



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

ELIANA PERERIRA DE JESUS SOUSA

**DA ESCOLA DO CAMPO PARA ESCOLA DA CIDADE:
o que dizem os estudantes sobre essa transição?**

Amargosa - Bahia
2022

ELIANA PERERIRA DE JESUS SOUSA

**DA ESCOLA DO CAMPO PARA ESCOLA DA CIDADE:
o que dizem os estudantes sobre essa transição?**

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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Mariana Martins de Meireles

Amargosa - Bahia
2022

**DA ESCOLA DO CAMPO PARA ESCOLA DA CIDADE:
o que dizem os estudantes sobre essa transição?**

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

Mariana Martins de Meireles

Mariana Martins de Meireles – Orientadora

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

Luana Patrícia Costa Silva

Luana Patrícia Costa Silva - Examinador 01

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

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas - Examinador 02

Doutora em Educação - Universidade del Mar - Udel Mar/ Chile
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Amargosa, 18 de março de 2022.

Aos meus amados pais, Irene Pereira e Carlos Antônio de Jesus, por contribuírem e almejavem junto comigo realização desse grande sonho. E ao meu esposo Andson Cardoso, pessoa muito especial para mim, presente em minha vida e em toda essa trajetória acadêmica, apoiando-me e ajudando-me sem medir esforços.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus por ter me dado forças para superar as dificuldades e conseguir chegar até aqui. O Senhor, em todos os momentos, foi minha fortaleza. Gratidão por todas bênçãos concedidas, por sempre me acalmar nos momentos difíceis e por colocar pessoas especiais e companheiras na minha vida e caminhada, as quais venho aqui agradecer.

Aos meus amados pais, Irene Pereira e Carlos Antônio, por estarem sempre preocupados comigo e por contribuir de forma significativa para minha formação. Esta conquista, ela não é só minha e sim nossa. Amo vocês meu pai e minha!

Ao meu esposo Andson Cardoso, por ser essa pessoa incrível, por ser sempre carinhoso nos meus momentos difíceis, por acreditar em mim, apoiar minhas decisões, por todo incentivo para concretização desta vitória. Obrigada meu amor. Te amo!

As minhas adoráveis irmãs, Eliene Pereira, Jaqueline Pereira e Jamile Pereira, por todo apoio e por acreditarem em meus sonhos. Amo vocês, as minhas sobrinhas Alice Ferreira, Heloisa Souza e Ayalla Ferreira por eternizar meus momentos com tamanho carinho e alegria. Amo vocês minhas pequenas. Agradeço a todos os meus familiares, em especial minhas avós Antônio e Maria de Lourdes (em memória), minha tia Maria Neide por todo apoio, aos meus sogros Roque Sousa (em memória) e Eunice Cardoso por todo carinho e apoio demonstrado.

A minha adorável professora orientadora, Doutora Mariana Meireles, por ser este ser humano iluminado por Deus, de uma infinita bondade, por ter me acolhido desde o primeiro momento e por ter abraçado juntamente comigo a temática deste trabalho, dispondo de dedicação, compreensão e muito carinho, sem medir esforços. Gratidão por você, você é incrível! Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos(as), em especial Joseane que contribuiu do início ao fim desta pesquisa, ajudando-me no que foi preciso. Gratidão por você! E os demais Iago, Thaise, Keisse, Sicleide e Lanay, por estarem sempre presentes em todos os momentos de minha graduação. Agradeço a minha amiga Rosiane Paixão por todos os incentivos diários. E por fim a todos os professores que contribuíram com meu processo formativo. Gratidão a toda família UFRB, vocês fazem parte desta conquista.

SOUSA, Eliana Pereira de Jesus. **DA ESCOLA DO CAMPO PARA A ESCOLA DA CIDADE: o que dizem os estudantes sobre essa transição**. Monografia(Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB Amargosa, 2022, p. 54.

RESUMO

O presente trabalho monográfico problematiza o processo de transição dos estudantes do campo para escolas da cidade. Especificamente, neste estudo, aborda-se sobre o processo vivenciado por estudantes que finalizaram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas localizadas no campo e, que ao concluírem esta etapa precisaram se deslocar para escola da cidade para dar continuidade aos estudos. Esta, por sua vez, tem sido a única possibilidade oferecida aos estudantes camponeses em muitas comunidades rurais do Brasil. Destaca-se que este estudo foi realizado durante a Pandemia do Covid-19, situação que impôs o isolamento e distanciamento social, interferido diretamente no processo de transição dos estudantes do campo para escolas da cidade. Desse modo, buscou-se ao longo deste trabalho responder ao seguinte problema: Como os estudantes advindos das escolas do campo vivenciam o processo de transição para as escolas da cidade? Para tanto, foram adotados os pressupostos da pesquisa qualitativa, considerando sua aproximação e preocupação com questões que envolve a experiência dos estudantes e demais aspectos subjetivos que envolve o processo de transição escolar. Assim sendo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista, tendo em vista, a possibilidade de escuta que este instrumento permite. As entrevistas foram gravadas em áudios, transcritas e analisadas. Diante dos relatos e do contexto apresentado, destaca-se a relevância desta temática frente as novas e velhas demandas da Educação do Campo. Tendo em vista que, a ausência de escolas do campo que ofertem os Anos Finais do Ensino Fundamental têm obrigado jovens por todo Brasil a saírem de suas comunidades rurais em busca da garantia do direito à educação. A migração por um turno, a organização escolar e os modos de ensinar e aprender que marcam o deslocamento casa-escola-casa tem impactado na trajetória escolar e nas histórias de vida dos estudantes. Por essa razão, ao discutir essa temática evidencia-se a existência de ritos de passagens vivenciados pelos estudantes, sendo esta uma possibilidade de mobilizar debates que envolvem o acolhimento, o respeito, a revisão de projetos escolares, a implementação de políticas públicas, bem como repensar a relação entre as escolas localizadas na cidade e parte dos sujeitos, porventura estudantes camponeses.

Palavras-chave: Ritos de Passagem; Transição Escolar; Estudante do Campo; Escola da Cidade.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	08
I. PERSPECTIVAS TÉORICAS	13
1.1 Educação do campo: uma história marcada por lutas e conquistas	14
1.2 Escolarização dos sujeitos do campo: a migração como possibilidade	20
1.3 Transição escolar no contexto da Pandemia Covid-19	23
II. PERCURSO METODOLÓGICO	27
III. ANÁLISE DE DADOS	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	50

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho monográfico, problematiza o processo de transição dos estudantes do campo para escolas da cidade. Especificamente, neste estudo, aborda-se sobre o processo vivenciado por estudantes que finalizaram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas localizadas no campo e, que ao concluírem esta etapa precisam se deslocar para escola da cidade para dar continuidade aos estudos. Esta, por sua vez, tem sido a única possibilidade oferecida aos estudantes camponeses em muitas comunidades rurais do Brasil. Destaca-se que este estudo foi realizado durante a Pandemia do Covid-19, situação que impôs o isolamento e distanciamento social, interferido diretamente no processo de transição dos estudantes do campo para escolas da cidade. Por essa razão, os estudantes foram impedidos de realizar o deslocamento casa-escola-casa, acompanhando as aulas através de ensino remoto.

Nesse sentido, os estudantes colabores desse estudo realizaram a transição escolar em 2020, porém, por conta das demandas de como iriam acontecer as aulas em função da Pandemia do Covid-19, não foi possível realizar as entrevistas para obter os resultados da pesquisa no mesmo ano. Assim sendo, as entrevistas foram realizadas em 2021, um ano após a inserção dos estudantes na escola da cidade. De início, buscamos fazer um levantamento sobre as expectativas que os alunos da escola no campo, localizada na comunidade do Parafuso, têm sobre a escola da cidade, esta localizada em Mutuípe, movimentando, também, uma discussão sobre as dificuldades, as angústias e os anseios que marcam essa transição.

Para a realização deste trabalho nos aproximamos dos estudos sobre ritos de passagem desenvolvido por Souza *et al* (2016) que entende que esse processo de transição envolve pelo menos três ritos de passagem a saber: 1) mudança de espaço geográfico que corresponde a transição do espaço rural para a espaço urbano; 2) mudança do nível de ensino, ou seja, os estudantes saem do fundamental I para o fundamental II; 3) mudança na forma de organização do ensino, pois na escola rural quase sempre, nos Anos Iniciais, prevalece a organização de classes multisseriadas e na cidade prevalece o ensino seriado.

O interesse em investigar o referido tema, nasceu inicialmente através de inquietações pessoais vinculadas a minha trajetória de vida. Enquanto estudante oriunda da zona rural, passei por esse processo de transição para dar continuidade aos estudos. Quando concluir a quarta série precisei me deslocar diariamente para uma escola da cidade para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Estudei os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da zona rural, localizada na comunidade do Parafuso município de Mutuípe-Ba e quando fiz o

processo de migração fui estudar em uma escola localizada na sede do município de Mutuípe-Ba. Durante essa nova trajetória as dificuldades surgiam constantemente, o deslocamento da minha comunidade para sede do município ocorria em péssimas condições de transportes, pois o ônibus que era disponibilizado fazia duas rotas, desta forma conduzindo alunos de duas comunidades, tinha que estar acordada diariamente as 05:30h da manhã para as 06:20h da manhã estar no ponto esperando o ônibus, porque se atrasasse ficava para trás. Isso sem contar na época da chuva, as estradas em péssimas condições tornava árdua a travessia. Além de enfrentar frio, tinha que lidar com o constrangimento que era chegar na escola em época da chuva. Com os sapatos carregados de lama, deixava minha marca por onde passava.

Também na sala de aula para mim era tudo novidade: a relação com os professores não era das melhores, pois a timidez ou até mesmo a vergonha eram fatores que contribuíam significativamente para que não houvesse um diálogo; a forma como as aulas eram conduzidas também foi uma dinâmica que contribuiu para que minha adaptação fosse demorada, pois a cada cinquenta minutos de aula estaria com um novo professor ou professora na sala o que dificultava um vínculo de afeto e amizade; os colegas de classes eram todos desconhecidos, ou seja, cada um vinha de uma localidade diferente ou até mesmo do centro urbano e sem contar dos assuntos /conteúdos que eram bem mais complexos.

Confesso que naquele momento me sentia totalmente desarticulada naquele ambiente, já que essa nova realidade se diferenciava daquela vivenciada na escola do campo onde os processos de relação e interação aconteciam em conjunto: professor, aluno, escola, comunidade. Entretanto, apesar das dificuldades me sentia realizada por estar estudando em uma “escola da rua” (geralmente é assim que nos reportamos a escola da cidade), pois acreditava ser este um privilégio. Eu achava interessante quando as pessoas perguntavam: *“e aí vai estudar na rua esse ano?”* Ao responder que sim, sentia orgulho e alegria. Naquela época acreditava que a “escola da rua” era o melhor e que lá as oportunidades seriam as melhores possíveis.

Porém, a partir das primeiras leituras realizadas sobre esta pesquisa, meu contato com temas semelhantes, a própria historicidade da Educação no Campo no Brasil, me permitiu ressignificar o meu olhar, levando-me a perceber que, passar por aquele processo de transição escola do campo x escola cidade não condizia com o que eu imaginava, pois aquela realidade vivida não se tratava de nenhum privilégio e sim de uma maneira de negar o direito dos povos do campos terem acesso a educação em suas comunidades de origem. Além disso, notei

que, ao me alegrar por migrar para cidade e acessar um escola urbana, havia certa desvalorização do campo e da escola onde cursei os Anos Iniciais. Era como se estivesse evoluindo na minha trajetória escolar e de vida, hoje não mais enxergo assim.

A partir da minha experiência de transição fiquei inquieta para saber em que circunstâncias os estudantes do campo vivenciam atualmente o processo de migração da escola do campo para a escola da cidade, visto que, esse processo de transição, considerado um momento muito delicado e conflituoso, faz parte da realidade dos jovens camponeses, mas nem sempre é tratado nos processos pedagógicos, tão pouco em pesquisas científicas. Além das questões aqui já pontuadas, este estudo também se justifica pela importância de discutir tal temática, uma vez que, são poucas as pesquisas que se preocupam em problematizar o debate que envolve a transição dos estudantes do campo para escolas da cidade.

Cabe ainda destaca que, ao realizar esta pesquisa, buscou-se dar destaque ao processo de transição evidenciado pelos estudantes e, mas que isso, ao tratar esse tema, não nos apartamos do debate que envolve povos do campo e a garantia do acesso ao direito à educação no Brasil. Ao longo da história assistiu-se que o campo padeceu e, em alguma medida ainda padece de políticas voltadas para uma educação que atenda os anseios e as demandas dos sujeitos do campo. Ainda que seja possível pontuar alguns avanços no âmbito da educação no campo na construção de marcos legais, ainda hoje, os jovens camponeses precisam migrar para cidade, caso desejem continuar estudando.

A transição, embora seja naturalizada pela escola e até mesmo pelos estudantes, não é algo simples, pois envolve questões estruturais, identitárias e pedagógicas. Os desafios gerados no processo de adaptação tem acarretado dificuldades de aprendizagens, baixos rendimentos, desmotivações, baixa estima, evasão e abandono escolar. Além disso, registra constringimentos e conflitos relacionados ao modo de vida e a identidade camponesa, quando estas são confrontadas com a cultura urbana.

De certa maneira, conforme destaca Souza *et al* (2016), durante o processo de transição dos estudantes do campo para as escolas cidade acontece uma transformação a partir do qual o sujeito deixa de ser o que era para ser outra pessoa com modos urbanocêntricos, o que por sua vez, pode interferir em seus valores e condição identitária. Mas este processo nem sempre é desejado pelos estudantes do campo, talvez seja uma forma de amenizar o processo de adaptação/aceitação na nova escola que possui outros professores, colegas e outra dinâmica

de ensino. Sendo assim, torna-se necessário que se tenha um entendimento sobre esta realidade e, assim se possa pensar em formas de acolher os estudantes do campo, quando estes adentram as escolas da cidade.

Tendo em vista o contexto anunciado, organizou-se o seguinte problema de pesquisa: *Como os estudantes advindos das escolas do campo vivenciam o processo de transição para as escolas da cidade?* Afim de nortear os caminhos da pesquisa elaborou-se os seguintes objetivos: 1) Pesquisar como os estudantes advindos das escolas do campo compreendem o processo de transição para as escolas da cidade; 2) Identificar os desafios e dificuldades enfrentadas pelos estudantes do campo durante o processo de transição para as escolas da cidade.; 3) Analisar como o processo de transição para escola da cidade impacta na trajetória escolar dos sujeitos do campo, principalmente no período da pandemia da covid-19.

No que se refere a metodologia, este trabalho adota os pressupostos da pesquisa qualitativa, considerando sua aproximação e preocupação com questões que envolve a experiência dos estudantes e demais aspectos subjetivos que envolve o processo de transição escolar. Para tanto, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista, tendo em vista, a possibilidade de escuta que este instrumento permite. Assim sendo, realizou-se a entrevista com quatro estudantes que estão cursando o sexto ano do ensino fundamental, etapa que marca o início dessa transição. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas.

Ademais a presente monografia encontra-se estruturada da seguinte forma: Considerações Iniciais, por meio da qual se apresenta a temática de estudos, as motivações, o problema de pesquisa e objetivos. O primeiro capítulo onde se estabelece um diálogo com as categorias teóricas e os respectivos autores que fundamentam o estudo. O segundo capítulo informa-se as perspectivas metodológicas adotadas para realização da pesquisa, com destaque para abordagem qualitativa e uso de entrevistas com os estudantes. O terceiro capítulo compreende o capítulo de análise de dados, neste capítulo expõe-se os relatos dos estudantes e esboça-se uma análise sobre os mesmos. Por fim, constam as considerações finais, referências e anexos.

Espera-se que os resultados desta pesquisa amplie a visibilidade da temática em estudo, permitindo discussões profundas e alterações práticas nas escolas urbanas que diariamente recebem os estudantes do campo.

I. PERSPECTIVAS TÉORICAS

1.1 Educação do campo: uma história marcada por lutas e conquistas

[...] os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (FREITAS; MOLINA, 2011. p.18).

A educação do campo não se constituiu historicamente como uma ação planejada do estado brasileiro. Ela nasce como necessidade da população do campo, em especial, a classe trabalhadora que por diversas razões, foi privada de ter acesso as políticas e serviços públicos em geral que pudessem favorecer seu desenvolvimento no meio rural, desta forma acarretando e contribuindo com o êxodo rural, registrado a partir da década de 1950.

De certo modo, o êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, ao qual os proprietários de grandes e pequenas propriedades começaram os investimentos em materiais modernos para cultivo e semente dos grãos o que privilegiou ainda mais os grandes latifundiários. E a atração que as exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo.

A partir do momento em que o Estado começou a negligenciar as escolas do campo, por considerar um lugar de atraso e retrocessos, as comunidades rurais começaram a se organizar afim de criar escolas e garantir educação escolar para seus filhos, buscando por apoios das igrejas e outras organizações de movimentos sociais que atendessem juntos essas mesmas demandas.

A educação no Brasil perpassa por várias barreiras, mas, o campo é o que mais vem sofrendo com a falta de políticas públicas que de fato seja de qualidade, acarretando ainda mais em uma situação complexa de ser vivida. Os currículos das escolas no campo geralmente são voltados para uma lógica de vida urbana, desvalorizando o campo como um espaço social e de construção de identidades dos sujeitos que ali residem. Para Caldart (2009), “a Edu-

cação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela”. De fato, é perceptível o descaso com a educação no campo, no âmbito de reconhecimento enquanto sujeitos de suas demandas, pautas e sonhos. Defende-se uma educação onde o mundo dos sujeitos seja incluído.

A educação do campo surge através dos movimentos sociais defendendo que o campo é mais que uma concentração geográfica. É um cenário de lutas e embates políticos e de construção de identidades e cultura, assim, ela vem ocupando lugar, através de um projeto que vem trazendo demandas e desafios para a construção de uma educação com e para os sujeitos, respeitando suas especificidades e garantindo o acesso à educação na perspectiva de emancipação humana.

Antes da defesa de um projeto de educação do campo, existia a educação rural. Segundo D’Agostini (2012):

A educação rural surge no Brasil desde 1910 e se fortalece principalmente a partir da década de 1950 devido ao êxodo rural, que estava transformando-se em um grave problema social para as cidades. Nesse período foi necessário estabelecer políticas que redirecionassem os camponeses para o meio rural e uma das táticas do Estado para resolver o problema foi a educação rural, principalmente com a criação de escolas normais rurais que estavam ligadas à perspectiva e ao lema “instruir para poder sanear” (D’AGOSTINI, 2012, p. 463).

Esse modelo de educação rural, oferece para as populações rurais um tipo de educação baseada na adaptação ao modelo de currículo urbanocêntrico que aproxima de anseios impostos pela sociedade capitalistas. Esse modelo não se interessa exatamente pela formação dos sujeitos, mas pela qualificação de obra para o mercado de trabalho.

Diferentemente da Educação rural e seu projeto de sociedade,

A educação do campo na perspectiva dos seus movimentos de lutas sociais é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana, contrapondo-se a posição conservadora de educação defendida pelo estado e pela aristocracia rural para a reprodução social do capital. (D’AGOSTINI, 2012, p. 458).

Destacamos aqui, a importância de conhecer um pouco do histórico dos movimentos sociais e das experiências de Educação Popular que contribuíram, pedagogicamente, na construção da Educação do Campo,

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas ideias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular, gostaríamos, portanto de destacar os seguintes movimentos e organizações: movimentos de educação popular (MCP, CPC, A campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, MEB); movimentos da Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC) e Ação Popular; movimentos sociais do campo (Ligas Camponesas, Ultab, Master). (SILVA, 2006, p.70)

Silva (2006), também, salienta o impacto violento do golpe de 1964 nessa concepção de educação libertadora e emancipatória que vinha sendo tecida no âmbito das experiências educativas dos movimentos sociais e da educação popular. Desse modo, a autora aponta que;

O golpe de 1964 violentou a concepção de educação que vinha se desenhando no Brasil a partir das diferentes iniciativas pedagógicas e políticas organizadas pela sociedade civil, com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais. Educadores (as) comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares são desarticulados (SILVA, 2006, p.76).

Neste período, na resistência à ditadura, destaca-se o papel das organizações da Igreja, do movimento sindical rural e da Pedagogia da Alternância. Seguindo esse histórico dos movimentos, Silva (2006) ressalta, ainda, que:

O início da abertura política e da redemocratização do país na década de 1980 vai encontrar uma sociedade civil ávida por sua autonomia em relação ao Estado, com necessidade de organizações de base, de mobilizações de massa para encher as ruas, praças e campo do. (SILVA, 2016, p. 80).

Neste período, destacou-se os seguintes movimentos sociais do campo: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimentos indígenas (COIAB, APOINME, CIMI), Movimento Nacional dos Pescadores (Monape), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Coordenação Nacional dos Quilombolas (Conaq), Conselho Nacional de Seringueiros (CNS) e Movimentos de agricultores (as) e trabalhadores (as) rurais: Contag, Fetraf, MPA, Movimentos de mulheres trabalhadoras rurais. Esses movimentos trouxeram formas de lutas enriquecedora para a construção pedagógica da identidade da escola do campo.

Assim, registra-se ao longo da história a contribuição dos movimentos sociais para o movimento da Educação do Campo, constituindo teorias pedagógicas que tem fundamentado sua construção. Caldart (2009), corrobora, ressaltando que “os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST” (CALDART, 2009, p. 40-41). Ao longo de sua trajetória, o MST vem desenvolvendo práticas educativas de lutas pela conquista de terras e adquirindo experiências formativas pensando na escola do campo. De acordo com Freitas (2011, p.39) o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde a sua fundação na década de 1980, apresenta uma forte preocupação com a educação em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, tendo desenvolvido uma proposta pedagógica original.

De acordo com Molina e Freitas (2011) em 1997, o MST em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações unidas para a Infância (Unicef) a Organização das Nações Unidas para a educação Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), que reuniu mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos. Produzindo, assim, questões importantes para a constituição de políticas públicas voltada para a construção da Educação do Campo.

Para Molina e Freitas (2011) as principais reflexões e experiências foram apresentadas e debatidas na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, da qual participaram movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais com o apoio da CNBB, da Unesco, do Unicef e da UnB. Durante a realização da Conferência, as entidades promotoras assumiram o compromisso de sensibilizar e mobilizar a

sociedade e os órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para a população do campo, criando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. A luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos do campo foi legitimada. Assim, a I Conferência ampliou a mobilização nos estados e propiciou o debate na sociedade civil.

Segundo Caldart (2004), foi a partir desse intenso processo de mobilização e da construção dessa Conferência que, “os Movimentos Sociais do Campo inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (CALDART, 2004, p.1). Assim, a referida conferência reafirmou o projeto de Educação do Campo, na luta por políticas públicas e educacionais voltadas para as necessidades dos camponeses.

Nessa mesma direção Molina e Freitas (2011) enfatizam que:

As lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, no Brasil, conquistaram programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução – especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam –, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da educação do Campo. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 23).

Dentre as conquistas na construção do Movimento da Educação do Campo, Freitas (2011) destaca a criação, em 2004, da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), no Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo, que, posteriormente, o GPT foi transformado na Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec). Os autores ressaltam, também, no campo das conquistas, a elaboração do documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo”.

Molina e Freitas (2011), ainda destaca a criação em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), uma das maiores e mais importantes políticas de Educação do Campo, cujo objetivo maior é implementar ações educativas destinadas às populações dos

acampamentos e assentamentos rurais. O Pronera é considerado um dos passos importantes para a construção de uma educação de qualidades para os trabalhadores do campo, promovendo métodos voltados para as especificidades desses sujeitos.

Molina e Freitas (2011, p. 23), destacam a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em 16 de agosto de 2010. Segundo os autores, os responsáveis pela criação desse fórum foram as articulações entre os movimentos sociais e sindicais e a mobilização de setores das universidades envolvidos com a Educação do Campo. O papel desse Fórum, segundo Molina e Freitas (2011), reside no

[...] exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010). (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 23).

No plano da legislação educacional, várias foram as conquistas. Na atualidade, temos um conjunto de leis que buscam legitimar, no âmbito do Estado, a Educação do Campo como uma questão de direito, dentre elas, Silva (2011, p.18) destaca a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e resolução 20 nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE)) e o do Decreto nº 7.352, de 2010, que, em seu Art. 2º traz os princípios da Educação do Campo:

Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; 2. - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; 3. - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; 4. - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e 5. - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da

comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 04).

Neste sentido, a escola precisa possibilitar que os sujeitos do campo compreendam a realidade na qual estão inseridos, reestruturando seus currículos de forma que trabalhe a cultura e os saberes locais dos sujeitos do campo, preservando e valorizando suas identidades, pois, historicamente, os currículos escolares atendem uma lógica urbana, enquanto as especificidades do campo e de seus sujeitos são esquecidas.

1.2 Escolarização dos sujeitos do campo: a migração como possibilidade

Sendo a escola uma das instituições responsáveis pela formação dos sujeitos, o projeto de educação do campo tem buscado outro ideal de escola, pois a maioria das escolas têm apresentado um currículo desconexo com as realidades dos sujeitos. Então, o projeto de educação da escola do campo traz como identidade de escola do campo, uma escola que respeite a diversidade e especificidades dos modos de vida dos camponeses e que trabalhe os conteúdos de acordo a realidade e o meio onde os sujeitos estão inseridos.

Portanto, para que essa identidade se fortaleça é preciso reestruturar os currículos que estão impostos e buscar uma formação de professores que dê conta dessa construção. Assim, é necessário que as escolas garantam o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, impedido que o avanço do projeto capitalista intensifique os problemas vivenciados pelos povos do campo. Um deles tem sido a garantia de acesso a educação em todas as etapas do Ensino Fundamental. De modo geral, oferta-se no campo apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim, para dar continuidade aos estudos os estudantes precisam realizar migração diária para escola da cidade, essa transição envolve uma complexa realidade e uma série de deslocamentos, também, denominado como ritos de passagem por Souza, *et al*, (2016).

Os ritos de passagem marcam inícios e encerramentos de períodos para os estudantes do campo que precisam se deslocar diariamente para escolas da cidade. De acordo com Souza (2016), identifica-se pelo menos três ritos, a saber: 1) mudança de espaço geográfico que corresponde a transição do espaço rural para a espaço urbano; 2) mudança do nível de ensino, ou seja, os estudantes saem do fundamental I para o fundamental II; 3) mudança na forma de or-

ganização do ensino, pois na escola rural quase sempre, nos Anos Iniciais, prevalece a organização de classes multisseriadas e na cidade prevalece o ensino seriado.

Em alguns desses ritos citados, as mudanças e impactos são maiores, como por exemplo, a passagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais, principalmente, quando esses alunos, oriundos da escola da roça, e vão prosseguir seus estudos na cidade, uma vez que deixam sua comunidade, onde tudo é mais próximo, tudo lhe é familiar. Por essa razão esse processo de transição deve ser pensado pela escola da cidade, sobretudo quando se pensa no acolhimento dos estudantes e com eles suas culturas, seus modos de vida e sonhos.

Santos (2006) em sua dissertação, a qual procurou investigar o processo de des/reconstrução identitária vividas por alunos e alunas da roça na escola da cidade, fortalece esse nosso argumento que:

Ingressar na escola da cidade significa apartar-se, ao menos provisoriamente, de sua comunidade; ou seja, de sua família; de sua professora do “primário” – quase sempre da comunidade que o/a lhe acompanhara há anos; da merendeira, moradora antiga da região e que esteve junto desde seu ingresso na escola; de seus/as colegas, todos/as conhecidos/as, quase sempre, parentes; de sua escola; de todos/as os/as conhecidos/as. Até à 4a.série, o/a aluno/a vive neste contexto comunitário, bastante próximo, familiar, onde são conhecidos por um nome e por uma família (“Jizeli de Bete”; “Vanildo de Vani”; “Júnior de Zelito”; “Cristina de D. Edite de Mané de Fasto”; “Aline de Jucélia”; “Everaldo de Virgínia de Imídio”; “Edlene e Edleide de Máro de Oride”). Ao ingressar na escola da cidade, entretanto, os/as alunos/as da roça, tornam-se estranhos/as. (SANTOS, 2006, p.159).

Entretanto, este momento de passagem causa aos alunos um desconforto maior que as outras transições, pois precisam se descolar para mais longe, saindo assim de sua comunidade para a cidade. Nesta nova escola onde tudo é diferente, há uma ruptura nas relações entre colegas e professores, entre espaço e as formas de ensinar e aprender. Desse modo, atravessar o rito relacionado a mudança do nível de ensino pode resultar num processo de adaptação, muitas vezes, doloroso, acarretando nos índices de repetência, evasão e abandono escolar. Andrade (2011) enfatiza a respeito afirmando que,

[...] a maior dificuldade para os estudantes nessa fase é a organização. Há o aumento no número de professores, ampliação dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, sem contar que cada professor possui metodologia diferente para ensinar e formas diferentes de se relacionar com os alunos. É evidente que todas essas alterações interferem na vida da criança que começa a frequentar a 5ª série. (ANDRADE, 2011, p.16).

Por isso a necessidade de se pesquisar e estudar sobre esses processos de transições que marcam as trajetórias dos estudantes do campo, essa, talvez, seja uma maneira de impulsionar soluções para as problemáticas relacionadas a essa temática. Nesse sentido, Paiva (2008) aponta que:

O trânsito casa-escola feito pelos alunos de zona rural até a cidade pode ser visto como uma representação metafórica do processo transcultural que ocorre nesse contato: a criança entra no ônibus e parte em direção a um meio pouco conhecido e muito idealizado. O veículo não transporta apenas o físico, mas com ele os costumes, as crenças e variedade linguística para dentro da escola, levando a criança a perceber, por meio desse contato, os valores atribuídos às suas manifestações em relação à cultura urbana letrada, fazendo com que ela deseje estar no lugar do outro, da cultura de prestígio. (PAIVA, 2008, p.32).

A autora destaca que, esse momento de passagem, afeta principalmente a identidade dos sujeitos, pois os alunos passam a querer a imitar a cultura da cidade. Santos (2006), comunga desse mesmo pensamento, quando pontua que esse momento de transição movimentava questões relacionadas a identidade e o pertencimento dos estudantes do campo.

[...] impõe-se, assim, um profundo processo de denegação e recalca-mento da identidade cultural desse “outro” que pulsa no interior da escola urbana. Nesse contexto, classificações são utilizadas sobre determinando as representações dos/as alunos/as da roça como “inferiores”, “não-civilizados”, “atrasados”, “da roça” “incapazes”, entre outras, esvaziando-os em sua autoestima, carregando-os para os números que engrossam as estatísticas do fracasso escolar, condenando-os à exclusão dos direitos à cidadania plena. (SANTOS, 2006, p.139).

Nesse sentido, Souza, *et al*, (2016, p.233, 234), trazem algumas propostas de como solucionar as problemáticas causadas por essa transição da roça para a cidade. Para os autores, a problemática do rito de passagem que acomete os alunos da roça que migram no 6º ano do

Ensino Fundamental para a escola da cidade deve ser tratada por políticas públicas de acompanhamento que possam, pelo menos, minimizar os “transtornos e preconceitos construídos cotidianamente no espaço escolar” (SOUZA; ORRICO; SANTOS; PINHO, 2016, p. 233).

Nessa mesma direção, Santos (2006, p.194), também considera que dar visibilidade a cultura da roça, via reforma curricular, tanto na escola da roça quanto na da cidade, pode ser uma estratégia de enfrentamento dos preconceitos vividos pelos estudantes migrantes, podendo, assim, minimizar os aspectos que marcam os ritos de passagem. Dessa forma, percebe-se a importância das escolas estarem incluindo em seus currículos conteúdos que dialoguem com o dia a dia dos alunos da roça, de forma que valorize as suas particularidades.

Em relação a transição dos alunos do campo para a escola da cidade, percebe-se a necessidade de estudos e pesquisas voltadas para esse tema, tendo em vista que, de acordo com a legislação, a identidade da escola do campo dá-se pelos sujeitos e não pela localização física. Essa definição traz demandas para as escolas e para o projeto de educação como todo,. Entretanto, apesar dessa definição legal, infelizmente, as escolas localizadas na cidade que recebem alunos do campo, ainda, não se constituem quanto identidade de escola do campo, uma vez que, de modo geral as escolas da cidade não têm um projeto político pedagógico que dialogue com as singularidades dos sujeitos do campo.

1.3 Transição escolar no contexto da Pandemia Covid-19

No início do ano de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia do novo Coronavírus, doença de alta contagiosidade e associada as significativas taxas de letalidade. No Brasil, o primeiro caso confirmado foi em 26 de fevereiro de 2020, um caso importado vindo de um homem residente de São Paulo que retornou de uma viagem da Itália. Após essa confirmação, os números só cresceram, atingindo todo país. No Brasil, a maioria das escolas de educação básica e ensino superior suspenderam suas atividades em meados do mês de março de 2020, diante do agravamento da doença. Assim, em meio a este cenário as aulas foram suspensas por um período determinado, através do Decreto de nº 40.509, de 11/03/2020. Antes de ser concluída essa suspensão, outros decretos foram publicados, autorizando recesso escolar por mais um período de 15 dias, pelo Decreto nº40.520, de 14/03/2020, baseado no art.34 da Lei nº5.105/2013. Enquanto o coronavírus se espalhava pelo o Brasil e o mundo, o

governo buscava as medidas cabíveis para instaurar o distanciamento entre as pessoas e evitar o crescimento do contágio de covid- 19. Durante este período de isolamento e distanciamento social, a rotina de aulas sofreu alterações drásticas, ficando visíveis as mudanças nas políticas públicas, na gestão e cotidiano escolar.

Tal cenário, marcado pela pandemia do Covid-19, nos trouxe novos desafios relacionados à educação, porém sem dúvida as maiores dificuldades estão na garantia de um ensino de qualidade aos alunos do campo, poderia aqui citar vários motivos, dificuldades financeiras, acesso a internet, falta de conhecimento sobre uso de tecnologias, analfabetismo dos pais, falta de recursos tecnológicos dentre outros.

Falar dos impactos da pandemia na educação brasileira do campo é uma tarefa extensa e complexa, muitos são os contextos profundamente prejudicados pela situação atual. Sabe-se que neste período ficam mais evidenciadas as condições historicamente negadas para quem vive no campo. As escolas do campo são espaços representativos e muito importantes para a garantia dos direitos das comunidades onde estão inseridas. O modelo de educação rural, que hoje ainda é presente em diversas escolas, reproduz a cidade como o ideal a ser conquistado, colocando o campo como algo inferior.

O Brasil e o mundo estão atravessando uma das mais graves crises em todos os sentidos com a chegada da pandemia da Covid-19, que interrompeu o percurso de vida das pessoas e vem desafiando a lógica de produção da existência da sociedade mundial. A defesa da vida humana nessa situação emergencial exige uma postura de responsabilidade coletiva que passa, por este momento com as medidas de distanciamento e isolamento social.

Se esta situação já é complicada em uma realidade escolar “normal”, pode-se imaginar o quanto se potencializa quando o único modo de ensino apresentado aos alunos é o ensino remoto. Apesar de sabermos que neste momento, essa é a única alternativa que temos, não podemos deixar de lado o quanto esse modelo de ensino pode ser exclusivo. Pensando esta perspectiva a pandemia do COVID-19 obrigou as instituições educacionais e os professores, em nível mundial, a alterar drasticamente as suas práticas educativas. As circunstâncias nem um pouco ideais que cercaram a transição para o ensino remoto tem permitido os professores e estudantes experimentar contextos comunicativos emergentes.

Assim sendo, da sala de aula presencial, estudantes no mundo inteiro, passaram a ter aulas numa sala de aula virtual, de um momento para o outro, sem um preparo prévio, e mui-

tos deixaram de ter até mesmo aulas remotas. A adaptação a esta nova realidade não foi um processo fácil, nem o mais adequado, pelo menos, em alguns níveis de ensino, mas foi o possível face aos acontecimentos. A urgência na continuidade das atividades letivas de manter a intervenção pedagógica orientada por conteúdos e instrumentos de memorização e controle ainda prevalecem, tanto nas ações dos gestores das instituições públicas, quanto as instituições privadas. Neste contexto, pode se evidenciar o quanto ainda é alienada a visão governamental no que se refere a realidade escolar, ainda mais quando estamos falando em escolas do campo. Falta sensibilidade para analisarem as diferenças destas escolas e seus alunos, esta falta de responsabilidade dos governantes tem colocado esses alunos em uma realidade exclusiva.

E de repente, literalmente os estudantes e todo corpo docente sofreram os impactos das mudanças bruscas na rotina escolar e em todos os sentidos, as aulas remotas, aulas através de vídeos gravados pelos professores, entre outros elementos que foram incorporados ao cotidiano escolar para minimizar os prejuízos que vem afetando os estudantes no processo de ensino e aprendizagem sem a mediação dos docentes presencial. E mesmo com esse novo modelo de aula, é perceptível as dificuldades enfrentadas pelos os estudantes e professores, principalmente pelos os estudantes da educação do campo, pelo fato de serem na maioria das vezes de escolas públicas, que em sua grande parte são consideradas desvalorizadas sem terem os aparatos necessários para que haja uma aprendizagem satisfatória. De acordo com Brito, Fernandes e Santana (2020, p. 9)

[...] a crise e distanciamento social que atingiu a humanidade, as escolas e famílias tiveram que começar a lidar com o Ensino Remoto enfrentando alguns desafios nessa mediação, pois muitas delas não possuem aparato tecnológico ou condições básicas para realizá-lo. E o campo está entre a parcela da população que se deparou com essa situação sem estar minimamente preparado para tal (BRITO, *et al*, 2020, p. 9).

Desta forma é lamentável o descaso que se tem com a educação pública em especial a educação do campo, que precisa de um olhar mais acolhedor, principalmente nesse período de pandemia, onde tudo precisou se reinventar, colocando o cenário escolar e os/as estudantes destas redes em situação de vulnerabilidade, pois os mesmos em sua grande maioria não se encontram com os necessários suportes para estar seguindo com seus estudos, nas aulas no

formato remotas. Observa-se que a maior preocupação da escola e seus gestores é cumprir a quantidade de dias letivos como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 que impõe uma carga horária de 800 horas para o ensino médio e fundamental distribuídos em 200 dias letivos.

Todavia, nos parece que essa insensibilidade beira a um grande descaso, não apenas com os alunos/as, mas também com seus familiares que em sua grande maioria não sabe como auxiliar seus filhos/as nas atividades que são atribuídas, pois os mesmos em grande parte precisam de um auxílio de como lidar com essas atividades, sem contar o acesso à internet e outras ferramentas disponibilizadas pelas instituições, essa dificuldade com as ferramentas tecnológicas se soma a não garantia de acesso a internet por todos os estudantes do campo que muitos, o demonstra o fosso de desigualdade social deflagrada neste determinado contexto.

De acordo com Brito, *et al*, (2020)

[...] as escolas e famílias tiveram que começar a lidar com o Ensino Remoto enfrentando alguns desafios nessa mediação, pois muitas delas não possuem aparato tecnológico ou condições básicas para realizá-lo. E o campo está entre a parcela da população que se deparou com essa situação sem estar minimamente preparado para tal (BRITO, *et al*, 2020. p. 9).

Como já mencionado, apesar do cenário inesperado que proporcionou muitos desafios para todos os envolvidos, também revelou aos professores a competência de se adaptar, se reinventar e desenvolver metodologias para assegurar a aprendizagem. Portanto, ficou evidente a importância de oferecer formação continuada em ferramentas e recursos digitais para que, além de permitir aos docentes administrar momentos inesperados como a pandemia de Covid-19, estes possam inovar seus processos diários de ensinar e aprender.

Salienta-se, ainda, que, em sua maioria, no contexto da pandemia do Covid-19, os estudantes do campo não tiveram acesso as ferramentas necessárias para prosseguir com seus processos de aprendizagem e, mais que isso, alguns tiveram seus sonhos retardados. Tal realidade tem intensificado os desafios em relação aos ritos de passagens que lhe são impostos no processo de transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental, no caso deste estudo, ofertado exclusivamente pelas escolas da cidade.

II. PERCURSO METODOLÓGICO

É de fundamental importância que se tenha uma metodologia em um trabalho científico, pois é a metodologia que vai auxiliar o pesquisador encontrar os caminhos a serem percorridos durante o processo de investigação de uma determinada pesquisa, definindo os passos para obtenção dos dados e seus resultados finais. Sendo assim, sobre metodologia, Prodanov e Freitas (2013) vem dizer que:

A Metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.14).

Diante o pensamento das autores é importante ressaltar o quanto é importante a metodologia para construção de um trabalho científico, pois ela trabalha com as técnicas, instrumentos e métodos para que haja uma organização para realização da construção do conhecimento científico. Sobre o conhecimento científico Gil (2008) corrobora trazendo a seguinte abordagem “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação,” deste modo é visível que a metodologia é o caminho a ser percorrido pelo pesquisador afim de alcançar os conhecimentos científicos.

O conhecimento científico é resultado de um processo minucioso de investigação, em que a pesquisa constitui a sua atividade básica. A produção do conhecimento científico resulta da aplicação rigorosa e criteriosa de métodos de investigação da realidade a partir de observações, técnicas e análise de algo com rigor. O saber científico não é considerado infalível, pois podendo ele ser discutido, modificado e ampliado por outras pesquisas. Sobre o conhecimento científico Sousa (2006) enfatiza que:

O conhecimento científico atende a uma demanda das sociedades contemporâneas que necessitam ampliar o conhecimento sobre a natureza, sobre o homem e sobre a vida em sociedade. Nesse sentido submetesse ao um rigor maior do que os outros conhecimentos. Contudo esse rigor metodológico não é sinônimo de infalibilidade. Por isso é preciso enfatizar que o conhecimento científico é discutível. (SOUSA, 2006.p 151).

Desta forma, destaco a relevância do desenvolvimento desta pesquisa com diferentes fases para se alcançar os resultados satisfatórios, afim de atingir os objetivos propostos neste trabalho. Assim sendo, esta pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, que, de acordo com Ribeiro (2008)

realça os valores, as crenças, as representações, as opiniões, atitudes e usualmente, é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado” (RIBEIRO, 2008, p. 211).

Seguindo a afirmação da autora a pesquisa de natureza qualitativa é aquela que proporciona ao pesquisador o contato direto com o campo e os sujeitos estudados, possibilitando a compressão da realidade de forma contextualizada. Godoy (1995) confirma esclarecendo que “nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que estáá sendo estudada” (GODOY, 1995, p. 62).

Desse modo, a pesquisa qualitativa é, atualmente, um campo multidisciplinar que abrange tanto as áreas das ciências humanas, quanto as ciências sociais “adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221), portanto, esta abordagem visa compreender aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, dando “importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Ao adotar os pressupostos da pesquisa qualitativa, optou-se neste trabalho, pela realização de entrevistas com quatro estudantes, tendo em vista a possibilidade de escuta e comunicado que essa técnica permite. A entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto. Esse método não escapa ao planejamento, uma vez que requer do pesquisador um cuidado especial na sua elaboração, desenvolvimento e aplicação, sem contar que os objetivos propostos devem ser efetivamente delineados, a fim de que se obtenha o resultado pretendido, Freaser e Gondim (2004) afirmam que:

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. (FRASER; GONDIM, 2004, p.140)

Sobre as entrevistas também, Gil (2008), conceitua que:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. (Gil, 2008. p. 128).

Observa-se que a entrevista é o instrumento de coletas de dados bastante utilizado nas pesquisas científicas e é um dos mais importantes também. Nessa perspectiva, o uso da entrevista tornou-se imprescindível nos trabalhos científicos que buscam escutar experiências e situações vivenciadas pelos sujeitos. Há diferentes tipos de entrevista, May (2004), classificou-as como estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas e em grupo ou focais. A partir das definições optou-se neste trabalho pela entrevista semiestruturada, pois de acordo com May (2004, p. 149) o que caracteriza esse tipo de entrevista “é o seu caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. Nesta perspectiva utilizou-se da entrevista semiestruturada, cujo roteiro encontra-se nos anexos deste trabalho.

As entrevistas obedeceram um roteiro de questões que orientou o processo de recolha de informações e foram realizadas com estudantes que vivenciaram o processo de transição da escola no campo para escola da cidade no ano de 2021. Todas as entrevistas foram realizadas na residência dos entrevistados e seguindo os protocolos de prevenção à Covid-19, a saber distanciamento social e uso de máscaras. As entrevistas foram gravadas em áudio através de um aparelho celular galaxy s5, da Samsung. Em seguida foram transcritas, textualizadas e analisadas.

III. ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta análise e discussões dos dados coletados durante a pesquisa de campo. A partir daí pretende-se fazer uma reflexão sobre a temática pesquisada, levando em consideração o problema que cortou essa investigação, a saber: *Como os estudantes advindos das escolas do campo vivenciam o processo de transição para as escolas da cidade?*

Para compreender a passagem da realidade vivida na escola do campo pelos alunos que estão migrando para a escola da cidade, 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, pois, a valorização da cultura e da identidade nasce do vínculo do sujeito com a própria comunidade, onde se sintam capazes de compreender sua participação e as transformações que eles podem promover no grupo. Desta forma “o rural é caracterizado por ser um lugar de representatividade, carregado de significado que mantem a formação dos indivíduos que ali residem”. (SOUZA, *et al*, 2018).

Os sujeitos protagonistas dessa pesquisa são quatro adolescentes estudantes da Escola Municipal Getulio Vargas, são filhos e netos de agricultores, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino que iniciaram o processo de transição em 2020 e deram continuidade em 2021. Todos eles moradores da comunidade do Parafuso, localizada em Mutuípe-Ba. O processo de escolha destes sujeitos aconteceu pela aproximação com a temática desta investigação, em seguida foi feito o convite para que pudessem colaborar com esta pesquisa. Logo após o convite, como os estudantes têm menos de dezoito anos, foi solicitado um termo de autorização dos responsáveis. Após as autorizações serem deferidas, os colaboradores obtiveram acesso aos roteiros da entrevista e em concordância com cada entrevistado foi marcado dia e horário em suas residências, seguindo os protocolos de prevenção contra a covid-19.

A escolha pela escuta dos estudantes abriu possibilidades para maior compreensão das particularidades existentes nas trajetórias experienciadas por cada estudante ao realizar esse processo de transição escolar. Nesta análise utilizamos as excertos das narrativas contadas por quatro estudantes que vivem o rito de passagem marcado pelo deslocamento diário da escola do campo para escola da cidade. Todavia, vale destacar que, no período de realização da pesquisa de campo, os estudantes entrevistados vivenciam o ensino híbrido, ou seja, tinham acesso as aulas remotas, intercaladas com aulas presenciais.

Todos os entrevistados são adolescentes, estudantes de escola pública e residem no campo. As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, no período vespertino e, contou

com um roteiro de perguntas para orientar a conversa entre pesquisadora e os estudantes. Em atenção aos princípios éticos que orienta as pesquisas com seres humanos foram usados nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

A partir da exploração do material recolhido através das entrevistas organizou-se as seguintes categorias que orientaram o processo de análise de dados, a saber: identidades; vida no campo; experiência na escola da roca; expectativas em relação a escola da cidade; primeiras experiências na escola da cidade; experiência na escola da cidade, no contexto da pandemia da covid-19; e o acolhimento na escola da cidade, em especial no momento da pandemia da covid-19, que serão apresentadas nas próximas páginas.

Vamos iniciar apresentando as narrativas relacionadas as *identidades dos estudantes* e a *vida no campo*.

Meu nome é Lírio Nogueira de Jesus, tenho 13 anos, moro na região da fazenda Parafuso e moro com meus pais. Gosto de jogar bola e estudar. Meu sonho é ser jogador de futebol. [...] Aqui eu me divirto com meus amigos, meus familiares e somente estudo e brinco. (Entrevista, Lírio, 2021)

Meu nome é Margarida, moro na região da fazenda Parafuso, tenho 13 anos e moro com meus pais. Gosto de brincar e me divertir. Gosto de me sentir bem nos ambientes, gosto de estudar não muito mais um pouco (risos). Meu sonho é me formar e ser pediatra. [...] Morar aqui é bom, mas é um pouco difícil, ruim o transporte para ir para escola. Eu tenho de andar e subir duas ladeiras para ir para pegar o ônibus para ir para escola da rua [...] isso dificulta um pouco. Tirando isso acho aqui é bem legal, eu gosto de brincar e gosto de morar aqui também. (Entrevista Margarida, 2021).

Meu nome é Violeta, tenho 13 anos e eu gosto de brincar de jogar bola e ficar um pouco no celular e estudar também. Eu muitos sonhos, mas eu só vou falar alguns. Um dos meus sonhos é me formar em duas faculdades uma como administradora e a outra como médica e o resto se for possível vou tentar realizar. Aqui na roca não é muito bom para morar, mas pensando outro lado é bom porque tenho minhas primas e meus avós, também minha tia, ou seja, todo mundo perto, mas fora isso não é ruim e nem é muito bom também (Entrevista narrativa, Violeta 2021).

Eu sou Orquídea tenho 13 anos, moro com meus avós, na localidade do parafuso. Aqui eu gosto de brincar com meus colegas e com meus primos que moram próximo da minha casa. Também gosto de estudar e mexer um pouco no celular. Meu sonho é estudar ir uma faculdade, arrumar um emprego e ser independente para não depender de ninguém. [...] Minha vida aqui na zona rural é divertida e as vezes é entediante porque muitas das vezes não tem é como posso dizer, não tem muitas coisas para me divertir, mas é melhor que ir morar na cidade. (Entrevista, Orquídea 2021).

Nestes trechos das entrevistas, os estudantes nos contam, em resumo, um pouco de suas vidas, apresentando o nome e sobrenome. Revelam quantos anos tem, onde moram e as pessoas que convivem com eles, apresentam, também, algumas gostos e brincadeiras como parte de seus cotidianos no campo. Além disso, nos parece bem interessante o modo como se encorajam a sonhar e como nos revelam seus sonhos já no início da nossa conversa.

Nota-se que, de certa maneira, eles se sentem satisfeitos com o modo como vivem suas juventudes no campo, sempre destacando as relações familiares e as amizades como vínculos relacionados ao lugar onde vivem. Nesse sentido, ao serem questionados sobre como é viver no campo, os entrevistados relatam que brincam com os amigos e se divertem muito com os familiares, aqui fica explícito a importância das relações familiares e da convivência com os amigos. Alguns estudantes relatam, também, a falta de recursos culturais, equipamentos de lazer ofertados para os jovens camponeses. Ainda assim, suas narrativas revelam que eles se sentem felizes morando no campo, espaço marca a constituição de suas identidades.

A formação de identidade dos sujeitos acontece a partir do lugar de origem, onde são apresentados todos os processos culturais, construídos durante toda a trajetória de vida. Neste sentido para entendermos melhor esse movimento de construção identitária e cultural dos sujeitos do campo é importante pensar sobre a importância do lugar.

É consenso que o lugar tem grande relevância em nossas vidas, na formação de nossa história e identidade, servindo de fundamento para nossa apreensão da realidade. Assim, o rural, enquanto lugar de identificação, é visto e experienciado pelos seus habitantes, servindo como

base para a construção biográfica do sujeito (SOUZA, *et al*, 2016, p. 222).

Diante a afirmativa do autor e com as narrativas dos sujeitos entrevistados é notório nestas duas categorias o sentimento de pertencimento de viver no campo e que o campo contribui para formação e construção das identidades dos sujeitos, pois é onde são construídos os laços familiares significativos, históricos e culturais, demonstrando sentimento de liberdade, acolhimento e espaço de pertencimento.

Um dos estudantes, também, relata outra dificuldade de viver no campo. Desta vez, revela parte das dificuldades que ocorre no deslocamento de casa para escola, apresentando isso como algo negativo da vida no campo, conforme trecho "*Morar aqui é bom, mas é um pouco difícil, ruim o transporte para ir para escola. Eu tenho de andar e subir duas ladeiras para pegar o ônibus ir para escola da rua, [...] isso dificulta um pouco*" (Entrevista Margarida, 2021). De acordo com Souza, *et al* (2016),

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

Observa-se que o deslocamento casa-escola-casa interfere no cotidiano dos estudantes camponeses. As condições da estrada influenciam diretamente nesse processo de transição, considerando. Há período em que esta situação impossibilita a passagem do transporte escolar, impossibilitando que os estudantes cheguem até a escola. A incidência dessa situação tem impactado nas histórias individuais dos estudantes e, também, em índices de desistência e fracasso escolar, em alguns casos, distancia por completo direito de acesso à educação.

No que se refere a categoria intitulada *experiências na escola da roça* procuramos compreender como os estudantes constroem representações sobre a escola da roça.

A escola da roça era boa, porque só tinha um professor. O recreio de sexta feira era até quatro horas, porque aqui na roca nós brincamos aqui de bola e pronto. [...] Eu lembro da pintura sobre os índios porque agente fazia pintura e fazia aqueles birimbaus de que os índios batucavam sim. [...] Bem, eu gostava da merenda, gostava da atividade, gostava do professor. (Entrevista, Lírio 2021).

Era muito legal agente se divertia muito a gente aprendia, e agente brincava. Agente estudava era muito legal! E só tinha os amigos daqui mesmo [...] a gente estudava tudo numa sala só e quando a gente passou para cidade a gente se separou. Aqui a gente se divertia muito e na despedida da escola, ficou a saudade (risos) [...] a saudade. Era muito legal porque a gente brincava com os colegas, se divertia estudava a professora ensinava. Era bom eu me sentia bem confortável no local. (Entrevista, Margarida 2021).

Eu gostava de estudar na escola da roça. Se eu pudesse voltava a estudar aqui de novo, [...] sei lá era muito bom. Aqui a gente tinha a infância da gente e agora não pode mais voltar atrás. Era muito bom junto com nossos amigos. A professora era legal, era tudo legal, a gente fazia tanta coisa na escola. [...] a gente jogava bola todo mundo junto, hoje ninguém faz mais isso depois de grande. Eu não me sentia mal porque era bom estudar na roça. Eu me sentia bem porque eu entendia os assuntos que não era tão difíceis. [...] como posso falar, não era tão ruim e nem tão boa entendeu? estudava bastante para compreender tudo. (Entrevista, Violeta 2021.)

Na escola daqui as coisas eram mais fáceis é já na cidade as coisas [...] como posso dizer? digamos que as coisas são mais difíceis. É complicado os conteúdos, mais pessoas que aqui na roca. Na cidade tem coisas que eu nunca nem vi aqui na roça, mas eu estou me adaptando. [...] Uns dos acontecimentos mais especiais que aconteceu aqui na escola da roca foi a festa junina. Essa festa é da cultura aqui da gente, lá na cidade já é diferente, mas é legal, também, mas não é de se comparar com a daqui da roca, né?. [...] Aqui na roca acho que eu me sentia mais livre, assim, por ser o lugar que eu já habitava não era coisa diferente como lá na cidade. Porque lá na cidade as coisas são mais diferentes, rostos novos, novas adaptações também. (Entrevista, Orquídea 2021).

Nestes fragmentos, os sujeitos entrevistados, nos relatam sobre suas experiências na escola da roça. Em seu conjunto demonstram satisfação e, de certo modo, revelam saudosismo ao falarem sobre estas lembranças. Eles falam com ternura e afetividade dos momentos vividos, especificamente das brincadeiras, das atividades que se realizavam, dos recreios e merendas, das relações com os professores, dos momentos com os colegas. Alguns deles sentem falta de estudar todos em uma única sala, revelando que na escola da cidade houve a quebra desse vínculo, ficando bem claro em suas narrativas aspectos positivos das experiências vividas na escola da roça e das diferenças encontradas na escola da cidade.

Os estudantes destacam, também a maneira que algumas atividades e os conteúdos eram trabalhados, nos afirmando que não sentiam dificuldades em estar executando com excelência as mesmas. É notório na fala de um dos entrevistados, apesar de se sentir feliz em estar indo estudar na escola da cidade, a preocupação com as dificuldades encontradas no decorrer da trajetória, ela nos relata que há coisas que ela nunca tinha tido acesso na escola da roça e que tudo que é apresentado é novo e diferente, mas que mesmo enfrentando essas dificuldades segue se adaptando neste novo contexto.

Desse modo,

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

Por vezes, esses ritos de passagens são percebidos pelos estudantes, professores e pela nova escola, mas nem sempre são tratados como existentes, no sentido de pensar em estratégias para lidar com cada um deles. Sobre a categoria *expectativas em relação a escola da cidade*, os estudantes relataram:

Na escola da cidade esperava ter mais amigos que aqui. Lá tem quadra e bebedouro de ferro e mais professores. Aqui só tinha um e lá tem sete professores (Entrevista narrativa, Lírio 2021).

No quinto ano, eu fiquei bem ansiosa para conhecer novos assuntos, conhecer a escola, conhecer alunos novos e fazer novas amizades, queria saber como com era estudar na escola da cidade. Esperava aprender assuntos novos. Esperava que escola fosse bem legal e como é (risos) porque ensina a gente muito bem e é bom né?. (Entrevista, Margarida 2021).

Desejava ir para escola da cidade, mas não por agora, porque se eu pudesse ficaria mais tempo estudando na escola do campo. Aproveitando minha infância igual quando eu era pequena, porque tipo assim, eu e meus colegas a gente brincava de muitas coisas juntos aqui na escola. [...] Eu pensava que eu e meus colegas todos íamos no mesmo dia estudar na escola da cidade, mas não foi. Queria meus amigos daqui todos lá. (Entrevista, Violeta 2021).

Olha sempre tive essa curiosidade de saber como seria lá na cidade. Ficava pensando: será que é legal? Eu sempre tive desejo de estudar na cidade porque eu acho que lá eu ia ver coisas novas, melhores do que aqui. Pensava que o colégio lá ia ser maior com mais pessoas e com mais possibilidades de estudar (Entrevista, Orquídea 2021).

Nesta categoria, Lírio nos conta do sua expectativa em estudar na escola da cidade, afirmando que encontraria mais amigos, comenta também da estrutura, citando uma quadra esportiva, reafirmando, de certo modo, a precariedade da estrutura da escola do campo. Além disso se reporta a estrutura pedagógica da escola e a presença de mais professores, tendo vista que nesta etapa de ensino (Anos Finais do Ensino Fundamental), os professores lecionam componentes curriculares específicos, diferenciando de como ocorre nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde apenas um professor é responsável por todos componentes lecionados. Essas diferenças, marcam a sua maneira a transição de Lírio para escola da cidade.

Já Margarida nos relata que, ao chegar o momento de realizar sua transição se sentiu muito ansiosa, pois a expectativa de conhecer o novo ambiente, novas pessoas novas, além do

ela poderia aprender, fazia parte do imaginário de que ela encontraria uma escola legal na cidade e, que de certa forma, se cumpriu, uma vez que, ela relata afeição pela escola da cidade. No caso da estudante Violeta, ela relata que era um desejo seu estudar na escola da cidade, mas ressalta que esse talvez não fosse o momento, demonstrando em sua fala um sentimento de saudosismo sobre a escola do campo. Não há muitos índices sobre o porque ela faz essa reflexão, apenas a lembrança de suas infâncias e das brincadeiras com seus colegas. Ela imaginava que quando fosse estudar na escola da cidade, todos os seus colegas iriam também, o que não ocorreu. Essa mudança em relação a esses vínculos afetivos, parece ser um ponto que marca a transição da estudante para a escola da cidade.

Não tão distante das respostas anteriores, Orquídea relata que sempre teve curiosidade e se pegava imaginando se será que é bom estudar lá na cidade? Em seu imaginário se fosse estudar na escola da cidade, as possibilidades de ensino seriam melhores, pois iria conhecer mais pessoas e também teria uma escola com estrutura física maior. Nesse conjunto de narrativas, em sua maioria os estudantes revelaram o desejo de estudar na escola da cidade, ainda que deixem transparecer um sentimento afetivo em relação a escola do campo e as relações entre os colegas e professores, sem contudo, deixar de citar algumas diferenças entre uma escola e outra.

Nesse sentido, procuramos saber dos estudantes como eles vivenciaram “*as primeiras experiências na escola da cidade*”, vejamos:

Foi uma mudança porque aqui a escola é perto e lá é longe, toda dia de manhã tem que pegar o ônibus e aqui não. [...] No primeiro dia de aula não teve nenhuma atividade, teve os professores que estava só apresentando tal fulano lá sei lá quem e somente isso, gostei por que aqui só tem um professor e lá na rua tem sete. O ensino lá é mais avançado, estou conseguindo responder as atividades e já fiz novos amigos. [...] quando tenho dúvidas vou na beira deles com a atividade e eles ensinam (Entrevista, Lírio 2021).

É muita emoção (risos) [...] a escola aqui na roca é, como posso dizer, não é tão nova como a escola da cidade. [...] mudou bastante o ambiente, lá o espaço é bem legal. [...] No início eu fiquei bastante ansiosa, já no primeiro dia conheci novos amigos e amigas. [...] Tem mais conteúdos e isso foi bem bom para minha aprendizagem. (Entrevista, Margarida 2021).

Um mudança da escola da cidade para escola da roça são as matérias que aumentou mais e eu acho que pela educação também melhorou muito do que aqui na roça. Antes de começar eu fiquei muita ansiosa para ver como seria. Se iria ser chato ou se ia ser bom e, foi bom porque eu conheci várias pessoas novas. [...] alguns dos meus colegas da roca ficaram na mesma sala que a minha. (Entrevista, Violeta 2021).

[...] logo no início, eu achei meio estranho por ter tanta gente e foi bem diferente para mim, mas eu gostei. Foi legal logo no primeiro ano na escola da cidade. Mas eu achei muito estranho, eu fiquei até meio apreensiva, mas no decorrer do tempo e fui gostando. Agora, depois de dois anos, eu me já acostumei, adaptei rápido. [...] No meu primeiro colégio, fiquei lá um ano todo! Eu gostei bastante, mas foi muito difícil para mim adaptar até pelo horário que a gente tem que acordar e sabe é bem difícil mesmo a gente chega cansado, mas já o segundo ano eu estudei poucos dias acho que foi quinze dias eu acho porque veio a pandemia, e aí eu acho que foi mais fácil. (Entrevista, Orquídea 2021).

Nestes fragmentos, os colaboradores nos apresentam narrativas que se aproximam e se distanciam em relação as mudanças sentidas nas primeiras experiências vivenciadas na escola da cidade. Lírio (2021) recorda que no primeiro dia de aula houve a apresentação dos professores, deixando transparecer traços do início de sua adaptação em relação a sua percepção em relação a escola, ao ensino, aos professores e a relação de parceira com os colegas, destacando também os desafios dos deslocamentos casa-escola-casa. No caso de Margarida, é perceptível a emoção deste momento primeiro momento na escola da cidade. Ela relata que o ambiente é um lugar novo, com novas amizades, sem contar os conteúdos que serão totalmente diferentes do da escola da roça. Violeta comunga do mesmo pensamento de Margarida ao abordar sobre as disciplinas e os conteúdos demarcando que essa organização no ensino é uma marca da mudança de etapa para Ensino Fundamental II. Ademais, Orquídea demonstra em seu relato um certo estranhamento ao realizar a transição. Sentia-se apreensiva, ou até mesmo insegura, ela nos fala que sentiu dificuldades na adaptação logo de início, pelo fato que tinha que estar acordada cedo para não perder o transporte, se não ficava sem estudar. Porém nos conta também que com ao passar de alguns dias, já se sentia à vontade e feliz na nova escola.

No que se refere a categoria intitulada “*experiencias na escola da cidade, no contexto da pandemia da covid-19*”, os estudantes relataram questões sobre a transição escolar.

Durante a pandemia, foi ruim, ruim e ruim, porque eu não estava na sala na sala de aula, só estava em casa. Em relação aos estudos tinha uma diferença grande, porque aqui muitas vezes a gente não via os professores para perguntar as dúvidas como acontecia na escola. [...] a gente só tinha o celular somente, os lápis, lapiseira, cola, o livro e o caderno pedagógico e até hoje se utiliza isso ainda. [...] O bom é que eu sempre estive na banca e estou até hoje. (Entrevista, Lírio 2021).

As aulas começaram pelo google meet, os professores estavam dando aula pelo google meet. Primeiro, foi assim, começou no grupo do WhatsApp colocando as atividades no grupo, aí depois eles estavam dando aula no google meet. Isso foi bem diferente, a gente nunca imaginou isso, mais veio a covid-19 e surpreendeu. Nesse período eu tinha um telefone celular para assistir as aulas, os livros com as atividades e a escola entrega o kit pedagógico. A dificuldade foi para responder o kit, mas a gente sempre tirou as dúvidas com os professores. (Entrevista, Margarida 2021)

No começo foi difícil, porque a gente não tava com os professores para explicar. Mas a gente teve aula pelo google meet todo santo dia para a gente aprender a metade das coisas e sempre vinha atividades para agente responder, mas não era como está na sala. Para acompanhar as aulas eu tinha o celular e a internet e, também, as atividades que os professores mandavam para a gente fazer. Não tive dificuldades. (Entrevista, Violeta 2021)

Bom foi bem difícil no início. Eu não consegui me adaptar direito, até porque a gente estava no costume do físico, digo presencialmente. E agora, a gente está começando a se adaptar novamente. [...] eu tive bastante dificuldade para estudar através de uma telinha, foi bem difícil. Minha ferramenta principal era meu celular e também as vezes a gente o livro e tal, mas nunca é igual como presencialmente. É bem mais difícil. As minhas dificuldades foram as dúvidas, porque na sala presencial ali no calor do momento a gente fala: professora eu to com dúvidas, nisso ela vai e volta o assunto e explica novamente e o google meet teve que cronometrar quantas horas a gente podia ter de aula, então, as vezes, ela tinha que voltar o assunto para perguntar aí não dava tempo terminar a aula e a gente não podia ficar muito

tempo na tela do celular, foram essas minhas dificuldades. (Entrevista, Orquídea 2021).

Podemos perceber que as experiências dos estudantes neste contexto pandêmico marca também uma fase difícil em seus processos de transição. Quando questionados sobre como estavam sendo as aulas remotas, todos os entrevistados responderam de forma sensível, que está sendo difícil, pois não tem o professor com a turma como acontece no presencial para estar esclarecendo as dúvidas que surgem no momento das atividades, eles contam que as aulas estão sendo realizadas através do *WhatsApp* e *Google Meet*. Como destacou Orquídea, no início foi bem difícil, porque as dúvidas surgiam e não tinha o tempo suficiente para professor tirar as dúvidas, uma vez que, as aulas eram cronometradas, reduzindo o tempo dos estudantes com os professores. Os alunos também foram questionados sobre as ferramentas utilizadas, e o celular, juntamente com as tarefas dos kits pedagógicos disponibilizados pela escola, foram citados por todos eles como as principais ferramentas de ensino-aprendizagem.

Por fim, quando perguntamos aos estudantes sobre como deveria ocorrer o “acolhimento na escola da cidade, em especial no momento da pandemia da covid-19” eles relataram:

[...] eu acho que deveria mudar as regras que tem muitos alunos sem máscara e muita aglomeração. Um professor mesmo disse que se ele fosse o diretor ele tiraria um por um da escola. E também ele tiraria o bebedouro de água, sim por causa que o povo está botando a boca e não pode botar a boca de baixo, além disso é bom usar a máscara e não aglomerar. (Entrevista, Lírio, 2021)

Acho que deveria mudar algumas coisas. É por que está muito calor, as vezes o ventilador não liga a gente fica no calor. O ventilador é velhinho aí as vezes liga, as vezes não. Aí fica assim, a gente fica no calor e aí quando está quase assim no final da aula liga. Não liga logo no começo para ficar fresca a sala a gente fica no calor, aí as vezes liga no meio da aula já terminando a aula no final e é isso. (Entrevista, Margarida, 2021).

[...] O que deveria mudar na escola... eu não tenho nada em mente agora, porque, tipo assim, a escola que eu estudo não é ruim, tem tudo e mais um pouco. Lá é melhor do que a escola

que eu estudava antes. Lá está fazendo tudo certinho, tendo os cuidados por causa do coronavírus, pra mim, a minha escola é ótima. (Entrevista, Violeta 2021).

Eu acho que a gente poderia mudar em relação a chegada. Assim, o ônibus chega muito cedo e acaba que muita gente não toma café da manhã, já chegou até caso de chegar no colégio e pessoas passarem mal por conta de não terem tomado café e começar a estudar. E aí o lanche só serve as dez horas. Então eu acho que para quem mora na roca e na cidade também que não desse tempo de tomar café em casa você podia ter um lanche para tomarem café logo na chegada. (Entrevista, Orquídea 2021).

Nestes relatos os estudantes nos apresentam de modo sucinto questões sobre o acolhimento na escola da cidade, para tanto demarcou-se como mais atenção o período da pandemia de Covid-19. Sobre isso, Lírio relata com certa indignação que a escola poderia se posicionar com os alunos que desobedecem, as regras de prevenção ao covid-19, chegando até a citar um exemplo do seu professor. Margarida, por sua vez, destaca que a escola deveria construir um ambiente, mais acolhedor, pois ela nos conta que na época do calor as salas ficam muito quentes e na maioria das vezes os ventiladores não funcionam, essas condições físicas de certa maneira interfere nos processos de ensino e aprendizagem.

Diferentemente de Lírio e Margarida, a estudante Violeta relata que não mudaria nada, que a escola é perfeita até mais que a antiga. Ela conta que a escola está agindo corretamente, seguindo as prevenções contra a covid-19. De outro modo, Orquídea nos sensibiliza demonstrando preocupação com os colegas, relatando que para a escola ter um melhor acolhimento deveria ser servido para os alunos um café da manhã. Isso ocorre porque muitos estudantes precisam acordar muito cedo para chegar a escola, e as vezes, não chegam a fazer a primeira refeição do dia. E ela conta também que o lanche é servido muito tarde e, por isso, alguns estudantes chegam a passar mal no momento da aula.

Diante dos relatos e do contexto apresentado ao longo deste trabalho, destacamos que a relevância desse estudo acontece pelo a importância que sua temática apresenta frente as novas e velhas demandas da Educação do Campo. Tendo em vista que, a ausência de escolas do campo que ofertem os Anos Finais do Ensino Fundamental têm obrigado jovens por todo Brasil a saírem de suas comunidades rurais em busca da garantia do direito à educação. A mi-

gração por um turno, a organização escolar e os modos de ensinar e aprender que marcam o deslocamento casa-escola-casa tem impactado na trajetória escolar e nas histórias de vida dos estudantes. Por essa razão, ao discutir essa temática buscamos dar destaque aos ritos de passagens que eles vivenciam como possibilidade de mobilizar questões que envolvem o acolhimento, o respeito, a revisão de projetos escolares implementação de políticas públicas, bem como repensar a relação entre a escola localizada na cidade e parte de seu público alvo, porventura estudantes camponeses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou investigar de que modo ocorre o processo de transição dos estudantes que saem da escola do campo para escolas da cidade, objetivando identificar as situações que marcam os ritos de passagem dos alunos que cursaram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola localizada na comunidade do Parafuso e ingressaram nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola localizada na sede do município de Mutuípe-Ba. As inferências e os dados apresentados nesta pesquisa não pretendem esgotar as discussões aqui expostas, mas abrir possibilidades para pesquisas que dêem visibilidade para as situações vividas pelos sujeitos do campo na busca pela garantia do direito à educação.

As questões aqui apresentada derivam dos estudos teóricos que foram necessários para a construção deste trabalho, da pesquisa de campo realizada e das informações obtidas através de entrevistas com os estudantes. Diante da análise dos dados, percebeu-se que são vários os fatores que marcam os ritos de passagem dos estudantes do campo para a escola da cidade. De modo, especial destacou-se questões relacionadas a identidades; a vida no campo; as experiências na escola da roca; as expectativas em relação a escola da cidade; as primeiras experiências na escola da cidade; as experiências na escola da cidade no contexto da pandemia da covid-19. Os relatos dos estudantes revelaram particularidades que merecem ser estudadas e expostas de modo mais profundo em contextos acadêmicos, educacionais e políticos.

Neste contexto é preciso pensar no acesso dos alunos aos demais níveis de ensino em escolas onde os sujeitos estão inseridos, nas formas de acolhimento e acampamento escolar, pensar também em uma formação específica de educadores que atenda as especificidades desses sujeitos e busque a preservação de suas identidades e sonhos. Nesse sentido espera-se que esta pesquisa contribua para o estudo dessa problemática, uma vez, o processo de transição escolar, ainda pouco pesquisado, é marcado por angústias e dificuldades por parte dos estudantes camponeses que são obrigados a saírem de suas comunidades para dar continuidade aos seus estudos. Além da impossibilidade de continuarem estudando no campo, junta-se a isso, a estranheza de adentrar a escola da cidade em função de questões já apresentadas nesta pesquisa. Diante disso, fica explícito a urgência de políticas educacionais voltadas para atender as demandas dos sujeitos do campo, de forma que suas especificidades sejam respeitadas e o direito à uma formação humana e de qualidade seja assegurado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alexandre Eduardo; MELO, Luana Fernandes; SILVA, Luana Patrícia Costa: **Juventudes camponesas**: protagonizando esperanças, emancipando sujeitos, Rev. NERA, Presidente Prudente, v.21, n 44, pp. 116-133 Set- Dez/2018, ISSN: 1806- 6755.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Marcos normativos. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>

BRITO Tatiane Novais; FERNANDES Marinalva Nunes; SANTANA Jaime de Jesus. **Educação do campo na conjuntura da pandemia**: alcances, impactos e desafios. RBEC. Tocantinópolis/ Brasil, v 5 e10278 10.20873/uft.rbec.e102782020 ISSN:25254863.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Scielo, Rio de Janeiro, v. 7, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em 01 set, 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho necessário, 2004, p.1-16. Disponível em: <file:///C:/Users/Familha/Downloads/3644-11704-1-SM.pdf>.

CHIZZOTTI, Antônio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Revista Portuguesa de educação, vol. 16, nº002. p.221-236. Universidade do Minho. Braga- Portugal, 2003.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do campo na educação brasileira**: contradições e perspectivas. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Familha/Downloads/4172-29095-1-PB%20(3).pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/ São Paulo: paz e terra, 2018.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n.85, 2011, p. 35, 40-49. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2484/2441>>.

FRASER, Marcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 14, n.28, 2004, p.140. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-etc3a9c-nicas-de-pesquisa-social.pdf>>.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 1995, p.57-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, 2011, p. 17-31. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2483/2440>.

PAIVA, Dalva Infantini de. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. Campinas: Unicamp, 2008, p.10-85. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269538/1/Paiva_DalvaInfantinide_M.pdf.

PRODANOV Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico o: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, p.14-59.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, HeleniseSangoi. **Olhares para a Educação do Campo: Em busca da construção do Projeto Político-Pedagógico**. Regae, Santa Maria, 2014, p. 100-106. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/14603/9099>>.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social. Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas. 1999.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidencia Araxá, n.4, 2008, p. 129-148.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a Roça e a Cidade: Identidades, Discursos e Saberes na Escola**. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2008, p. 210-211.

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. Salvador: UNEB, 2005, p.139-191.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Ver e atual -São Paulo Cortez, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. **Da Raiz a Flor: produção pedagógica dos Movimentos Sociais e a Escola do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do desenvolvimento agrário, 2006, p. 60-92.

SILVA, Suely. **O Movimento de Educação do/no Campo Pressupostos Fundamentais**. Educação em Revista, Marília, v.12, 2011, p.18.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ORRICO, Nanci Rodrigues; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **Ritos de Passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, 2016, p.233-234.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUZA, Hamilton Ribeiro de; ORRICO, Nanci Rodrigues; OLIVEIRA, Rita de Cassia Magalhaes. **Da Escola Rural a Escola da Cidade: Ritos de Passagem e (re)configurações identitárias**. Teresina, ano 24, n 43, set/dez. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de... [et al] **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar**. Salvador: EDUFBA,2018. 88 p.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc. Tradução Mariano Ferreira, apresentação de Roberto da Matta. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 243.



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

CARTA DE CESSÃO

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

Amargosa-BA _____ de _____ de 2021.

Assinatura do colaborador(a)

Assinatura do Responsável



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fala-me um pouco sobre você. Quem é você? Do que você gosta? Quais os seus sonhos?
2. Pode me contar um pouco como é sua vida no campo?
3. Pode relatar como era estudar na escola da roça? Tem algum acontecimento especial que queira partilhar?
4. Como você se sentia estudando na escola da roça?
5. Você desejava ir para escola da cidade? Por que?
6. O que você esperava da escola da cidade?
7. Fale-me um pouco sobre a mudança de escola. Como foi e como está sendo essa mudança?
8. Conte-me um pouco sobre seus primeiros dias, suas primeiras semanas de aula na escola da cidade.
9. Com a Pandemia do Covid-19 as aulas presenciais foram suspensas, pode me contar como tem sido essa experiência do ensino remoto?
10. Quais são as ferramentas que você possui para ter acesso as aulas remotas?
11. Quais são suas dificuldades com o ensino remoto?
12. Para você o que deveria mudar na escola da cidade para atender melhor os alunos que vem da escola da roça, em especial nesse período de pandemia?



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

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	FRAGMENTO NARRATIVO	SÍNTESE DA ANÁLISE	SUPORTE TEÓRICO

Fonte: Elaboração da Autora (2021)