredita-se tal fato, dá-se por ser um colégio de referência na região, sendo o mesmo em que a maioria dos pais estudaram. Segundo Santos (2006), no ano de 2003, dos 678 alunos que estudavam no turno matutino do colégio Santa Bernadete, 68%, ou seja, mais de 400 deles, alunos eram proveniente de áreas rurais. Este percentual teve pouca alteração nos últimos anos.

Diante disso, ações tem sido desenvolvidas no sentido de receber os alunos da roça na referida escola, atualmente a mesma tem priorizado o turno da manhã para os alunos do campo. Além disso, nos últimos anos, ações do projeto *Multisseriação* tem contribuído para que a transição dos alunos da roça seja menos dramática. Uma das ações desenvolvidas pelo projeto, que parece muito louvável, é a escrita de cartas pelos alunos das escolas rurais em especial as classes multisseriadas, para a direção da escola Santa Bernadete no final do ano letivo, antes do período da matrícula. Nessas cartas os alunos dizem quem são, justificam sua opção pela escola, mencionam suas expectativas e indicam como gostariam que a escola os recebessem e o que esperam da mesma.

No entanto, não há incidência de ações desenvolvidas na escola que que tencionem a cultura da roça no currículo escolar, ou ações que minimizem as decorrências do processo de passagem.

3.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos dessa pesquisa foram alunos da Escola Josaphá Marinho e da Escola Iraci Silva que nelas estudaram o 5º. ano do ensino fundamental durante o ano letivo 2017, e estariam ingressando no Colégio Estadual Santa Bernadete em 2018. Com o intuito de demonstrar a realidade que compunha as respectivas salas e o destino desses alunos no próximo ano(2018), como pode-se observar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Destino dos egressos do 5º. ano nas escolas pesquisadas 2017/2018

Escola	Total de alunos na turma	Nº. de aluno por Ano/Série		Destino dos alunos do 5º ano em 2017 no ano letivo 2018
		Ano/Série	Nº.	
Vereadora Iraci Silva	15	4º. ano	7	-
		5º. ano	8	2 reprovados, 2 vão para o CESB (cidade), 1 para a Esc. Júlio Pinheiro (Corta-Mão, Zona Rural), 3 para a Esc. Almeida Sampaio (cidade).
Senador Josaphá Marinho	17	Ed. Inf. – 4 anos	3	-
		1º. ano	1	-
		2º. ano	2	-
		3º. ano	3	-
		4º. ano	4	-
		5º. ano	4	1 reprovado, 3 vão para o CESB (cidade).

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de campo.

A partir do quadro acima pode-se delimitar quantos seriam os sujeitos da pesquisa, totalizando assim nove (9) alunos que estariam vivenciando a transição para o Ensino Fundamental II durante o ano 2018. Através da escrita de cartas, pode-se identificar quais e quantos alunos iriam para o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB). Após a escrita das cartas, tendo em mãos a quantidade de alunos que teriam como destino o CESB, o grupo de sujeitos que faria parte da pesquisa foi definida com três alunos da Escola Josaphá Marinho e dois da Escola Iraci Silva.

As entrevistas em forma de *micronarrativas* foram realizadas nas respectivas escolas, em um horário que não interferisse na rotina escolar, nem atrapalhasse o retorno para suas casas, que é realizado por pequenos veículos contratados pela Secretaria Municipal de Amargosa. Também solicitamos que os pais/responsáveis autorizassem a participação dos estudantes na pesquisa e a gravação da entrevista através da assinatura de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram gravadas em áudio, e transcritas logo após sua realização.

Os passos seguintes foram as análises dos dados, baseada na interpretação e na compreensão dos sujeitos acerca do que compreendem sobre a passagem. Para tanto, montamos um quadro analítico por categorias de análise. As principais categorias destacadas foram: vida no campo, relações comunitárias, a escola da roça, expectativas sobre a nova escola, migração (deslocamento campo-cidade, para estudar).

O capítulo seguinte apresenta e analisa os dados de campo levantados na pesquisa.

CAPÍTULO IV
ALUNOS DA ROÇA NA ESCOLA DA CIDADE

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para compreender a passagem da realidade vivida na escola da roça pelos alunos migrantes, torna-se necessário compreender quem são esses sujeitos, como vivem na sua comunidade e o sentido que atribuem a escola e ao lugar que moram.

Através da produção das cartas e desenhos já caracterizados no capítulo anterior, compreende-se que há todo um modo cultural que envolve a vida na roça, ou seja, a roça ultrapassa os limites geográficos e constitui-se antes de tudo um espaço de produção da vida, de conhecimento, e de relações comunitárias (CARNEIRO,1998; SANTOS, 2006; RIOS 2012).

Atualmente a vida na roça tem abarcado diferentes representações sociais. Com o advento das tecnologias, o fortalecimento de políticas de fomento a agricultura familiar como o (PRONAF, PAA) e as políticas voltadas ao fortalecimento da educação do campo, entre outros fatores, tem possibilitado a superação do estigma histórico de inferioridade relacionado às populações rurais do Brasil.

No contexto que se insere os sujeitos dessa pesquisa, o contexto do espaço pauta-se no que defende Carneiro (1998), onde a roça é um rural específico constituindo uma ruralidade que embora distinta da realidade citadina elas se aproximam em muitos aspectos, porém se distancia em outros constituindo assim um espaço de grande mobilidade de pessoas entre o campo e a cidade mas, mantendo suas características comunitárias como pode-se observar através do desenho a seguir:



Figura 2 : Representação da roça feita pela aluna Dayanne, 2017.

Assim, através dos instrumentos de pesquisa aqui citados, elencamos dois pontos /categorias para a discussão. O primeiro ponto é a percepção dos alunos sobre a vida na roça e a vida na cidade. Segundo a análise da produção de desenhos que ancorou a provocação para a primeira entrevista narrativa, os alunos mostram que a vida na roça envolve um arcabouço formativo pautado na heterogeneidade, liberdade, comunidade, crenças, trabalho, relações e valores familiares, confirmando o que Santos chama de arkhé civilizatório da roça. O relato dos alunos sobre os desenhos enfatizam o que eles acham da vida na roça, como pode-se observar nos trechos abaixo:

Eu desenhei a minha casa, a estrada onde a gente entra, e as árvores que tem lá onde eu moro. A vida na roça ou melhor no campo que eu não sou formiga, é boa, a gente brinca perto de casa, de bola, bicicleta, não tem muito barulho e tem poucos carros etc. Eu não tenho vontade de ir morar na cidade não. (Carlos Henrique)

Eu desenhei a minha comunidade. Pra mim, viver na roça significa viver bem com a natureza e cuidar do nosso lugar. Na minha comunidade todos vivem bem e se diverte, tem rezas, samba, brincadeiras, um rio onde a gente lava roupas quando não tem água, árvores, plantações. Onde eu moro é bem legal, só é um pouco longe da pista e tem uma ladeira bem grande. (Dayanne).

Ao fazer uma análise dos desenhos relatados, percebe-se a construção identitária desses sujeitos, o modo como representam a comunidade onde vivem demonstram a íntima relação com a mesma e com os elementos que dela fazem parte. Pode-se observar que os desenhos demonstram a relação de carinho e cuidado que os alunos possuem com o lugar que moram,

Observa-se na fala de Carlos que há uma negação do termo roça. Isso decorre tanto do histórico da roça ser historicamente representado como lugar de atraso. No contexto de Amargosa não há difusão do conceito de campo difundido na atualidade como conceito político, principalmente na área educacional.

No entanto, a aluna Kamille representa a roça a partir dos laços familiares e de amizade entre os vizinhos, apresenta também onde se produz a vida, e onde a produção de alimentos tem valor econômico, formativo e social.

Eu quis desenhar a roça como um lugar onde tem muitas árvores e a vida na roça é muito legal porque eu tenho minhas amigas que moram perto de mim. A gente brinca e se diverte e também planta milho, feijão, mandioca. Ai não precisa comprar porque já tem na roça (Kamille).

Não obstante, o aluno Willian mostra que a roça, embora tenha passado por grandes transformações (MOTA e SMITCHE; CARNEIRO; CALAZANS, SANTOS), ainda sofre a falta de políticas que garantam uma vida digna as suas populações.

Eu acho que viver na roça é bem legal porque a gente pode brincar, tem várias frutas, mas também tem violência, e gente ruim. Na cidade, acho que morar na cidade é melhor (Willian).

Diante do exposto, nota-se que o aluno chama atenção para algo que tem sido recorrente nos últimos anos. O aumento da violência nas comunidades rurais do município, especificamente na região do Córrego, Cambaúba, Corta Mão. O que tem feito com que vários moradores migrem para a cidade. Outro fator importante citado na fala é a falta de bens e serviços na roça, mostrando que a cidade ainda detém o poder centralizado.

Ao ser questionado o porquê do aluno achar que viver na cidade seria melhor, o mesmo respondeu: “Porque quase tudo que for resolver tem que ir pra cidade. Médico, dentista, escola grande, banco, comprar coisa, tudo é lá”.

Não obstante, todos os desenhos e as cartas produzidas demonstram que a cultura da roça, caracterizada pela solidariedade, pela religiosidade, pela relação afetiva com a natureza, de cunho não-capitalista com a terra “plantar para viver”, pelo respeito aos mais velhos e ao sagrado corroborando com a afirmação de Santos (2006, p.112) que o/a aluno/a da roça, filho/a do homem/mulher que lavra a terra é também um/a lavrador/a-infante, porque da sua lavra na roça é que tira o seu sustento (daí ter que “ajudar os pais”).

A cidade é vista como lugar onde tudo se compra, que não se pode brincar ao ar livre. É lugar das relações capitalistas e individualistas, riqueza, luxo e trabalho leve, como apontam os relatos

Eu acho que viver na cidade é bom também mas, não tem as mesmas coisas que aqui tem. Lá tem mais prédios e lojas, carros, casas, mas lá tem que comprar de tudo, se não tiver o dinheiro não pode comer nada e na roça pode plantar e comer várias frutas, verduras. (Maylah).

Eu desenhei a cidade com várias casas, prédios, pista e eu acho que morar na cidade deve ser bom porque lá tem mais pessoas ricas. (Kamille).

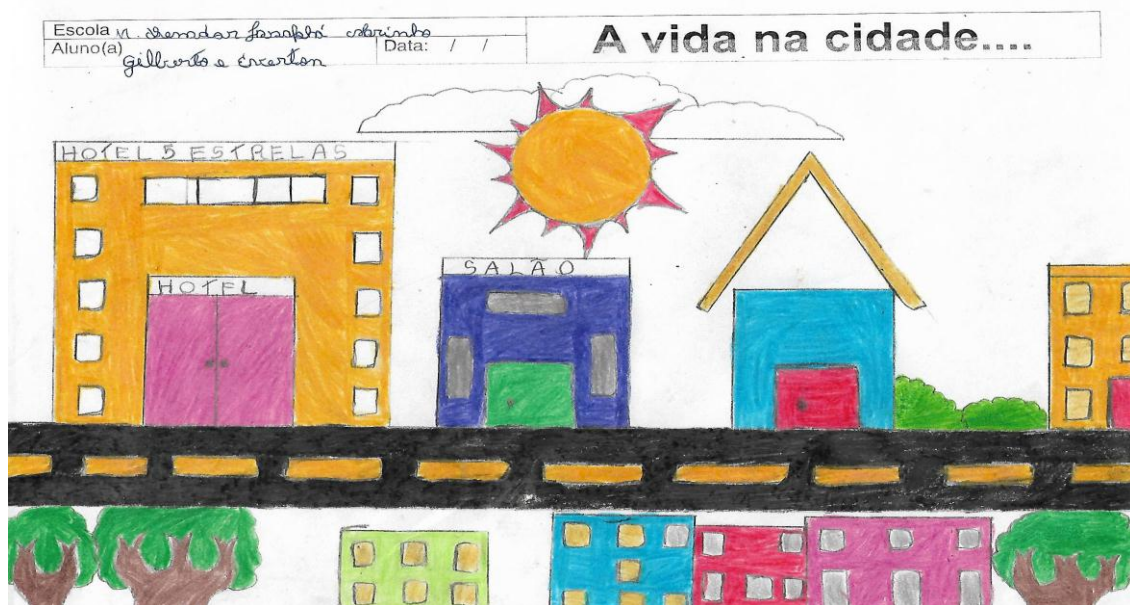


Figura 4: Representação da vida na cidade feito pelo aluno Gilberto, 2017.

Percebe-se através dos desenhos que a roça se distingue do rural generalizado, pois o rural abarca todos os espaços que estão fora do perímetro urbano. A roça possui outros significados, onde as pequenas propriedades e seu povo se unem em sentimento de partilha e solidariedade para vencer as dificuldades muitas vezes causadas pelos objetivos capitalistas daqueles que trabalham na lógica do agronegócio, tentando a todo custo dizimar com a roça e seu povo.

Em relação a escola da roça, os alunos as representaram a partir de um sentimento de saudosismo antecipado. Ao serem solicitados que representassem naquele papel a sua escola atual, houve uma empolgação generalizada, todos os alunos queriam participar, então foi permitido que todos desenhassem, porem só participaram da socialização os alunos do 5º. ano.



Figura 5: Desenho-representação da escola da roça feita pelo aluno Y, 2017.

Os desenhos e relatos mostram a íntima relação que possuíam com a escola, num tom de capricho artístico mostraram que aquele pequeno prédio era a sua escola, pois pertence a sua comunidade, é a presença do estado ali (HAGE 2008), ali estudaram desde o ingresso na escola. Dessa forma há um sentido de pertencimento, de identidade e de responsabilidade com a mesma, como pode-se constatar nas falas abaixo e nos apêndices.

Eu desenhei minha escola... é bem difícil de desenhar, mas ela é a escola Josaphá Marinho, é bonita, é um pouco grande, tem árvores, tem um pátio e eu amo essa escola, vou sentir muita saudade daqui. (Dayanne).

Meu desenho ficou feio, mas é porque eu não sei desenhar. Fiz a minha escola, pra mim ela é muito boa, todos os meus amigos e meus irmãos estudou aqui. Vou sair mora para outra mas ela mora no meu coração. (Carlos Henrique).

A aluna Kamille demonstra a importância dessa escola para a comunidade ao afirmar que “é a única que tem na comunidade”. Já William diz que é muito pequena e não tem uma boa estrutura e os subsídios necessários, mas assume importância para a comunidade

Minha escola é boa, mas falta muitas coisas como sala de informática, vídeo, uma quadra, mesmo assim acho que ela é importante, porque se não fosse ela ia estudar aonde? (William).

Diante disso, percebe-se a importância que a pequena escola da roça representa na vida desses sujeitos. Para eles, a escola da roça multisseriada assume o lugar de primeiro contato com o mundo letrado, o primeiro acesso aos conhecimentos produzidos socialmente e institucionalizados através da escola. Foi ali que aprendeu a ler, escrever e produzir conhecimento. Foi ali numa turma multisseriada que pode dar os primeiros passos formativos educacionais. Foi ali que como uma lagarta que se prepara para romper o casulo, preparou-se para concluir os primeiros anos do EF, para assim como a lagarta se transforma em borboleta, ele/a (o aluno da roça), lance-se como uma potência a outra fase que logo se inicia: a mudança para a cidade.

4.2 A CAMINHO DA “RUA”: MIGRAR COMO ALTERNATIVA PARA A CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS

“... tem umas coisas que eu não queria mudar, ir para a cidade, os colegas, a pró, mas só que aqui só estuda até o 5º. ano e ai a gente tem que ir estudar na cidade para conseguir ter um emprego ou entrar pra faculdade. Eu espero que seja legal (risos).” (Aluna Dayane).

Todos os anos no início do ano letivo alunos e alunas do campo deixam as pequenas escolas rurais e ingressam nas escolas que situam-se nos centros da maioria das cidades do interior da Bahia. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa/Ba (SEMEA), o número de alunos que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental em 2017 e migraram do campo para as escolas da cidade em 2018 foram de 150 alunos. Destes, 38 foram do Núcleo III, núcleo onde localizam-se as escolas das quais migraram os sujeitos dessa pesquisa, todos oriundos de turmas multisseriadas. Esses números merecem atenção, pois estamos discorrendo de uma ampla quantidade de crianças que obrigatoriamente precisam sair da sua comunidade, sua escola, seus colegas, seus laços identitários para uma realidade oposta ao mesmo que, salientamos que os números demonstram também que a multissérie apresenta resultados, basta Observa-se que todos os alunos egressos do Núcleo III do município de Amargosa provém de turmas com mais de uma série, ou seja multisseriada, portanto, essa organização possibilita que alunos e alunas do campo tenham o direito e o acesso à educação garantidos (HAGE 2008), ou seja, sem ela, talvez não fosse possível que os alunos do campo concluísse as séries iniciais do ensino fundamental,

A epígrafe acima mostra que a alternativa de continuar os estudos constitui em migrar para a cidade. Segundo o relato, mesmo que queira continuar estudando na roça não é possível, pois a oferta de ensino no campo de Amargosa se restringe aos primeiros anos do ensino fundamental.

Nota-se, na fala de Dayanne, o desejo de continuar seus estudos na escola da comunidade a que pertence, como muitos outros alunos do campo não querem sair da sua escola, entretanto o seu direito à escola no seu lugar não lhe é garantido, pois ainda nos dias atuais, a educação para as populações do campo ainda é ofertada de maneira insuficiente.

Segundo Santos (2006) e Rios (2012), isso decorre de um processo histórico de negação e falta de políticas públicas para os camponeses, fazendo com que haja a necessidade de migrar como única alternativa para que possam continuar os estudos.

Um fator preponderante na migração campo/cidade é a necessidade de transporte escolar para que os alunos se desloquem para as escolas. No município de Amargosa, a Prefeitura Municipal disponibiliza ônibus escolares para que o trajeto aconteça. De acordo com a Diretoria Municipal de Transportes, são disponibilizados mais de 50 linhas para deslocar os alunos. Desse quantitativo existe um grande¹² número de ônibus cedidos pelo programa Caminho da Escola¹³ que consiste em disponibilização de linhas de crédito para os estados e municípios para aquisição de ônibus, micro-ônibus e embarcações, financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

No entanto, a grande maioria das comunidades rurais, são atendidas por transportes sem as condições ideais.

Durante o período letivo, os alunos do campo precisam acordar muito cedo. Muitos chegam a acordar as 4 horas da manhã (SANTOS, 2006), se arrumar, andar

¹² Utilizamos o termo grande número devido a imprecisão de números oficiais que quantificassem de modo exato o número de transportes escolares no município pela secretaria de transportes. Segundo a secretaria municipal de transportes, a mesma não teria condições de fornecer a quantidade exata, para tanto seria necessário a contabilização da empresa prestadora de serviços que ao ser solicitada informou que não possuía os dados naquele momento.

¹³ O Programa Caminho da Escola, modalidade de assistência financeira criada por meio da Resolução nº 3, do Conselho Deliberativo do FNDE, de 28 de março de 2007.

longos percursos para chegar no ponto de ônibus, para então seguir para a escola. Isso é demonstrado na fala da aluna Dayanne e do aluno Antônio Marcos

Acho que vai ser divertido, porque tem também meus primos vão mas, acho também que pode ser ruim principalmente quando estiver chovendo porque o ônibus não desce a ladeira de onde eu moro (Serra do Ribeirão), então a gente tem que acordar muito cedo, subir andando pra pegar o ônibus cá em cima aí é muito cansativo subir de manhã e descer mais de meio dia com fome (aluna Dayanne).

Imagino que seja bom, porque a gente vai de ônibus e é divertido, o ruim é levantar e tomar café cedo e ficar lá na rua com fome e tem vez que dá até sono e dor de cabeça, porque acordou muito cedo. Isso é ruim. Mas a gente tem que levar dinheiro para merendar. (Antônio Marcos).

A fala de Dayane demonstra dois aspectos importantes a saber: a relação social entre os mais próximos que também vivenciaram/vivenciam a passagem, como sinônimo de proteção, cuidado, segurança que os veteranos transmitem e também um reencontro com os seus conterrâneos numa forma de dizer que não está só naquele ambiente. O outro fato enfatizado são as condições das estradas no período de chuva, demonstrando que estas dificultam o trajeto e o torna muito cansativo. Esses aspectos podem ser observados nas fotos abaixo que corroboram com as narrativas dos alunos.



Foto 5 - Alunos caminham para pegar o ônibus rumo às escolas da cidade.
Foto: Marilene Nunes, 2018.



Foto 6 - Alunos caminham para pegar o ônibus rumo às escolas da cidade.
Foto: Marilene Nunes, 2018.

O aluno Marcos relata que a ida e volta para a cidade também pode ser visto por uma lógica de divertimento, passeio. Configura também uma oportunidade para conhecer novos lugares, amigos. Não obstante, o aluno enfatiza que horário em que sai não lhe é favorável, tendo que passar por período de fome e de sentir sono na escola devido o trajeto realizado diariamente. A partir de observações realizadas no percurso diário campo/cidade, percebeu-se que ao voltar para casa muitos dos alunos inclinavam a cabeça no banco do ônibus e fechavam os olhos, supostamente cansados, com fome e com dor de cabeça assim como aponta Marcos.

Outro aspecto que assume relevada importância no processo de migração e a chegada na escola urbana. Esse momento é cultivado por muitas expectativas que ora se

confirmam, ora são vetados. Ao chegar na grande, espaçosa e estranha escola há um choque de realidade que desencadeia estranheza, medo e trauma. Os alunos apontam que os primeiros dias/semanas são bem “complicados” e “estranhos”. Segundo eles nesse momento sentem-se perdidos, com a quantidade de alunos, de professoras que entravam e saíam da sala, muitas salas de aulas, que os tornam atônitos sem saber qual era a sua. Esse momento demonstra características da situação liminar do rito, o que provocará com o passar dos dias/meses/anos o desenraizamento identitários e a conversão apontados por Santos (2006, p. 159), quando diz

O primeiro contato com a escola da cidade é um momento doloroso. Os primeiros dias e as primeiras semanas chegam a ser traumáticos. Primeiramente, é preciso considerar que estes alunos e alunas sofrem um desenraizamento.

Ao ingressar na escola da cidade o aluno da roça de turma multisseriada aos poucos deixa de ser o que era e passa a assumir outra identidade. Deixa de ser o aluno da roça pois agora ele é aluno da cidade, deixa de ser de turma multisseriadas e passa a ser de turma seriada. Isso implica uma série de implicações, uma vez que se apartam dos seus laços mesmo que por um turno. Não obstante, ao chegarem em casa no turno oposto, os alunos estão indispostos a participarem das atividades familiares e comunitárias devido o cansaço do trajeto como afirma a aluna Kamille “*A gente chega em casa cansada. A vontade que tem é dormir a tarde toda e não fazer mais nada, mas depois a gente se acostuma*”. Os laços comunitários vividos anteriormente na antiga escola vão sendo desfeitos, para que surja a agregação/conversão à nova identidade.

Aqui é tudo diferente. Quando a gente chega logo parece que vai se perder, de tanto aluno e tanta sala. Depois se acostuma e pega o jeito (Carlos Henrique).

O relato de Henrique mostra como o choque de realidade é intenso, deixando-os perplexos diante da realidade da grande escola. No entanto, segundo ele, os alunos da roça vão pegando o jeito, ou seja convertendo-se à nova identidade.

Ademais, outro aspecto desse momento tenso é a configuração da organização do ensino. Ao ingressar na escola da cidade, deparam-se com salas homogêneas lotadas de alunos todos na mesma série, na mesma faixa etária, o que por um lado parece ser bom, uma vez que estão vivenciado a pré-adolescência (Borges 2012), por outro lado

demonstra também ser discriminatório, pois separam os colegas que estão adentrando na mesma série com idades diferentes quebrando os laços construídos na escola anterior. Através das observações pode-se perceber que dos seis alunos que ingressaram no CESB, apenas dois estudam na mesma sala. Tencionando assim a perspectiva de homogeneização, disseminada pela lógica da seriação e ignorando o contexto de onde emergem os sujeitos que compõe a classe.

Assim, os raros estudos sobre o tema (BORGES, 2012; RIOS, 2012; SANTOS, 2006) demonstram forte discriminação/rejeição sofrida por alunos da roça ao ingressarem nas escolas da cidade. Para Rios (2012), os discursos, identitário, culturais tencionados na escola da cidade discriminam os discursos apresentados pelos alunos que vivem na zona rural, na tentativa de suprimi-los para que os alunos incorporem os discursos elitizados disseminados pela cultura escolar da cidade.

Santos (2006, p. 163/164), identifica em sua pesquisa que, além da discriminação vivenciada pelos alunos da roça, três tipos de rejeição enfrentada. A rejeição pelos alunos da cidade; a rejeição pelos professores e rejeição de grupo. A primeira rejeição refere-se à não aceitação dos alunos da cidade para com os alunos da roça não aceitando que fossem lotados em uma mesma turma, desejando que os alunos da roça fossem separados pois são “menos inteligentes”.

A segunda rejeição é apresentada pelos professores que, se tivessem outro jeito não ensinariam os alunos da roça, pois apresentariam mais dificuldades e despreparo para a aprendizagem. A terceira rejeição corresponde o fato de os alunos da cidade não aceitarem realizar trabalhos coletivos, grupos de estudo ou atividades com alunos da roça.

Neste trabalho, não houve a incidência de atos discriminatórios pelo menos visíveis, durante as observações, no entanto um dos alunos da pesquisa relatou ter ouvido dos alunos com apelidos como: da roça, tabaréu, caipira.

Nunca fui discriminado não, porque não mexo com ninguém, mas eu já vi uns meninos chamando outros de tabaréu da roça, porque acha que quem é da roça é inferior. (William).

Acredita-se que devido a oferta das matrículas do turno matutino serem majoritariamente destinadas aos alunos da roça, a discriminação/ rejeição por parte dos

estudantes da cidade tenha diminuído significativamente. Quanto as práticas culturais e discursivas da escola, ainda assumem, mesmo que de modo velado, o papel de desenraizar o sujeito campesino.

Sobre esse aspecto, é interessante pontuar que, embora não haja a incidência de práticas discriminatórias através do relato dos alunos, foi possível perceber que no contexto do cotidiano escolar não há problematizações e/ou ações que leve para dentro da escola a realidade dos alunos do campo.

Diante do exposto, considera-se que os alunos da roça ao ingressarem na escola da cidade enfrentam vários desafios para que possam ter acesso e permanência nos estudos demonstrando não ser fácil o processo de mudança que vem carregados dos ritos de passagem já apresentados neste trabalho.

4.3 ANÁLISE CRÍTICA DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivo compreender a passagem dos alunos egressos de turmas multisseriadas na roça, do ensino fundamental I para o ensino fundamental II nas escolas da cidade, considerando que esse processo de mudanças apresenta-se configurando um rito de passagem que, seguindo as tipologias ritualísticas evocados por Genep (2008) – *separação, margem e agregação* – configuram o processo de passagem dos alunos da roça egressos de turmas multisseriadas.

A *separação* configura-se no período em que a escola da roça, os pais e os alunos se despedem fechando o ciclo de aprendizagem naquele espaço, onde a entrega de um simbólico diploma, quebra o cordão umbilical que os unia. Assim os alunos separam-se da sua escola para vivenciar o período de *margem*, que aporta desde a saída da escola multisseriada até a chegada e os primeiros dias/meses na escola da cidade, a partir de então há o período de *agregação*, que compreende na incorporação do pertencimento aquele espaço. Completando assim, o movimento ritualístico que se efetiva mediante a confirmação da passagem. Como todo rito de passagem promove uma mudança nos indivíduos que o atravessa de modo que apresenta sempre transformações no modus de vida dos sujeitos.

O estudo em tese, revela que o rito de passagem do EFI para o ensino EFII, do aluno da roça para a escola da cidade, vem carregado de outros ritos, que a partir dos instrumentos utilizados compreende-se que a tripla passagem traz uma série de implicações logo no processo de transição.

Tendo em vista que na efetivação desses ritos de passagem há uma desconstrução de identidade geográfica, escolar e curricular. Nesse sentido, o aluno deixa de ser o aluno da roça e torna-se o aluno da cidade, deixa de ser de uma forma de organização multisseriada para a organização seriada e deixa de possuir uma docente e passa a ter vários docentes.

Sendo assim, considera-se de grande valia, estudar esses ritos no sentido de desvelar a pluralidades presentes nesses momentos que são marcantes e decisivos para a vida escolar do aluno que vive esse contexto.

A identificação desses três rituais de passagem que sustentam-se na conjuntura de um *macro ritual* (do EFI para o EFII) dos alunos que moram na roça, permite compreender como os alunos sujeitos dessa pesquisa percebem esses momentos e esses movimentos.

O *primeiro micro ritual* de passagem identifica do vivenciado dentro do macro ritual do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, se dá no contexto espacial. Os alunos além de viverem a transição entre os dois níveis de ensino, precisam sair do espaço rural para ingressarem no contexto do espaço urbano. Os poucos estudos sobre a temática tem demonstrados que esse processo consiste no desenraizamento identitário do aluno. Jane Adriana Rios (2012), aponta que os discursos escolares cultivados na escola da cidade, tendem a forçar a negação e não aceitação da identidade campesina do aluno, fazendo com que incorpore discurso da escola, bem como desconsidera as peculiaridades desses alunos na sua prática pedagógica. Para que haja o percurso espaço/temporal entre uma realidade e outra, pressupõe-se o deslocamento diário, denominado migração por um turno. Esse constitui um dos fatores de suma relevância nesse processo. Isso porque a carga horária cumprida diariamente pelos alunos migrantes supera 7/h diárias, sendo que duas horas é o tempo que levam para ida e volta restam então cinco horas/aula pra o cumprimento das atividades escolares.

Através das observações foi possível notar que, nem em todos os dias os alunos possuem a grade curricular diária cumprida. Isso porque ao faltarem professores das disciplinas específicas em horários próximos ao meio dia, os alunos podem sair da escola e ficarem na rua (praça, bosque, biblioteca, ou simplesmente passeando em grupos), para esperarem passar o tempo até a hora de retornarem para casa.

Embora a maioria dos alunos da pesquisa acharem que a mudança de escola seria boa, o dizem na perspectiva da necessidade de continuarem estudando, ou seja, não é o fato de ir para uma escola na cidade, mas o fato de que essa é uma alternativa para que continuem seus estudos.

O *segundo micro ritual*, que identificou-se é a passagem da organização multisseriada para a organização seriada,

O *terceiro micro ritual* consiste na passagem da unidocência para a pluridocência.

Ao discutir sobre isso, Dias da Silva (2007), ressalta que o problema não está na justaposição de professores mas na descontinuidade do processo de ensino/aprendizagem. Segundo a autora, não há continuidade do processo escolar do EF I, segundo ela, os professores do EF II, desconsideram o conhecimento que os alunos trazem. Isso incide na crença de que o ensino do EF I, não possui a mesma qualidade do EF II.

Dessa forma, compreende-se que não há preparação dos alunos para lidar com essa mudança no quadro de professores, matérias, conteúdos sem a devida articulação, bem como com as distintas formas de lidar com as individualidades dos alunos.

Assim, confirma-se que a mudança da unidocência para a pluridocência configura uma das questões mais emblemáticas da passagem para os anos finais do ensino fundamental porquanto, se em maior parte não consideram os conhecimentos anteriores dos alunos, ignora as competências intelectuais das crianças e os conhecimentos adquiridos na labuta e na coletividade da roça. A cultura escolar é a cultura das normas, dos protótipos eruditos suprimindo assim a cultura e a vida na Roça. Esse sentido a escola assume a função moldar os sujeitos e incutir nos mesmos a ideologia de superioridade citadina e inferioridade da vida e dos conhecimentos produzidos no campo.

Todos esses fatores implicam na des(construção) identitária e nos rendimentos acadêmicos apresentados logo no início do sexto ano e apresentam-se como desafios a serem enfrentados e/ou transformados em rituais de resistência, no sentido de enfrentar as dificuldades encontradas, e utilização desse processo de passagem como fortalecimento. Pelo fato do sexto ano ser a primeira série do ensino fundamental II, e por ser a série pivô da passagem, também se constitui a série onde apresenta mais dificuldades de aprendizagem pelos alunos migrantes.

Os alunos migrantes percebem que esse processo é bastante difícil, pois precisam acordar muito cedo, a escola não os valoriza os seus saberes na escola, passam horas de fome, chegam em casa cansados e com dor de cabeça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo pelo qual este trabalho foi realizado, consiste em compreender a passagem dos alunos egressos de turmas multisseriadas do ensino fundamental I, para o ensino fundamental II, a partir das suas vivências e significações atribuídas à passagem.

Para tanto, tomou-se como sujeitos da pesquisa, os próprios alunos egressos de duas turmas multisseriadas, localizadas em uma comunidade rural do município de Amargosa/Ba que realizaram a passagem no ano de 2018.

A partir das análises de literatura e dos instrumentos utilizados, foi possível constatar que a passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, ainda se constitui em uma ruptura, descontinuidade de um procedimento que em tese deveria ser contínuo. A transição entre os dois níveis de escolaridade tem o quinto ano/série, como um corte umbilical, um desligamento forçado que apresenta uma série de fatores que tornam o primeiro ano/série do fundamental II, uma série de “fogo”, momento complexo, tão marcante na vida dos alunos, que nesse momento causando alterações físicas e emocionais.

Foi possível compreender que os ritos de passagem vivenciados por alunos egressos de turmas multisseriadas compreendem em primeiro campo um macro ritual, que necessariamente constitui a primeira passagem, esta vem carregada de outros rituais que efetivam-se mediante o macro ritual, sendo portanto identificados como micro rituais.

A análise dos instrumentos de pesquisa utilizados concedeu-nos um aporte necessário para compreendermos que os alunos de turmas multisseriadas ao deixar a sua escola na roça, separam-se da sua comunidade, da sua escola, da sua realidade e apresentam um sentimento de saudosismo antecipado, pois antes mesmo da saída definitiva da escola já demonstram como sentirão falta daquele espaço que é seu por pertencimento.

Outro aspecto que vale destacar é que os alunos migrantes concebem e entendem a passagem campo/cidade, como um necessidade para dar continuidade aos estudos, embora tenham demonstrados que a migração constitui também um momento de grandes expectativas e uma forma de divertimento, passeio, novos colegas, ou reencontros com os antigos, novas matérias. No entanto se confirma como um dos mais

tenso momento dos alunos pois a ida e a volta torna a vida escolar cansativa, longa e conflituoso. Além disso, o processo de migração tenciona a aculturação, o silenciamento e apagamento da sua identidade, uma vez que, a escola da cidade não se utiliza dos conhecimentos e habilidades apresentados pelos alunos da roça, configurando assim na negação da cultura da roça no currículo escolar. Isso é ainda mais aguçado para aqueles que ainda ajudam os familiares nas atividades da roça depois que chegam da escola.

A *chegada* na nova escola, apresenta uma interface, nesse momento há o fascínio e o deslumbre pelo ambiente, o tamanho, a quantidade de salas, de alunos, professores e funcionários. Por outro lado, a estranheza, a observação de tudo à sua volta, o recuo diante do novo, exige atitudes comedidas, para não cometer nenhum erro diante daqueles que já são da casa, ou seja os veteranos, para quem o ambiente já lhes é familiar. Isso ocorre também pelo fato de já terem sido informados pelos irmãos, primos ou amigos que já estudam na escola. Nos primeiros dias na nova escola, os alunos observam tudo com olhar compenetrado e a partir de então começa a acostumar-se e a pegar o costume dos que lá já estão.

Daí surge os primeiros passos para a *agregação/conversão*. Desta forma, aos poucos os alunos tímidos, calados e solitários, vão se enturmando, aliando-se a novos colegas, formando as famosas panelinhas na turma, conversando com professores e tornando-se um deles, criando e recriando os valores simbólicos da passagem, reafirmando e criando ritos de resistência, na tentativa de quebrar os conceitos formados historicamente sobre os alunos da roça.

Os *rituais de resistências* a que nos referimos, constituem nas estratégias e manobras utilizadas para driblar as dificuldades encontradas. Esses rituais podem ser: dormir com a roupa da farda; usar do despertador para acordar cedo e não perder o ônibus; a formação de grupos com os alunos que já estudam na escola para se proteger de outros que porventura queiram importuná-los, a companhia dos mesmos para a ida e volta para pegar o ônibus no Bosque; dividir o lanche com os colegas que não levaram dinheiro; suportar a fome na volta para casa, dentre outros. Faz-se necessário pontuar que esses fatores não acontecem de igual modo com todos os alunos. Há peculiaridades e modos distintos de se viver o ritual, pois o mesmo não se dá de modo estático, engessado. Analisa-se aqui, a partir dos dados de campo da pesquisa.

Diante das reflexões aqui tecidas afirma-se que a passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental constitui num grande rito de passagem que deixa suas evidentes marcas e cicatrizes na vida das crianças que sem nenhuma preparação prévia, em um processo de ruptura, partem e embarcam na travessia para os anos finais do ensino fundamental.

Diante disso, e com a certeza de novos olhares, apresenta-se alguns apontamentos para que, o poder público, pesquisadores, diretores, coordenadores, professores e as famílias lancem-se com a sensibilidade e a competência que lhes confere e possam debruçar-se sobre a temática.

- 1) O primeiro apontamento seria pensar em uma preparação prévia dos alunos migrantes para ingressarem na escola da cidade. Para tanto partiria do pressuposto que, se é preciso que os alunos saiam das suas comunidades e realizem a passagem para o ensino fundamental II, na escola da cidade, porque não preparar esses alunos para a realizar da passagem?
- 2) Tendo em vista, que a perversidade causada pelo deslocamento diário apresenta várias consequências, deve-se pensar em uma organização curricular para o quinto ano, com estratégias que minimizem as tensões desse período.
- 3) Porque não realizar intercâmbios culturais/educacionais na roça, onde alunos, professores, funcionários realizem o transito inverso para conhecer e vivenciar a realidade dos alunos no contexto escolar da multissérie e o cotidiano dos alunos e seus familiares para que possam introduzir em seus currículos a cultura da roça?
- 4) É direito de todos ter educação de qualidade no lugar onde mora. O artigo 28 da LDB garante esse direito aos cidadãos do campo. Sendo assim, por que não construir e oferecer nas escolas do campo, todas as séries do ensino fundamental, adiando passagem para o ensino médio onde terão maior nível de maturidade para encarar a transição?
- 5) Porque não fomentar no município políticas que já vem sendo desenvolvidas no âmbito da pedagogia da alternância, das escolas família agrícolas (EFA's)?

Por fim, gostaríamos de lançar também aos cursos de licenciatura, principalmente do CFP/UFRB, o desafio de pensar uma política de formação de professores que introduzam a cultura campesina e particularmente a organização multisseriada como um fator necessário e obrigatório nos seus planos de curso, uma vez que a multissérie é uma realidade da maioria dos municípios baianos, e possivelmente o campo de atuação de muitos dos licenciados nesse Campus, pois não pode-se pensar em formação emancipatória sem pensar nos sujeitos que assumem o protagonismo dessa educação, ou seja, alunos e professores.

Ademais, outros apontamentos podem ser agregados a esses no fomento a ações que amenizem as tensões vivenciadas por alunos e alunas da roça ao realizar a passagem entre os dois níveis do ensino fundamental.

Diante de tais considerações, vale ressaltar que não há nesse trabalho a intenção de opor-se à transição dos alunos da roça para estudar nas escolas da cidade, contudo, que seja uma escolha e não uma necessidade

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuela Santos. **Trabalho docente em classes multisseriadas nas escolas do Campo: os desafios do ofício**. Trabalho de Conclusão de Curso em Graduação em Pedagogia. Amargosa: UFRB/CFP, 2011.

AMARGOSA. Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares de Educação do Campo para as Escolas do Campo da Rede de Ensino Municipal de Amargosa**. Minuta. Amargosa, 2011

ANDRADE, Mariza. **Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para ensino fundamental II**. Trabalho de Conclusão de Curso. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Limitada, 1986.

ARGOLO, Roselene Almeida. **Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas do Campo: caminhos das práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas**. Cruz das Almas-Ba, 2014. 108 p.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral. (Org.) **Pontos e Contrapontos da política educacional: uma leitura organizada de iniciativas governamentais**. Brasília, Liber, 2007.

BARBOSA, Aparecida Reis. **A relação estado/município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba**. Curitiba, 2008.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos/ Daniel Bertaux**, tradução Zuleide Alves Cardoso Calvacante, Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica Maria Conceição Passegi, Márcio Venício Barbosa-Natal,RN; EDUFRN; São Paulo, 2010. 167p.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Editora: Porto Editora, 1994

BORGES, Raquel de Magalhães. **Passagens: da escola na zona rural para a escola na zona urbana: um estudo de caso sobre rituais vividos por um grupo de pré-adolescentes em uma escola da rede municipal de Betim – MG**. Programa de Pós-Graduação em Educação Belo Horizonte, 2009. P.111

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20/12/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em março 2017.

BRASIL. Resolução 02/2008 CEB/CNE, **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 01/2002, de 03 de abril de 2002, **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB. (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32), 2002

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1.p.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n.11, p. 53-75, outubro de 1998.

DIAS, Patrícia Regina Corrêa. Ritos e rituais - vida, morte e marcas corporais: a importância desses símbolos para a sociedade. **VIDYA**, v. 29, n. 2, p. 71-86, jul./dez., 2009, Santa Maria, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação Pública: a invenção do presente**. s/data.p.19-30.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 33-57.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 123-157.

FREIRE, Jaqueline Cunha da Serra, OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de, LEITAO, Wanderleia Azevedo Medeiros: Políticas Públicas e classes multisseriadas: (des) caminhos do programa Escola Ativa no Brasil. In Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Antunes-Rocha, Maria Isabel; Hage, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem: estudos sistemáticos dos ritos de porta e da soleira da hospitalidade da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais estações, etc.** 2ª. ed. Petrópolis, vozes, 2011. 184 p.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113 abr. 2011.

HAUSER, Suely Domingues Romero. **A transição da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica** (1987 – 2004). Dissertação de mestrado Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC-SP. 2007

LAGE, Ana Carolina Marques; BOEHLER, Marcella. Multissérie em questão. **Jornal Letra A**, CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, FAE, UFMG, Belo Horizonte, n. 36, out./ nov. 2013, pp. 10-11.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2a. ed. São Paulo, Cortez 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Limitada, 1986. LUDKE, Menga.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes 1991.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 6ª ed., 2002.

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa autobiográfica e perspectivas de análises. In. Souza, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

MOTA, Dalva Maria da. SCHMITZ, Heribert. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Cienc. agrotec.**, Lavras, v.26, n.2, p.392-399, mar/abr.,2002

MUYLAERT, C J, JÚNIOR, V S, GALLO, PR. NETO, MLR, REIS, AOA. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**. 2014; 48 (Esp2): 193-199

NEY, Marlon Gomes (et. al.). Desigualdade entre ricos e pobres no acesso à educação no Brasil rural e urbano. **SOBER - Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**. Rio Branco-Acre. 20 a 23 de julho de 2008.

PASSEGI, Maria da Conceição, et.al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser eis a questão! Identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011. 212 p.

SANTOS, Fábio Josué Souza de; MOURA, Terciana Vidal. A invisibilidade do sujeito do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais. 19º. EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. **Anais**. João Pessoa-PB, 05 a 08 de julho de 2009.

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.

SOUZA, Elizeu Clementino, et. al. **Escola rural: diferenças e cotidiano escolar.** ed. Salvador: EDUFBA, 2017. v. 2. 103p .

SOUZA, Elizeu Clementino, et. al. **Multisseriação, seriação e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2017. v. 1. 115p.

SOUZA, Elizeu Clementino, et. al. **Roteiro didático: identidades e singularidades, nossa gente, nosso espaço, nossa vida.** Salvador: EDUFBA, 2017. v. 1. 72p .

TIGGEMANN, Iara. Do regime seriado à organização em ciclos: mais do mesmo. **Educação Unisinos**, volume 14, número 1, jan. abr., 2010, p. 29-35.

TURNER, V. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura.** Petrópolis: Editora Vozes, Coleção Antropologia, 1974.

ANEXOS E APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Centro de Formação de Professores – CFP

Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Pesquisa “Ritos de passagem de alunos egressos de turmas multisseriadas do ensino fundamental I para o ensino fundamental II”¹⁴

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais,

Estou realizando uma pesquisa junto à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sobre a transição vivenciada pelos alunos entre o 5º. e o 6º. ano do ensino fundamental, ou seja, sobre a passagem do Ensino Fundamental I, em uma escola multisseriada, para o Ensino Fundamental II, em escola seriada.

Considerando que seu(a) filho(a) vivenciará esta transição entre o final deste ano e o início de 2018, gostaríamos de contar com a sua autorização para que seu/sua filho(a) pudesse nos conceder uma pequena entrevista a ser realizada por mim na escola _____, no dia _____.

A entrevista será muito rápida e não prejudicará o andamento das atividades escolares.

A entrevista terá o objetivo de ouvir a opinião do(a) seu/sua filho(a) sobre a passagem do 5º. para o 6º ano, bem como suas expectativas em relação à nova escola onde estudará em 2018.

A entrevista será gravada em áudio (voz), em aparelho celular e só será realizada com a sua permissão e o desejo de seu filho em participar.

Gostaríamos, portanto, de obter a sua autorização para que seu filho participasse da entrevista. Caso concorde, favor assinar no final desta ficha, autorizando a entrevista.

Eu _____portador do documento de identidade número _____, pai/mãe do(a) aluno(a) _____

_____, matriculado(a) no 5º. Ano do ensino fundamental na Escola Municipal _____neste ano de 2017, AUTORIZO meu filho acima citado, a participar da entrevista acima solicitada pela profa. Marilene Correia Nunes.

Amargosa-Ba, _____ de dezembro de 2017.

Assinatura do responsável. _____.

¹⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando elaborado e apresentado aos pais ou responsáveis pelas crianças, continha este título original da pesquisa, que foi alterado na versão final do TCC.

**APÊNCIDE II – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA
ENTREVISTA NARRATIVA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Centro de Formação de Professores – CFP

Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia

*Pesquisa “Da escola da roça para a escola da cidade: ritos de passagem de estudantes egressos de turmas
multisseriadas*

**ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM ALUNOS CONCLUINTES
DO 5º. ANO**

Fale-me um pouco sobre quem é você;

Fale-me sobre como você se sente estudando nesta escola;

Fale-me sobre sua vida no campo;

Você está concluindo o 5º. Ano e deixará de estudar nesta escola. O que você espera dos seus estudos no próximo ano?

Em que escola você irá estudar? Porque você vai estudar nesta escola?

O que você espera desta nova escola?

APENDICE IV - ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Centro de Formação de Professores – CFP

Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Pesquisa “Da escola da roça para a escola da cidade: ritos de passagem de estudantes egressos de turmas multisseriadas

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM ALUNOS APÓS O INGRESSO NO 6º ANO

Fale-me um pouco sobre a mudança de escola. Como foi e como está sendo essa mudança? E o deslocamento de lá para cá e de cá para lá?

Gostaria que você me contasse um pouco sobre seus primeiros dias, suas primeiras semanas no CESB.

Para você quais são as diferenças entre estudar em uma turma com várias séries juntas e estudar em uma turma com a mesma série?

Fale-me um pouco sobre o seu dia a dia na atual escola.

Quais os desafios (dificuldades) que você tem enfrentado para estudar na cidade?

ANEXO I – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE CARTAS PELOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Centro de Formação de Professores – CFP

Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Pesquisa “Da escola da roça para a escola da cidade: ritos de passagem de estudantes egressos de turmas multisseriadas

Roteiro para elaboração de Carta pelos alunos concluintes do 5º. ano (2017)

Caro(a) aluno(a)

Daqui a alguns dias você estará encerrando um ciclo de estudos em nossa escola. No início do próximo ano, você estará frequentando outra escola, onde continuará seus estudos. **Escreva uma carta para o(a) diretor(a) da nova escola, a fim de se apresentar e compartilhar suas expectativas para esta nova fase de sua vida.**

Lembre-se que é importante dizer:

- Quem é você;
- Quantos anos tem;
- O que você faz na roça, quando não está na escola;
- O que gosta de fazer na sua atual escola;
- O que você acha de sair de sua escola atual para estudar na cidade ou em outra escola rural;
- Como você imagina que seja a nova escola;
- Como gostaria que fossem os professores e os novos colegas;
- Enfim, o que espera dessa nova escola;
- O que deseja aprender;
- Não se esqueça de colocar a data e assinar a carta.

Orientações:

- 1 – A Carta deve ser elaborada em folha de caderno (de seu uso diário na escola);
- 2 – Se você desejar, pode escrever um rascunho da carta, mas neste caso deve passá-la a limpo para que a versão final esteja mais trabalhada;
- 3 – A versão final da carta deve ser escrita em caneta, preferencialmente na cor azul.

Obrigado!

Profa. Marilene Nunes

Amargosa-Ba, dezembro de 2017.

