



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MARIA GIRLENE CALLADO DA SILVA

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS/AS ESTUDANTES DO CAMPO PARA O ENSINO
MÉDIO: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o
reconhecimento de suas identidades**

Caruaru

2020

MARIA GIRLENE CALLADO DA SILVA

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS/AS ESTUDANTES DO CAMPO PARA O ENSINO
MÉDIO: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o
reconhecimento de suas identidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda dos Santos Alencar.

Caruaru

2020

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586t Silva, Maria Girlene Callado da.
Trajetória escolar dos/das estudantes do campo para o ensino médio: desafios para a
garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas
identidades. / Maria Girlene Callado da Silva. – 2020.
189 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Saulo Ferreira Feitosa
Coorientadora: Maria Fernanda dos Santos Alencar.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de
Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2020.
Inclui Referências.

1. Educação rural - Lagoa dos Gatos (PE). 2. Ensino médio - Lagoa dos Gatos
(PE). 3. Identidade (Psicologia) - Lagoa dos Gatos (PE). I. Feitosa, Saulo Ferreira
(Orientador). II. Alencar, Maria Fernanda dos Santos (Coorientadora). III. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2020-079)

MARIA GIRLENE CALLADO DA SILVA

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS/AS ESTUDANTES DO CAMPO PARA O ENSINO
MÉDIO: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o
reconhecimento de suas identidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: 12/06/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Esta obra é dedicada a Deus, ao meu pai Hermelindo e minha mãe Genilda e a todos os/as estudantes da Escola do Campo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, todo soberano, que tem me dado forças até esse momento e durante toda a caminhada acadêmica, me abençoando a cada passo dado, me permitindo a cada nova experiência sentir sua presença e seu amor em minha vida. Ao Deus da minha vida dedico esta conquista, porque sem ele não conseguiria chegar aonde cheguei. Em um momento de pandemia como esse que estamos vivendo, o senhor guiou-me para vencer e concluir essa pesquisa.

Dedico também ao meu pai Hermelindo e minha mãe Genilda, que são a base de tudo em minha vida, sem eles eu não teria nem a oportunidade de fazer parte desse universo, imagina ter conquistado esse sonho de me tornar a primeira da família a ter o título de mestra. Por sempre acreditarem em mim, amar, cuidar, aconselhar e orientar, o meu “muito obrigada”. Por vocês eu cheguei até aqui e vou além.

Ao meu querido irmão Genildo e minhas adoráveis irmãs, Gerlane e Gisleide, obrigada por todo amor, incentivo e atenção durante toda a minha vida, sem vocês os meus dias aqui na terra não teriam muito sentido. Essa conquista não é só minha, brindo com vocês que são quem sempre estão ao meu lado, que me dizem, “vai que tu consegue!”; que me animam nos momentos de tristeza e que me dizem que todo esforço vale a pena. Eu agradeço ao universo por ter vocês em minha vida.

Aos meus sobrinhos, que me trazem a certeza do quanto Deus me ama, e do quanto a poesia de ser tia é fantástica, a vocês meus amados Luiz, Anthony, Arthur e Bernardo, eu agradeço por fazerem parte de minha vida e de amar essa tia, que quer tanto bem a vocês.

Ao meu esposo Renilson, pelo amor, paciência, carinho, afeto e compreensão em todos os momentos desde a graduação. A você que nas horas de apertado me dizia “você consegue”, essa conquista é por nós, os frutos desse esforço tenho certeza que valerão muito. A você que sempre me apoia nas decisões, que está do meu lado. Obrigada, pelas noites que ficou sozinho enquanto eu digitava e pensava nesses escritos a seguir, por sua paciência, penso que merecemos continuar conquistando outras bênçãos juntos.

Ao professor orientador Dr. Saulo Ferreira Feitosa, que com sua generosidade e humanidade me ensinou a perceber e compreender melhor que por trás de todos os desafios que cercam o universo acadêmico, há pessoas de luz como ele, que fazem a nossa caminhada ainda mais leve. Obrigada de coração, pela paciência, pelo olhar atencioso para com a nossa pesquisa e por me mostrar que posso ir além do que eu pensava que pudesse ir. Aprendi muito com o

senhor, e tenho certeza que serão aprendizados para a vida. Obrigada pelo sim que deu àquele projeto tímido no começo do curso, por ter dado sim a uma pessoa cheia de vontade de aprender e continuar lutando pelos seus sonhos; acreditou em mim, e isso basta para que eu tenha uma admiração respeitosa para sempre pelo senhor.

À minha coorientadora, a professora Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar, que chegou para deixar a caminhada ainda mais significativa, obrigada pela paciência, olhar cuidadoso para com nossa pesquisa, por cada ensinamento, orientação, abraços compartilhados e palavras de ânimo e força. A você, professora, que aceitou junto com meu orientador fazer parte desse desafio epistêmico, minha gratidão pelo acolhimento; a senhora terá sempre meu respeito e admiração, aprendi muito sobre humanidade com suas mensagens me dizendo: “estamos juntas”. Ganhei uma amiga.

À minha banca de qualificação, formada pela professora Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco, Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar e Dr. Janssen Felipe da Silva, muito obrigada pelas orientações e encaminhamentos, aprendi muito com vocês. A minha gratidão por terem contribuído com essa pesquisa.

À coordenadora do curso, Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles, e ao secretário, Rodrigo José Torres, por toda atenção, e-mails e cuidado com os seus alunos sempre.

À minha amiga, Iveni Lima, minha parceria de caminhada, a você o coração se enche de alegria por ter tido a oportunidade de vivenciar muitos momentos acadêmicos ao seu lado, por cada leitura compartilhada, abraços, sorrisos, choros, angústias, alegrias, sonhos, e saberes, a minha eterna gratidão. Você merece um destaque especial pela paciência que teve em aturar minhas brincadeiras de sempre.

A você, Vanessa Azevedo, pela parceria, carinho e atenção de sempre. Você foi luz nessa caminhada, obrigada pela partilha de saberes e pela oportunidade de juntas viajarmos e darmos boas risadas nos eventos mundos afora.

À minha querida amiga Márcia Xavier, que desde a graduação eu tive o prazer de conviver e aprender, você foi um presente de Deus na caminhada da graduação e do mestrado, porque mesmo não estando presente fisicamente em todos os momentos, esteve sempre no coração, você sempre será especial para mim.

A vocês, amigas Maria Dayane, Glaucia, Edjane, Marcilene e ao amigo Isaias, obrigada por cada palavra amiga, pela força, pelo incentivo e por tornar a caminhada acadêmica mais feliz.

Aos professores/as da graduação, que me ajudaram e me ensinaram a ser essa pessoa que hoje eu sou; de uma maneira especial, à professora Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco, que me ensinou a fazer pesquisa, terá sempre um espaço em meu coração.

Aos professores do mestrado, o professor Dr. Saulo Feitosa, Dra. Carla Acioli, Dra. Joselma Franco, Dra. Allene Lage, Dr. Everaldo Fernandes, Dra. Lucinalva Almeida, Dra. Celma Tavares, Dr. Marcelo Henrique, Dr. Sandro Guimarães e à Dra. Kátia Silva, os meus mais sinceros agradecimentos pelos aprendizados adquiridos durante essa caminhada.

À Escola de Referência e Ensino Médio Professor Manoel Edmundo e toda a sua equipe gestora, coordenadores, professores e equipe técnica, que me acolheram tão bem na realização dessa pesquisa.

Aos estudantes do ensino médio da escola de referência, que me recepcionaram muito bem e com carinho fizeram esse estudo acontecer, a eles os meus sinceros agradecimentos e em especial àqueles que vêm do campo, que diariamente lutam para conquistar seu lugar de direito.

Ao presidente Lula, pela política de interiorização das Universidades, que permite que, assim como eu, outros milhares de alunos, vindos do interior, filhas/os de agricultores/as, pudessem realizar o seu sonho de se formar e fazer o curso a nível de mestrado.

Aos meus alunos/as, que diariamente me ensinam que ensinar é transformar mais o meu mundo que o do outro. Obrigada, por me fazerem perceber que a educação é sim a melhor arma para mudar o mundo.

A todos os professores das escolas do campo que diariamente levam um pouco de esperança para os alunos dessas escolas.

Também a todos os colegas da turma 2018.1 do mestrado, que em nossos diálogos e trocas de saberes produzimos conhecimentos outros.

Por fim, e não menos importante, a todos os amigos e amigas que acreditaram em mim, torceram, e hoje celebram comigo esta conquista.

Conhecer é desvelar, na intimidade do real, a intimidade de nosso ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, como sujeitos entregues ao conhecimento. (GHEDIN, 2012, p. 141).

RESUMO

A Educação do Campo tem se apresentado como um tema complexo na conjuntura atual. Resultado de lutas para garantia dos direitos pelos movimentos sociais, conquistou avanços e caminha na busca de outros, em meios aos desafios das políticas públicas de educação. Esta pesquisa busca aprofundar questões sobre os/as estudantes do campo que se deslocam para estudar o ensino médio na cidade. Compreendemos que esse deslocamento implica muitas questões desafiadoras. A pesquisa nasce do seguinte questionamento: “Quais os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio oriundos/as do campo apresenta para o fortalecimento de suas Identidades, no município de Lagoa dos Gatos-PE?”. O objetivo central é compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio oriundos/as do campo, apresenta para o fortalecimento de suas Identidades. As discussões acerca da Educação do Campo estão presentes nos movimentos sociais que lutam por uma educação mais digna e voltada à formação humana e que só será possível no diálogo e envolvimento da própria comunidade nessa construção. Para este estudo, o suporte teórico foi desenvolvido a partir de autores como Arroyo e Fernandes (1999); Borges e Silva (2012); Caldart (2012, 2004); Ghedin (2012); Junior e Mourão (2012); Munarin (2006); Ribeiro (2012); e Santos (2009), que tratam sobre a Educação do Campo. Para dialogar sobre Identidade, temos: Faria e Souza (2011); Freire (1987); Moreira (2013); Perico (2009); Stuart Hall (2006) e Silva (2000); e para tratar sobre territorialidade: Fernandes (2006); Santos (1978, 1998, 2001); Silva, Torres e Lemos (2012); Souza (2000) e Walsh (2008), entre outros. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, fez-se uso de questionário e da entrevista semiestruturada para produção de dados. Apoiados na Análise do Conteúdo de Bardin (2016), analisamos os sentidos das falas dos participantes da pesquisa. As análises nos permitiram concluir que a trajetória dos estudantes é permeada por vários desafios que ocorrem a partir dos processos vivenciados e do deslocamento que precisam fazer entre campo-cidade. A contextualização e a problematização a partir da realidade de cada estudante possibilitou que pudéssemos identificar as principais dificuldades postas pelos mesmos em relação à escola de referência de ensino médio. Há problemas identificados que apontam a não efetivação das políticas públicas para a educação da população do campo, como a ausência de escola no campo e as implicações do deslocamento para a escola da cidade. Compreendemos ainda que o fortalecimento das identidades dos estudantes do campo, por parte da escola, está em construção e nem todos que moram no campo têm necessariamente identidades enraizadas com/em seu território.

Palavras-chave: Educação do campo. Ensino médio. Identidades.

ABSTRACT

Rural Education has presented itself as a complex theme in the current situation, the result of struggles to guarantee rights by social movements, has made progress and is looking for others, amidst the challenges of public education policies. This research seeks to deepen questions about rural students who travel to study high school in the city. We understand that this shift involves many challenging questions. The research arises from the following question: “What are the challenges that the school trajectory of high school students from the countryside presents for the strengthening of their Identities, in the city of Lagoa dos Gatos-PE?”. The central objective is to understand the challenges that the school trajectory of high school students, from the countryside, presents for the strengthening of their Identities. Discussions about Rural Education are present in social movements that fight for a more dignified education and focused on human formation and that will only be possible in the dialogue and involvement of the community itself in this construction. For this study, the theoretical support was developed from authors such as Arroyo and Fernandes (1999); Borges and Silva (2012); Caldart (2012, 2004); Ghedin (2012); Junior and Mourão (2012); Munarin (2006); Ribeiro (2012); and Santos (2009), dealing with Rural Education. To talk about Identity, we have: Faria and Souza (2011); Freire (1987); Moreira (2013); Perico (2009); Stuart Hall (2006) and Silva (2000); and to address territoriality: Fernandes (2006); Santos (1978, 1998, 2001); Silva, Torres and Lemos (2012); Souza (2000) and Walsh (2008), among others. It is a qualitative research, using a questionnaire and semi-structured interviews to produce data. Supported by Bardin's Content Analysis (2016), we analyzed the meanings of the research participants' statements. The analyzes allowed us to conclude that the trajectory of the students is permeated by several challenges that occur from the experienced processes and the detachment that they need to do between countryside-city. The contextualization and problematization based on the reality of each student made it possible for us to identify the main difficulties posed by them in relation to the reference high school. There are identified problems that point to the non-implementation of public policies for the education of the rural population, such as the absence of a school in the countryside and the implications of commuting to the city school. We also understand that the strengthening of the identities of rural students, by the school, is under construction and not everyone who lives in the countryside necessarily has identities rooted with / in their territory.

Keywords: Rural education. High school. Identities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-------------|---|-----|
| Quadro 1 – | Pesquisas correlatas | 27 |
| Quadro 2 – | Relação das características entre Educação do Campo e rural | 41 |
| Figura 1 – | Os diferentes caminhos da identidade | 51 |
| Quadro 3 – | Percentual de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental por etapa de Ensino e Rede (2015-2019) | 83 |
| Quadro 4 – | Número de Matrículas em PE - Censo Escolar 2018 | 84 |
| Gráfico 1 – | Matrículas por região do Brasil | 85 |
| Gráfico 2 – | Matrículas por dependência administrativa | 86 |
| Gráfico 3 – | Matrículas por localização | 87 |
| Quadro 5 – | Número de matrículas de PE, total por município - Censo Escolar 2018 | 87 |
| Gráfico 4 – | Porcentagem da população Urbana e Rural do Brasil e das regiões | 95 |
| Gráfico 5 – | Evolução da população total 1950-2000 | 96 |
| Gráfico 6 – | População residente por situação domiciliar (urbana/rural) em Pernambuco (Unidade: pessoas) | 96 |
| Gráfico 7 – | Lagoa dos Gatos/PE | 97 |
| Mapa 1 – | Mapa do Município de Lagoa dos Gatos | 98 |
| Quadro 6 – | Escolas do campo do município de Lagoa dos Gatos | 99 |
| Quadro 7 – | Escolas urbanas no município de Lagoa dos Gatos | 99 |
| Quadro 8 – | Quantidade de alunos por turma na escola no ensino fundamental anos finais | 100 |
| Quadro 9 – | Infraestrutura das escolas que possuem ensino fundamental anos finais | 100 |
| Mapa 2 – | Pernambuco | 103 |
| Quadro 10 – | Gerências Regionais de Educação | 103 |
| Quadro 11 – | Equipe gestora | 104 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Quadro 12 – | Pessoal terceirizado | 104 |
| Quadro 13 – | Corpo docente | 105 |
| Quadro 14 – | Quantitativo geral de estudantes do 1º ano – ensino médio integral e estudantes selecionados para participar da pesquisa | 107 |
| Quadro 15 – | Quantitativo geral de estudantes do 3º ano - ensino médio integral e estudantes selecionados para participar da pesquisa | 107 |
| Quadro 16 – | Quantitativo de participantes por gênero | 108 |
| Quadro 17 – | Procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa | 112 |
| Figura 2 – | Esquema de organização das análises | 114 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|--|----|
| Tabela 1 – | Número de estabelecimentos de ensino – Educação Básica | 42 |
| Tabela 2 – | Porcentagem de população urbana e rural no Brasil | 95 |

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAA | Campus Acadêmico do Agreste |
| CBE | Conferência Brasileira de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CF | Constituição Federal |
| CONED | Congresso Nacional de Educação |
| CONTAG | Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| Dra. | Doutora |
| Dr. | Doutor |
| EFM | Escola de Formação de Missionários |
| EREM | Escolas de Referência em Ensino Médio |
| ENERA | Encontro Nacional dos Educadores e educadoras da Reforma Agrária |
| EM | Ensino Médio |
| EPEN | Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| GRE | Gerência Regional de Educação |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica |
| MEB | Movimento Eclesial de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra |
| MDA | Ministério do Desenvolvimento Agrário |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |

| | |
|---------|--|
| PE | Pernambuco |
| PEC | Proposta de Emenda à Constituição |
| PEI | Programa de Educação Integral |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PMGP | Programa de Modernização da Gestão Pública |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PPGEduC | Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea |
| PPGEdu | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SOME | Sistema de Organização Modular de Ensino |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 | BASES CONCEITUAIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, IDENTIDADES E TERRITORIALIDADES | 35 |
| 2.1 | Trajetória: em busca de uma compreensão conceitual | 35 |
| 2.2 | Educação do Campo: conceito, processo histórico e legislação | 38 |
| 2.3 | Visibilidade identitária para o reconhecimento e construções de saberes | 47 |
| 2.4 | Território e os diálogos entre as diferenças conceituais | 54 |
| 2.5 | O pensamento Decolonial e a Educação do Campo | 61 |
| 3 | O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM PERNAMBUCO: DESAFIOS PARA A TRAJETORIA E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DOS SUJEITOS DO CAMPO | 69 |
| 3.1 | A trajetória da educação e do Ensino Médio no Brasil: breve contextualização | 69 |
| 3.2 | O Ensino Médio do e no Campo: lutas, desafios e esperanças | 80 |
| 4 | DIVERSOS OLHARES E NOVAS (RE)LEITURAS EM BUSCA DE CONHECIMENTO | 89 |
| 4.1 | População urbana e Rural no Brasil, Pernambuco e em Lagoa dos Gatos | 94 |
| 4.2 | Caracterização do município, das escolas urbanas e do campo | 98 |
| 4.3 | Caracterização do campo de pesquisa: Escola de Referência e Ensino Médio Professor Manoel Edmundo | 101 |
| 4.4 | Estabelecendo população e amostra | 106 |
| 4.5 | Produção de dados | 109 |
| 4.6 | Técnicas de análise de dados | 112 |
| 5 | OS RITOS DE PASSAGEM DOS ESTUDANTES DO CAMPO PARA O ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS SOBRE OS DIFERENTES DIZERES | 116 |
| 5.1 | O ser e vir do Campo: diálogos iniciais sobre as narrativas dos estudantes | 117 |
| 5.2 | Percurso formativo para o ensino médio: dificuldades, preconceito e afirmação de identidade | 126 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 5.3 | A identidade dos estudantes do Campo: valorização dos diferentes saberes | 138 |
| 6 | APONTAMENTOS FINAIS | 153 |
| | REFERÊNCIAS..... | 160 |
| | ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES | 171 |
| | ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 172 |
| | ANEXO C - APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA | 173 |
| | ANEXO D - RELAÇÃO DAS ESCOLAS COM SEUS RESPECTIVOS DIRETORES E ENDEREÇOS | 174 |
| | ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MENORES DE 7 A 18 ANOS) | 180 |
| | ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS) | 183 |
| | ANEXO G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS) | 186 |
| | ANEXO H - CARTA DE ANUÊNCIA | 189 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses. (CALDART, 2004, p. 12).

Este estudo busca aprofundar questões sobre os estudantes do campo que se deslocam para estudar o ensino médio na cidade, sobre como são percebidos e se percebem na relação que estabelecem entre campo e cidade. Nesta perspectiva, procura compreender a trajetória escolar dos estudantes do campo para o ensino médio e os processos formativos de suas identidades vivenciados numa escola de referência do município de Lagoa dos Gatos-PE.

Ao longo da vida, os sujeitos passam por vários processos formativos que vão se somando em suas trajetórias de vida, permitindo que construam suas percepções de mundo, suas singularidades e por que não dizer, as suas identidades. Esses processos são os saberes que vão atribuindo significados às suas experiências. Esse entendimento se fortalece a partir de Fleig e Bolzan (2017, p. 12), que nos explicam como “os processos formativos dos estudantes estão relacionados com aprendizagens e experiências, com conteúdos formativos”. Assim, apresentamos como objeto de nosso estudo a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio oriundos do campo e o fortalecimento de suas Identidades.

O ser humano, sujeito da história, é formado pelas relações que se estabelecem nos espaços em que se encontra e essas relações se dão por acontecimentos. Assim, falar sobre educação para a população do campo é falar sobre um movimento político que emerge dentro de uma constituição histórica, a partir da década de 1990, que inclui a participação dos movimentos sociais pela luta por direito à terra e à educação, denominado de Educação do Campo.

Quando anunciamos sobre a Educação do Campo, fazemos a partir da perspectiva de Caldart (2004), que compreende a escola do campo enquanto um espaço de resistência e a Educação do Campo articulada e pensada do e no campo, ou seja, que esta educação seja pensada e organizada pelos sujeitos do território, uma educação que leve em conta os saberes do povo do campo.

Desse modo, é uma educação que trabalha com processos e percepções de formação de identidades. Essa formação faz com que os sujeitos se percebam enquanto participantes no processo de aprendizagem e da construção de saberes. Assim, a Educação do Campo, articulada às marcas afirmativas dos movimentos sociais, busca reivindicar políticas próprias, que possam

garantir uma educação de qualidade e socialmente referenciada no lugar onde as escolas do campo se encontram.

Falar em Educação do Campo é referenciar os sujeitos desse território, ou seja, “os (assentados, colonos, seringueiros, quilombolas e outros) que possuem sonhos, necessidades, realidades diferentes do que é apresentado no discurso hegemônico.” (VILHENA JUNIOR; MOURÃO, 2012, p. 170). Uma educação que possa fazer com que os sujeitos do campo compreendam que o saber nasce no lugar epistêmico e social de cada povo ou comunidade, principalmente através das lutas e percebam o quanto suas identidades podem ser fortalecidas pelo processo de ensino e aprendizagem.

O debate que estamos propondo parte de um pensamento sobre um horizonte epistemológico da Educação do Campo que visibilize os sujeitos que estão inseridos no território campesino, de modo, que se produzam e se fortaleçam conhecimentos nesse espaço e que a participação das comunidades sejam reconhecidas e respeitadas nas tomadas de decisões que perpassam o conjunto das políticas pensadas para os povos do campo.

Há muitos avanços significativos que precisam ser levados em conta para a Educação do Campo, acolhendo aqui o período de 1997 a 2016, principalmente no campo legislativo conforme apresentaremos no Capítulo 1 ao tratar da Educação do Campo e as interfaces de suas singularidades na legislação.

Esses avanços, resultado da luta dos movimentos sociais do campo, têm início com o 1º Encontro Nacional dos Educadores e educadoras da Reforma Agrária (ENERA), possibilitando a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No entanto, verifica-se a existência de retrocessos, como é o caso do fechamento de escolas do campo¹. Neste sentido, vamos percebendo a importância de discutir sobre a Educação do Campo, de modo que essa seja entendida a partir de uma historicidade que vai marcando a sua especificidade.

Desse modo, nos vemos diante de uma situação que coloca para as escolas do campo muitos desafios para a permanência ou mesmo existência dessas. Assim, é importante dialogar e entender a Educação do Campo, que se constitui enquanto uma política que envolve os aspectos sociais, políticos e culturais dos sujeitos do campo. Ao tecermos este debate, fica

¹Apenas em 2014, mais de 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural (SILVA, 2015). Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 15 de nov. 2019.

evidenciado o protagonismo dos movimentos sociais que apontam a Educação do Campo como um conceito que ainda tem sido pensado e construído na luta por uma educação como direito fundamental, como a própria Constituição Federal (CF) prevê em seu artigo 6º², e no desenvolvimento das diversas práticas pedagógicas e educativas que atendam aos interesses, demandas e necessidades da população do campo, como veremos mais adiante no Capítulo 1.

Dizer que a educação é um direito fundamental, é dizer que “deve ser garantida a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal” (HADDAD, 2012, p. 217), tornando-se assim um princípio que deva garantir a cidadania do ser humano. No final dos anos 1990, trabalhadores do campo e os movimentos sociais organizaram-se para discutir e reivindicar políticas educacionais que levassem em conta a necessidade dos sujeitos dessa localidade. Começa, então, uma luta por uma educação que tome como prioridade a identidade dos habitantes do campo no território em que se encontram. Uma luta que compreende romper com a colonialidade³ imposta aos povos do campo que resultou em muitos preconceitos e estereótipos que funcionam como instrumentos de discriminação dos habitantes do campo.

A partir dessas discussões, outra questão em destaque é a diferença entre a educação rural⁴ e a Educação do Campo, ou seja, a primeira, uma educação técnica voltada para o agronegócio e a outra que é definida e pensada a partir dos sujeitos sociais, como pessoas de direito e protagonistas de suas histórias. Assim, entender a diferença entre esses dois conceitos, passa por distintas concepções que precisamos compreender para adentrar em um debate e pensar novos elementos que conduzam ao significado dos valores históricos.

Tomar como referência o contexto local dos sujeitos do campo é entender que a comunidade produz saberes locais, que precisam também ser levados em conta, pois, como sinaliza Ghedin (2012), não é possível construir identidade sem pensar, antes, a cultura e suas

²Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015).

³A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73).

⁴A educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural, quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. (RIBEIRO, 2012, p. 299).

diferentes formas de expressão. Assim, compreender o local onde os sujeitos do campo estão inseridos é pensar em diferentes possibilidades de reconhecimento e de significados que possibilitam o processo de formação. Pensar na escola do campo como um direito e no campo como um território de possibilidades, que possa garantir àqueles que nele habitam um novo olhar para os processos identitários e formativos, é um grande desafio.

Há avanços, novas políticas e novos direcionamentos para essa modalidade de ensino, principalmente, com o já situado 1º ENERA, realizado nos dias 28 a 31 de julho de 1997, em Brasília. Nesse encontro, uma série de políticas se constituiu enquanto avanços para a Educação do Campo, como a defesa dos direitos dos povos camponeses no sentido de garantir políticas de acesso, permanência e direito a uma educação que seja pública e de qualidade, como sinaliza Alencar (2010).

Entretanto, a partir de 2016, na conjuntura pós Golpe de Estado que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, começaram a haver retrocessos que prejudicam a continuidade, o fortalecimento e a concretização da política para a Educação do Campo, como é o caso, por exemplo, da Emenda Constitucional N. 95/2016, de 15/12/2016, que limita por 20 anos os gastos para a educação e a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

As tessituras aqui expostas nos encaminharão a perceber a Educação do Campo a partir de diversas perspectivas que se inserem num conjunto de conhecimentos produzidos no processo da ação crítica, de modo que a reflexão nos ajuda a pensar nos fatores que levam à garantia do direito dos sujeitos em nossa sociedade.

A pesquisa pode nos possibilitar o alargamento de conhecimentos em torno do nosso objeto, que trata da trajetória dos estudantes do campo para o ensino médio, e poderá desvelar muitas outras epistemologias que contribuam para o entendimento das questões sociais, culturais e identitárias dos sujeitos do campo nesse território permeado por muitas lutas, conflitos e interesses.

Nesta pesquisa exploraremos o conceito de trajetória, conforme iremos explicitar no próximo capítulo. A trajetória representa o modo como os indivíduos vivenciam suas experiências de vida social. Inicialmente, serão apresentadas as perspectivas teóricas norteadoras do conceito trajetória, e trajetória escolar.

Nesse contexto, não basta pensar a Educação do Campo como necessária para os povos do campo, esta tem que ser pensada e construída cada vez mais vinculada aos direitos, como nos mostra Arroyo (2004) ao dizer que é preciso que se pense em uma educação como direito público que precisa chegar aos estudantes desse território, que atenda às diferenças e que corrobore para a construção de saberes vinculados aos processos de transformação.

Ao pensar na educação, estamos refletindo sobre esta enquanto uma “prática desveladora” (FREIRE, 1992) que favorece a transformação do mundo. Não podemos negar as outras influências, pois como já dizia o referido autor, esta sozinha não transforma, mas corrobora para que isso aconteça. Pensar a Educação do Campo nesse sentido, é compreendê-la enquanto uma educação possível e uma educação que pode transformar a vida dos sujeitos que estão inseridos naquele território.

A consciência de que os saberes podem morrer se não forem ressignificados e refletidos deveria nos mobilizar a constantemente pensar e agir diante dos padrões que surgem enquanto verdades. Em relação à Educação do Campo, esses padrões dizem respeito, muitas vezes, a uma lógica do sistema colonial que apresenta uma visão empobrecida desta, como uma educação atrasada e que por isso pode ser extinta.

Diante de tantos questionamentos que entrelaçam historicamente a Educação do Campo, precisamos, cada vez mais, pensar as experiências produzidas e compreendê-las enquanto uma possibilidade para que os habitantes dos territórios campestres possam operar na condição de sujeitos e reverter o olhar distorcido sobre a historicidade de suas práticas culturais, que têm sido negadas por muitos.

Essa discussão se justifica pela relevância social dos povos campestres, porque sabemos o quanto os povos do campo têm lutado para ter uma escola que apresente uma nova concepção do ser do campo, ou seja, uma educação que, segundo Caldart (2004), é capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades, porque dentro do processo de ensino e aprendizagem contempla os valores, modos de vida, memórias e culturas de cada povo a partir da dinâmica social que está presente no território em que habita e reproduz sua vida biológica e social.

Nessa perspectiva, nossos estudos serão cruciais para compreender, como sinaliza Moreira (2001), que se as desigualdades e diferenças encontram-se inextricavelmente associadas na realidade brasileira, é importante que a pesquisa nos auxilie a compreender a complexidade inerente a essa articulação, bem como formular estratégias de luta. Assim, a pesquisa, dentro de suas tensões e rigorosidade, nos faz refletir sobre esses elementos, de modo que vamos nos aproximando dessas realidades.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa apresenta uma relevância pessoal por consideramos as experiências vivenciadas, no território campestre, inquietantes e desafiadoras, enquanto moradora do campo e depois professora e coordenadora da Educação do Campo. A relação entre o conhecimento e a vivência com este espaço nos permite, portanto, reafirmar o desejo de buscar compreender as epistemologias emaranhadas dentro da realidade dessa educação específica.

Ao longo da graduação, minha primeira experiência de pesquisa foi numa escola do campo, onde procurei desenvolver uma pesquisa sobre as práticas dos/as professores/as. Foi nesse momento que me aproximei dessa discussão. O trabalho de conclusão de curso (TCC) seguiu na mesma temática da educação do campo, discutindo dessa vez a nucleação das escolas do campo.

Assim, esta é uma pesquisa que caminha também a partir de uma relevância acadêmica, porque, durante a graduação, as aproximações e experiências com os teóricos foram tomando forma ao longo do curso em relação a esta temática, de modo que, através das diversas abordagens que tivemos contato, fui me aproximando cada vez mais dessa discussão e percebendo que algumas questões precisam ser analisadas cuidadosamente.

Entendemos que duas categorias são essenciais para o aprofundamento do nosso estudo: Identidades⁵ e Territórios. Entender essas categorias é pensar em uma nova possibilidade de empoderamento dos sujeitos subalternizados e vistos como povos atrasados ao longo da história. Essa nova possibilidade se dá por meio de um processo educacional que reflita a situação histórica e se sustente na perspectiva da formação humana emancipadora. É nessa compreensão que se promove a Educação do Campo, como também categoria de estudo e análise.

A Educação do Campo está fundamentada por uma política teórica que tem fortalecido um paradigma educacional contra-hegemônico que estabelece repensar uma educação específica dos povos do campo. Neste sentido, possibilita refletir o papel da educação para a autoafirmação de identidades, reconhecimentos, culturas e saberes que foram negados, invisibilizados e colocados à margem, porque entendida como parte do espaço rural, “sinônimo” de atraso em relação ao urbano-industrial, não estabelecia as formas de vida, estudo e expectativas para desenvolvimento econômico, político, social e cultural que a nação necessitava.

Essa concepção e discussão nos chama a atenção e é por esses desmembramentos que estamos pesquisando e falando sobre a Educação do Campo enquanto categoria importante do nosso trabalho, para uma educação transformadora e possível que favorece a reflexão da formação e fortalecimento de identidades.

Nesse contexto, entender as políticas públicas destinadas à Educação do Campo significa refletir sobre como essas têm chegado às classes populares e de que forma têm contribuído para com a formação da identidade, os interesses e permanência dos estudantes na

⁵Usaremos iniciais maiúsculas toda as vezes que se referir a Identidade do sujeito campesino (Grifo nosso).

escola do campo. A partir desses apontamentos, faz-se necessário aprofundar a discussão que leve em conta os fatores que têm culminado com a trajetória dos estudantes do campo para cursarem o ensino médio no centro urbano.

E na condição de pessoa que é e está no campo e que se insere na situação das trajetórias campo-cidade para ter o acesso e completar o processo de escolarização, sabemos que muitos alunos têm se deslocado para a cidade em busca de dar continuidade a seus estudos. Isso é notável principalmente no ensino médio. As causas e dimensões que levam a isto é uma inquietação, uma vez que o estado precisa garantir educação aos estudantes, sujeitos desse direito fundamental, em seu próprio território, levando em consideração o campo como um espaço de saberes e de vida.

Reconhecemos que estudar sobre a Educação do Campo contribui significativamente para entendermos que os povos camponeses têm, em suas histórias de vida, experiências que nos mobilizam a querer estudar e pensar numa educação que esteja a favor e próxima deles. Nesse sentido, as diferentes práticas e o olhar com o qual tem sido percebida a Educação do Campo, nos leva a despertar o interesse pelo estudo sobre trajetória dos estudantes do campo e quais as tensões que estão relacionadas a esta.

Qual a importância dessa pesquisa para mim enquanto pesquisadora? O que me move em busca deste conhecimento? A minha trajetória escolar foi construída em escolas da área urbana. Em parte do processo da minha escolarização fui forçada a me deslocar para estudar na cidade. Por que forçada? Porque não era nada fácil enfrentar o deslocamento diário, fosse ao sol no verão, ou na época das chuvas, quando a lama atrapalhava a chegada à escola.

Sentia falta de uma escola perto de minha casa, porém esse desejo nunca foi realizado. Precisava caminhar até a escola, pois não havia transporte escolar. Sinto-me hoje, após conhecer meus direitos, lesada pelo sistema. O deslocamento para estudar na cidade foi me obrigando a me desligar do campo, não no sentido de esquecimento, mas porque era preciso sair de lá para poder ter outras oportunidades.

O campo nessa época, bom de se viver, e certamente ainda o é, revelava desafios para mim e para tantas outras crianças e jovens que moravam nesse território. Esses desafios eram principalmente os da adaptabilidade à urbanização. Esse processo feria a nossa Identidade porque nos forçava a viver diferentes realidades da nossa, conjugadas a perspectivas ideológicas distantes de nossa realidade. Além disso, em nenhum momento de minha escolarização ouvi falar da importância de ser do campo. Não tínhamos ideia de que o sistema praticava uma violência conosco ao nos obrigar a nos deslocarmos para estudar na cidade, quando em nosso

território poderia haver uma escola. O direito nos foi negado, romper com os vínculos da terra e da natureza não foi uma opção, foi uma imposição.

Foram poucos os moradores do campo que, assim como eu, conseguiram chegar ao ensino superior. Alguns ainda conseguiram concluir o ensino médio, outros pararam no ensino fundamental por falta da garantia do direito à educação. Muitos desses se dedicaram à agricultura e outros ao comércio, cada um foi seguindo um direcionamento.

Estou entre os que conseguiram continuar o percurso da trajetória campo-cidade no enfrentamento para consolidar um direito, estudando e pesquisando para saber cada vez mais sobre os direitos que nos pertencem e nos fortalecem enquanto cidadãos. Desse modo, o que me move é trazer reflexões em relação a essa trajetória enquanto estudante, mulher, negra e moradora do campo que viveu nesse território durante 18 anos e que passou pela experiência entre campo e cidade, compreendendo a importância dessa vivência para minha formação.

Todos esses elementos também corroboram para que possamos estudar e aprofundar sobre as trajetórias vividas pelos jovens estudantes do nosso município. Muito nos interessa saber como eles vivem essa realidade e quais suas percepções em relação a essa vivência e experiência. Além desses questionamentos e reflexões, há de se considerar também, dentro desse diálogo que estamos tecendo, as produções que estão sendo realizadas dentro dessa perspectiva de estudo.

O levantamento das pesquisas nos possibilita conhecer o que já foi produzido e depois pensar sobre o que ainda não foi pesquisado. Assim, fazer o levantamento do estado do conhecimento nos ajuda a entender a multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques sobre o tema que nos propomos estudar, trazendo para nossas reflexões novas discussões.

Em pesquisa recente realizada sobre o estado do conhecimento nos repositórios dos Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu – UFPE), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), localizamos em torno de 459 trabalhos, dos quais apenas 14 têm alguma aproximação com nossa pesquisa (ver quadro 01) . Para esse levantamento delimitamos um período de 10 anos o que corresponde aos anos de 2007 a 2017. A escolha dos últimos 10 anos se dá pelo fato de querer saber o que se produziu na última década sobre o nosso objeto de estudo: a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio oriundos do campo e o fortalecimento de suas Identidades.

A escolha do PPGEdu ocorreu por saber que a produção científica da Universidade Federal de Pernambuco tem contribuído para o entendimento e melhoria da educação brasileira, e também porque esse programa tem um histórico de existência mais longo que o Programa de

Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC). A escolha da ANPED é porque tem atuado de forma comprometida nas lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, e tem oferecido um debate amplo entre os pesquisadores. A escolha do EPEN se justifica porque, ao longo de suas vinte e quatro edições, o evento tem reunido temáticas relevantes na área de educação, proporcionando o enriquecimento epistemológico através das publicações produzidas no interior dos programas de Pós-Graduação em Educação.

Diante desses contornos, os dados foram organizados de acordo com a proposta de BARDIN (2016), que nos mostra a fase da pesquisa a partir da pré-análise, a exploração do material e o tratamento e inferências dos dados. Desse modo, destacamos que para esta pesquisa foram levados em conta os seguintes descritores: inicialmente, os títulos das produções científicas; posteriormente foi lido o resumo, palavras-chaves e introdução; e, observando as aproximações com o nosso objeto de estudo, a pesquisa foi lida na íntegra.

Enquanto uma delimitação para aprofundamento das leituras, pesquisamos na ANPED o grupo de trabalho (GT) 03 – movimentos sociais e educação e o GT 06 – Educação popular. A delimitação desses Gt's se deu pelo fato das temáticas abordadas nestes terem uma relação com nossos estudos. Os elementos constitutivos das produções dizem muito sobre os movimentos sociais e a educação popular, que não deixam de apresentar relações com nosso descritor de pesquisa.

E no EPEN fizemos uma análise dos GT's: 03 (Movimentos sociais, sujeitos e Processos educativos); 23 (Grupo de Estudos Gênero, sexualidade e educação; educação Rural e educação indígena); 25 (Educação do Campo) e 26 (Educação do Campo). A diferença dos GT's se apresenta pelo fato da nomenclatura mudar em algumas reuniões.

A seguir, apresentaremos um quadro síntese que mostra as 14 pesquisas correlatas:

Quadro 1 – Pesquisas correlatas

| Nº | LOCAL PESQUISADO | TÍTULO | AUTOR(A)/ ANO |
|-----------|---|---|---|
| 01 | Teses e dissertações em Educação do Campo da PPGEdu- UFPE (2007-2017) | Princípio da alternância: Experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de Militantes do movimento dos trabalhadores rurais sem Terra e na escola de | Severino Ramos Correia de Figueiredo (2015) |

| | | formação missionária | |
|----|-------|--|---|
| 02 | ANPED | Escolarização no meio rural – juventude e marcas de gênero | Catarina Malheiros da Silva (2010) |
| 03 | ANPED | Reflexões acerca da educação de jovens do campo em Santa Catarina | Natacha Eugenia Janata; Vanessa Xavier Caldas; Alcione Nawroski (2008) |
| 04 | ANPED | Trajetória e biografia na travessia da juventude: entre Tradição e inovação | Mirela Figueiredo Santos Iriart (2012) |
| 05 | ANPED | No espelho do rio o que reflete e o que “some”? O sistema de organização modular de ensino (“some”) sob o olhar de jovens egressos no município de Breves – Pará | João Marcelino Pantoja Rodrigues (2015) |
| 06 | EPEN | “Migrantes por um turno”: algumas considerações sobre o/a aluno/a da roça na escola da cidade | Fábio Josué Souza Santos (2007) |

| | | | |
|----|------|---|---|
| 07 | EPEN | Um olhar sobre a escola do campo: o caso dos jovens de uma comunidade rural de Teofilândia/BA | Sicleide Gonçalves Queiroz (2009) |
| 08 | EPEN | O percurso escolar roça/cidade: um entrelugar identitário e discursivo | Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (2009) |
| 09 | EPEN | Trajetórias escolares de jovens em um pequeno município do sertão | Mauricio Antunes Tavares (2009) |
| 10 | EPEN | Escolas Públicas das Periferias Urbanas da Cidade de Salvador, Capital da Bahia. O desafio do aproveitamento escolar entre o campo e a cidade | Antônio Dias Nascimento (2011) |
| 11 | EPEN | Juventude Rural: Construindo identidades entre tempos e espaços, tradição e inovação | Milena Santos Rodrigues (2013) |
| 12 | EPEN | Educação, juventude e políticas educacionais para os jovens do | Flávia Lorena de Souza Araújo (2014) |

| | | | |
|----|------|---|---|
| | | Campo brasileiro: uma tríade, múltiplos olhares | |
| 13 | EPEN | Ensino médio e juventude: limites e oferta do ensino público Para os estudantes do campo | Vandreia de Oliveira Rodrigues E Adenil Alves Rodrigues. (2014) |
| 14 | EPEN | “Asa Branca, o voo que não se acaba: a migração de jovens da comunidade de Maria Preta/Teofilândia- BA e os desafios para a Educação do Campo” | Selidalva Gonçalves de Queiroz (2016) |

Fonte: Dados das pesquisas analisadas nos bancos de dados.

A pesquisa de Figueiredo (2015) teve por objetivo geral: “analisar o potencial político do princípio metodológico da alternância em práticas contra-hegemônicas de educação, evidenciando como tal princípio pode contribuir para superação de impasses no campo da educação popular.” (FIGUEIREDO, 2015, p. 16). Desse modo, compreendemos que esta pesquisa desenvolve um estudo que nos mostra os princípios pedagógicos da Alternância pedagógica em duas experiências educativas que são consideradas pelo autor como contra-hegemônicas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e a Escola de Formação de Missionários (EFM).

A pesquisa de Silva (2010) tem por objetivo: “compreender e analisar o significado das experiências escolares para a formação de jovens que vivem no Sertão da Bahia, além de investigar suas vivências cotidianas e projetos de futuro.” (SILVA, 2010, p. 4). Nela, a autora busca, através dos discursos dos jovens, conceber suas vozes como possibilidade para entender

os diferentes significados que esses atribuem à escolarização, bem como procura entender os sentidos e a relação dos jovens com a escola a partir de uma perspectiva que rompa os limites da condição de estudante, pensando esses jovens como protagonistas e construtores de sua história.

Na pesquisa de Janata; Caldas e Nawroski (2008), as autoras sinalizam que o intuito do texto é apresentar um diagnóstico sobre as políticas de escolarização dos jovens do campo catarinense, com foco para o Ensino Médio, a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2008; 2009) referentes ao estado, bem como de dois municípios situados na Serra Catarinense – Lages e Campo Belo do Sul. Desse modo, o trabalho nos fornece dados que nos ajudam a compreender as condições de escolaridade dos jovens no Brasil, trazendo elementos entre campo e cidade, e ajudando a entender o ensino médio em Santa Catarina.

A pesquisa de Iriart (2012) tem como objetivo: compreender criticamente o lugar da família e da escola ao longo da transição juvenil, nos anos finais do ensino médio. Nessa pesquisa, assume-se uma perspectiva narrativista, a entrevista narrativa, uma forma de entrevista não estruturada e de profundidade. Nela foram consideradas as histórias de vida de dois jovens estudantes do ensino médio no próprio campo. As narrativas possibilitaram compreender as trajetórias dos estudantes após o ensino médio, se optavam por ficar no campo ou sair dele, os desafios quanto à localização e as questões referentes à busca por mercado de trabalho.

A pesquisa de Rodrigues (2015) tem como objetivo: “analisar, a partir das percepções de egressos do ensino médio, possíveis contribuições e limitações do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na formação educacional de jovens do meio rural do município de Breves – Pará.” (RODRIGUES, 2015, p. 2). Trata-se de uma pesquisa de natureza histórico-dialética, de abordagem qualitativa, na qual foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento principal de coleta de dados. Esta pesquisa traz uma ideia geral do que seja o SOME, a importância deste como instrumento de acesso ao ensino médio para os jovens do campo no estado do Pará.

A pesquisa de Santos (2007), intitulada de “*Migrantes por um Turno: algumas considerações sobre o/a aluno/a da roça na escola da cidade*”, procura mostrar o processo de des/reconstrução identitária dos alunos que vêm do campo. Quais os impactos da vinda do Campo e como a escola está preparada para receber esse aluno? Como os currículos das escolas pensam nestes sujeitos? São algumas das questões pontuadas pelo autor durante sua escrita nessa pesquisa de cunho documental e descritiva.

Na sétima pesquisa de Queiroz (2009) foram ouvidos jovens sobre suas concepções e aspirações frente às condições de trabalhos oferecidas no espaço rural onde moram, além de possibilitar entender que o trabalho é importante para suas permanências no lugar onde vivem. O artigo objetivou provocar discussões em torno “do universo social, político, cultural e histórico em que jovens rurais estão inseridos, focando o aspecto educacional na construção dos seus projetos de vida.” (QUEIROZ, 2009). A autora traz em seu texto definição de rural, a trajetória do processo de escolarização de homens, mulheres, jovens e crianças, e foca principalmente nos jovens Alecrienses, analisando suas concepções e aspirações frente às condições de trabalho oferecidas no espaço rural onde moram. Destaques para as dificuldades na escolarização foram pontuados, como também as relações entre a escola e a família.

A pesquisa de Rios (2009), “O Percurso Escolar Roça/Cidade: um entre-lugar identitário e discursivo”, procura mostrar as práticas discursivas de alunos e alunas da roça que estudam na cidade, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de um movimento diaspórico, a autora procura revelar como seis jovens deslocam-se para concluir seus estudos. A pesquisa envolveu a etnografia, a fenomenologia e a análise do discurso. Nela foram discutidos como os/as alunos/as passam pela escola e vão ressignificando suas vidas, suas construções sociais, suas relações espaço/temporal, nessa relação que permite problematizar o campo e cidade.

Na pesquisa de Tavares (2009), com o título: Trajetórias escolares de jovens em um pequeno município do sertão, o autor apresenta reflexões sobre o sucesso e fracasso escolar entre jovens “rurais” e “urbanos”. Baseado numa perspectiva teórica de Norbert Elias, apresenta, a partir de seus estudos, uma sociologia do sujeito que leve em conta os fatores sociais, fazendo destaques para a pluralidade dos indivíduos e a pluralidade de situações que compõe as sociedades. Analisa as dificuldades apresentadas por quatro jovens que vivem num contexto sociocultural bem semelhante, mostra as dificuldades que eles têm de se manter nos estudos, destaca como buscam conhecimento a partir de suas motivações, e como lidam com as questões de reprovação e as frustrações vividas nas experiências da vida e as experiências escolares.

Nascimento (2011) mostra o desafio do aproveitamento escolar entre o campo e a cidade, onde o autor apresenta reflexão que “versa sobre resultados preliminares de um estudo exploratório sobre alguns fatores que contribuem para o baixo aproveitamento escolar dos alunos da rede municipal de ensino, situada nas periferias de Salvador apontado pelos dados da Prova Brasil.” (NASCIMENTO, 2009, p. 1).

A pesquisa de Rodrigues (2013) tem por objetivo: discutir as formações identitárias (híbridas) entre jovens em uma comunidade rural, a partir dos atravessamentos

culturais/religiosos que circunscrevem seus modos de vida, discutindo a negociação entre a tradição e o novo, através de múltiplas formas de pertencimento juvenil em uma comunidade tradicional (RODRIGUES, 2013, p. 3). A partir de um recorte teórico, a autora busca mostrar uma articulação das categorias com a juventude rural, identidades e pertencimento. Utilizando a observação participante, objetivou perceber as construções identitárias de jovens vinculados às religiões afro-brasileiras.

Em Araújo (2014), pesquisa intitulada de “Educação, juventude e políticas educacionais para os jovens do campo brasileiro: uma tríade, múltiplos olhares”, analisa-se, a partir do olhar de teóricos, a trajetória de alunos do campo que precisam se deslocar para estudar na cidade. Esta pesquisa trata sobre os processos emancipatórios dos sujeitos, a juventude, os processos educacionais e as políticas públicas para o jovem do campo.

A pesquisa de Rodrigues e Rodrigues (2014), intitulada “Ensino médio e juventude: limites e oferta do ensino público para os estudantes do campo”, “tem como objeto de análise a oferta de ensino público pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) aos jovens estudantes do campo do Município de Cameté- PA.” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2014, p. 2). Trata-se de um estudo que procura fazer reflexões sobre o SOME, analisando a qualidade desse ensino para os jovens. Versa ainda sobre a educação e política pública e o ensino médio no campo.

Em Queiroz (2016), “Asa branca, o voo que não se acaba: a migração de jovens da comunidade de Maria Preta/Teofilândia-Ba e os desafios para a Educação do Campo”, destaca-se a migração dos jovens das comunidades campesinas. Apresenta uma metodologia baseada no grupo focal.

Percebemos que cada uma das pesquisas acima mencionadas traz alguns elementos que se aproximam de nossa temática, seja quando tratam de Educação do Campo, seja quando trazem a educação de jovens do campo. Porém, quando voltamos para nosso objeto de estudo, a trajetória dos/as estudantes do ensino médio oriundos do campo para o ensino e o fortalecimento de suas Identidades, nenhuma delas aponta relação direta com o nosso estudo, relevando a importância de se pesquisar sobre.

Diante da escassez de trabalhos que tratam da temática “trajetória escolar dos estudantes do campo para o ensino médio”, esta pesquisa tem esse objeto de estudo: a trajetória escolar dos estudantes do campo para o ensino médio e o fortalecimento de suas Identidades. Na necessidade de não perder de vista que os direitos dos povos campesinos precisam ser garantidos e respeitados, frente ao nosso objeto de pesquisa, procuramos contribuir com a seguinte questão: quais os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio

oriundos/as do campo apresenta para o fortalecimento de suas Identidades, no município de Lagoa dos Gatos-PE?

A partir dessa problematização anunciamos que o objetivo central da mesma consiste em: compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades e, como específicos: I) Descrever a trajetória escolar dos/as estudantes vindos/as do campo para o ensino médio do município de Lagoa dos Gatos-PE; II) Identificar os desafios dos/as estudantes oriundos/as do campo na escola de referência e ensino médio; e III) Elencar os elementos que permitem compreender a visibilização da Identidade dos/as estudantes camponeses/as.

No primeiro capítulo, intitulado de “Bases Conceituais sobre Educação do Campo, Identidades e territorialidades”, aprofundamos a discussão teórica no que se refere à Trajetória, Educação do Campo, identidade e territorialidade. Nele é discutido conceitos, processo histórico, legislação e destaca-se também nossas aproximações com o Pensamento Decolonial para entender a Educação do Campo.

No segundo capítulo, intitulado “Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco: desafios para a trajetória e o fortalecimento identitário dos sujeitos do campo”, discutimos sobre a trajetória da Educação e do Ensino Médio no Brasil, trazendo para a discussão uma contextualização desse nível de ensino; discutimos ainda o Ensino Médio do e no Campo com destaques para as lutas, desafios e esperanças e a realidade em números do Ensino Médio no Brasil e em Pernambuco.

No terceiro capítulo, desenvolvemos o itinerário metodológico. Apresentamos a população urbana e rural no Brasil, Pernambuco e em Lagoa dos Gatos; a caracterização do município, das escolas urbanas e do campo; a caracterização do campo de Pesquisa. Além disso, mostramos a população, a amostra da pesquisa, como foi realizada nossa coleta de dados e as técnicas de análise utilizadas neste estudo.

No quarto capítulo, trazemos as análises dos dados obtidos através do questionário e das entrevistas. Neste capítulo, buscamos, através da análise do conteúdo, compreender a trajetória dos/as estudantes do campo para o ensino médio, os desafios que apresentam para o fortalecimento de suas Identidades, num estudo que traz as individualidades a partir de suas experiências pessoais e coletivas.

Após as análises, apresentamos nossas considerações finais, trazendo de maneira objetiva nossas reflexões a partir das análises dos dados e os encaminhamentos que estas suscitaram para o desenvolvimento de outros estudos que busquem, através da trajetória dos/as estudantes, entender os retratos da realidade educacional que esses passam.

2 BASES CONCEITUAIS SOBRE TRAJETÓRIA, EDUCAÇÃO DO CAMPO, IDENTIDADES E TERRITORIALIDADES

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. (MÔNICA MOLINA, 2004, p. 17-18).

Este capítulo tem por finalidade desenvolver as principais categorias do nosso trabalho: Trajetória, Educação do Campo, Identidades e Território. Neste sentido, são apresentadas reflexões destacando conceitos, um breve panorama histórico sobre a Educação do Campo, e os marcos legais para, em seguida, apresentar algumas ideias presentes no debate sobre Identidade e territorialidade dos sujeitos campesinos.

O ser humano, sujeito da história, é marcado por várias temporalidades que vão constituindo a sua formação. Assim, entender a Educação do Campo, a trajetória dos sujeitos que dela fazem parte, dentro de um emaranhado de questões apresentadas, a partir de uma perspectiva identitária e territorial, é desafiador, principalmente, no sentido de romper com o modelo de campo como lugar de atraso, uma visão que a colonialidade foi impondo.

2.1 Trajetória: em busca de uma compreensão conceitual

Compreende-se que, para entender as particularidades de cada sujeito é preciso fazer uma análise de sua trajetória⁶, nesse sentido, apoiando-se em uma concepção sociológica de trajetória. À luz dos conceitos de *habitus* de Pierre Bourdieu (1983), que apresenta em seus escritos uma proposta de estudo de trajetórias individuais e de grupo, entende-se que as trajetórias são as mudanças que vão acontecendo na vida dos sujeitos dentro de seu campo social, são as relações que estes passam a estabelecer no espaço (BOURDIEU, 1998).

Para Bourdieu (1998), as trajetórias seriam, assim, o resultado construído de um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo, dentro dos campos sociais. É dentro desses campos que o sentido das trajetórias começa a ser ressignificado e compreendido. Ao falar de trajetória, pensamos nas práticas individuais e nos condicionamentos sociais, que são observados à medida que os sujeitos começam a incorporar novos *habitus*, definido por Bourdieu como:

⁶ “A sucessão dos acontecimentos que fizeram parte da existência de algo ou alguém; carreira”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trajetoria/>. Acesso: 20 fev. 2020.

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983. p. 65).

Nas palavras de Bourdieu, o *habitus* tem muito a ver com a cultura desses povos, como se comportam em cada etapa de sua vivência na sociedade. Essa compreensão advém de seus estudos sobre cultura e sobre a compreensão dos processos culturais presentes na família e na escola. O *habitus* “permite examinar a coerência das características mais diversas de indivíduos dispostos às mesmas condições de existência.” (SETTON, 2002, p. 62-63).

Para entender a produção da realidade social, Bourdieu realizou muitas mediações entre o agente e a sociedade, e nessas relações foi compreendendo os comportamentos dos sujeitos diante da trajetória social que eram submetidos. Desse modo, vamos entendendo que, para Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições adquiridas durante a trajetória das pessoas que funcionam como estruturas geradoras de novas práticas.

Assim, entendemos que:

habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. (SETTON, 2002, p. 63).

Nesse sentido, segundo Bourdieu (1992), o *habitus*, sendo um produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, é afetado por elas. O *habitus* vai, portanto, se ajustando diante das necessidades que vão surgindo dentro dos diversos espaços. Desse modo, “Podemos acompanhar as mudanças sucessivas pelas quais um agente social passa durante seu movimento na sociedade e que acabam por sedimentar um *habitus* relacionado à história do indivíduo.” (MONTAGNER, 2007, p. 252).

Diante dessas reflexões, o conceito de trajetória reside, portanto, na concepção de mudanças e transformações que acontecem na vida dos sujeitos a partir dos diferentes *habitus*, que vão configurando a sua existência nos espaços sociais. Para entender as trajetórias dos estudantes oriundos do campo para estudar o ensino médio na cidade, apresentamos alguns elementos que vão caracterizando essa trajetória, ou seja, o deslocamento dos sujeitos, os preconceitos enfrentados, as dificuldades de adaptabilidade em espaços outros, dificuldade das estradas, a mudança do ambiente geográfico e as mudanças no nível de ensino.

A palavra trajetória passa a ser compreendida por nós enquanto as experiências que os sujeitos vivenciam durante a sua vida, seja ela pessoal ou escolar. No entanto, aqui iremos nos debruçar sobre a trajetória escolar dos estudantes vindos do campo para estudarem o ensino médio na cidade. Assim, “entendemos como trajetórias escolares os percursos percorridos pelos indivíduos ao longo da sua vida escolar.” (BITTAR, 2015, p. 49).

A maneira como a trajetória desses/as estudantes tem contribuído ou não com seu percurso formativo e identitário muito nos interessa. Desse modo, nossos estudos vêm destacando, como veremos adiante no capítulo das análises, o emaranhado de percursos individuais desses estudantes que representam sua trajetória.

Assim, vamos nos aproximando de um conceito que nos ajuda a compreender a trajetória escolar em relação às condições concretas de existência. A trajetória dos estudantes está permeada por novas configurações sociais às quais os mesmos vão se adaptando ou não ao longo do seu percurso. A partir do conceito de trajetória, podemos então perceber que há possibilidades de se fazer uma análise de uma realidade estudada levando em consideração os fatores sociais que perpassam no universo do indivíduo e sociedade, buscando compreender os modos de ser, pensar e agir desses sujeitos diante dos diferentes *habitus* que vão adquirindo.

A discussão apoiada na categoria *habitus* de Bordieu que propomos nesses referenciais alarga nossa compreensão sobre o ponto de chegada dos estudantes do campo e os percursos percorridos por estes ao longo de sua trajetória escolar, mostrando os processos que possibilitam as transformações na história de cada um deles.

Para Bittar (2015), as trajetórias são dinâmicas e vão se transformando na medida em que cada indivíduo vivencia suas experiências. Nesse sentido, investigar as trajetórias escolares dos estudantes significa percorrer um trajeto em busca dos contextos relacionados à vivência desses dentro e fora de seu território; compreende entender como se deu a sua escolarização desde a sua infância, de que maneira essa foi vivenciada; significa ainda, compreender o processo de interação em diferentes tempos e espaços em que estejam inseridos na sociedade.

Desse modo,

a partir disso, a construção de *trajetórias* implica aprofundar a análise sobre as condições de existência em que se desenvolve o permanente processo de socialização e aculturação dos agentes sociais, e, no fundo, a sua própria produção enquanto agentes. (MARINHO, 2017, p. 29).

A partir das ideias aqui colocadas, pode-se afirmar que os percursos sociais tracejados pelos indivíduos que vão compondo a suas trajetórias exprimem uma variedade de situações, de acordo com cada realidade. Por isso, entender essas trajetórias é crucial para compreender as distintas realidades e o que a essas têm acarretado para a vida desses sujeitos. É nesse sentido que nossos escritos caminham.

A seguir, traremos para nossa discussão os conceitos e o marco legal que regulamenta a Educação do Campo.

2.2 Educação do Campo: conceito, processo histórico e legislação

Compreendemos a Educação do Campo como um conceito em construção, como a própria Caldart (2012), nos revela. Esse conceito de educação está relacionado à valorização da Identidade própria de cada sujeito do campo e de suas localidades. Nesse sentido, o campo é visto como o espaço de vida, local em que os moradores, sejam eles os agricultores e suas famílias, bem como assalariados, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas, enfim, todos os povos do campo do Brasil” (BORGES; SILVA, 2012, p. 215) possam viver dignamente, trabalhar, ter seu lazer e terem seus direitos garantidos como cidadãos, principalmente os da educação.

Para Caldart, a Educação do Campo:

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência, nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos. (2004, p. 154 -155).

Desse modo, entendemos que a escola é este espaço de formação social e política, possibilitando aos povos que vivem no campo a reafirmação de suas Identidades e uma melhora na sua qualidade de vida. Portanto, a educação tem um importante papel na vida dos sujeitos, sendo essa uma prática permanente, como sinaliza Paulo Freire.

A realidade na qual que se assentam os debates sobre a Educação do Campo não é nova, mas ela é sempre reinaugurada a cada nova fala, a cada nova apresentação, a cada novo encontro, de maneira que seu enfrentamento precisa existir na atualidade. É, de fato, um grande desafio pensar em escolas que possam existir no próprio campo e que sejam pensadas com o mínimo de respeito para as populações que ali se encontram.

Ao falar de Educação do Campo, estamos pensando numa educação que seja nos e dos povos camponeses, isto é, “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais [...]” (CALDART, 2004, p. 149-150).

Caldart nos mostra que a Educação do Campo é um espaço de resistências, ou seja, garantir que os povos camponeses tenham participação nas tomadas de decisão para o que é pensado dentro de sua comunidade é deixar que seja ocupado o lugar por direito, que vem sendo sufocado pela falta de políticas públicas que possam garantir um direito fundamental à uma educação de qualidade aos camponeses.

Ao estudarmos e nos aprofundarmos na discussão sobre a Educação do Campo, vamos nos deparando com uma realidade diferente dessa, no sentido de que o cenário político educacional tem levado em conta outros elementos discursivos para além dos que foram travados no âmbito da Educação do Campo nos últimos 23 anos, desde que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

A Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe contribuições importantes para a luta da população rural pelo direito de ter um plano político educacional, garantindo a discussão de uma educação contextualizada que atenda às especificidades locais e situe os sujeitos do campo e da cidade como sujeitos de direitos iguais, independente de raça, cor, religião e do espaço onde se encontram, seja ele rural ou urbano.

A expressão “Educação Básica do Campo” surge em 1998, durante a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, no entorno do Distrito Federal. Depois, passou a ser chamada de Educação do Campo, a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília, em novembro 2002, e depois foi reafirmada em 2004 na II Conferência Nacional.

Compreendendo a complexidade e as interfaces que permeiam o universo da Educação e de acordo com nosso objeto de estudo, que trata da trajetória escolar dos estudantes do campo para o ensino médio e o fortalecimento de suas Identidades, faz-se necessário pensar nessa educação enquanto um caminho de inúmeras possibilidades e um direito de todo sujeito que reside no território camponês.

A Educação do Campo carrega em si marcas de lutas na história que, em meados da década de 1990, se constituiu de maneira efervescente com o protagonismo dos movimentos sociais que defendem o campo como um lugar de vida, de identidades, de respeito e de muitas singularidades. Em 1997, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Realizado na capital federal, esse foi um importante evento que enveredou muitas conquistas para a Educação do Campo.

O 1º ENERA se constituiu num espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST. Foi um momento importante para que os trabalhadores pudessem reivindicar e lutar pelo acesso ao direito de estudar no campo, com uma proposta

educacional que garantisse uma educação situada, problematizadora, reflexiva da realidade e, assim, sendo libertadora e comprometida com as causas do campo, envolvesse a questão da terra.

Neste sentido, a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo, é uma educação que “compreende os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino.” (CALDART, 2012, p. 260), que vem como uma nova perspectiva de romper os olhares com os quais os povos do campo eram vistos: “pessoas analfabetas”, “atrasadas”, dentre outros olhares negativos que circulavam os debates sobre esse território. A visão do campo como lugar atrasado e a cidade como o espaço de desenvolvimento criou muitos conflitos quando se pensa na relação campo-cidade.

Educação do Campo é pensada a partir de uma lógica política dos próprios trabalhadores. Assim, Caldart (2012, p. 259) nos ajuda a entender que “O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta ‘experiência’.”. De que experiência fala Caldart? De uma experiência que é pensada a partir do conceito de mudanças, que favorece rupturas e novos aprendizados.

A Educação do Campo se sobrepõe à educação rural que era pensada por uma elite dominadora. Para tratar da Educação Rural recorreremos a Ribeiro (2012), que nos revela que educação era destinada à população agrícola, formada pelos agricultores que tiram da terra seu sustento. A educação rural não leva em conta as especificidades dos sujeitos dentro de sua territorialidade, ou seja, a mesma educação oferecida nas escolas urbanas era também ofertada aos povos camponeses.

Na Educação rural não se ensina a pensar a importância da terra, os conteúdos escolares têm como objetivo fazer com que os/as alunos/as possam atender às demandas do capitalismo, fazendo com que os povos camponeses se distanciem de suas realidades, dificultando compreender as exclusões sociais, culturais e econômicas sofridas. Essa educação capitalista não favorece o reconhecimento de que a educação também tem como papel situar historicamente as lutas e os conflitos pelos quais passa a humanidade na relação de poder e acúmulo do capital.

Sobre essa educação capitalista, proposta pela educação rural, Ribeiro (2012, p. 296) chama a atenção ao dizer que: “mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra”. Esse pensamento corrobora para o entendimento de que, nessa perspectiva rural, o trabalho com a terra não era prioridade. Em oposição a essa perspectiva, temos a Educação do Campo, que parte da luta pela terra,

reconhecendo a terra como espaço de produção de saberes, possibilitando que os sujeitos do campo, dentro de suas territorialidades, se reconheçam como trabalhadores de direitos.

Logo, percebemos que a escola rural trabalhava nos alunos uma visão de que era preciso estudar para sair do campo, buscar emprego na cidade. Dentro dessa abordagem de educação, sair do campo era a melhor opção. Mesmo com os avanços na discussão e na legislação sobre o que é a educação para o campo, essa concepção ainda é trabalhada em algumas escolas pelo desconhecimento ou despreparo de quem está à frente da educação na sociedade.

A visão de campo como lugar de atraso provocou o afastamento de muitos povos campesinos dessa localidade, ocasionando o “desenraizamento do camponês”. Segundo Ribeiro (2012), isso nos faz pensar o quanto o ensino da escola rural estava dissociado dos saberes locais e não buscava, para além do ensino voltado para o setor industrial, trazer questões outras sobre a realidade da população do campo, sua importância, sua Identidade. Nesse sentido, Munarin (2006, p. 20), assinala que “a superação dessa visão dicotômica de campo como local de atraso é necessária”.

Ao contrário da Educação do Campo, [...] “a educação rural foi pensada para atender interesses das elites dominantes, trata-se de uma educação que funciona como um instrumento formador tanto de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural, quanto de consumidores dos produtos agrícolas [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 299). Trata-se de uma educação que não leva em consideração as especificidades dos sujeitos, uma educação que não se adequa à realidade dos alunos/as.

No atendimento à educação rural, a escola se distancia dos valores culturais próprios dos sujeitos de cada comunidade, está muito mais “preocupada” com fatores de produção capitalista, do que com a própria formação dos sujeitos, favorecendo uma ruptura com as práticas identitárias desses povos e provocando o desenraizamento com a comunidade.

Para pensar sobre os conceitos de Educação do Campo e rural apresentados aqui, trazemos uma síntese proposta por Alencar (2011):

Quadro 2 – Relação das características entre Educação do Campo e rural

| Educação do Campo | Educação Rural |
|--|--|
| Educação como direito subjetivo. | Educação como adaptação, assistência e controle. |
| Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura. | Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo. |
| Diálogo campo-cidade. | Confronto campo-cidade. |

| | |
|--|--|
| Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos. | Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos. |
| Educação para valorização da Identidade camponesa. | Educação para forjar Identidade urbana. |
| Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo. | Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano. |
| Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo. | Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo. |
| Educação do questionamento, da pergunta da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal. | Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal. |
| Política pública de efetivação de direitos. | Política pública compensatória. |
| Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha Identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo. | Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo. |

Fonte: Extraído de Alencar (2011).

Atualmente, ainda há escolas que desenvolvem suas práticas pautadas na perspectiva da educação rural. Essas, mesmo situadas no campo, desconsideram os valores culturais e saberes da comunidade, prejudicando o processo de reflexão sobre a realidade dos que vivem da terra. Além desse fator, as escolas do campo são alvo de falta de políticas que garantam a sua existência, um exemplo disso é o fechamento das escolas do campo. Segundo Alentejano e Cordeiro (2019), 80 mil escolas foram fechadas no campo brasileiro em 21 anos, contabilizando quase 4 mil escolas por ano, como poderemos inferir a partir da tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de estabelecimentos de ensino - Educação Básica

| Ano | Total | Urbanos | Rurais |
|-----------|----------|----------|----------|
| 1997 | 225.520 | 87.921 | 137.599 |
| 2018 | 181.939 | 124.330 | 57.609 |
| Diferença | - 43.581 | + 36.409 | - 79.990 |

Fonte: Censo Escolar – INEP.

É um número elevado de escolas que fecham as suas portas deixando de atender milhares de crianças, jovens e adultos que precisam dessas escolas. Segundo esses mesmos autores em 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) fez uma campanha denominada “Fechar escola é crime” para denunciar o fechamento de escolas. No entanto, essa

campanha não surtiu o efeito que se esperava e muitas escolas, ainda assim, continuam fechando suas portas, como é o caso do município onde estamos pesquisando.

Em Lagoa dos Gatos, segundo dados da Secretaria de Educação, existiam 49 escolas do campo. De 2006 até 2019 foram fechadas 26 delas, restando apenas 23 em funcionamento. Esses números nos fazem inferir a falta do atendimento ao preceito constitucional – Art. 6º no que se refere à garantia do direito fundamental à educação de crianças e jovens no lugar onde moram e vivem. Como sinalizam Alentejano e Cordeiro (2019), essa prática tem sido generalizada no país. No Nordeste, foram fechadas mais de 40 mil escolas, ou seja, a metade do total de todo o país.

Ainda, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao longo dos últimos 18 anos, que correspondem aos anos de 2000 a 2018, mais de cem mil escolas foram fechadas no Brasil e, deste total, 7.513 foram no Pará, com maioria predominante de estabelecimentos rurais, 6.158 no campo e 1.355 na cidade.

Tendo em vista essa trajetória histórica ao longo dos tempos que nos mostram avanços e retrocessos, é salutar destacar que a Educação do Campo não é apenas uma modalidade de ensino, envolve compreender o território dos camponeses, as especificidades desses povos e entender esta como uma política pública que tem leis específicas para assegurar aos sujeitos do campo o direito à educação.

A escola do campo, segundo Caldart (2004), é também um espaço de luta e resistência que aponta a necessidade de se repensar como as políticas públicas têm pensado os níveis de escolarização para os sujeitos dessa localidade. Falar em Educação do Campo é compreender a dimensão que esta compreende enquanto um processo de ensino e aprendizado, levando a milhares de crianças, jovens e adultos, a possibilidade de uma educação perto de sua realidade.

Nesse sentido, compreender as especificidades conceituais com base na legislação que cerca o universo da Educação do Campo é perceber como a escola desempenha um papel fundamental para a sociedade e para todos os sujeitos que dela necessitam, bem como refletir sobre a formação/transformação que esta é capaz de fazer na vida dos estudantes, professores/as e da comunidade em geral.

Na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Arroyo e Fernandes (1999) destacam o quanto o termo “campo” carrega em si elementos de lutas pelos movimentos sociais. Desse modo, vamos compreendendo que a conceituação da Educação do Campo está inserida dentro de uma formação caracterizada pelo reconhecimento dos sujeitos/as camponeses/as.

Quando foi criada a lei geral em 15 de outubro de 1827⁷, que dispunha sobre a educação no Brasil, os povos camponeses já sofriam com estereótipos que foram sendo colocados, fruto de um tensionamento causado pelo colonialismo. Desse modo, os povos camponeses foram relegados à marginalidade, no que se refere à construção de planos educacionais que pudessem atender à sua realidade de vida. Esses elementos históricos nos fazem compreender, ainda hoje, por que os povos do campo são vistos como jeca-tatus⁸.

A Educação do Campo nasceu para transcender e superar a concepção da educação rural, fortalecendo-se a partir dos marcos normativos e legais. Segundo Fernandes (2004), a educação para a população do campo surge pela primeira vez na Constituição de 1934, na perspectiva da educação rural, continuando a ser tratada nas constituições de 1937, 1946 e 1967, reforçando a visão da educação para a população do Campo na perspectiva da educação rural voltada para a produção.

Foi somente com a Constituição de 1988, quando a educação passa a ser um direito de todos, que a Educação do Campo teve a possibilidade de caminhar fora do “jugo das elites” (FERNANDES, 2004, p. 140). Consideramos que, diante do exposto, a partir de um contexto de mobilização social que incluiu as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), foi possível pensar e promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Importante considerar que o direito à educação é um direito fundamental do ser humano. O que estamos chamando de direito fundamental vai ao encontro do seguinte diálogo:

Quando se fala em direitos fundamentais, está embutida a posse da terra como condição primária dos que têm a terra para o trabalho (visto ser a terra para esses, diferentemente de outras pessoas que querem para o lazer, para pura exploração econômica ou até mesmo para a especulação); para o verdadeiro camponês, a terra é seu local de trabalho, seu meio de produção e de educação

⁷“Essa Lei Geral trata do Ensino Elementar. Este decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos, como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas.” (MARTINS, 2001). Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>. Acesso em: 12 set. 2019.

⁸Jeca, o caipira, preguiçoso, acanhado e que vive no mato, homem de origem rural. Aquele que possui comportamento associado a pessoas que não sabem se comportar no meio urbano, sem vida social. Por exemplo, quando dizemos “Fulano é muito jeca!” faz referência à pessoa acanhada e ignorante.” (SANTOS, 2009, p. 7).

em sua totalidade, historicamente um espaço de luta de classe. (VILHENA JUNIOR; MOURÃO, 2012, p. 188).

Assim, importante considerar a Educação do Campo como um direito que busca superar a lógica educativa que ao longo dos tempos vem induzindo massas da classe dos trabalhadores a uma formação que aliena, que oprime, que humilha. Apoiada na legislação, busca valorizar as culturas do campo e garantir que os sujeitos desse território possam ter direito à educação.

A Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Compreendendo esses artigos, percebemos que a educação é um direito e que não pode ser negado a nenhum sujeito.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF), juntamente com os processos de redemocratização do país, possibilitou o alargamento de debates que foram organizados em torno da Educação do Campo. Esses debates trouxeram à tona o compromisso do estado e da sociedade em relação à educação. Os diversos debates em torno dessas questões favoreceram a elaboração de reformas educacionais que culminaram com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. Lei 9.394/96).

Com a LDB 9.394/96, a Educação do Campo passa a ganhar mais força, como podemos inferir a partir do Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A CF de 1988 e a LDB 9.394/96 possibilitaram repensar e construir uma educação para o Campo que considerasse, sob a ótica do direito, o respeito às diferenças, a busca pela igualdade e pela inclusão e as especificidades dos sujeitos nos processos de escolarização.

Nesse caminho, era ainda urgente e necessário que outras bases legais fossem pensadas para assegurar a implementação da Educação do Campo como uma política pública acolhida pelos sistemas públicos de ensino. Deste modo, destacaremos os principais marcos normativos

que foram elaborados como referência para a política de Educação do Campo. Dentre eles, estão o parecer CNE nº 36/2001, que assegura a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Destacam-se ainda o Parecer nº 1, de 2 de fevereiro de 2006, os dias letivos e a aplicação da Pedagogia da Alternância; o Parecer nº 3, de fevereiro de 2008, que trata da consulta referente às orientações para o tratamento da Educação do Campo; e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.

O decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui-se como uma referência para a formação dos professores, o que se apresenta como relevante, em se tratando da Educação do Campo, que requer uma formação específica para atuar nas escolas. Há ainda o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; destacamos também a lei Nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que dispõe sobre apoio técnico e financeiro da União no âmbito do plano de ações articuladas.

É importante observar como a Educação do Campo tem uma dimensão normativa que a fortalece. Nesse sentido, compreender esse diálogo nos põe diante de uma inseparabilidade entre a Educação do Campo e as lutas que foram travadas para garantir que os sujeitos do campo tenham condições para aprender conhecimentos outros que os possibilitem uma autonomia no seu modo de viver.

Os marcos normativos e as leis são avanços que fortaleceram a Educação do Campo, porém, há muito que se questionar em relação a uma educação que possa construir os saberes levando em conta as relações do micro para o global e vice-versa, para que as diferentes identidades e a construção dos saberes desses povos possam ser considerados e ressignificados em sua totalidade. Assim, discutir a Educação do Campo numa perspectiva de inclusão e respeito ao direito de ser educado na sua localidade é algo urgente e necessário.

Desse modo, a educação recebida nesse espaço precisa levar em conta os elementos identitários e próprios desses povos, corroborando para a transformação pessoal e social. “Educação é política” (GHEDIN, 2012). Assim, compreendê-la como uma alternativa para pensar com criticidade a realidade é uma tarefa importante.

A Educação do Campo precisa ser entendida dentro dessa concepção. Do contrário, “enquanto não compreendermos a Educação como ato profundamente político, estaremos reproduzindo um sistema de opressão, de marginalização e de exclusão.” (GHEDIN, 2012, p. 47).

A reflexão que nos apresenta o autor leva-nos a pensar o quanto o ensino precisa de rupturas com um sistema opressor, é necessário que se considere as diferentes Identidade que fazem parte do território campesino e que a educação chegue para todos os jovens do campo, seja ele homem, mulher, negro/a, branco/a, quilombola, indígena e outros.

2.3 Visibilidade identitária para o reconhecimento e construções de saberes

Falar sobre identidade é pensar em inúmeras questões. O que de fato significa? Como pensar a identidade no contexto escolar? Como a Identidade campesina tem sido pensada? Como as identidades têm sido levadas em conta na construção de saberes? Como os estudantes do campo visibilizam o processo de construção de identidades? Essas questões são apenas algumas das que soam no nosso pensar reflexivo.

Quando nos aproximamos do debate sobre os conceitos de identidade, logo percebemos a dimensão conceitual que perpassa seu significado. Por isso, é importante compreender que as identidades vão sendo construídas e ressignificadas de acordo com cada pessoa, cultura, costumes e jeito de viver. Entender esses elementos é perceber que não há um único conceito, há diferentes significados, o que vai depender de cada contexto.

Dizer que as identidades vão sendo construídas de acordo com as subjetividades dos seres humanos, é entender que essa construção passa, primeiro, pela condição do “eu” individual, que vai sendo pensada na dinamicidade de um caráter coletivo que corrobora para que os fatores identitários possam ser identificados e reafirmados pelos processos sociais.

Assim,

[...] no espaço, processos de inserção da população são gerados – como o produto dos processos históricos que determinam sua construção–, definindo distintas características e a expressão destas em seus próprios espaços, o que resulta na manifestação denominada Identidade. Esta aparece com o caráter que expressa os atributos – étnicos, culturais, econômicos ou políticos – apropriados pelas pessoas em seus respectivos espaços. (PERICO, 2009, p. 25).

Esse pensamento nos ajuda a entender que as identidades são perceptíveis a partir dos processos históricos que fazem parte da vida dos sujeitos e dos elementos que são inerentes à forma como o ser humano se comporta na sociedade, que vai depender de seus costumes, tradições e memórias que vão sendo manifestadas nas ações sociais, seja no aspecto individual, seja diante de um coletivo que pensa igual ou diferente.

Entender as diferentes identidades é compreender também o processo histórico pelo qual os povos passaram; se levarmos em conta como alguns grupos sociais como os povos do campo e indígenas, por exemplo, viveram, vamos compreender os processos de colonização ocidental e etnocêntrico que foram apoiados por grupos dominantes, fazendo com que exista muitas formas de preconceito, discriminação e divisões sobre os que dominavam e os que eram dominados.

A diversidade cultural e as identidades, desde esse momento, passam por um caminho no qual as formas de conhecimento e a produção do poder estão pautadas num racionalismo segregador. No entanto, é importante perceber que os processos democráticos aos poucos tomam visibilidade dentro das lutas sociais que vêm acontecendo por meio da luta dos movimentos sociais.

O conceito de identidade que trabalhamos neste texto se insere na perspectiva teórica cultural e sociológica de Stuart Hall (2006). Este autor apresenta o conceito do que denomina “Identidades Culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem do pertencimento a determinados costumes e povos.

Para Hall (2006), as condições atuais da sociedade vão alterando a identidade das pessoas no que se refere ao que ele chama de “Paisagens Culturais”, ou seja: o gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade e outros. Essas transformações influenciam os sujeitos e “esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito.” (HALL, 2006, p. 9), o que gera, segundo esse mesmo autor, a “crise de identidade”.

Hall (2006) explica a existência de três diferentes tipos de identidade que estão relacionadas às visões de sujeito ao longo da história. O primeiro tipo está relacionado ao sujeito do Iluminismo, que expressa uma visão de “indivíduo unificado e racional, centrado em seu núcleo interior, ou seja, em sua identidade que permanece inalterada”. Assim, compreende-se que o sujeito portador de seu núcleo interior surge do nascimento e permanece ao longo de sua vida de forma contínua e idêntica.

Já no segundo, a identidade do sujeito sociológico “é formada a partir da interação entre o indivíduo e a sociedade. Esse indivíduo possui seu núcleo interior, mas agora ele passa a ser alterado por conta do diálogo com outras identidades que o mundo cultural oferece.” (HALL, 2006, p. 12), ou seja, ele vai se constituindo diante dos diálogos que produz nas relações que estabelece na sociedade.

E por fim, apresenta o conceito de identidade do sujeito pós-moderno, destacando que “a identidade do sujeito é composta por várias identidades que, em alguns casos, podem ser até

contraditórias.” (HALL, 2006, p. 13). Para esse autor, as identidades do sujeito pós-moderno se caracterizam pela mudança, pela diferença e permanecem abertas. Para ele, as identidades pertencentes a um determinado mundo social estão cada vez mais se modificando, estão em constante movimento.

Os conceitos apresentados a partir do pensamento de Hall (2006) nos fazem compreender que vem ocorrendo uma mudança na identidade dos sujeitos pós-modernos. Assim, pensar em identidade é compreender que sua construção envolve muitos fatores sociais e culturais, e que fechar essa em um único conceito talvez fosse um erro, considerando que é necessário entendê-la de acordo com cada tempo, povo e realidade.

Para Hall:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (2006, p. 13).

Desse modo, ao longo da vida, em meios às interações sociais, a identidade vai sendo construída dentro da multiplicidade de identidades que perpassam pela vida dos sujeitos com as quais vão se identificando temporariamente. Assim, “nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos.” (MOREIRA, 2013, p. 41-42).

Nessa visão, nossos escritos dialogam também com o pensamento de Faria e Souza (2011), ao tecer que identidade é movimento, porém, uma vez que a identidade pressuposta é reposta pelos ritos sociais, passa a ser vista como algo dado e não como se dando (p. 36). Identidade, então, de acordo com Hall (2006), apresenta esse movimento, visto que a sociedade não pode ser compreendida como determinada, mas em uma contínua mudança, fazendo com que novas identidades surjam.

Também acolhemos o conceito apresentado por Tomaz Tadeu Silva (2000), que também trata dos estudos culturais e identitários em seus escritos. O autor entende que a identidade tem como referência a si própria, ou seja, a identidade existe por si só (SILVA, 2000). Para esse autor, a mesma é concebida como “[...] simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homossexual", "sou jovem", "sou homem”” (2000, p. 73). Dentro dessa perspectiva, o autor apresenta a Identidade como autocontida e autossuficiente.

A identidade apresentada por Silva (2000) é vista como um conceito que concebe a diferença sendo derivada dela, ou seja, a partir das identidades se definem as diferenças. Desse modo, elas aparecem indissociáveis. “Identidade e diferença são produzidas nas relações sociais e culturais.” (SILVA, 2000, p. 2). Neste sentido, explica Silva (2000, p. 74), “em oposição à

identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana, ela é branca, ela é homossexual, ela é velha, ela é mulher”. Assim, como a identidade, a diferença é concebida como autorreferenciada, estando ambas numa relação de dependência.

Neste sentido, completa Silva (2000), nossa identidade não é fixa, nem estável; é inacabada, está sempre se constituindo, é um processo de produção que se constrói a partir da diferença. Nesse caso, compreendemos a partir desse autor que identidade e diferença são inseparáveis. Para entender essa relação, Silva sinaliza:

[...] quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. (2000, p. 75).

Assim, entender a identidade como um processo que vai sendo construído nos diferentes espaços de acordo com as diferentes linguagens e diferentes culturas é perceber que estamos, de fato, diante de uma configuração social que nos revela diferentes identidades, em tempo, espaços e territórios diferentes. Essa, tomada como uma construção, envolve outros olhares sobre saberes diversos. Saberes como os que nos apresenta Silva (2000) vão nos fazendo compreender a diversidade que atravessa o conceito de identidade que não se esgota. Nesse processo, compreende-se que identidade é o que torna cada sujeito diferente dos outros, manifestada através das ações que são desenvolvidas dentro do contexto social.

Desta forma, considerando os estudos de Stuart Hall (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (2000), a identidade cultural não é autorreferencial como se pensava; ela é, pelo contrário, relacional. Ela se desenvolve dentro das diferenças entre os diferentes povos, entre seus costumes, por exemplo. Assim, uma relação que identificamos presente no pensamento desses autores é a de que sem a diferença, não há identidade.

Nesse contexto teórico o qual estamos tratando aqui, não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o conceito de identidade, visto que se trata de um conceito que envolve muitos fatores sociais; importa para nós perceber que a construção da identidade está permeada pela diversidade e que, portanto, vai sendo construída conforme as situações que vivenciamos cotidianamente.

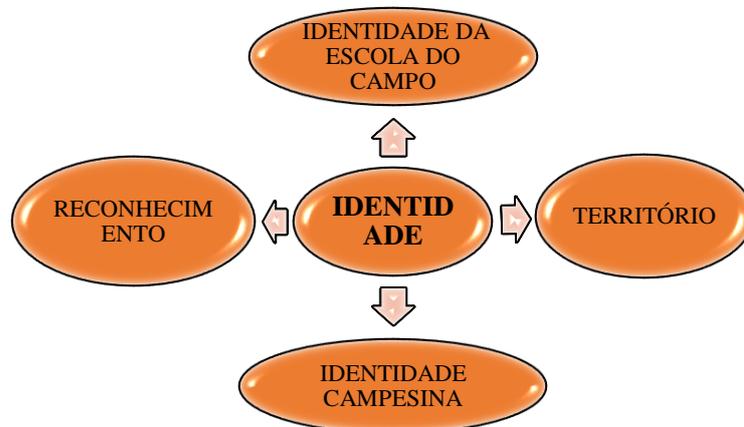
Concentrando nossa atenção sobre os conceitos de identidade, a partir das perspectivas apontadas por Hall (2006) e Silva (2000), compreendemos que ambos apresentam um elemento comum sobre a mesma: uma construção que se dá na relação um com o outro. Assim, a discussão que defendemos aqui é a de que não é possível construir a identidade sem pensar o contexto em que o sujeito está inserido.

Ao apresentarmos o debate sobre identidades⁹ estamos falando de sua construção, mas como pensar na construção das diferentes identidades? Essa é uma pergunta que vem acompanhada de uma dimensão epistemológica que compreende entender as peculiaridades de cada povo, respeitando e refletindo criticamente os caminhos que levam ao entendimento do que seja o indivíduo no seu horizonte territorial.

Assim, a construção de identidades está permeada pela compreensão de que os sujeitos estão inseridos em um contexto que vai criando alicerces mais próximos de suas realidades, seja nas relações uns com os outros, ou de acordo com as expressões e sentidos que são vividos em cada contexto e que é influenciada seja por alterações históricas ou geográficas.

Discutir identidades requer a percepção de que esta se constrói através de um processo contínuo de formação, uma formação que passa por um caminho que envolve a identidade da escola do campo, a Identidade campesina, o território e o reconhecimento. Conforme podemos ver na figura:

Figura 1 – Os diferentes caminhos da Identidade



Fonte: adaptado de Alencar (2019).

Iniciemos tratando da identidade da escola do campo, aqui entendida segundo o conceito apresentado nas diretrizes:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de

⁹A partir de agora faremos uso também do termo identidades porque compreendemos a partir de Hall (2006) que os sujeitos podem assumir diferentes identidades (Grifo nosso).

projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2012, p. 32).

Assim, quando falamos em identidade da escola do campo, estamos nos referindo a aspectos nos quais é preciso levar em conta o pertencimento, a cultura, os saberes, as lutas e as diversidades de elementos que são peças fundamentais na construção da identidade porque parte de uma realidade vivida em determinados espaços, e que, portanto, é influenciada pelas condições temporais e de espaço que os sujeitos estão inseridos.

Deste modo:

A escola do campo precisa ajudar os educandos a não terem vergonha de ser do campo, a valorizarem a história dos seus antepassados, em uma perspectiva crítica sobre a própria história para entender a própria realidade e com isso projetar o futuro. (BORGES; SILVA, 2012, p. 214).

Diante desse pensamento, compreendemos que esta identidade vai sendo construída também a partir de uma coletividade. Nesse sentido, não é somente o território que (de)marca a identidade dos sujeitos, mas também o coletivo com o qual se socializa.

Na construção da Identidade do sujeito campesino, a escola precisa estar imbuída também dos princípios que regem a Educação do Campo. Os princípios da Educação do Campo¹⁰ estão intimamente ligados às questões sobre identidade. Nesse sentido, entender esta como um elemento que faz parte da construção coletiva de saberes é fundamental, tendo em vista que os processos sociais vão se fortalecendo nas relações que são pensadas e potencializadas nas práticas vivenciadas no território campesino.

A Identidade dos sujeitos campesinos se relaciona à maneira de como se percebem e se afirmam em relação aos seus direitos e deveres, favorecendo a compreensão de identidade relacionada com o território no qual estão inseridos. Desse modo, identidade e território têm muito em comum, como veremos adiante no estudo do conceito de território.

¹⁰Art. 2º São princípios da Educação do Campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - 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; III - 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; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos 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 V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, implica dizer que os saberes construídos nos territórios camponeses e nas escolas do campo são epistemologias que fundamentam aprendizagens e a construção de identidades enraizadas com os saberes locais. Essa construção possibilita ainda que os sujeitos do campo se tornem agentes da sua própria história, valorizando os conhecimentos historicamente construídos em sua comunidade, e visibilizem cada vez mais o ser do campo e, desse modo, fortaleçam suas Identidades camponesas.

A Identidade do sujeito do campo é percebida pelos saberes que esses carregam dentro de sua territorialidade. Por isso, a Identidade desse sujeito necessita ser reconhecida e valorizada porque não emerge isoladamente, mas se configura em meio a um conjunto de relações nas quais vai assimilando uns elementos e esmaecendo outros a partir das contradições que se estabelecem num constante movimento dialético (CORREIA; BATISTA; BRITO, 2011).

Neste sentido, para que a Identidade dos sujeitos do campo seja fortalecida, esses precisam ter o reconhecimento de seu território. Assim, dialogando com Hall (2000), compreendemos que

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída, de uma 'identidade' em seu significado tradicional – isto é, uma identidade mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109).

Para que haja, portanto, o reconhecimento desse território, a escola do campo precisa estar ancorada num trabalho que busque tornar os sujeitos conscientes de seus direitos e deveres; lutadores pela justiça social, por relações democráticas e pela participação popular. Mesmo isso não garante que todos os sujeitos do campo se reconheçam como sendo desse espaço.

A maneira como as pessoas e as coletividades se autorreconhecem enquanto sujeitos de uma determinada cultura, inseridos em costumes e saberes próprios, revela a singularidade social de cada povo e comunidade, e nesse caso trataremos em especial de povos e comunidades camponesas, ou seja, dos/as alunos/as que fazem parte desses segmentos populacionais e saem de suas localidades para estudar na cidade.

Num diálogo com a perspectiva Freiriana, o reconhecimento vai se dar na Identidade camponesa a partir do momento em que, na leitura de mundo que o sujeito do campo realiza, consegue refletir sobre esse mundo e sobre o agir numa práxis. Paulo Freire (1987) nos mostra, a partir da educação popular e dialógica, que os processos coletivos e participativos de construção do reconhecimento deixam os sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de um mundo melhor.

Diante disso, torna-se necessário refletirmos sobre a forma como os estudantes participantes dessa pesquisa se autodefinem, uma vez que residir no campo, por si só, não assegura suas identidades. Por esse motivo, partimos da compreensão de que entre os entrevistados haverá aqueles que possuem Identidade camponesa e por esse motivo tratarão de visibilizá-la e outros que, embora sejam habitantes da área rural, não manifestam essa Identidade.

Contudo, mesmo no segundo caso, os depoimentos serão importantes porque nos permitirão analisar todas as implicações que envolvem a efetivação de uma educação específica e diferenciada para as populações do campo. É nessa situação que trazemos a problemática da construção da Identidade do estudante do campo e sua relação com o território para entendermos como os alunos, a partir de sua trajetória, apresentam essas questões.

2.4 Território e os diálogos entre as diferenças conceituais

Nessa subseção apresentaremos o conceito de território. Para essa finalidade, acolhemos os estudos promovidos por Fernandes (2006) e Santos (2001) para dialogar sobre as diferenças conceituais que cercam essa temática. O debate sobre território envolve compreender primeiro o espaço geográfico que é utilizado pelo homem, e nesses espaços são produzidas relações sociais que dão origem aos territórios, conforme nos apresenta Fernandes:

Os territórios são formados no espaço geográfico a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e/ou de outros espaços materiais ou imateriais. Entretanto, é importante lembrar que o território é um espaço geográfico, assim como a região e o lugar, e possui as qualidades composicionais e completivas dos espaços. (2006, p. 32).

O território envolve uma dimensão conceitual¹¹ ampla e tem sido muito usada nos últimos tempos. Quando se fala em território, não há como deixar o espaço de lado. Desse modo, precisamos entender que os territórios vão além de um espaço geográfico delimitado por regras político-administrativas, representam espaço de vida e saberes, de culturas, de identidades, de relações de poder. Para Fernandes:

Também é importante lembrar que território não é apenas espaço geográfico, também pode ser espaço político. Os espaços políticos diferem dos espaços geográficos em forma e conteúdo. Os espaços políticos, necessariamente, não possuem área, mas somente dimensões. Podem ser formados por pensamentos, ideias ou ideologias. (2006, p. 31).

Desse modo, compreendemos a partir de Fernandes que “O espaço social é a materialização da existência humana” (p. 32), e que precisa ser pensado como um todo, pois o território, inserido nesse, é representado por uma dimensão ampla, o espaço como um todo, nas suas mais variadas características. “O espaço geográfico é formado pelos elementos da natureza e pelas dimensões sociais, produzidas pelas relações entre as pessoas, como a cultura, a política e a economia.” (FERNANDES, 2006, p. 32).

O espaço, de acordo com Fernandes (2006), é uma parte da realidade na qual existem não apenas os elementos naturais, mas também as dimensões presentes nas relações entre as pessoas. Essas dimensões podem ser no âmbito cultural, econômico, social e político. Ou seja, as pessoas vão se desenvolvendo dentro de um espaço que compreende epistemologias outras, no que concerne ao viver em sociedade.

O espaço é, pois, o lugar das múltiplas convivências, do acolhimento, das novas ideias, do respeito, do reavivamento pelo reconhecimento do “eu” e do outro, é o lugar de saberes que se revelam enquanto elementos de uma cultura e de um processo político que compreende a territorialidade¹² e as mudanças sociais.

Fernandes (2006), ao discutir sobre territórios, nos mostra que é preciso compreender o campo permeado por diferentes territórios, e que esses são representados por conflitos entre

¹¹Uma discussão a respeito dessa questão pode ser encontrada em Fernandes (2009), no texto: “Sobre Tipologia de Territórios”. Disponível em: http://acciontierra.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf.

¹²É a maneira (forma) como os grupos se organizam para fazer a gestão, defender ou integrar seu território. Constitui expressão política da identidade no território. Além disso, consiste na expressão da territorialidade que se manifesta nos valores com patriotismo, no amor a terra, na diferenciação, na afirmação e na competência em relação a outros grupos ou territórios. (PERICO, 2009, p. 63).

uma disputa por modelo de desenvolvimento e sociedade. Assim, os territórios precisam de políticas econômicas e sociais diversas. A partir desse entendimento, é possível ir compreendendo o território enquanto um campo específico e diverso que possui uma organização e uma peculiaridade.

Tomando o território como espaço que se constrói mediante as relações que se estabelecem entre os sujeitos, se faz necessário no esforço do pensar, compreender que essas relações não são neutras ou muito menos livres de tensões e conflitos, estão permeadas por uma perspectiva que envolve o poder, que é exercido nos diferentes territórios.

Abordar os conceitos de território diante de uma infinidade epistêmica conceitual que existe não é fácil. Os territórios são formados por homens, mulheres, jovens, crianças, idosos, que vão constituindo as características territoriais daquele espaço. Este recorte possibilita entender que os aspectos sejam culturais, políticos, econômicos e sociais, e que desenvolvem e constroem as diferentes identidades.

Mas, afinal, o que é território?

Consideramos importante iniciar com o significado etimológico da palavra território. Localizamos em Haesbaert (2004) que a situa como “terra pertencente a”, de origem latina *terri* (terra) e *torium* (pertencente a); ou no sentido de aterrorizar – aquele que aterroriza, advindo da expressão de origem grega, *terreo-territor*.

O território, conforme Souza (2000, p. 78), é visualizado historicamente como um “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Essas relações de poder se instituem em seus diversos aspectos: econômicos, culturais, políticos e sociais que estabelecem relações para o processo de nossa formação.

A construção conceitual sobre o território e espaço é ampla. Quando nos referimos a esses, iremos tomar como referência os estudos de Bernardo Mançano Fernandes (2000; 2005; 2006) e Milton Santos (1978; 1998; 2001). Fernandes, por nos orientar no sentido de perceber que a conceituação vai sendo colocada mediante uma conflitualidade entre os diferentes territórios. Santos, por alargar o entendimento trazendo alguns elementos para pensar, desde o espaço à questão territorial nas suas diversas dimensões.

Fernandes (2005) analisa que o território compreende as relações que acontecem no interior do espaço. Para esse autor, o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência. Então, entendemos que, a partir do território, podemos perceber a dimensão concreta e imaterial que vai produzindo uma multidimensionalidade de diversidade entre os diferentes campos de saberes e de disputas. O mesmo nos mostra o espaço enquanto

“dimensão da realidade”, e o território um “espaço geográfico” que se estabelece pelas relações sociais que o produz.

Neste sentido, para Fernandes (2000), o território é um campo específico e diverso, é nele que se constroem as diferenças e a construção de saberes por meio das relações entre os sujeitos. O território expressa uma ação política de um determinado povo e as relações vão sendo construídas para modificar esses territórios. Desse modo:

As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas complexidades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. (FERNANDES, 2006, p. 29).

Para Fernandes (2006), o uso múltiplo de um mesmo território explicita a sua territorialidade, e essa territorialidade pode ser apropriada (p. 36). Para ele, há dois tipos de territorialidade, a “local e a deslocada”, que podem ou não acontecer simultaneamente; a local pode ser simples ou múltipla, depende dos usos que as relações mantenedoras fazem do território. Já a deslocada, são as reproduções de ações, relações ou expressões próprias de um território, mas que acontecem em outros territórios (FERNANDES, 2006).

Santos define território como:

[...] resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é à base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2001, p. 96).

Nessa perspectiva, para ambos os autores, o território é visto como um espaço de trocas, de saberes, de experiências, lugar de vida e de convivência entre os pares, mas também de luta, resistência e de identidade. O território é compreendido como um lugar de mudanças que vai acompanhando o passar dos tempos, percebido como uma diversidade e unidade que pertence a cada lugar e não coincide necessariamente com cada estado ou cada país. Neste sentido, não estamos falando apenas do território, mas do território espaço-lugar onde há vida.

Santos (1998) complementa o seu entendimento sobre o território expondo que são formas, espaços habitados que possibilitam pensar em novas horizontalidades e

verticalidades¹³. Assim, o território vai se constituindo enquanto uma área do espaço que é muito importante para nossa formação social.

Desse modo, compreender a escola do campo como sendo parte de um território, que compreende saberes, é entender que a mesma vai se construindo nas relações com as diferentes territorialidades dos diferentes agentes que fazem parte desse lugar. Em resumo, o território é visto como “espaço de ações e de poderes” (SANTOS, 1998).

Neste sentido, para o reconhecimento desse território-campo, a escola do campo necessita estar ancorada num trabalho que busque tornar os sujeitos conscientes de seus direitos e deveres; lutadores pela justiça social, por relações democráticas e pela participação popular. Mesmo assim, isso não garante que todos os sujeitos do campo se reconheçam como sendo desse espaço.

Optar por um conceito de território e de espaço não é simples, uma vez que existem muitas concepções que não são fixas e podem, pela flexibilidade, variar dependendo de como compreendemos politicamente esses. Para Santos, o espaço precisa ser levado em conta como uma totalidade enquanto o território é parte desse. O espaço compreende um conjunto de relações que historicamente foram construídas no movimento da sociedade, desse modo:

[...] o espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções. (SANTOS, 1978, p. 122).

Tais compreensões nos mostram que o espaço é resultado dos processos sociais dos homens sobre o próprio espaço. Esse é entendido, ainda, por Santos, como um fator social, ou seja, que pode condicionar e ser condicionado e que, portanto, envolve uma organização social, compreendendo as transformações feitas pelos homens e mulheres na sociedade dentro do espaço geográfico como um todo. Os espaços geográficos são, pois, organizados de acordo com cada sociedade que, historicamente, vai produzindo suas Identidades.

¹³“As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais.” (SANTOS, 1998, p. 16).

Para Santos (1978), a utilização do território pelo povo cria o espaço, o território antecede o espaço, são nele que as práticas culturais e políticas vão tomando forma; os novos territórios estão sendo formados, seja a partir das lutas de classes ou das novas fontes de produção. Nas palavras de Santos, as territorialidades estão em processo de construção, que contribuem para a continuidade do movimento na sociedade.

Esses elementos nos mostram que o território implica na organização dos espaços, procurando alcançar os objetivos dos sujeitos que neles habitam. O espaço adquire, pois, uma expressão territorial a partir do momento em que as ações vão se tornando mais concretas, o empoderamento vai direcionando as pessoas e a subordinação aos poucos vai sendo desconstruída dentro desses espaços.

A partir desses diálogos vamos compreendendo que os territórios são vistos como expressão política organizada de espaços. A identidade, como um processo estruturante que se desenvolve nos territórios, e a territorialidade, como as ações que são vivenciadas nos espaços. Assim, o entendimento desse estudo vai possibilitando uma aproximação de questões que merecem a nossa atenção quando estamos nos referindo à Educação do Campo.

Arroyo (2015) diz que a escola é terra de direito, mas, compreendemos esta como território de direitos, porque produz identidades. Assim, a Escola do Campo pensada na perspectiva do campo garante que as especificidades e os tempos dos sujeitos sejam levados em consideração.

A forma de viver o território depende de cada povo, de cada tempo e de cada espaço. Assim, pensar em trabalhar com as questões relacionadas à Educação do Campo, enquanto um direito no próprio território dos sujeitos é estudar e refletir sobre as questões colocadas por Milton Santos, quando nos mostra que o território é a base, o fundamento do Estado-Nação. O território pode ser formado por vários lugares e esses lugares vão constituindo suas redes de relações.

Quando se fala em território, muitas perguntas surgem. Dentre elas, como podemos pensar a forma de viver esse território? Há muitas possibilidades epistêmicas de se pensar a partir dessa questão, mas vamos fazê-la a partir de um olhar que rompe com a colonialidade que foi forjada ao longo dos tempos. Por essa razão, compreendemos o território campestre como um espaço de vida e de possibilidades outras, para além do que os estereótipos apresentam.

Mas esse território campestre também é um lugar de disputas, uma vez que a terra e os recursos naturais nela existentes são cobiçados pelo agronegócio, pela mineração e por madeireiras. O que nos remete ao pensamento de Catherine Walsh (2008), quando destaca a

colonialidade da natureza. A colonialidade da natureza, segundo a autora, se revela a partir do momento em que o homem quer explorá-la e controlá-la.

Hablar de la colonialidad de la «madre naturaleza», como hago aquí, es llevar al análisis y debate más allá del medio ambiente, partiendo del contexto específico de las luchas y filosofías de vida de los pueblos indígenas y afros de América del Sur –las que involucran en manera directa los espíritus, ancestros, dioses y orisha conjuntamente con el territorio y la territorialidad. (WALSH, 2008, p. 138).¹⁴

Ao falar em colonialidade da natureza, Walsh nos revela que é preciso pensar para além do ambiente, envolve toda uma relação com os antepassados e com os representantes de cada ser humano. Desse modo, entender essas questões é preciso para que se rompa a lógica lucrativa do campo como lugar de exploração. Nesse sentido:

O território campesino é reduzido a um ambiente a ser explorado pelo agronegócio, exploração justificada pela necessidade do desenvolvimento e do crescimento econômico. Dessa forma, há um processo de coisificação da natureza e a aceleração do homem moderno como aquele que tem como prerrogativa, o direito natural de explorar ao máximo e sem reservas a natureza em função das necessidades imediatas do capitalismo local e global. (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012. p. 417).

Ao tratar dessas questões, compreendemos que o território campesino precisa ser pensado na perspectiva da colonialidade da natureza, que envolve vários contextos de lutas, ancestralidades, descendência, espiritualidade, território enquanto espaço político e a territorialidade enquanto ações necessárias.

O território não pode ser visto como um espaço de lucro. O capitalismo tem imposto esses elementos no campo, porém, é preciso um olhar atento a essas questões para não cairmos numa discussão que nos leve a um reducionismo da conceituação do significado da Educação do Campo e da importância desse território para a construção, a visibilidade e o fortalecimento das Identidades campesinas. Assim, a partir desses escritos, compreendemos a importância da terra para a continuidade dos elementos identitários e de um território fortalecido.

¹⁴Falar da colonialidade da "Mãe Natureza", como estou fazendo aqui, é levar a análise e o debate para além do ambiente a partir do contexto específico das lutas e filosofias de vida dos povos indígenas e afro-americanos da América do Sul - envolvem diretamente os espíritos, ancestrais, deuses e orixás, juntamente com o território e a territorialidade. (WALSH, 2008, p. 138).

Por esse motivo, torna-se necessário adentrarmos na discussão da colonialidade que subalterniza o homem do campo nos seus conhecimentos de mundo que traz a partir dos saberes da terra para a decolonidade que representa um rompimento dessa condição de subalternização. A próxima subseção procura trazer esses elementos para nosso debate.

2.5 O pensamento Decolonial e a Educação do Campo

Pelo exposto na seção anterior, partimos do princípio de que a Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses dentro dos espaços para a autonomia dos territórios. Assim, compreendemos que o Pensamento Decolonial pode contribuir para o rompimento da condição de subalternização em que muitas comunidades ainda estão inseridas, porque se procurará romper com:

[...] uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. (LANDER, 2005, p. 13).

Desse modo, entender como essa construção, fruto de um projeto europeu, predominou como pensamento dominante, encaminha-nos a perceber que a Educação do Campo, tratada como menos valorizada, passou a ser vista dessa maneira pela classe dominante. Importa nessa discussão buscar por entender que a superação do paradigma dominante, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade (MUNARIM, 2006).

Observando como a nossa sociedade vem sendo constituída, há uma necessidade de levar em conta os processos de colonização aos quais os seres humanos foram submetidos. Desse modo, entender o regime de escravidão e a submissão imposta pelos colonizadores nos coloca diante de uma realidade que os povos subalternizados viveram e vivem, carregando marcas causadas pelas elites dominantes.

A colonialidade é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, que se traduz como “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Para entender a colonialidade, precisamos partir de uma diferenciação fundamental entre esta e o colonialismo. O colonialismo se instala com a chegada de um povo, com uma identidade (os colonizadores/as) a um determinado território de um outro povo, com as suas identidades (colonizados/as). E com as forças políticas ou militares, fazem com que a população

seja explorada em benefício dos colonizadores, ficando a soberania do povo colonizado sob os interesses do povo que coloniza (QUIJANO, 2007).

Colonizar, segundo o dicionário eletrônico Aurélio, tem como acepções: “1. transformar em colônia; 2. habitar como colono; 3. propagar-se ou alastrar-se por; invadir; 4. dominar como a uma colônia; exercer domínio, ou supremacia, sobre”. Assim, a colonização é entendida aqui como um processo cruel de exploração que levou à destruição de povos e culturas (QUIJANO, 2009).

A colonialidade é um conceito, segundo Quijano, diferente, que, ainda que ligado ao colonialismo, é:

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (2009, p. 73).

Portanto, a colonialidade é compreendida aqui como uma continuidade de um *continuum* de padrão de poder que operou por muito, desde a chegada dos portugueses às terras brasileiras, e operam até os dias atuais, assim:

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo [que el colonialismo] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15).¹⁵

Partimos da compreensão de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e que apresenta, segundo Santos (2007, p. 91), “um elemento material de exploração, mas também uma formatação ideacional e identitária mais antiga do que o colonialismo, esta está estruturada de forma triangular nas interfaces do poder, saber e ser”.

¹⁵A colonialidade é um fenômeno histórico muito mais complexo [que o colonialismo] que se estende até o presente e se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominância. Esse padrão de poder não apenas garante a exploração pelo capital de alguns seres humanos por outros em escala mundial, mas também a subalternização e obliteração do conhecimento, experiências e modos de vida daqueles que são assim dominados e explorados. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15).

Esses três pontos vão nos ajudar a compreender as relações estabelecidas entre as desigualdades que são pensadas pela condição de superioridade das epistemes e da condição do ser de pertencer a um determinado território. Todos esses elementos têm a ver com nossa discussão? Sim, pois ao estudar a Educação do Campo buscamos, compreender as relações de sentido que perpassam cotidianamente dentro dessas relações.

A colonialidade do poder é um termo que aborda as relações de dominação exterior e interna que acontecem dentro da sociedade (QUIJANO, 2009). E olhando a partir dessa visão, compreendemos o Campo enquanto um território que é afetado pelos fatores externos, que classificam e ditam como a sociedade precisa ser.

A ideia de poder constituído na América Latina possuiu, como seu alicerce, a ideia de raça¹⁶. Deste modo, raça, segundo Quijano (2005), foi um dos primeiros critérios para distribuição da população e dos papéis de poder na sociedade. As Identidades construídas a partir dessa perspectiva foram ligadas aos papéis e às formas de controle sobre o trabalho, constituindo, assim, o padrão de poder. A partir desse movimento foram sendo criadas as formas de dominação e escravidão.

Vamos, portanto, entendendo que a formação histórica da qual fazemos parte é marcada pelos padrões de poder, onde uns exploram em detrimento de seu bem estar, e outros são obrigados a servir. A forma de controle, segundo Quijano (2005, p. 109), “esteve articulada com uma raça particular, conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada”.

Partindo desse universo no qual a exploração é uma marca da colonialidade, localizamos, a partir das compreensões de Quijano, que surge um novo padrão de poder mundial, o qual inclui o controle de todas as formas de vida. Segundo Ferreira e Silva (2018, p. 82) a colonialidade do poder “manifesta-se através da instrumentalização e mecanização dos trabalhos/conhecimentos e manutenção da lógica de consumo”. Desse modo, vamos compreendendo os diferentes setores em que a colonialidade do poder vai dominando, e manifestando-se a partir de um modelo único, universal e objetivo, tendo como referência a Europa (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, p. 280).

¹⁶Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova Identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 107).

Para entendermos a colonialidade do saber, consideremos o delineamento que foi colocado pelo controle do poder que veio excluir outros saberes e outras maneiras de interpretar o mundo:

A colonialidade do saber nos revela ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

A colonialidade do saber, segundo Restrepo e Rojas (2010), é vista como uma dimensão epistêmica da colonialidade. Ou seja, essa é o resultado de uma inviabilização das outras formas de conhecimentos, como podemos ver a seguir:

[...] se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136).¹⁷

A partir dessas reflexões, compreende-se que a colonialidade do saber nos ajuda a entender que as formas de dominação das epistemologias foram controladas e impediram que pudéssemos ver o mundo como de fato é. Essa colonialidade faz pensar, a partir do eurocentrismo, que os saberes da ciência são sempre os saberes válidos, deixando de lado o senso comum.

Em razão desse entendimento, Ferreira e Silva (2018) destacam que a materialidade da colonialidade do saber apresenta-se da seguinte maneira:

Manifesta-se, principalmente, no estabelecimento de epistemes/conhecimentos de um lócus de enunciação de conhecimentos (eurocentrismo) e da inviabilização das outras formas de saber que são deliberadamente silenciadas (saberes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, das mulheres, etc.). Desta forma, as epistemes válidas estabelecidas pelo padrão de dominação servem para inferiorizar e desqualificar as outras formas de produção de conhecimento. (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 83).

¹⁷Pode-se afirmar que a noção de colonialidade do conhecimento pretende destacar a dimensão epistêmica da colonialidade do poder; refere-se ao efeito de subalternização, folclore ou invisibilidade de uma multiplicidade de conhecimentos que não responde às modalidades de produção do conhecimento ocidental associadas à ciência convencional e ao discurso de especialistas. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136).

Dentro dessa discussão entre a colonialidade do poder e do saber, surge a colonialidade do ser:

[...] podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza, deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 156).¹⁸

A colonialidade do ser, portanto, mostra que as relações estão permeadas pela existência de diferentes povos e denuncia que o eurocentrismo fez com que os sujeitos fossem arrancados de suas culturas e territórios para viverem conforme os costumes europeus. Vamos entendendo que a colonialidade do ser:

Manifesta-se na ação baseada numa lógica masculina/ branca/heterossexual/ cristã europeia ou europeizada para definir o padrão de referência. Assim, invisibiliza e inferioriza todas as diferenças humanas, impondo aos “outros” (negros, indígenas, ciganos, povos do campo, mulheres, pessoas homossexuais e transexuais) a condição de não ser. (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 84).

Assim, a colonialidade do ser introduz nos sujeitos o não ser, inferiorizando e naturalizando suas maneiras de se comportar na sociedade. Essa “é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial.” (OLIVEIRA; CANDOU, 2010, p. 22).

Essa questão relacionada ao eurocentrismo surge com a ideia de negação dos povos. Nesse debate, compreende-se que:

O eurocentrismo e o colonialismo são como cebolas de múltiplas camadas. Em diferentes momentos históricos do pensamento social crítico latino-americano levantaram-se algumas destas camadas. Posteriormente, sempre foi possível reconhecer aspectos e dimensões (novas camadas de ocultamento) que não tinham sido identificadas pelas críticas anteriores. (LANDER, 2005, p. 7).

Ou seja, a partir desses escritos, percebemos que o eurocentrismo e o colonialismo tratam de uma política de comportamento que vai ao longo da história mostrando as diversas

¹⁸Podemos afirmar que a colonialidade do ser refere-se à dimensão ontológica da colonialidade do poder, ou seja, a experiência vivida do sistema mundial moderno / colonial no qual é inferiorizado, desumanizando total ou parcialmente a desumanização de certas populações, outras aparecendo como a própria expressão da humanidade. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 156).

faces do poder. A colonialidade é, segundo Quijano (2009), um padrão de poder que molda o conhecimento através das relações entre os sujeitos.

Assim, como os negros/as e os povos indígenas, os povos camponeses também foram afetados pela elite dominante da sociedade; ou seja, os europeus, no que concerne a uma inferiorização de suas identidades. Por isso, ainda hoje há uma barreira para romper com muitos estereótipos de como o homem do campo é visto, como aquele “Jeca-tatu” caracterizado por Monteiro Lobato em sua obra literária “Velha Praga”, no qual trata o jeca- tatu como caboclo incendiário.

Ao pensar o homem do campo assim, predomina uma maneira desrespeitosa de não compreender as lutas e os direitos que perpassam a história do campo, a Educação do Campo, a escola do campo e os sujeitos que estão inseridos nesse território. Nesse sentido, destacamos a importância de se discutir sobre colonialidade nos dias atuais levando em consideração os papéis das pessoas na sociedade e seu lugar enquanto território de poder, saber e ser.

Diante desses apontamentos, surge a necessidade de entender o pensamento decolonial. A ideia de uma epistemologia decolonial nos parece muito necessária, pois atrelada a esta buscamos propor e pensar em estratégias, a partir das diversas situações, que foram sendo colocadas ao longo da história numa situação de subalternidade dos povos do campo, com o propósito de desvelar os mecanismos que foram sendo impostos enquanto sujeitos de discursos racistas, misóginos, preconceituosos e muitos outros.

O pensamento decolonial faz uma crítica à colonialidade buscando mostrar a verdadeira face da colonização pelos colonizados. Quando estudamos sobre esse conceito, nos aproximamos de uma discussão que nos ajuda a entender que transcende a palavra “colonialidade”, mostrando que há muito mais a ser dito pelos colonizados do que imaginamos.

Partindo de um olhar da colonização, buscamos entender, para além do que é por nós dito, sobre a condição imposta enquanto submissão para os povos do campo. A Educação do Campo, em nossa perspectiva, precisa, então, trabalhar os processos de percepção do que os sujeitos vivenciaram para que suas vozes sejam percebidas para além do que é colocado nos livros, para que sejam sujeitos de sua intelectualidade e digam o que vivem diariamente. Assim, nas palavras de Walter Dignolo:

O pensamento descolonial¹⁹ e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para

entender, com o intuito de superar a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Esse pensamento ainda é muito discutido por intelectuais; no entanto, não estamos aqui querendo dizer que a colonialidade é mais ou menos e que a decolonialidade se sobrepõe a essa, a intenção é justamente mostrar que é preciso entender cada uma delas, e que são possíveis de trazer reflexões outras dentro das perspectivas que estamos abordando.

Nesse sentido, situamos que, em nossos estudos, trabalhamos a partir da perspectiva latino-americana, sobretudo com as teses de Quijano (2005) sobre a Colonialidade no sentido de recusar as formas de dominação europeias que perpassaram a nossa sociedade ao longo do período colonial e que apresentam traços ainda hoje. O pensamento decolonial questiona as relações de poder, saber e ser que opera na sociedade. Assim:

Em outros termos, isso significa questionarmos as assimetrias vigentes, a colonialidade do poder e do saber: reconhecer e fortalecer o que é próprio; assumir um pensamento próprio, de lá pra cá, experimentar inversões; questionar as Identidades e a diferença colonial. (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 557).

Sobre a ótica do pensamento decolonial, entendemos a partir de Catherine Walsh (2013) que esse pensamento assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência. Ou seja, uma crítica à subalternização, conforme sinaliza Mignolo (2003). Ao considerarmos esses questionamentos, destacamos que

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (OLIVEIRA; CANDOU, 2010, p. 24).

Por isso, para entender e analisar a fala e os escritos que estão sendo pensados e colocados aqui, dizemos que a decolonialidade segue uma lógica que nos aproxima de uma

¹⁹Aqui cabe acrescentar um detalhe importante referente à identidade do Coletivo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (CMCD). Trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão decolonização – com ou sem hífen – e não descolonização (MIGNOLO, 2008, 2010). A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre a proposta de rompimento com a colonialidade em seus múltiplos aspectos e a ideia do processo histórico de descolonização via libertação nacional das antigas metrópoles – o colonialismo (AMARAL, 2017). Em nossos escritos aparecem o termo Decolonial e Descolonial, vez que, os autores utilizam os dois termos, no entanto, não queremos apresentar uma dualidade de conceitos, para nós, ambos os termos são para pensar nas possibilidades de reconstrução de histórias silenciadas.

visão mais ampla sobre o assunto em estudo, partindo do entendimento de que os sujeitos colonizados precisam romper com as mordaças que foram sendo impostas e que sejam construtores de uma nova história.

Neste capítulo, procuramos trabalhar as categorias Identidade e Território na perspectiva da Educação do Campo, compreendendo a decolonialidade como caminho e prática para a (des)construção das Identidades dos estudantes do ensino médio em sua trajetória, percebendo-a num movimento e diálogo permanente com essas categorias.

Nesse sentido, para atender ao nosso objetivo principal – compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades - buscaremos, no próximo capítulo, estudar o processo histórico do ensino médio e como foi e está organizado no Brasil e em Pernambuco. Essa discussão nos ajudará a ter elementos para compreender a trajetória dos estudantes e o processo de formação de suas Identidades, como sujeitos vindos do campo para estudar o ensino médio na área urbana.

3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM PERNAMBUCO: DESAFIOS PARA A TRAJETÓRIA E O FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO DOS SUJEITOS DO CAMPO

A Educação do Campo não deve se distanciar da cultura do homem do campo, deve preservar a sua Identidade e os seus valores humanos e sociais. (COSTA, 2012, p. 133).

Neste capítulo abordaremos a trajetória do Ensino Médio (EM) no Brasil e em Pernambuco. Para fazermos esta reflexão, estruturamos a exposição em dois momentos: primeiro apresentaremos a trajetória da educação no Brasil, para em seguida apresentar como o ensino médio está organizado ao atendimento, como sendo dever do Estado, buscando refletir a importância social de sua obrigatoriedade, o caráter cultural desse e seus objetivos.

Neste sentido, procuramos desenvolver algumas ideias que possam contribuir para o debate sobre o ensino médio, de modo que possamos compreender, a partir da história e de alguns dados, o seu processo de organização. A inclusão do ensino médio no âmbito do direito à educação nos mostra que o país tem avançado na crescente necessidade de continuidade da trajetória de escolarização de jovens egressos do ensino fundamental em sua etapa final da educação básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96-Secção IV–Do Ensino Médio.

3.1 A Trajetória da educação e do Ensino Médio no Brasil: breve contextualização

Ao pensarmos nesse subtópico, estamos compreendendo que a educação está presente e é vital em todas as sociedades que ao se desenvolverem provocam mudanças na educação, fazendo surgir necessidades de novos projetos, novos saberes e novas roupagens. Entretanto, os encaminhamentos e as finalidades postas à educação, no decorrer da evolução da sociedade, ao longo da história, podem encaminhá-la a duas finalidades: dominação ou libertação (SOUZA 2018).

Partindo dessa compreensão que envolve o papel da educação para a opressão ou a libertação, fazendo uso dos termos de Freire (1997) e considerando o que nos diz Frigotto (2009)²⁰ de que necessitamos, “ao abordar o Ensino Médio, ou a educação em geral, tentar

²⁰Entrevista de Gaudencio Frigotto cedida ao site em Diálogo, em 26/06/2009. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/materia/qual-%C3%A9-cara-do-ensino-m%C3%A9dio-brasileiro-entrevista-com-o-professor-gaud%C3%Aancia-frigotto-0>. Acesso em: 27 jan. 2020.

entendê-lo do ponto de vista de como ele foi sendo produzido historicamente”, procuramos entender a trajetória do ensino médio no Brasil, levando em consideração a história da educação que perpassa pelo processo de colonização e de democratização aos quais as pessoas foram inseridas. Nesse sentido, o percurso histórico do ensino médio compreende, segundo Cury (1998), entender o processo de construção da cidadania.

Nesta discussão faremos uso dos estudos promovidos por Saviani (2013) para elaborar uma síntese sobre o processo histórico que marca a luta por uma educação pública, obrigatória e gratuita. Saviani traz uma contribuição no sentido de organizar as ideias educacionais com maior coerência e consistência.

A história da educação no Brasil começa em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas²¹, grupo formado por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. A partir desse movimento, vamos entendendo que a inserção do Brasil no mundo ocidental envolve, segundo Saviani (2013), três aspectos: a colonização, a educação e a catequese. Uma educação marcada exclusivamente na catequização. Nesse sentido, a formação dessa sociedade foi marcada por questões excludentes e escravocratas que perpassaram a colonização, demarcando o processo educacional oferecido a uma parte da população tida como elite, ou seja, os filhos de brancos e europeus.

Nesse momento, a escola era vista apenas para instruir. Existiam dois tipos de educação e de escola: uma para quem ia dominar e outra para quem era dominado. A colonialidade do poder imperava, fazendo com que a negação do acesso ao letramento deixasse profundas marcas até os dias atuais.

Essa herança, na visão de Cury (1998), deixou várias consequências para o país; dentre as quais, a projeção da desvalorização do trabalho, fazendo com que uma hierarquia fosse construída em nossa sociedade; instituindo àqueles que detêm o poder serem escolarizados enquanto os demais escravizados, destituídos desse, considerado privilégio social.

Ao (re)visitarmos a história da educação, compreendemos que os jesuítas, ao chegarem em nossas terras, sistematizaram a educação organizando-a de acordo com o modelo europeu. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, porque seus princípios fundamentais eram a busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus. Assim,

²¹Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas. (SAVIANI, 2013, p. 26).

durante a colonização do Brasil, a educação tinha uma centralidade na catequese (SAVIANI 2013).

A educação no Brasil Colônia foi organizada em três períodos que Saviani (2013) chama de etapas distintas. Na primeira etapa está o “período heroico”, à escola caberia alfabetizar e catequizar os sujeitos. Na segunda etapa, a escola, decorrente da filosofia da educação jesuítica de Portugal, tinha o ensino destinado à elite; é a fase centrada no *Ratio Studiorum*²². E a terceira etapa “correspondeu à fase pombalina que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas²³ no Brasil.” (SAVIANI, 2013, p. 31).

Em 1759, houve a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, que decidiu que esses não participariam mais da vida da metrópole e colônia. Sendo assim, a reforma pombalina foi implantada, novas ideias surgem inspiradas no laicismo²⁴(SAVIANI, 2013). O que hoje marca a discussão da educação no Brasil vem sendo debatido desde a presença dos jesuítas no pensamento e na implantação de políticas educacionais para a educação brasileira.

O período da Primeira República experimentou relações entre Estado e religião; o laicismo, conhecido como uma corrente filosófica, defende na teoria e na prática a separação entre o Estado e a Igreja e comunidades religiosas, bem como a neutralidade do Estado com relação aos assuntos religiosos. O laicismo é uma ideologia que cada vez mais pretende se impor como única admissível para o mundo ocidental. Nesse contexto, alguns movimentos, como veremos a seguir, surgiram, nos quais temáticas vêm desde um passado de luta por uma escola pública, gratuita, obrigatória, democrática, inclusiva e laica; podemos assim dizer, socialmente referenciada.

Podemos inferir que a luta por uma educação laica (de)marca a luta pela democratização da educação no Brasil. Nesse sentido, novos movimentos e marcos legais foram elaborados e

²²[...] A companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*. (SAVIANI, 2013, p. 50).

²³Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais precisamente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. (SAVIANI, 2013, p. 6-7).

²⁴Doutrina em que se enquadram os adeptos da laicização; doutrina que se opõe à influência e/ou interferência de seguimentos religiosos nas instituições políticas e sociais. (Dicionário Aurélio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/laicismo/>. Acesso em: 28 jan. 2020. Assim, “O laicismo implica uma desvalorização implícita da noção de laicidade, comprometendo-a como valor social e político. Historicamente, a principal opositora ao conceito de laicidade tem sido a Igreja Católica, estabelecendo-lhe o sentido pejorativo e propondo expressões como laicidade sã e laicidade bem entendida, a fim de conservar, ainda que veladamente, a confessionalidade estatal.” (HUACO, 2008, p. 53-54).

discutidos para a redução da exclusão no âmbito educacional para um processo educacional que pudesse atender às necessidades sociais, mas também uma formação para a cidadania.

No tocante a esses movimentos, tem em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.²⁵ A divulgação do “Manifesto”, de acordo com Saviani (2013), “é o marco indicador da disposição do grupo renovador de exercer a hegemonia do campo pedagógico.” (p. 15). Esse proclama novas doutrinas e planos de reconstrução educacional nos quais envolve os fundamentos filosóficos da educação, a organização do sistema educacional, as bases psicológicas da educação e os planejamentos do sistema e princípios das diretrizes (SAVIANI, 2013).

Em 1959, o manifesto “Mais uma vez convocados” se estabelece como reafirmação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Esse documento reuniu aspectos básicos da campanha em defesa da escola pública. Esse Manifesto

tem como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público. (SAVIANI, 2013, p. 296).

A respeito da periodização das ideias pedagógicas no Brasil, além desses manifestos, alguns eventos também são marcos dessas ideias. Assim, entendemos que em 1947 houve a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual caberia ao governo fixar as diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2013).

Em 1961, com a promulgação da LDB, em que a aprovação dessa correspondeu, de certo modo, à fase da predominância dos ideais renovadores (Saviani, 2013). Em 1969, as reformas preparadas pelo governo, decorrentes do golpe de 1964, começaram a ser implantadas sob a ótica de uma pedagogia tecnicista que, nesse momento, se tornou uma orientação oficial.

Em 1980, acontece a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), momento em que pôs em evidência a necessidade de se encontrar alternativas à pedagogia oficial, mostrando a necessidade de formular uma pedagogia crítica (SAVIANI, 2013). Em 1991, houve a realização da última CBE, sinalizando uma nova fase em que “a “realidade rebelde” lançava uma ducha de água fria no entusiasmo que acompanhou, no âmbito da comunidade educacional, a

²⁵O “Manifesto” apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. (SAVIANI, 2013, p. 254).

formulação e as tentativas de implantação de propostas pedagógicas críticas” (SAVIANI, 2013, p. 16).

No ano de 1996, há a realização do I Congresso Nacional de Educação (CONED) e a promulgação da segunda LDB, a 9394/96. Para Saviani (2013), esse período marcou o predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento dos educadores, buscando novas articulações para abrir novos espaços de defesa para as ideias pedagógicas.

É necessário fazer neste momento uma reflexão. A história da educação no Brasil está inteiramente marcada pela trajetória colonial de hierarquização e fortes desigualdades sociais. Nesse sentido, cumpre observar que a periodização da história da educação nos ajuda a compreender o que aconteceu em cada período e o que temos hoje como marcas desses momentos.

Ao longo da história da educação no Brasil, há o registro de uma grande preocupação para formação para o mercado de trabalho. A própria história evolutiva do ensino médio demarca o enfrentamento de muitas tensões que estão relacionadas a esse atendimento por meio do ensino médio atrelado a uma educação que agregue o trabalho.

Nesse desenrolar discursivo, Frigotto nos mostra o trabalho como princípio educativo, destacando-o como uma atividade necessária aos seres humanos. Desse modo:

O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

Ao tecer essas considerações, o autor nos coloca frente a uma discussão, a de que é preciso compreender o trabalho como um direito. No entanto, é desafiador pensar num projeto de educação, de um lado, patrocinado pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento e, de outro, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001).

A educação, na visão desse autor, se fundamenta, considerando o projeto ao qual se filia, por dois campos distintos: o de formar cada cidadão em sua ótica individualista, fragmentária, ou para o processo de emancipação da classe trabalhadora, envolvendo aspectos ético-político e crítico.

Para Saviani (2013, p. 21), a educação é compreendida como o [...] “instrumento mais poderoso de crescimento econômico, e por consequência, de regeneração pessoal e de justiça

social”. Foi nesse caminho e com essas finalidades que a educação, e de forma específica o ensino médio, em momentos específicos do processo de evolução histórica de sua construção, foi sendo pensada e organizada em nossa sociedade.

Partindo dessa compreensão, o ensino médio, como última etapa da educação básica, não foge às finalidades postas por Saviani (2013), porque fora e ainda o é discutida em sua finalidade, principalmente, em função do atendimento ao mercado de trabalho. Para Krawczyk (2011, p. 754) o ensino médio passa por desafios que se apresentam em consequência da realidade social, econômica e política e, por isso, há a percepção de que seja “o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua Identidade”.

Esse processo se configura em detrimento da ausência de políticas efetivas para a sua implantação, e analisado pela “presença tardia de um projeto de democratização da educação pública.” (KRAWCZYK, 2011, p. 754). Para Gonçalves (2017, p. 133), o conflito no estabelecimento da Identidade do ensino médio se estrutura porque “foi compreendido como trampolim para o acesso à universidade ou como responsável por oportunizar uma formação para o mercado de trabalho”.

Esse embate acarretou ao ensino médio uma dualidade em sua perspectiva: formação para o trabalho ou para o acadêmico propedêutico²⁶. Para Frigotto (2007, p. 130), isso decorre do “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” que se subjaz numa cultura que “se traduz na ideia de que o trabalhador precisa ser adestrado ou frequentar apenas alguns anos de escolaridade” (FRIGOTTO, 2009) e de que o acesso à universidade deve ser a um grupo destinado a esse ambiente.

Neste sentido, mesmo com todos os embates que envolvem a Identidade do ensino médio, esse se constitui enquanto uma etapa da educação básica destinada para jovens cuja necessidade se tornou imprescindível porque:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos

²⁶De caráter introdutório; que introduz, prepara; preliminar, preparatório. Dicionário Aurélio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/propedêutico>. Acesso em: 21 fev. 2020.

da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico científicas do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

Nos dizeres do autor, o ensino médio é uma porta para que os sujeitos possam consolidar seus conhecimentos, habilitando esses para o ingresso tanto no mundo do trabalho²⁷ como também para o ensino superior, para que se tornem cidadãos capazes de se engajar na sociedade. No entanto, “as demandas da juventude brasileira ainda são fortes e urgem por uma educação secundária de qualidade que permita sua inserção no mundo social e do trabalho, respeitando a nossa diversidade.” (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 821).

Assim, essa modalidade de ensino é também um momento em que pese uma importância fundamental na vida dos estudantes. Nesse direcionamento, Cury (1998) chama nossa atenção ao trazer suas inferências sobre o ensino médio, destacando que este é um momento em que se cruzam a idade, competência e preparação para o trabalho e que, portanto, é como se fosse um “nó das relações sociais no Brasil.” (CURY, 1998, p. 75).

Quando falamos em ensino médio, logo pensamos: qual é o seu objetivo? Nesse sentido, Mesquita e Lelis apontam que “não se pode esquecer da multiplicidade de objetivos do Ensino Médio, que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão crítico e participativo.” (2005, p. 822). Assim, segundo Cury (1998), o ensino médio possui uma Identidade formativa que busca favorecer aos sujeitos uma contribuição para suas vidas.

Nesse sentido, pensar no ensino médio para os jovens da cidade e do campo é pensar num caminho que possa favorecer a eles um pontapé inicial para uma formação consciente, crítica e também produtiva. Para isso, há de se considerar as diferenças existentes entre seu público e atender às suas especificidades identitárias; caso contrário, estaremos diante de uma formação que ainda engessa e coloniza.

No Brasil, o ensino médio foi acompanhado por uma herança que fez parte da construção social do País, conforme posto por Frigotto (2009). A elite sempre teve melhores condições de acessos ao ensino, o que incontestavelmente nos mostrou como a colonialidade

²⁷Frigotto analisa a educação no processo de formação na dimensão ontológica que possibilita compreender e nos compreendermos nas relações do trabalho, tecendo uma crítica ao processo de qualificação para atender ao mercado no intuito da empregabilidade. Assim, expressa que “Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...] passam por uma ressignificação no campo das concepções e políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade [...]” (FRIGOTTO, 1998, p. 14).

do poder operou e opera em nossa sociedade. Destinado aos jovens²⁸, uma das questões que perpassa o ensino médio é a universalização do seu acesso, da sua permanência e do seu atendimento.

Diante desse contexto, identificar o público que chega às escolas é fundamental para que se possa pensar em alternativas de ensino que favoreçam um acolhimento e a construção de novas epistemologias, pois a juventude é: “Uma fase em que a construção das Identidades está aflorando, é um momento em que se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção da Identidade, pessoal e coletiva, por uma atitude de experimentação.” (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 824)

É um momento em que os jovens esperam da família e da escola o apoio para adentrar na sociedade incorporando as suas necessidades. A grande maioria deles chega sem incentivos pessoais; então, a responsabilidade da escola é ainda maior, de despertar neles seja a continuidade dos estudos ou a preparação para o trabalho.

Com o processo de democratização, os jovens puderam ter acesso ao ensino. Assim, o que representa a escola de ensino médio para os jovens? Representa o local em que muitos se sentem orgulhosos porque superaram o ensino fundamental; representa também a possibilidade de avançar em relação aos estudos e, assim, ter a possibilidade de alcançar novos objetivos, sendo um deles o mercado de trabalho e almejar o ingresso no ensino superior.

A educação garantida por lei na CF de 1988 e reforçada pela LDB 9394/96 garantem que os cidadãos tenham direito à educação. A LDB 9394/96 mantém o texto constitucional sobre a progressiva extensão e obrigatoriedade do Ensino Médio e traz no art. 35 suas finalidades:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. (BRASIL, 2010).

²⁸§ 1o Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15(quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (LEI N°: Lei no 12.852/2013).

A garantia de acesso, a partir das leis, faz com que os sistemas de ensino promovam políticas públicas para a expansão do ensino médio. Nesse caminho, pesquisas mostram um aumento considerável no número de alunos matriculados. Dados do Censo Escolar 2018 revelam crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio. Isso significa que o ensino médio tem sido procurado e representa, para a maioria dos jovens, uma porta para a preparação para o trabalho e o ingresso no ensino superior.

Além dessas questões até aqui pontuadas, há também algumas barreiras. As barreiras que existem atualmente no ensino médio no País são expressões de um projeto de democratização da educação no Brasil que ainda é inacabado (KRAWCZYK, 2011). Essas barreiras dizem respeito à

dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, à pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e à falta de Identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras. (MESQUISTA; LELIS, 2015, p. 822).

Diante dessas questões apontadas pelas autoras, cabe-nos perguntar: será que a escola está preparada para receber os/as alunos/as? Preparada, no sentido de garantir condições de acesso e permanência, ofertando uma educação de qualidade. Hoje vivemos em uma sociedade em que a diversidade cultural toma conta dos espaços. Compreender a escola como um local que precisa garantir acesso a uma multiplicidade de conteúdos e ainda levar em conta a demanda de cada aluno/a é um desafio. E, nesse ponto, concordamos com Mesquita e Lelis ao dizer que

novas estratégias de valorização das culturas juvenis que chegam à escola precisam ser encontradas, tanto pelas políticas que norteiam seu funcionamento, como pela formação dos professores que atuam neste segmento. (2015, p. 825).

A maneira como a escola e os/as professores/as recebem os/as estudantes é fundamental para a formação desses. Se a escola não atende às necessidades e às expectativas dos/as jovens, estamos longe de uma reforma de ensino que possibilita aos estudantes permanecer estudando e escolher a formação na qual desejam aprofundar seus conhecimentos.

Ao longo do século XX, o sistema educacional brasileiro constituiu-se de um desafio, tendo em vista as necessidades que foram surgindo. Os níveis de ensino no Brasil foram sendo conquistados aos poucos, as constituições vão mostrando esses avanços. A primeira constituição nacional, a de 1824, estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos; para isso, previa que fossem feitos colégios. A Constituição Republicana de 1891 preocupou-se em ditar o que era competência da União e dos Estados. A constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nos estados. A constituição de 1937 vinculou a educação a valores cívicos e econômicos. Com a constituição de 1967, ocorreu o fortalecimento do ensino privado; destacou o ensino primário como obrigatório, e instituiu bolsas de estudos para os que provassem que não tinham recursos para cursarem o ensino médio e superior.

Com os processos de redemocratização na década de 1980, alguns passos importantes no contexto da educação começam a aparecer. Após a Constituição de 1988, o ensino médio passou a ser compreendido numa perspectiva de universalização e de democratização de acesso a um maior número de anos de escolaridade; mas foi a partir da LDB 9394/96 que se conferiu legitimidade à intenção quando, em caráter legal e normativo, estabeleceu no art. 21 que “A educação escolar compõe-se de: I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- Educação superior” (BRASIL, 2010). A obrigatoriedade do ensino médio foi assegurada por meio da emenda Constitucional nº 59/2009, em seu artigo 208, inciso I, que diz o seguinte:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2009).

Dentro dos marcos legais, temos o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Segundo informações do site do Ministério da Educação (MEC), a reforma do ensino médio tem por objetivo combater alguns dos maiores problemas enfrentados nesta fase. Muitos jovens ainda se encontram fora da escola, seja pela necessidade de trabalho, falta de interesse ou dificuldade de acesso à escola. Assim como a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio também não é uma pauta recente.

A atual reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415, teve por objetivo “tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos/as alunos/as do Ensino Médio” (FERRETTI, 2018, p.25). Esse objetivo está apoiado em dois pontos, como destaca Ferretti (2018): a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; e a necessidade de torná-lo atrativo aos/as alunos/as, em face dos índices de abandono e de reprovação.

No entanto, com essa reforma surgiram algumas críticas no sentido de que a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo e que os problemas presentes no Ensino Médio, público, poderão ser resolvidos por meio da alteração curricular. Outra crítica à reforma do ensino médio diz respeito a não ter sido pensada de maneira democrática e com a participação da comunidade. Nesse sentido, “na realidade e não no discurso retórico, o que está em jogo não é reformar, modernizar ou adequar a etapa final da educação básica, mas a disputa por hegemonia.” (FERNANDES, 2019, p. 3), ou, conforme expressou Frigotto (2007), demarca o embate político-ideológico que expressa relações de poder presente no papel e na finalidade do ensino médio.

Desse modo, é importante entender que a Lei 13.415/2016 traz dois pontos: flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias). Essas medidas são entendidas como nem sempre positivas, pois embora seja uma proposta do PNE, as condições existentes na realidade brasileira nem sempre correspondem ao que a Lei pretende alcançar. Nesse direcionamento: “do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução.” (FERRETTI, 2018, p. 28).

Um outro ponto que esse autor chama a nossa atenção é pensar na população a qual se destina o ensino médio, na desigualdade social em que vivemos. Sabemos que muitos desses/as jovens vindos do campo ou da cidade, que chegam ao ensino médio, precisam trabalhar, tendo em vista as necessidades de suas famílias ou as suas próprias. Diante disso, muitos abandonam os estudos.

Nesse contexto, podemos nos interrogar como o ensino médio, mediante o debate acerca do seu papel e sua identidade, conforme expõem os autores citados, tem possibilitado a formação da Identidade dos/as estudantes do campo. É algo a ser refletido, é preciso pensar em discussões que envolvam a importância de se tratar das diferenças entre os povos e consequentemente venha a fortalecer a Identidade dos/as estudantes e, sobretudo, dos sujeitos alvos de nosso estudo.

O ensino médio não pode ser pensado numa perspectiva apenas da preparação para o trabalho, ou numa quantidade de disciplinas paralelas que os/as jovens devem cursar. Assim, entendemos que

o tratamento que conferem à questão educacional e à forma pela qual essa atende ou não as necessidades das diferentes juventudes são muito mais amplas e complexas do que uma reforma curricular precária, preocupada com o número e a distribuição de disciplinas pela matriz curricular. (FERRETTI, 2018, p. 31).

Assim, de maneira breve, concluímos que o Ensino Médio, na dinâmica da evolução histórica desse nível de ensino no Brasil, está atrelado ao atendimento a um projeto de sociedade em andamento, no qual se observa a colonialidade do poder, demarcando o atendimento aos interesses da classe empresarial. Nesse sentido, tem-se o controle da formação dos jovens que nem sempre segue sua realidade e seus interesses culturais e identitários.

Neste sentido, a luta por uma educação No e Do campo na perspectiva dos fundamentos da Educação do Campo e do papel da escola que atende aos jovens do campo no ensino médio torna-se, como já mencionado, um grande desafio, mas também um campo de esperanças.

3.2 O Ensino Médio do e no Campo: lutas, desafios e esperanças

O ensino médio no campo apresenta-se hoje como um desafio. Esse tem enfrentado um embate no que se refere às desigualdades educacionais. Num contexto em que a educação vem sendo usada como um instrumento de dominação, é necessário refletir sobre as lutas, desafios e esperanças que cercam as políticas públicas de ensino. A própria inclusão do ensino médio, dentro da educação básica, nos revela a sua importância social.

As políticas educacionais para o ensino médio evidenciam um baixo atendimento às populações que vivem no campo. Em Pernambuco, por exemplo, essa política ainda é fragilizada. Em pesquisa no site²⁹ da Secretaria de Educação de Pernambuco, observamos que das 300 escolas de Ensino Médio Integral e Semi-Integral, apenas 04 delas são localizadas no campo, encontrando-se nos municípios de: Barreiros, Belo jardim, Camaragibe e Ipojuca. As demais ficam em centros urbanos.

²⁹Para maiores informações ver o quadro indicativo do quantitativo de escolas em Pernambuco e seus respectivos endereços no site: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/560/Educacao_Integral_RELACAO_300_EREM_2015.pdf

Esses dados nos mostram a necessidade de se pensar em políticas públicas que possam garantir que a escola chegue até os povos do campo. Desse modo, teremos de fato uma democratização no ensino. Assim:

Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação. (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

Quando falamos em políticas públicas, cabe lembrar a base legal da política de ensino médio integral do Estado de Pernambuco, que foi constituída pela implantação do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), em 2008, no governo Eduardo Campos, como continuidade da reforma gerencial relegada pelo Decreto 29.289, de 07 de junho de 2006. A lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, cria o Programa de Educação Integral (PEI), e dá outras providências; e outro ponto importante dentro dessas políticas é a implantação das propostas curriculares adotadas na rede³⁰.

Dentro dos objetivos propostos pelo PEI, temos:

I - executar a Política Estadual do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;

II - sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;

III - difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;

IV - integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Educação Integral, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural. (PERNAMBUCO, 2008, p. 1).

O ensino médio, hoje, é muito mais visto como um “trampolim para a universidade ou para a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011) do que para o fortalecimento da Identidade dos sujeitos, e quando se trata dos/as alunos/as do campo, essa realidade é ainda mais perversa, pela falta de políticas públicas que garantam que as escolas trabalhem na perspectiva de fortalecimento de Identidades.

³⁰Ver mais em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/pernambuco-referencia-para-educacao-integral-ensino-medio/>.

A demanda pela escolaridade nos dias atuais provocada pelos fatores econômicos tem feito o ensino médio se expandir, e com isso surgem os desafios, entre os quais estão as questões relacionadas à sua dimensão de ensino, ou seja, como o ensino médio tem considerado a realidade dos seus sujeitos são questões que nos surgem, tendo em vista a realidade que nos encontramos e o nosso objeto estudado.

A política pública de uma educação Do e No campo surge com a luta dos movimentos sociais, que buscam melhores condições de formação. No entanto, mesmo após essas lutas, ainda há o que ser conquistado. Ainda hoje há escassez de escolas do campo, como nos mostra a realidade em números, e os desafios para a implantação da política de ensino médio são vários, envolvem questões de infraestrutura, formação de professores e melhores condições de acesso.

Para Krawczyk (2011), a expansão do ensino médio, que iniciou na década de 1990, não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, porque ainda há muitos jovens fora da escola e não temos escolas que atendam a todas as necessidades dos estudantes que precisam cursar essa etapa de ensino; apresenta-se, assim, como um dos desafios que o ensino médio tem nos dias atuais.

Outro desafio é a evasão. Essa acontece, não porque os jovens resolvem não estudar, mas implica uma série de questões relacionadas tanto à situação econômica, como motivacional. Nesse sentido, implica refletir que nem todos os/as alunos/as têm a mesma oportunidade de apenas estudar, alguns precisam trabalhar desde cedo para se manter e o fator motivacional está relacionado ao que esses estudantes vivenciam durante sua trajetória.

Neste contexto, faz-se necessário o acesso às políticas públicas a todos os sujeitos do campo como condição necessária para a garantia do direito e o exercício da cidadania. A garantia do ensino médio que possa fortalecer as diferentes Identidades é um desafio a ser superado para que a educação seja de qualidade. Quando falamos em educação de qualidade, estamos levando em conta a qualidade da escola e a qualidade do ensino que, segundo Pereira (2015), envolve a dimensão física e pedagógica.

Assim:

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiência das escolas no meio rural, com vistas a se obter um diagnóstico contínuo mais próximo e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta das escolas que estão inseridas nessa realidade. (PEREIRA, 2015, p. 102).

Desse modo, compreendemos que as lutas continuam para que haja uma Educação do Campo com responsabilidade e compromisso com a cultura do povo do campo, fortalecendo os

valores, preservando e resgatando suas Identidades. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante para os sujeitos de garantir que seus direitos sejam preservados (GHEDIN, 2012).

Dentro desse panorama, compreendemos que o ensino médio pode se consolidar como caminho para a formação dos jovens, o que implica muitos desafios na construção de uma sociedade mais justa. Enquanto não temos uma educação do ensino médio Do e No campo, pensamos em como as escolas que atendem a esse público podem garantir conhecimentos que fortaleçam as suas concepções de Educação do Campo e a importância de sua territorialidade.

A seguir, mostraremos como o ensino médio está organizado a partir do número de matrículas no âmbito federal e estadual. Os números são reveladores de uma política que precisa ser avaliada no sentido de compreender quais seus impactos para a educação, sobretudo, para o público alvo de nossa pesquisa, os/as estudantes do campo.

Nesse sentido, o terceiro movimento deste texto é trazer levantamentos sobre a realidade do Ensino Médio a fim de acompanhar o desenvolvimento do processo de democratização e a qualidade do Ensino Médio dos últimos anos. Desse modo, procuramos mapear as taxas de matrícula e o público atingido pelo atendimento do ensino médio no Brasil e em Pernambuco. Para compreender de uma maneira geral como o ensino médio vem se estruturando, apresentamos a seguir alguns dados que mostram o percentual de matrículas em nível de Brasil e de Pernambuco.

O Brasil contava, em 2018, com 181.939 escolas de educação básica. Dessas, 28.673 (15,8%) ofertavam o ensino médio na rede pública estadual. Esses dados são do Censo Escolar 2018, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018).

O quadro a seguir nos mostra o percentual de matrículas no Brasil de 2015 a 2019 nas escolas do ensino fundamental e médio.

Quadro 3 – Percentual de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental por Etapa de Ensino e Rede – 2015–2019

| ANO | DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA | | | | | |
|------|----------------------------|---------|---------|--------------|---------|---------|
| | Ensino Fundamental | | | Ensino médio | | |
| | Total | Pública | Privada | Total | Pública | Privada |
| 2015 | 16,7% | 19,4% | 2,5% | 5,9% | 6,3% | 3,5% |

| | | | | | | |
|------|-------|-------|------|-------|-------|------|
| 2016 | 9,1% | 10,5% | 2,0% | 6,4% | 6,7% | 3,8% |
| 2017 | 13,9% | 16,3% | 2,1% | 7,9% | 8,4% | 3,9% |
| 2018 | 9,4% | 10,9% | 2,2% | 9,5% | 10,3% | 4,0% |
| 2019 | 9,4% | 10,9% | 2,5% | 10,8% | 11,7% | 4,8% |

Fonte: INEP (2019).

Segundo dados do INEP, em 2018, 9,5% dos matriculados no ensino médio permaneceram sete horas diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral. Em 2019, esse número chegou a 10,8%, o que nos revela que está havendo uma política das escolas integrais muito intensa. No entanto, os dados do site do INEP nos mostram que a maior quantidade de alunos matriculados ainda permanece no ensino médio parcial³¹:

Quadro ³² 4 – Número de Matrículas em PE - Censo Escolar 2018

| | | | Ensino Regular Presencial | |
|--------------------|-----------------------------------|--------------------|----------------------------------|-----------------|
| | | | Ensino Médio * | |
| UF | Dependência Administrativa | Localização | Parcial | Integral |
| PE | Estadual | Rural | 13.779 | 3.632 |
| | | Urbana | 133.035 | 127.931 |
| Total de PE | | | 146.814 | 131.563 |

Fonte: Deed/Inep/MEC

Há dois regimes de atendimento nessas escolas de ensino médio: 1) integral – a escola tem uma carga horária de 45 horas-aula semanais, funciona cinco dias da semana, com estudantes e professores, no turno matutino e vespertino; 2) semi-integral - funcionam 35 horas semanais, em cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, para estudantes e professores.

Essa política de ensino, segundo informações no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco³³, fundamenta-se na concepção de uma educação interdimensional, que

³¹Ver os dados da tabela no site: <http://inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>.

³²O termo “ensino regular presencial” quer dizer modalidade de ensino tradicional em que o estudante frequenta as aulas na unidade de ensino, obedecendo a faixa etária de escolarização. O termo “ensino médio” com uso do * indica um item obrigatório.

³³Educação Integral. Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/porta/?pag=1&men=70>.

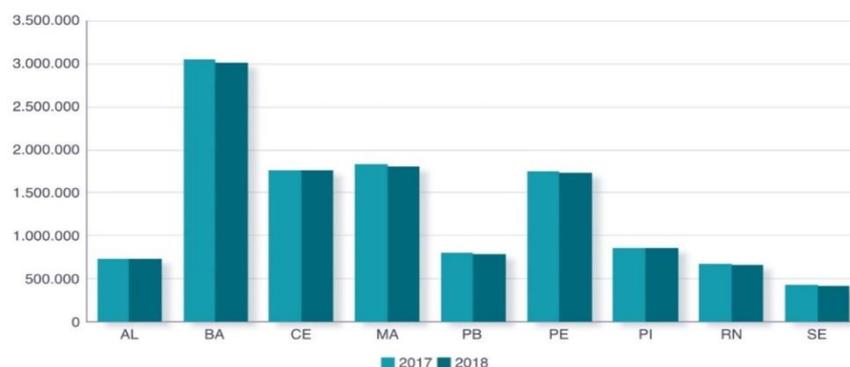
busca mostrar estratégias para formar os jovens de modo que sejam autônomos, competentes, solidários e produtivos. No entanto, a construção da proposta de Educação Integral para atender aos alunos vindos do campo, ou que nele estão, no caso da realidade em que há escolas de ensino médio, pressupõe um processo de formação que abranja as várias dimensões do ser humano como sujeito histórico e social.

É preciso levar em conta que o ensino integral não deixa de ser excludente, pois muitos jovens, como já sinalizado, precisam trabalhar e, com isso, acabam abandonando seus estudos. Dentro dessa discussão, entendemos que “o Programa de Educação Integral favorece os estudantes que podem dedicar um tempo maior aos estudos e exclui do processo os alunos trabalhadores, por exemplo.” (GOMES, 2016, p. 95).

Assim, para que haja, de fato, uma Educação Integral, é necessário que a escola, o currículo e o ensino estejam articulados com a realidade dos estudantes e que possam devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. A educação Integral se insere em uma política que tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis. Em relação à equidade, embora a proposta vise a inclusão e o direito de todos de aprender e acessar oportunidades educativas, no contexto atual, essas questões precisam ser pensadas, uma vez que, no contexto pesquisado, os sujeitos desse processo têm vivenciado enfrentamentos para ter acesso ao ensino.

Quando analisamos os números de matrícula do ensino por Estado, observamos que no estado da Bahia se concentra o maior número de matriculados do ensino médio e no estado do Sergipe existe o menor percentual. Já em Pernambuco, os números se aproximam do Ceará e do Maranhão; vejamos o gráfico:

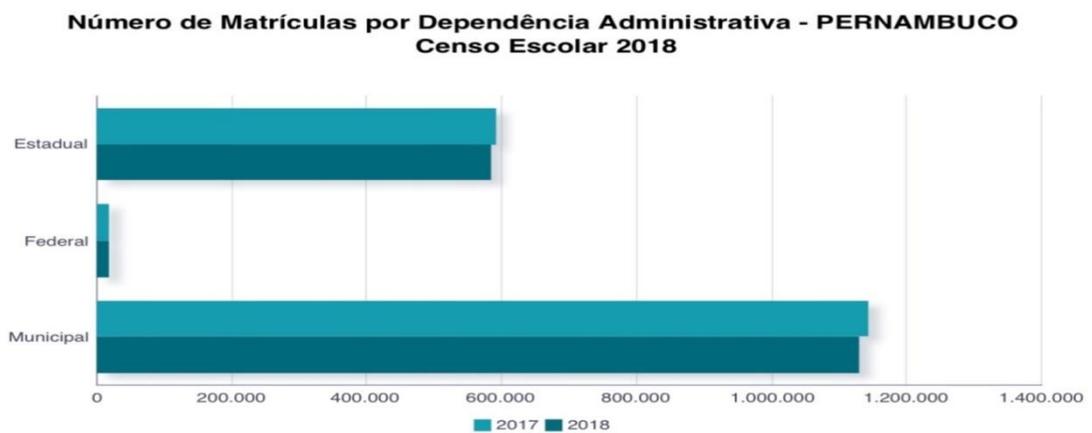
Gráfico 1 – Matrículas por Região do Brasil
Número de Matrículas por UF - Região NORDESTE
Censo Escolar 2018



Fonte: INEP (2019).

Os números por dependência administrativa relevam que as escolas no âmbito municipal têm um quantitativo maior de matrículas em relação à rede estadual. Isso ocorre porque o atendimento do EM ainda é menor do que o atendimento realizado sob a competência dos municípios (educação infantil e ensino fundamental). Esse aumento se justifica em razão do processo de municipalização do ensino fundamental que, em consequência, muitas escolas da rede estadual, que atendiam ao ensino fundamental, passaram para o município, possibilitando aos entes municipais ampliar o atendimento dessa etapa da educação básica sob a responsabilidade dos mesmos. Vamos verificar o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Matrículas por dependência administrativa

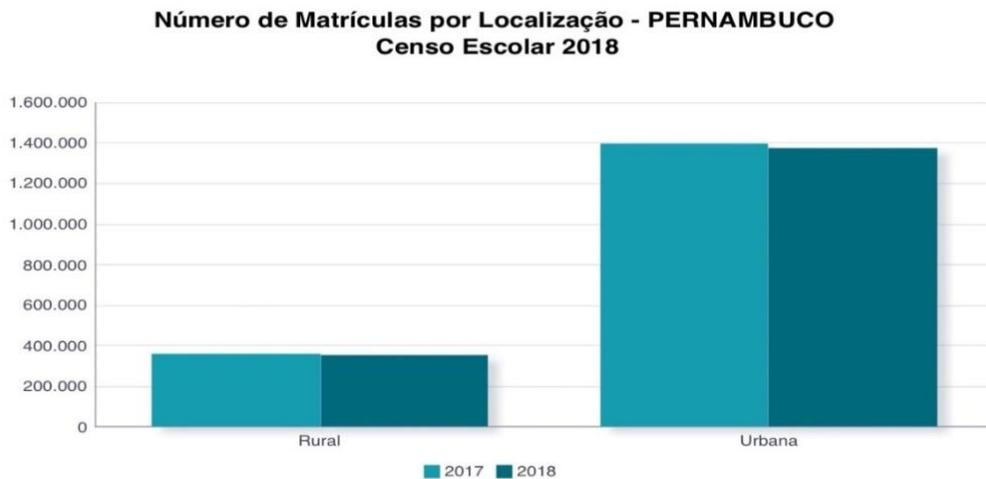


Fonte: INEP (2019).

Nesse gráfico, temos o número de matrículas apresentado em âmbito Estadual, Federal e Municipal, importando para nós os dados referentes à educação da rede Estadual, que mostra um total de quase 600.000 alunos matriculados.

Dentro desse debate, faz-se necessário mostrar o quantitativo de estudantes no âmbito rural e urbano, esse número de matrícula se refere ao Ensino médio e ao Ensino Fundamental. Assim, temos:

Gráfico 3 – Matrículas por localização



Fonte: INEP (2019).

Como podemos perceber, o quantitativo de matrículas da rede urbana é muito maior que o do rural. No entanto, muitos desses alunos do campo precisam se deslocar diariamente para as escolas da rede urbana, como é a realidade do nosso município, pois não têm escolas para atendê-los no próprio campo.

O processo de organização dessas escolas nos faz questionar por que ainda há uma concentração na cidade, quando há muitos alunos do campo que precisam dessas escolas em suas comunidades. A ausência dessas escolas faz com que os jovens tenham que se deslocar muito cedo de suas casas para continuar estudando. Os que optam por não desistir encontram desafios, como nos revelam os dados mais adiante; e os que não conseguem dar continuidade, abandonam seus estudos, ou seja, o seu processo de escolarização.

Garantir o direito ao acesso e à permanência na educação passa pela oferta de condições para que os jovens sejam recebidos nesses espaços e que tenham condições para se manter neles. Na realidade estudada a maioria dos jovens são do campo; a escola localizada no centro da cidade recebe jovens de todos os cantos da cidade, vejamos.

Quadro 5 – Número de matrículas de PE, total por município - Censo Escolar 2018

| | | | | Ensino Regular Presencial |
|-----------|------------------|-----------------------------------|--------------------|----------------------------------|
| | | | | Ensino Médio |
| UF | Município | Dependência Administrativa | Localização | Integral |
| | | | | |

| | | | | |
|----|-----------------|----------|--------|------------|
| PE | LAGOA DOS GATOS | Estadual | Urbana | 388 |
| | Total | | | 388 |

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Sendo a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Manoel Edmundo a única escola que atende aos jovens do ensino médio, na realidade pesquisada, destacamos, além de sua importância, a responsabilidade que tem na formação desses/as alunos/as. Além de ser a única, há um elemento presente nessa escola que carece de atenção, ou seja, o fato da mesma se inserir no estado de Pernambuco na política de educação integral. Embora a PEI do Estado de Pernambuco seja de 2008, apenas em 2012 a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Manoel Edmundo passou a ser integral.

Os dados apresentados nesse subtópico são reveladores de uma política de ensino médio que ainda não alcança todos os estudantes dessa etapa de ensino. A ausência de escolas do campo faz com que os/as estudantes, para continuarem seus estudos, façam o deslocamento para a área urbana, agregando, em seu processo de formação, novos *habitus* (BOURDIEU, 1992), ocorrendo, muitas vezes, conflitos em decorrência da negação do que são e adaptações para a aceitação em um novo contexto sócio-político-cultural.

4 DIVERSOS OLHARES E NOVAS (RE)LEITURAS EM BUSCA DE CONHECIMENTO

“A Educação do Campo representa a alma do povo do campo.”
(BORGES; SILVA, 2012, p. 235).

Neste capítulo, apresentaremos nossas bases teórico-metodológicas, iniciando com uma breve reflexão sobre o ato de pesquisar. Nossa intenção é apontar os caminhos que trilhamos no decorrer de nossos estudos a partir das falas dos participantes da pesquisa.

Iniciamos nossas inferências dizendo que pesquisar é um ato de coragem; nem todos que querem, podem; e nem todos que podem, seguem nessa perspectiva. Podemos nos perguntar por que um ato de coragem? A resposta é ainda mais inquietante, porque requer se perguntar constantemente sobre o que estamos estudando.

Toda e qualquer pesquisa está sujeita a um grande quebra-cabeça que nem sempre se chega à última peça, mas cada uma delas torna-se fundamental e necessária no processo de construção de novos conhecimentos, numa interação com o que estamos vivenciando enquanto novas epistemes.

Nesse sentido, encontrar novas possibilidades do “fazer pesquisa” é uma demanda contemporânea que impulsiona novos olhares e novas intervenções no processo de estudo que vamos construindo. Numa perspectiva de que pesquisar é uma tarefa árdua, que requer uma postura crítica e sistemática do pesquisador, compreendemos, segundo Freire (2006, p.10), que “estudar é, realmente, um trabalho difícil”.

É um trabalho que possibilita a quem é desafiado pela busca do novo, o contato e o domínio dos avanços científicos que vão surgindo ao longo dos tempos. Dessa maneira, vamos aprendendo a perceber e a questionar: qual o profissional que queremos ser? E que pesquisador queremos ser? E de que forma o esforço que requer a pesquisa nos transforma no profissional que queremos ser? Essas perguntas devem ser refletidas por todos aqueles que estão na busca de aprender e reaprender a partir das novas tessituras do “fazer pesquisa”.

Quando discutimos sobre o professor, que é pesquisador, estamos tomando como base a perspectiva do pensamento de Freire:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, e do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (1996, p. 32).

Nesse sentido, concordamos com Freire, quando traz a proposição do professor-pesquisador. Sua referência torna-se indispensável para a formação de professores e professoras, principalmente porque, diante de sua produção, esses podem dar testemunhos do que se propõem pesquisar, tornando assim um “fazer pesquisa” mais próximo da realidade desses sujeitos que estão construindo conhecimentos outros nas universidades.

Muitas são as reflexões em torno do que se precisa para se fazer uma pesquisa, e uma delas perpassa pela metodologia, que é considerada um dos pontos importantes, porque através dela se busca aprofundar e estabelecer a compreensão em torno dos conhecimentos sobre o objeto de estudo. Costa (2011) nos diz que para fazer pesquisa é necessário conhecimento do assunto, curiosidade, criatividade, paciência e postura ética. E nesse movimento, o rigor não é entendido como rigidez, mas rigorosidade que a pesquisa científica exige do pesquisador.

A metodologia nos traz esse rigor, considerada a partir da compreensão de Paulo Freire (1981). O mesmo nos explica que devemos ter uma atitude crítica frente ao nosso objeto de estudo, isto é, atitude crítica que realize reflexões e discussões sobre a realidade que nos possibilite compreender o objeto de estudo, a problemática que esse estabelece, os conhecimentos produzidos e os envolvidos na realidade social pesquisada, bem como as vozes e os diálogos (pesquisadora e os participantes da pesquisa) sobre o contexto em que se situa a pesquisa. Esse movimento nos orienta a revelação das contradições e o que está oculto, bem como a construção e reconstrução dos conhecimentos à razão dos fatos estudados.

Isso tem a ver com fazer ciência, que conforme explica Boaventura (1988), se fundamenta no modelo de ciência dominante de racionalidade científica. Constituída a partir da Revolução Científica do século XVI, desenvolvendo-se com base nas ciências naturais, estendendo-se, no Sec. XIX, às ciências sociais emergentes, tornando-se um modelo global.

Para Boaventura:

Esta nova visão do mundo e da vida reconduz-se a duas distinções fundamentais, entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro. Ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. (1988, p. 49).

Assim, é possível compreender que o ato de pesquisar está permeado, primeiro, por entender como a ciência foi pensada ao longo dos tempos, até chegar ao tempo presente, cujo conhecimento científico está permeado por uma rigorosidade dos fenômenos naturais.

O pensar científico, apresentado por Boaventura, nos põe diante de uma reflexão sobre o paradigma dominante que tende a estabelecer algumas desigualdades científicas, que

diferencia as ciências naturais das sociais e o desprezo pelo senso comum. Desse modo, ele estabelece um novo paradigma de conhecimento que rompe com as formas de “dogmatismo e de autoridade.” (BOAVENTURA, 1988, p. 49) para que sejam valorizadas as mais variadas experiências humanas de acesso ao conhecimento.

Ao pensarmos na pesquisa, a partir de Boaventura, salientamos a confiança epistemológica que esse pontua. Precisamos trazer essa confiança a partir da validação da pesquisa. O novo pensar científico, defendido por Boaventura de Sousa Santos, traduz a nova ordem social, que necessita de interações, incertezas e muitas reflexões.

Nesses momentos, urge pensarmos, ao realizar um trabalho científico, que o pesquisador precisa ser questionador, curioso, estar atento ao espaço à sua volta. É salutar compreender o conhecimento enquanto libertação e emancipação, que requer uma responsabilidade e uma humildade por parte daqueles que se propõem pensar, assim “pesquisar é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia.” (COSTA, 2002, p. 154).

Ao falar sobre o ato de pesquisar, muitas inquietações vão surgindo ao longo dos estudos. Nessa direção, Garcia (2011) nos fornece reflexões para pensarmos essa prática na medida em que apresenta em seus escritos o porquê de pesquisar e como a pesquisa pode contribuir para o meio social, valendo-se de um paradigma teórico-metodológico rigoroso que pode dialogar e ser comprometido com a escola.

Garcia (2011) destaca a importância de pesquisarmos e escrevermos de acordo com as reais necessidades da escola, ou seja, buscar mostrar as contribuições que nossas pesquisas podem levar para a escola é fundamental nessa caminhada. Em seus escritos, a autora nos faz refletir sobre as seguintes questões: “Afinal, para quem pesquisamos? E para quem escrevemos?” (GARCIA, 2011, p. 24).

Desse modo, essas questões vão de encontro ao que Gatti (2007) sinaliza, ao dizer que

[...] o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2007, p. 9).

Assim, nossas pesquisas podem trazer contribuições no campo da educação, na medida em que buscam a compreensão de fatores que ainda são pouco estudados, como é o caso de nossa pesquisa, como se destaca no estado do conhecimento com o levantamento das produções científicas sobre o objeto de estudo em foco. Urge, pois, a importância de se pensar o que, de fato, é a pesquisa e o “fazer pesquisa”.

A importância de se pensar a pesquisa científica, seguindo padrões e normas específicas em seu desenvolvimento, é crucial nesse processo. Assim, algumas questões são fundamentais, dentro dessa discussão: O que difere o conhecimento científico daquele produzido pelo senso comum? Essa reflexão é algo que perpassa nossos pensamentos e que Boaventura (1988) traz em seus escritos.

Para pensarmos sobre essa pergunta, nos aproximamos de Medeiros e Tomasi (2016), que nos encaminham algumas reflexões. Primeiro, que é possível compreender o senso comum enquanto um conhecimento assistemático, ou seja, não possui uma organização prévia ou investigação de estudos para se chegar a uma conclusão.

O saber do senso comum, como sinalizam Medeiros e Tomasi:

[...] é subjetivo; envolve emoções e varia de pessoa para pessoa. Enquanto o senso comum apoia-se em hábitos, preconceitos, tradições, a ciência fundamenta-se em investigação metódica e sistemática, bem como na necessidade de coerência teórica. (2016, p. 52).

Desse modo, percebemos que o senso comum é baseado nas experiências vividas que são transmitidas de pessoas para pessoas, enquanto o conhecimento científico é a base da ciência, pois todas as suas proposições, teorias e hipóteses são comprovadas (ou não) através de uma série de experiências e análises.

Entender sobre o saber baseado no senso comum e no saber científico é importante para que nós, enquanto professores-pesquisadores, possamos ficar atentos e compreender que os conceitos e as distintas e variadas teorias que estão na e em torno da ciência também sofrem influência de outros saberes. Dificilmente, crenças, mitos e, especialmente, senso comum, poderão ser inteiramente deslocados do discurso científico. De fato, um saber não existe sem o outro; de qualquer forma estão imbricados, o que significa que a ciência necessita do senso comum, que a razão necessita do mito³⁴, e que a crença pode manifestar-se a partir dos mais rigorosos métodos científicos.

Pensar a metodologia da pesquisa nos faz perceber que esta tem sido a base da construção do conhecimento, portanto, partindo de uma ideia de que pesquisar requer tempo, atenção e rigor, nos colocamos em meio a paradigmas que nos fazem refletir onde estamos localizados dentro de nossa pesquisa.

³⁴História fantástica de transmissão oral, cujos protagonistas são deuses, semideuses, seres sobrenaturais e heróis que representam simbolicamente fenômenos da natureza, fatos históricos ou aspectos da condição humana; fábula, lenda, mitologia. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mito/>. Acesso em: 30 out. 2019.

Nesse sentido, a ideia de neutralidade é preciso, ou seja, até que ponto pode haver uma neutralidade ou envolvimento com a pesquisa? Como não se envolver com o espaço que é *locus* da pesquisa? É sabido que para se fazer uma análise sem romantizar qualquer tema, é necessário que o pesquisador mantenha certa distância emocional do assunto abordado. Mas será isso possível? Então, a consciência do rigor, que surge como uma contribuição do positivismo, nos prepara para trabalhar de forma que os resultados da pesquisa sejam feitos de acordo com as regras exigidas.

A importância desse diálogo para compreender como precisamos pensar e elaborar uma metodologia nos move no sentido de refletir que conhecer os tipos de pesquisas existentes está na necessidade de definição da abordagem teórica, instrumentos e procedimentos que um pesquisador precisa utilizar no planejamento da sua investigação. Mas, é preciso que o pesquisador saiba usar os instrumentos “adequados” para encontrar possíveis respostas ao problema que ele tenha levantado. É na pesquisa que utilizaremos diferentes instrumentos para chegarmos a uma resposta mais precisa. Embora seja importante perceber que nunca teremos respostas findadas, elas sempre nos levarão a pensar sobre outras concepções, outros saberes e novos conhecimentos.

Como já sinalizado, a metodologia é um dos pontos centrais de nosso trabalho de pesquisa, por meio dela que percebemos os elementos de um rigor científico. Dessa forma, é nos subtópicos a seguir que buscamos responder às seguintes questões: Como? Com quê? Onde? Quanto? Por quê? Nesse tópico são destacados os procedimentos que supomos ser necessários para execução da pesquisa. Dessa maneira, vamos nos aproximando de um caminhar que não se esgota, mas que permite entender que não existe o pronto e acabado.

No entanto, é necessário que o pesquisador tenha expertise para perceber que pesquisar requer também sensibilidade, estar aberto(a) às novas descobertas que o campo possibilitará. Assim, entendendo a pesquisa como um encontro com diferentes caminhos, o rigor precisa nos acompanhar em todos os processos.

Pensando a partir do que estamos pontuando, começamos então a desenhar a nossa metodologia, demonstrando a construção do nosso pensamento sobre o objeto deste estudo, a partir de sua questão problematizadora: quais os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio oriundos do campo apresenta para o fortalecimento de suas Identidades, no município de Lagoa dos Gatos-PE?

Para atender aos objetivos desta pesquisa, buscamos uma fundamentação pautada na perspectiva da abordagem qualitativa que, segundo Gamboa (2003, p. 399), “é uma abordagem

que dá ênfase à objetividade do conhecimento e à explicação dos fenômenos”. Ela permite a recriação de experiências, ou novas epistemologias.

Na abordagem qualitativa o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo (FRASER, 2004, p. 146). Assim, a abordagem qualitativa está pautada em uma perspectiva que concebe o conhecimento como sendo um processo que vai se construindo pelos sujeitos durante a pesquisa.

Do ponto de vista dos nossos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como descritiva-exploratória porque busca aprofundamento na temática estudada a partir do momento que analisa a trajetória, não apenas a descreve. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Assim, é importante entender ainda que:

a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar e a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

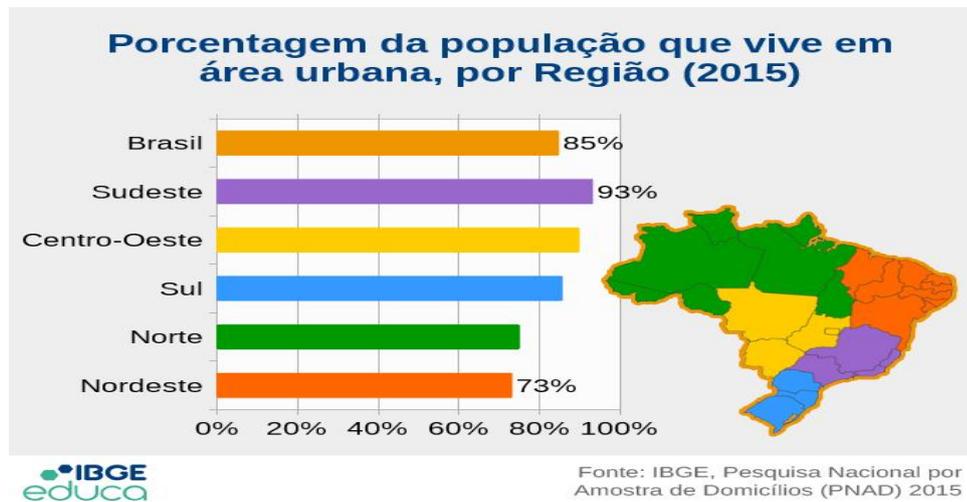
Assim, através desta pesquisa vamos descrevendo as peculiaridades vivenciadas pelos estudantes no seu cotidiano e, a partir de suas falas, percebendo as inferências das múltiplas vivências contempladas nas experiências que fazem parte de suas vidas. Entender a pesquisa enquanto esse caminho de descobertas é, de fato, imprescindível no contexto acadêmico.

4.1 População urbana e Rural no Brasil, Pernambuco e em Lagoa dos Gatos

Importa para nós sabermos também o percentual de pessoas que vivem no campo e na cidade, uma vez que esse quantitativo nos possibilita uma ampliação do nosso olhar sobre o nosso objeto de estudo e favorece a compreensão de que o campo é um lugar habitado, devendo, por esse motivo, ser pensado e refletido como um território de formação. Portanto, os sujeitos desse espaço têm o direito de serem educados em seu próprio espaço.

De acordo com dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas; já 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais. Vejamos a porcentagem da população que vive em área urbana (Gráfico 4). A região Nordeste é a que conta com o maior percentual de habitantes vivendo em áreas rurais, com o total de 26,88%.

Gráfico 4 - Porcentagem da população Urbana e Rural do Brasil e das regiões



Fonte: IBGE, 2015.

Segundo o censo demográfico 2010, do IBGE, o número de pessoas residindo em áreas rurais continua diminuindo, embora de maneira mais lenta. De acordo com a pesquisa, a população rural no país teve uma diminuição de 2 milhões de pessoas entre 2000 e 2010, o que representa metade dos 4 milhões do aumento populacional das cidades.

Tabela 2 – Porcentagem de população urbana e rural no Brasil

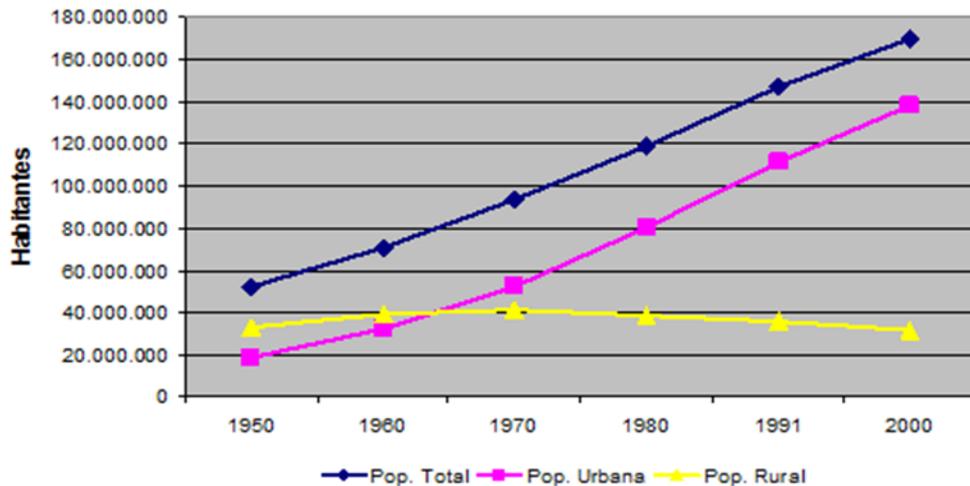
| Por situação do domicílio (%) | Urbana | Rural |
|-------------------------------|--------|-------|
| 1991 | 75,47 | 24,53 |
| 1996 | 78,36 | 21,64 |
| 2000 | 81,23 | 18,77 |
| 2010 | 84,36 | 15,64 |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1980, 1991, 2000 e 2010, e Contagem da População 1996.

A tabela acima mostra em porcentagem o total da população brasileira vivendo em áreas urbanas e rurais; nele podemos perceber uma queda da população vivendo em áreas rurais. Os dados nos mostram a necessidade de pensar políticas públicas que possam garantir aos sujeitos do campo uma condição de vida melhor para que não precisem migrar para a cidade.

O êxodo³⁵rural também implica pensar que esse movimento de saída do campo faz com que se diminua a população rural de um país, gerando escassez de mão de obra, diminuindo também os níveis de produção de alimentos e de matéria-prima, o que, conseqüentemente, encarece o modo de vida de toda a população.

Gráfico 5 – Evolução da população total 1950-2000



Fonte: IBGE (2001)

Antes, a população do campo era maior que a da cidade³⁶; em 1950, a população rural brasileira era de 33.161.506 hab. e correspondia a 63,84% da população total. Vinte anos depois, os habitantes das zonas rurais eram 41.037.586, porém correspondiam a 44% da população total; mas, hoje os números nos preocupam, pelo fato de reduzir a cada novo dado.

A seguir, mostraremos a situação da população em Pernambuco.

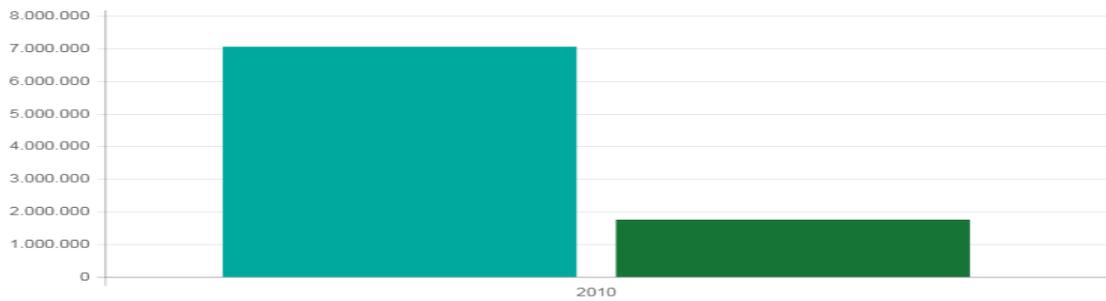
Gráfico 6 – População residente por situação domiciliar (urbana/rural) em Pernambuco³⁷
(Unidade: pessoas)



³⁵O êxodo rural é um movimento migratório em que a população residente no espaço rural – no campo – desloca-se definitivamente para as cidades – áreas urbanas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/efeitos-exodo-rural.htm>. Acesso em: 04 abr. 2020.

³⁶Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/caracteristicas_socioeconomicas_b.htm#migracao. Acesso em: 04 abr. 2020.

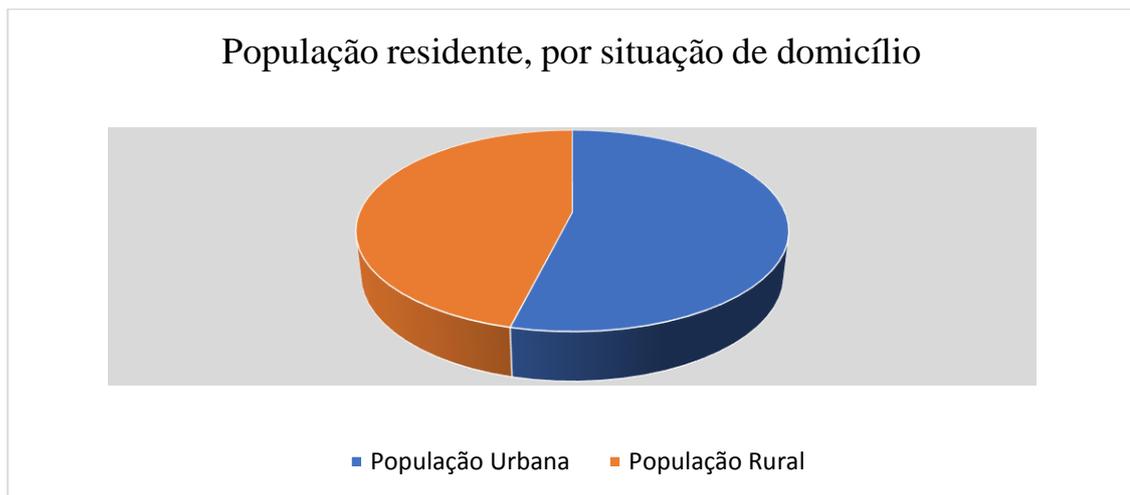
³⁷Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/panorama>.



Fonte: IBGE (2010).

Os dados nos mostram que, em Pernambuco, a maior parte da população vive na área urbana. Em Lagoa dos Gatos, cidade selecionada como amostra de nossa pesquisa, os dados revelam que a população do campo é quase a mesma da cidade (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Lagoa dos Gatos/PE



Fonte: IBGE (2010).

O gráfico nos mostra que a quantidade da população da área rural é quase a mesma da urbana. Os dados de 2010, segundo o IBGE, apontam para 15.615 habitantes, sendo 8.641 da área urbana e 6.974 da área rural. E, mesmo tendo essa população, as escolas do campo ainda continuam fechando suas portas; ou deixando de ofertar a etapa dos anos finais do ensino fundamental, ou de construir escola para o atendimento do Ensino médio, uma vez que no município temos apenas uma única escola de EM, na área urbana. Por isso, retomamos a importância de se discutir políticas públicas para o Campo. Os dados mostram também que a Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade no mesmo ano era de 96,5 %³⁸, o que reforça a importância de garantir acesso à toda população, seja no campo ou no espaço urbano.

³⁸Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/lagoa-dos-gatos/panorama>. Acesso em: 14 jun. 2020.

4.2 Caracterização do município, das escolas urbanas e do campo

O município de Lagoa dos Gatos-PE fica localizado a 130 km da capital Recife, cidade interiorana do estado de Pernambuco, administrativamente formado pelos distritos sede: Entroncamento, Igarapeassú e Lagoa do Souza. O mesmo tem pouco mais de 15.615 habitantes (IBGE, 2010).

A escolha desse município para realizar nossa pesquisa se dá pelo fato de querer conhecer a realidade que está próxima a mim e por ser um local que possibilitará compreender como os estudantes vivenciam hoje um processo de transição que foi enfrentado por mim há alguns anos, além do que o município somente tem uma escola do ensino médio, fazendo com que os estudantes do campo, na constituição do seu direito de escolarização, tenham que sair do campo para ir à escola.

Dessa população, 6.974 são da área rural, o que reforça a importância de se discutir sobre a necessidade de ter escolas no campo para atender aos estudantes dessa localidade. Segundo dados do Censo escolar de 2019, dos 3.035 estudantes distribuídos nas escolas urbanas e do campo nas etapas e modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1.095 estudantes são do campo.

A seguir mostraremos o mapa do município de Lagoa dos Gatos/PE e como este é dividido entre os sítios e cidades vizinhas.

Mapa 1 – Mapa do município de Lagoa dos Gatos



Fonte: <http://lagoadosgatos.pe.gov.br>

O mapa do município de Lagoa dos Gatos–PE aponta os municípios limítrofes e os sítios que dele fazem parte. Assim temos, ao Norte: Cupira; ao Sul: São Benedito do Sul; leste: Belém

de Maria, Catende e Jaqueira; e ao Oeste: Panelas. No município de Lagoa dos Gatos há 05 Escolas Urbanas e 23 Escolas Rurais, totalizando 28 escolas, segundo dados do Censo de 2019.

Quadro 6 – Escolas do Campo no município de Lagoa dos Gatos

| Nº TOTAL | RELAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO – LAGOA DOS GATOS/PE | LOCALIZAÇÃO |
|---------------------|--|--------------------------------|
| 01 | Agnelo Lyra | Sit. Lagoa dos Patos |
| 02 | Alcides Florêncio | Sit. Mundo Novo |
| 03 | Almerinda Simões de Barros | Sit. Serra do Cafundó |
| 04 | Antônio Monteiro de Melo | Sit. Alto do Tambor |
| 05 | Armando Correia de Melo | Sit. Estivas |
| 06 | Avelino Alves | Sit. Pau Ferrado |
| 07 | Camilo Gomes de Souza | Sit. Cajueiro |
| 08 | Dantas Barreto | Sit. Serra do Jerimum |
| 09 | Eulália Lira Seródio | Sit. Riachão de Dentro |
| 10 | Gaudioso Alves Fernandes | Sit. Assentamento Santa Izabel |
| 11 | Genuíno Laranjeira | Vila Igarapeassu |
| 12 | José Alves da Silva | Sit. Frágoso |
| 13 | José Pedro de Assunção | Vila do Entroncamento |
| 14 | Manoel Genuíno Monteiro | Sit. Igrejinha |
| 15 | Manoel Pedro da Silva | Sit. Pery Pery |
| 16 | Manoel Raimundo Freire | Sit. Cocão |
| 17 | Marechal Costa E Silva | Sit. Gulandi |
| 18 | Nossa Senhora Do Rosário | Vila do Rosário |
| 19 | Presidente Médice | Sit. Chã das Panelas |
| 20 | Presidente Tancredo Neves | Sit. São Jorge |
| 21 | Princesa Isabel | Sit. Gurjaú |
| 22 | Sem Denominação | Sit. Guabiraba |
| 23 | Vale Dos Lírios | Sit. Veloso |

Fonte: INEP/Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação da Lagoa dos Gatos.

O quadro acima nos mostra o quantitativo de escola, seus nomes e sua localização. Havia no município o quantitativo de 54 escolas do campo. Hoje o número, como visto, é inferior; mais de 50% delas foram paralisadas ou extintas, como a secretaria de educação desse município nomeia.

Quadro 7 – Escolas urbanas no município de Lagoa dos Gatos

| Nº TOTAL | RELAÇÃO DAS ESCOLAS URBANAS MUNICIPAIS – LAGOA DOS GATOS/PE | LOCALIZAÇÃO |
|---------------------|--|------------------------------|
| 01 | Escola Municipal Joao Correia de Melo | Av. Sete de Setembro |
| 02 | Escola Municipal Cordeiro Filho | Trav. Vereador Durval Soares |

| | | |
|-----------|--|------------------------------------|
| 03 | Cordeiro Filho - Anexo³⁹ | R. Professor Manoel Edmundo |
| 04 | Manoel Lopes Sobrinho | Vila Lagoa do Souza |
| 05 | Eduardo Vasconcelos | Bairro do Tambor |

Fonte: INEP/Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação da Lagoa dos Gatos.

Do total apresentado nesse quadro, somente as escolas Manoel Lopes Sobrinho e a Escola Municipal Cordeiro Filho possuem ensino fundamental- anos finais, segundo dados do Censo escolar de 2019. Desse modo, os alunos das escolas do Campo têm essas duas opções para o ensino fundamental – anos finais: a Escola Manoel Lopes Sobrinho, localizada na Vila Lagoa do Souza; ou se deslocam para o processo de escolarização na Escola Municipal Cordeiro Filho, localizada na Travessa Vereador Durval Soares. Segundo o censo escolar de 2019, eram atendidos na escola Municipal Cordeiro Filho o total de 751 alunos/as e na Escola Manoel Lopes Sobrinho o total de 125, distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 8 – Quantidade de alunos por turma na escola no ensino fundamental anos finais

| ESCOLA MUNICIPAL CORDEIRO FILHO | ESCOLA MANOEL LOPES SOBRINHO |
|--|-------------------------------------|
| ED. INF– 0 | ED. INF–25 |
| EJA– 82 | EJA– 25 |
| ANOS INICIAIS – 0 | ANOS INICIAIS– 36 |
| 6º ANO – 199 alunos | 6º ANO – 15 alunos |
| 7º ANO – 200 alunos | 7º ANO – 09 alunos |
| 8º ANO – 141 alunos | 8º ANO – 09 alunos |
| 9º ANO – 129 alunos | 9º ANO – 06 alunos |

Fonte: INEP/Censo Escolar da Secretaria Municipal de Educação da Lagoa dos Gatos.

As escolas acima referidas possuem a seguinte organização de infraestrutura:

Quadro 9 – Infraestrutura das escolas que possuem ensino fundamental anos finais

| ESCOLA MUNICIPAL CORDEIRO FILHO | ESCOLA MANOEL LOPES SOBRINHO |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✚ 21 salas de aulas utilizadas ✚ 102 funcionários ✚ Sala de diretoria ✚ Sala de professores ✚ Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) ✚ Quadra de esportes coberta ✚ Cozinha ✚ Biblioteca | <ul style="list-style-type: none"> ✚ 4 Salas de aula ✚ 1 Pátio ✚ 30 Funcionários ✚ 1 Biblioteca ✚ 1 Cozinha ✚ Sala de professores ✚ Secretaria ✚ Banheiro dentro do prédio um masculino e um feminino |

³⁹Essa escola é anexa e funciona em um prédio alugado que está sobre a responsabilidade da Escola Municipal Cordeiro Filho.

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> + Banheiro dentro do prédio + Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida + Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida + Sala de secretaria + Banheiro com chuveiro masculino e feminino + Despensa + Almojarifado + Pátio descoberto + Área verde | <ul style="list-style-type: none"> + Banheiro dos professores |
|---|--|

Fonte: segundo dados do Censo/2018.

Os dados nos mostram como as duas escolas que atendem ao ensino fundamental estão organizadas. A escola Municipal Cordeiro Filho apresenta uma estrutura ampla, pela quantidade de alunos que recebe. A Escola Manoel Lopes Sobrinho tem uma estrutura um pouco menor e ainda faltam alguns itens para acolher os alunos, como é o caso de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Quanto ao ensino médio, esse só há, conforme determina a LDB 9394/96, na rede estadual. Nesse sentido, nossa pesquisa se volta para a Escola de Referência e Ensino Médio Professor Manoel Edmundo, escola no município que atende a todos os alunos da rede municipal e particular egressos do ensino fundamental, na etapa de Ensino Médio. Há uma outra escola que atende ao ensino médio, mas, na modalidade EJA, como veremos no próximo ponto. Os que não conseguem matrícula, ou por outros motivos, vão para o município vizinho, Panelas/PE.

4.3 Caracterização do campo de pesquisa: Escola de Referência e Ensino Médio Professor Manoel Edmundo

A escola campo de nossa pesquisa é a Escola de Referência e Ensino Médio Professor Manoel Edmundo. Fica localizada na Rua São Sebastião, S/N, Centro, município de Lagoa dos Gatos – PE, CEP: 55450-000. Segundo os funcionários e registros do Projeto Político Pedagógico (PPP), não se tem registro escrito dos primeiros anos dessa escola; o que se sabe é que ela passou a funcionar por volta de 1950, quando era chamada de Grupo Escolar⁴⁰ Rural Professor Manoel Edmundo.

⁴⁰Segundo Souza (1998, p. 30), a criação dos grupos escolas surge no interior do projeto político republicano de reforma social e de difusão da educação popular – uma entre as várias medidas da reforma de instrução pública no Estado de São Paulo implementadas a partir de 1890.

A partir dos anos 1990, a escola passou a ser apenas de ensino médio⁴¹ e, em 2012⁴², tornou-se escola de referência do ensino médio. A escola apresenta os seguintes níveis e modalidades de ensino: ensino médio integral e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O número de estudantes em 2019 foi de 473, sendo 382 alunos/as do EM tempo integral e 91 alunos/as da EJA; funciona das 7h30 às 17h (EM integral) e das 18h40 às 22h (EJA).

Existe também uma escola no campo que atende ao ensino médio, mas na modalidade EJA, destinada à população do Campo. Esse atendimento ocorre na Escola Avelino Alves, escola de ensino fundamental do município, localizada no sítio Pau Ferrado, numa comunidade Quilombola, onde são atendidos 21 alunos. Esse ensino é uma extensão do Estado em parceria com o município.

A escola de Referência e Ensino Médio Professor Manoel Edmundo faz parte da Gerência Regional de Educação (GRE)⁴³ Mata Sul Palmares. Em Pernambuco, atualmente, há 16 Gerências Regionais de Educação (Ver mapa 2). Na GRE Mata Sul Palmares existem 51 escolas estaduais que atendem aos estudantes no sistema integral, semi-integral e regular (Anexo A).

⁴¹A LDB diz que a responsabilidade é entre os entes federados, o município com o ensino fundamental, o Estado com o ensino médio, etapa final da educação básica. Por isso que é a partir da década de 1990.

⁴²Dentro da política de responsabilização do estado, há a política de educação integral criada pelo governo Eduardo Campos e, em 2009, virou política pública, com a promulgação da Lei nº 13.968/2009. Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2019/12/03/veja-a-lista-das-escolas-que-terao-ensino-em-tempo-integral-a-partir-de-2020-em-pernambuco-394196.php>. Acesso em: 10 jan. 2020, conforme situado no Capítulo 2.

⁴³“Conforme definição do Decreto Nº 40.599, de 03 de Abril de 2014, a Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que por competência deve exercer, em nível regional: as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; coordenar o processo de organização do atendimento escolar, de apoio ao aluno e à rede física; aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades; organizar o funcionamento da inspeção escolar no âmbito da sua jurisdição; coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição.” Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=77>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Mapa 2 - Pernambuco
MAPA DE PERNAMBUCO



Fonte: SEEP(2020).

No ensino de tempo integral, os alunos têm 45 horas semanais e funciona os cinco dias da semana manhã e tarde. A semi-integral, carga horária de 35 horas-aula semanais, funcionando em cinco manhãs e duas tardes. No ensino regular tem escolas com funcionamento em turnos diurno, vespertino e noturno, com quatro horas diárias.

A seguir, o quadro 10 destaca as Gerências Regionais de Educação em Pernambuco. Em cada Regional está vinculada um quantitativo de escolas. As informações pertinentes a cada Gerência Regional e as escolas vinculadas às mesmas podem ser encontradas no site da Secretaria de Educação do Estado.

Quadro 10 – Gerências Regionais de Educação

GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

| | |
|---|---|
| 01 - Recife Norte | 09 - Agreste Centro Norte (Caruaru) |
| 02 - Recife Sul | 10 - Agreste Meridional (Garanhuns) |
| 03 - Metropolitana Norte | 11 - Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde) |
| 04 - Metropolitana Sul | 12 - Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira) |
| 05 - Mata Norte (Nazaré da Mata) | 13 - Sertão do Submédio São Francisco (Floresta) |
| 06 - Mata Centro (Vitória de Santo Antão) | 14 - Sertão do Médio São Francisco (Petrolina) |
| 07 - Mata Sul (Palmares) | 15 - Sertão Central (Salgueiro) |
| 08 - Vale do Capibaribe (Limoeiro) | 16 - Sertão do Araripe (Arapirina) |

* FRONTEIRAS DAS REGIÕES DE DESENVOLVIMENTO MARCADAS EM PRETO

Fonte: Site da secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco.

A seguir, apresentaremos a relação da equipe gestora, destacando o perfil de formação de cada membro, o que nos ajuda a compreender a formação acadêmica e a sua relação com as funções desempenhadas na escola, contribuindo para a sua organização.

Quadro 11 – Equipe gestora

| Cargo/função | Perfil de Formação |
|---------------------------|---------------------------------|
| Diretor | Pós-graduação em gestão pública |
| Secretária | Pós-graduação em psicopedagogia |
| Analista Educacional | Pós-graduação em psicopedagogia |
| Analista educacional | Pós-graduação em psicopedagogia |
| Educadora de apoio | Graduação em ciências sociais |
| Educadora de apoio | Pós-graduação em história |
| Coordenador da biblioteca | Pós-graduação em história |

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

De acordo com as informações colhidas no PPP, salientamos que quase toda a equipe gestora possui pós-graduação, apenas um deles tem somente a graduação. Observamos que o gestor escolar tem formação específica para o cargo que ocupa. Desse modo, destacamos que essas formações são importantes no processo contínuo de desenvolvimento das funções dentro da escola.

Na escola, há também um grupo terceirizado (Quadro 12) que faz o funcionamento da mesma acontecer. Esse grupo trabalha nas funções de apoio, para manter o funcionamento da escola. Serão identificados por números para preservar suas Identidades.

Quadro 12– Pessoal terceirizado

| Função | Empresa |
|-------------------------------|----------------|
| Auxiliar de serviços gerais 1 | Top service |
| Auxiliar de serviços gerais 2 | Top service |
| Auxiliar de serviços gerais 3 | Top service |
| Auxiliar de Cozinha 1 | Nutrihouse |
| Auxiliar de Cozinha 2 | Nutrihouse |
| Auxiliar de Cozinha 3 | Nutrihouse |
| Cozinheira | Nutrihouse |

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

O corpo docente da escola de Referência e Ensino Médio Professor Manoel Edmundo é identificado conforme os componentes curriculares em que atuam e suas respectivas formações. Salientamos que os docentes serão conhecidos como D1, D2 até D24, como consta no quadro, respeitando o compromisso com os mesmos de ter suas identidades preservadas.

Quadro 13 – Corpo docente

| Nome | Formação | Componente curricular | Etapa de ensino |
|-------------|---------------------------------|---|-----------------------------------|
| D1 | Pós-graduação: português | Língua portuguesa | Ensino Médio Integral |
| D2 | Pós-graduação: matemática | Matemática | Ensino Médio Integral |
| D3 | Graduação: letras | Língua portuguesa | Ensino Médio Integral |
| D4 | Graduação: geografia | Geografia, arte e filosofia | Ensino Médio Integral e EJA Médio |
| D5 | Pós-graduação: português | Língua portuguesa | Ensino Médio Integral |
| D6 | Pós- graduação: matemática | Matemática | EJA Médio |
| D7 | Pós-graduação: matemática | Matemática e física | Ensino Médio Integral e EJA Médio |
| D8 | Pós-graduação: português | Inglês | Ensino Médio Integral e EJA Médio |
| D9 | Graduação: administração | Empreendedorismo e biologia | Ensino Médio Integral e EJA Médio |
| D10 | Graduação: pedagogia | Intérprete de libras | Ensino Médio Integral |
| D11 | Pós-graduação: ciências sociais | Sociologia e geografia | Ensino Médio Integral |
| D12 | Graduação: história | História, geografia, filosofia e sociologia | EJA Médio |
| D13 | Pós-graduação: matemática | Matemática | Ensino Médio Integral |
| D14 | Graduação: biologia | Biologia e química | Ensino Médio Integral e EJA Médio |
| D15 | Graduação: matemática | Física | Ensino Médio integral |
| D16 | Graduação: biologia | Biologia e Direitos Humanos | Ensino Médio Integral |
| D17 | Graduação: ciências sociais | Sociologia e História | Ensino Médio Integral |
| D18 | Graduação: pedagogia | Intérprete de Libras | Ensino Médio Integral |
| D19 | Graduação: matemática | Matemática | Ensino Médio Integral |
| D20 | Graduação: história | Arte e geografia | Ensino Médio Integral |
| D21 | Graduação: pedagogia | filosofia | Ensino Médio Integral |
| D22 | Graduação: educação física | Educação física | Ensino Médio Integral e EJA Médio |

| | | | |
|-----|--------------------------|-------------------|-----------------------|
| D23 | Pós-graduação: português | Língua Portuguesa | Ensino Médio Integral |
| D24 | Pós-graduação: biologia | Biologia | Ensino médio Integral |

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola.

Como visto, o corpo docente é composto por 24 docentes que atuam lecionando as disciplinas que compõem o currículo da escola. Dez desses professores são contratos temporários e os demais são concursados. Dez deles possuem pós-graduação em suas áreas de formação, o que, ao nosso entendimento, representa um papel estratégico na qualidade da educação.

4.4 Estabelecendo população e amostra

A seleção dos participantes, buscando alcançar os nossos objetivos, se estrutura em uma amostra intencional que, segundo Ghedin e Franco (2008 p. 191), “[...] é definida à luz dos objetivos do estudo, que se vão esclarecendo no próprio processo de sua realização”.

Buscando atender o nosso objetivo de pesquisa, compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas identidades, fizemos um estudo a partir das falas dos estudantes do 1º e do 3º ano. A escolha desses sujeitos partiu, inicialmente, do lugar que eles ocupam; também pela necessidade de encontrarmos subsídios que nos propiciem uma análise para entender e buscar reflexões sobre os objetivos dessa pesquisa.

Justifica-se ainda a escolha dos estudantes do 1º ano porque esses estão iniciando seus estudos no ensino médio e assim tem-se as expectativas de que as experiências do percurso ligadas à escola do campo os acompanhem; e os do 3º ano porque estão no último ano do ensino médio, e espera-se verificar o que alterou ou que marcou suas trajetórias.

Assim, a escolha pelo 1º e 3º anos partiu da necessidade de observar como esses alunos entram no ensino médio, qual a sua concepção de escola urbana, como são recebidos, quais os elementos que mais os aproximam de suas concepções identitárias nessa escola, ou distanciam e como é a sua trajetória.

Inicialmente, selecionamos uma amostra de dez estudantes por turma, sendo dez do 1º ano, e dez do 3º ano. A escolha desses estudantes foi feita a partir de um questionário piloto, onde foram selecionados os/as estudantes que residiam em locais mais distantes em relação à escola, em média de 10 a 15 km. Esse foi um dos critérios estabelecido para selecionar os

estudantes de cada turma, associado a um outro critério: de que já tenham estudado no campo e que desejam continuar morando lá.

A seguir, apresentaremos o quantitativo de estudantes geral dos 1º e 3º anos, destacando as turmas que foram pesquisadas e o respectivo número de alunos que fizeram parte desta pesquisa.

Quadro 14 – Quantitativo geral de estudantes do 1º ano- ensino médio integral e estudantes selecionados para participar da pesquisa

| Turma | Quantidade de estudantes por turma | Estudantes do campo | Responderam ao questionário | Responderam a entrevista |
|--------------------|------------------------------------|---------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 1º ano A | 39 | 16 | 12 | 01 |
| 1º ano B | 40 | 22 | 15 | 04 |
| 1º ano C | 42 | 23 | 13 | 03 |
| 1º ano D | 38 | 15 | 08 | 02 |
| Total Geral | 159 | 76 | 48 | 10 |

Fonte: Dados fornecidos pela escola.

Podemos ver no Quadro 14 a quantidade de estudantes por turma. Observamos que, dentre o total de estudantes do campo, respondeu ao questionário um quantitativo menor, isto porque os alunos ou faltaram no dia, ou se recusaram a participar. Após a análise dos questionários, foram selecionados os alunos que atenderam aos critérios estabelecidos: distância da escola em relação à moradia, e estudaram no campo e pretendem continuar morando no campo após a conclusão do ensino médio.

Quadro 15 – Quantitativo geral de estudantes do 3º ano- ensino médio integral e estudantes selecionados para participar da pesquisa

| Turma | Quantidade de estudantes por turma | Estudantes do campo | Responderam ao questionário | Responderam a entrevista |
|--------------------|---|----------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| 3º ano A | 25 | 10 | 09 | 05 |
| 3º ano B | 26 | 12 | 06 | 03 |
| 3º ano C | 27 | 13 | 13 | 02 |
| Total Geral | 78 | 35 | 28 | 10 |

Fonte: Dados fornecidos pela escola.

Inicialmente, com a ajuda da educadora de apoio, fui direcionada às turmas de 1º ano, que no total correspondem a quatro. Nas salas de aula, fui apresentada à turma, e com a autorização dos/as professores/as em atividade no momento, apresentei a mim e a minha pesquisa, o título e os objetivos do estudo. Em seguida, após explicar que só os/as alunos/as do campo fariam parte deste estudo, destacando a importância de todos nesse processo, entreguei o questionário de identificação para os estudantes.

Após esse processo de seleção dos estudantes, houve uma conversa com cada um sobre como seria o próximo passo, que no caso era a entrevista. Aos estudantes foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecidos: Termo de Consentimento para maiores de 18 anos ou emancipados (TCLE); Termo de Assentimento para adolescentes com idade de 7 a 18 anos (TALE) e o Termo de Consentimento para pais ou responsáveis pelos menores de idade (TCLE), todos em anexos.

Na reunião seguinte, foram recolhidos os termos de consentimento assinados. Nesse encontro, três estudantes, sendo dois do 1º ano e um do 3º, disseram que não queriam participar da pesquisa; foi respeitada a posição deles e, logo em seguida, consultamos outros estudantes que expressaram o desejo de participar da pesquisa, substituindo esses.

A partir dos dados dos quadros 14 e 15, temos 76 estudantes participantes da pesquisa que responderam ao questionário piloto e, desses, 20 participaram diretamente da nossa entrevista que foi realizada garantindo o sigilo e a tranquilidade aos estudantes em cada uma das etapas solicitadas. As entrevistas foram realizadas no laboratório de ciências e na biblioteca da escola de maneira que, individualmente, pudéssemos conversar com os/as estudantes.

Participou da pesquisa o quantitativo de 47 mulheres e 29 homens, distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 16 – Quantitativo de participantes por gênero

| Turma | Quantidade de mulheres | Quantidades de homens |
|--------------|-------------------------------|------------------------------|
| 1º A | 6 | 6 |
| 1º B | 10 | 5 |
| 1º C | 10 | 3 |
| 1º D | 5 | 3 |
| 3º A | 4 | 5 |
| 3º B | 3 | 3 |
| 3º C | 9 | 4 |
| TOTAL | 47 | 29 |

Fonte: Questionário (2019).

Segundo informações no quadro 16, observamos que a predominância dos estudantes do ensino médio oriundos do Campo é do sexo feminino; em apenas uma turma, do 3º Ano A, houve mais alunos do sexo masculino. Desses estudantes, 10 Pertencem a comunidades quilombolas, sendo seis do 1º ano e quatro do 3º ano.

4.5 Produção de dados

Esta pesquisa está direcionada a compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades e considerando o objetivo específico: 1) descrever a trajetória escolar dos/as estudantes vindos/as do campo para o ensino médio do município de Lagoa dos Gatos-PE. Fizemos, no primeiro momento, o uso do questionário, porque compreendemos ser:

Um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador.[...] A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT *et al.* 2009, p. 69).

O questionário (ANEXO A) foi composto por um banco de dados pessoais com 8 questões, sendo 7 para discorrer e 1 delas para assinalar. Com o uso do questionário piloto, pudemos chegar aos participantes da pesquisa, entender seu perfil. O objetivo desse foi de localizar os estudantes e assim selecioná-los para uma entrevista. Inicialmente, com ajuda da coordenação da escola, levantamos o nome de todos os estudantes do campo por turma, e esses foram convidados a participarem do questionário.

No segundo momento, utilizamos a entrevista para nos aproximar dos estudantes e de suas trajetórias pessoais. Neste sentido, fizemos a escolha desta técnica porque nos

[...] favorece a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permite uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

A entrevista (ANEXO B) foi realizada com os dez estudantes do 1º ano e dez do 3º ano, levando em consideração todo o cuidado, que envolve um respeito, na hora da conversa. As entrevistas se deram em dias alternados, iniciando com os/as estudantes do 1º ano e,

posteriormente, com os/as estudantes do 3º ano. A entrevista foi composta por 11 questões direcionadas aos estudantes de acordo com nossos objetivos, buscando compreender e dialogar com cada um deles.

Cada estudante, por vez, era chamado/a para a biblioteca ou para o laboratório de ciências e era convidado a discorrer sobre as perguntas indicadas. Nesse movimento, suas falas eram gravadas em um aparelho eletrônico sob garantia de sigilo, o que permitiu que esse trabalho, por parte dos estudantes, se desse com a confiança, a liberdade e o respeito ao tempo de quem se expressa.

Mesmo com todo o cuidado e respeito aos estudantes, os mesmos se mostraram, no início da conversa, um pouco nervosos; suas vozes embargadas revelavam traços de ansiedade, que foi sendo controlada no decorrer da entrevista e mediada numa linguagem que pudessem compreender e ter a possibilidade de responder com facilidade.

Para refletirmos sobre os nossos objetivos 2) Identificar os desafios dos/as estudantes oriundo/as do campo na escola de referência e ensino médio, e 3) elencar os elementos que permitem compreender a visibilização da Identidade dos/as estudantes camponeses/as, fizemos uso da entrevista semiestruturada.

Deste modo, os instrumentos escolhidos buscaram atender aos nossos objetivos e validar nossos estudos, permitindo uma flexibilidade a partir do que tem sido pesquisado. Contudo, destacamos que a validade de uma pesquisa não depende das técnicas, mas da construção lógica empregada. (GAMBOA, 2013, p.96).

Assim, o tipo de entrevista que nosso objeto se aproxima é a semiestruturada que, segundo Triviños (1987), favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas busca através dos questionamentos a explicação e a compreensão de suas totalidades. Desta forma, podemos inferir que a entrevista nos ajudou a compreender melhor e explorar variadas representações sobre nosso objeto de estudo.

Utilizamos ainda para contemplar nossos objetivos a revisão bibliográfica que, segundo Fonseca:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

A partir das diversas abordagens apresentadas pelos teóricos, buscamos fazer um estudo mais detalhado sobre a Educação do Campo enquanto um direito da população desse território, nos aproximando dos principais autores que discutem e tratam das questões conceituais relacionadas a essas, de modo que possamos ir compreendendo a construção teórica crítica do nosso objeto de estudo a partir das falas dos nossos participantes e o que os autores nos dizem sobre.

Dentro de nossos estudos, para um detalhamento das informações e para demonstrar com mais clareza as nossas análises, fizemos uso de documentos físicos (PPP da escola) e documentos em plataformas digitais (site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, IBGE e INEP) para levantamentos dessas informações.

Compreendemos que há necessidades de ressignificações e mudanças no caminhar científico. Nossos estudos é que vão sinalizando para qual teoria deveremos ir. Nesse sentido, é importante entender que nenhuma teoria dá conta da complexidade de uma pesquisa, pois essa está apoiada num conjunto teórico amplo. Portanto, o pesquisador precisa ser atento, ético, ter humildade e maturidade no ato de pesquisar. Assim:

A maturidade de um pesquisador pode, pois, ser aquilatada pela capacidade de fazer a melhor opção entre as alternativas postas para a análise de seu objeto, o rigor com que elabora suas referências, o cuidado com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados do processo de investigação: é a tão afirmada, mas nem sempre praticada, construção do objeto. (BRANDÃO, 2002, p. 29).

Por isso, as estratégias que o pesquisador utiliza dependem muito do trato que terá com as técnicas utilizadas diante das necessidades que forem surgindo junto aos estudos de seu objeto, que partem também seus questionamentos, assim “[...] o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos.” (PARAÍSO, 2012, p. 24).

As reflexões levantadas aqui se tornam fundamentais para que nós, enquanto pesquisadores, possamos pensar que não basta apenas querer fazer pesquisa, são necessárias decisões e isso implica uma preparação epistêmica para perceber o papel do pesquisador ativo em meio aos contextos e desafios. As técnicas utilizadas são de grande importância nessa construção.

Diante do exposto, apresentaremos, a seguir, um quadro que mostra como está organizada nossa coleta de dados relacionados aos objetivos de nossa pesquisa.

Quadro 17 – Procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa

| Objetivos | Descrição | Coleta de dados | Análises dos dados |
|--------------|--|----------------------------|--|
| Específico 1 | Descrever a trajetória dos/as estudantes vindos/as do campo para o ensino médio do município de Lagoa dos Gatos-PE | Questionário Entrevista | Para análise dos questionários e entrevistas semiestruturadas fora utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). |
| Específico 2 | Identificar os desafios dos/as estudantes oriundo/as do campo na escola de referência e ensino médio | Entrevista | |
| Específico 3 | Elencar os elementos que permitem compreender a visibilização da Identidade dos/as estudantes camponeses/as | Entrevista | |

Fonte: Dados da autora.

4.6 Técnicas de análise de dados

Para a realização do nosso trabalho, faremos uso da Análise de conteúdo, conforme figura 2, que segundo Franco (2008), tem como ponto de partida a mensagem, podendo ser verbal (oral ou escrita) e gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Essas podem expressar um significado e um sentido que deverá ser interpretado, considerando-se as condições textuais, sob uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

É preciso compreender que a análise do conteúdo extrapola o campo das palavras, vai além e nos mostra os significados presentes nas diferentes linguagens, possibilitando conhecer novas mensagens, a partir de diferentes indicadores. “A análise do conteúdo requer que as descobertas tenham, de fato, relevância teórica” (FRANCO, 2008), porque, se situando no campo da pesquisa enquanto um delineamento mais amplo da teoria da comunicação, possibilita a compreensão detalhada dos conteúdos obtidos.

Bardin (2016) nos mostra vários caminhos para se realizar uma análise de conteúdo, que pode ser: via análise temática (onde estão os temas principais); via análise sequencial (que divide a entrevista em sequências); via análise das oposições (que envolve os universos opostos do discurso) e via análise de enunciação (que busca compreender a significação das falas).

Assim, trabalhamos a análise das falas dos sujeitos, buscando nas particularidades presentes em seus discursos, as categorias temáticas que surgem de suas falas e os significados que se aproximam dos nossos objetivos ou o que se apresentam enquanto algo novo dentro de nossa pesquisa.

Nesta pesquisa, utilizaremos a análise de conteúdo via análise temática que, de acordo com Minayo (2010, p. 316), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico”. Para esta pesquisa, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferências estas que recorrem a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2016, p. 44).

Assim, compreendemos que a análise temática nos possibilita um caminho entre as diferentes possibilidades analíticas do que está sendo dito através das palavras. Portanto, trata-se de um tipo de análise que nos permite perceber como os registros são importantes em nossas análises e discussões sobre o objeto de estudo. Por este motivo, levamos em consideração a organização da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), quando nos mostra os três polos cronológicos das diferentes fases da análise. São elas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, que corresponde a uma organização propriamente dita, é marcada por três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.” (BARDIN, 2016, p. 125). É no primeiro momento em que as leituras flutuantes acontecem, a escolha dos documentos é determinada e os procedimentos vão acontecendo até a preparação do material estar pronto.

Esse momento incluiu também algumas escolhas para a seleção, considerando as três regras postas por Bardin: A regra de exaustividade, onde é preciso considerar todos os elementos presentes nos documentos; a regra da representatividade, cuja análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste, ou seja, consiste em definir uma amostragem dentro de um universo maior inicial que fora pensado; e a regra da homogeneidade, que diz respeito à singularidade de critérios de escolha de dados (BARDIN, 2016).

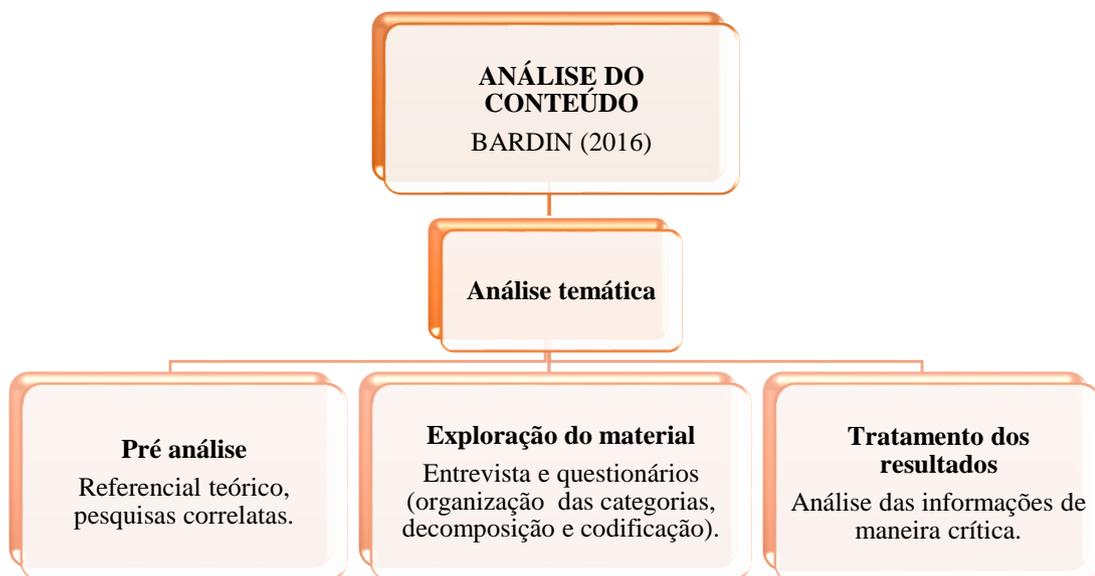
Essa primeira etapa começa desde a aproximação com o campo teórico, onde reunimos os textos e pesquisadores para um aprofundamento das referências no que se refere à Educação do Campo, Identidade, Território e Ensino Médio. Nesse momento, realizamos ainda o levantamento das pesquisas correlatas. Esse foi crucial para a definição de objetivos.

A segunda etapa é a exploração do material, “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2016, p. 131). No que se refere ao contexto de codificação e decomposição dos dados, o realizamos na descrição do contexto de produção dos dados (como eles foram obtidos) e do contexto de produção das análises (todos os elementos pensados na realização da pesquisa), onde foram sendo realizados os recortes das unidades, a enumeração, a classificação e escolha das categorias.

A última etapa é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Nesse momento, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2016). Uma vez sistematizados os resultados, é possível estabelecer um quadro de resultados com as informações obtidas. As críticas são mais presentes nessa etapa em que nos permite, a partir das informações colhidas no material decodificado, compreender o conteúdo das falas disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Desse modo, veremos, a seguir, um esquema de como nossas análises estão organizadas.

Figura 2– Esquema de organização das análises



Fonte: adaptado de Bardin (2016).

Realizados esses procedimentos, chegamos às categorias de análise: “O Ser e Vir do Campo: diálogos iniciais sobre as narrativas dos estudantes”; “Percurso formativo para o ensino médio: dificuldades, preconceito e afirmação de Identidade”; e a última, “Identidade dos Estudantes do Campo: valorização dos diferentes saberes”. Essas categorias de análise se pautaram das inferências nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa, o que possibilitou

compreender as diversas interpretações e sentidos das mensagens organizadas em subcategorias.

É o que passamos a fazer no próximo Capítulo, que trata da análise dos resultados da pesquisa, na busca de compreender a trajetória dos estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, para o fortalecimento de suas Identidades.

5 OS RITOS DE PASSAGEM DOS ESTUDANTES DO CAMPO PARA O ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS SOBRE OS DIFERENTES DIZERES

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva. (MOLINA, 2004, p. 37).

Este estudo, referenciado na abordagem qualitativa, busca compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades. Aqui, buscaremos, num diálogo entre os autores estudados e os significados manifestados nas falas dos sujeitos, entender o conjunto das comunicações expressas nos diferentes enunciados.

Neste sentido, este capítulo tem a finalidade de, a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), fazer uma análise reflexiva dos resultados da pesquisa, a fim de organizar as categorias ou unidades temáticas a serem trabalhadas, considerando os “lugares de aparecimento de mesmo tema”.

Os escritos se orientam por uma movimentação de sentidos e significados que nos mostram, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, como estão inseridos no ensino médio ofertado por uma escola urbana, compreendendo que o discurso falado dos estudantes, sujeitos do campo, trazem marcas do que têm passado, vivido, e sentido em relação ao seu deslocamento do campo para estudar no ensino médio localizado no centro urbano.

É na perspectiva da discussão do sentido das marcas experimentadas que trazemos no título deste capítulo o termo “ritos de passagem”. Essa expressão, usada pelo antropólogo franco-holandês Van Gennep (2008), explica, do ponto de vista simbólico, uma transição social. Essa transição diz respeito a um rito de formação que possui marcas na passagem, seja ela em que momento da vida for.

Assim, a trajetória escolar dos estudantes do campo estaria permeada por ininterruptas passagens de situação social para uma nova, que os desafia no sentido de se adaptarem ao novo, enfrentando a necessidade de novas descobertas que fazem parte de uma nova cultura, de um novo espaço. Van Gennep (2008) concebe os ritos de passagem como representação de uma transformação, uma transição que os sujeitos passam implicando novas epistemologias e novos enfrentamentos.

Pensar nos ritos de passagem que os estudantes do campo vivenciam para chegarem até a cidade, vai além de focar no processo de transição; implica descrever como chegam ao seu local de estudo, identificando os desafios que passam e como percebem seus processos formativos. Pensar no rito de passagem é também pensar nos conflitos enfrentados por eles para se sentirem acolhidos, aceitos não apenas como estudantes em um novo ambiente/espço escolar, mas principalmente como sujeitos de direitos, com uma história, uma cultura, saberes e experiências que trazem da vida no campo. Então, é muito mais que sair do campo para chegar à cidade, é um novo ambiente cultural e social que exige deste ser um outro jeito de estar no mundo.

Nas entrevistas analisadas, identificamos alguns estruturantes que foram compoendo nossas categorias temáticas e subcategorias: “O Ser e o Vir do Campo: diálogos iniciais sobre as narrativas dos estudantes (dificuldade de deslocamento; ritos de passagens; sujeito de direito; ensino no campo e a cultura local)”; “Percurso formativo para o ensino médio: dificuldades, preconceito e afirmação de Identidade (concepção de sujeitos; invisibilidade)”; e a “Identidade dos Estudantes do Campo: valorização dos diferentes saberes (identidade enraizada; espaço de vida; conceito de inclusão; acolhimento)”.

5.1 O ser e vir do Campo: diálogos iniciais sobre as narrativas dos estudantes

Para iniciarmos esta seção, trazemos para nosso debate o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa – Descrever a trajetória escolar dos/as estudantes vindos/as do campo para o ensino médio. Em face desse tema que abre as nossas análises, procuramos pensar sobre o que é ser do campo. Nesse sentido, as relações que os estudantes estabelecem no decorrer de sua trajetória, em função de seu deslocamento, possibilitam a reflexão de seus processos formativos.

Essa trajetória marcada por muitas passagens acaba gerando novas configurações e transformações para a vida dos estudantes que enfrentam, de maneira individual ou coletiva, muitos desafios e dificuldades no decorrer de suas vidas. Ser do campo, em uma sociedade marcada por processos excludentes como a nossa, requer muitos enfrentamentos. Assim, seguiremos trazendo para nossas reflexões o que colhemos enquanto informações, enquanto fazíamos as entrevistas com os/as estudantes do campo que, cotidianamente, precisam se deslocar para a cidade.

Nosso público alvo das entrevistas contou com a participação de dez estudantes do 1º ano do ensino médio entre 14 e 16 anos e dez do 3º ano na faixa etária entre os 15 e 23 anos de

idade. Fizemos uso das siglas P e T para identificar os estudantes, sendo o P para o primeiro ano e T para os estudantes do terceiro ano, numa maneira de resguardar suas Identidades.

O número de participantes do sexo feminino predominou. Dos dez estudantes, seis eram mulheres do 1º ano; e do 3º ano, foram nove participantes mulheres. Esses dados apontam que a predominância de jovens vindos do campo são mulheres, como nos revelou os dados do questionário em que foi possível ver o quantitativo de 47 estudantes do sexo feminino e 29 do sexo masculino. Dados do Censo apontam que, em 2019, quase 52% das matrículas do Ensino Médio são de estudantes do sexo feminino.

Esses dados nos fazem pensar sobre onde estarão os estudantes do sexo masculino. Essas questões podem ser posteriormente estudadas e aprofundadas, mas, hipoteticamente, mediante o observado, notamos que esses alunos não estão chegando ao ensino médio, o que pode representar a desistência de muitos deles. Outro fator que reforça essas hipóteses corresponde à análise feita por Alencar (2018), ao mostrar dados estatísticos em que 51% da população adulta, com idade de 25 anos ou mais, concluiu apenas o ensino fundamental.

Por outro lado, esse quantitativo maior de estudantes mulheres mostra uma outra vertente: a determinação das mulheres-meninas em estudar; mesmo com as dificuldades que a seguir apresentaremos, elas não desistem. Numa sociedade machista como a nossa, em que as mulheres ainda têm sofrido muitas discriminações e inferiorização, esse movimento revela resistência e rupturas com um sistema colonizador.

As trajetórias de cada sujeito estão permeadas por histórias que podem nos dizer muito sobre uma determinada sociedade. Desse modo, para Bourdieu (1996, p. 183), a noção de trajetória “conduz a uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”. Entender esse processo é perceber e destacar como é o percurso que os estudantes fazem.

Ao indagarmos aos estudantes do 1º e 3º ano em relação às questões de deslocamento, suas falas e expressões linguísticas foram compondo nossas subcategorias, como é o caso de **dificuldade de deslocamento**; isso porque eles revelaram uma transição nesse percurso em que encontraram muitas barreiras.

Gostaríamos de destacar antes de adentrarmos, que as falas dos estudantes do 1º ano foram falas mais tímidas, porém carregadas de muita emoção; isso era perceptível no olhar atento quando fazíamos cada uma das perguntas e nas respostas com vozes embargadas pela maioria deles/as.

Embora o questionário tenha sido usado para a identificação dos participantes de nossa entrevista, as respostas a esse nos possibilitaram compreender o perfil desses estudantes, as turmas que fazem parte, de onde vêm, se são ou não de comunidades tradicionais, onde estudaram antes de vir para o ensino médio, o tempo de duração para chegar até a escola, a forma de trabalho de sua família e o que esses estudantes pretendem ao concluir o ensino médio.

Nas respostas dos/as estudantes do 1º ano, percebemos a grande quantidade/variedade de sítios de onde vêm; pelo menos oito nomes foram citados de localizações diferentes. Dentre eles, dois estudantes passaram toda sua vida estudando no campo; os outros oito estudaram uma parte no campo e a outra na cidade. As distâncias entre suas residências e a escola, outro fator observado, fazia com que levassem entre 30 minutos e 1 hora e 40 minutos para chegar à escola. Dois deles revelam que querem trabalhar e morar no campo, não mais continuar os estudos; e oito sinalizaram que pretendem continuar estudando e trabalhando.

Os estudantes do 3º ano também vêm de localizações diversas: oito sítios diferentes foram citados por eles. Dois deles revelam ter estudado a vida toda no campo e só agora virem estudar na cidade. Oito estudaram parte de sua formação no campo e a outra na cidade. Em relação à distância, os alunos do 3º ano levam em torno de 40 minutos a 2 horas para chegar à escola; um deles diz querer continuar trabalhando e morando no campo, e os outros nove querem continuar estudando e trabalhando sem definir ainda se querem permanecer no campo.

O entendimento de suas trajetórias parte, inicialmente, do percurso vivido até chegarem ao ensino médio; por isso, algumas questões seguiram em direção à compreensão de como eles estudaram no decorrer de suas vidas. Suas respostas foram cruciais para compreender e nos aproximar de suas trajetórias escolares, levando em consideração as especificidades e os *habitus* que foram ao longo da vida fazendo parte da inserção social (BOURDIEU, 1983). No entanto, é na entrevista que tivemos o contato mais próximo de falas que nos levaram a aprofundar a trajetória dos estudantes.

Cada uma das entrevistas, cuidadosamente registradas por meio de gravação, foi nos revelando um apanhado de sentidos e concepções que foram surgindo através dos discursos rápidos e outros mais longos, como foi o caso dos estudantes do 3º ano que, por terem mais experiências, revelaram mais segurança ao responder. Os dados nos revelaram novas epistemologias sobre as quais iremos nos debruçar. As entrevistas nos forneceram um material verbal rico e complexo, nos possibilitando novos pensares.

Inicialmente, partimos para as análises das respostas dos/as estudantes do 1º ano. Dos dez estudantes do 1º ano entrevistados, nove deles expressaram ser um processo complicado e difícil. Vejamos o depoimento a seguir:

“É muito cansativo, nem café eu tomo, saio de casa às 6 da manhã. Como sou evangélica, aí eu vou para a igreja, chego em casa por volta de 9 da noite, final de semana... No meio da semana é muito corrido por conta que eu venho para a escola, passo o dia aqui. Quando eu chego, descanso um pouquinho para ir para a igreja, chego em casa nove e pouca da noite. Aí quando tem uma atividade para fazer, eu super cansada, com sono. Aí, por volta de 11 da noite praticamente, eu durmo, para no dia seguinte, às 5 horas da manhã estar de pé para começar tudo novamente. Aí eu acho dificultoso, principalmente em época de chuva, o carro nem vem. Quando os caminhos ficam muito ruim, a gente não vem, falta aula.” (P4, entrevista, 19/09/2019).

Nas palavras de P4, observamos que a mesma, no decorrer de seu discurso, descreve uma trajetória com algumas dificuldades, a exemplo de percurso e transportes. P4 traz com detalhes o que faz durante o dia, horário em que acorda, atividades e compromissos que desenvolve: igreja, atividades escolares, dentre outros, mostrando num detalhamento breve o que vivencia cotidianamente.

Essa questão apresentada por P4 é recorrente em outras falas, mostrando que os alunos do campo têm sofrido pela ausência de condições essenciais que impossibilitam a ida à escola. Como inferimos na fala de P9, quando nos diz que, para ela, se deslocar é:

“Um pouco difícil e quando está chovendo, aí tem muita lama no canto que eu passo, aí tenho que fazer outro percurso para chegar na escola que eu estudei para pegar o ônibus. Me acordo de 5 horas para chegar aqui umas 7h30, na volta eu chego em casa umas 17h30.” (P9, entrevista, 19/09/2019).

Nessa fala, em tom pensativo e reflexivo, P9 mostra que também passa por dificuldades no deslocar-se entre o campo – cidade, relatando desde o horário que precisa acordar até o momento em que chega à escola.

Dentre os dez entrevistados, fizemos a escolha desses dois participantes, considerando que em suas falas aparecem palavras e expressões comuns, recorrentes, em todas as outras. Essas dizem respeito a: estradas em péssimas condições para o percurso a pé ou de carro, ausência do transporte escolar em dias chuvosos, cansaço em consequência do longo percurso do período das aulas, horário muito cedo para acordar, atividades sociais e escolares diversas para dar conta. Apenas um deles não percebe dificuldades.

Justificamos que a escolha das duas falas que estão sendo analisadas aqui são as que mais apresentam conteúdo em relação às categorias analisadas, ou seja, representam, em função da recorrência, as falas dos demais alunos.

Ao considerar que o indivíduo é produto de sua trajetória, é possível pensar no *habitus* (BOURDIEU, 1983) enquanto uma incorporação de novas experiências que o sujeito vai

adquirindo ao longo de sua vida, e a maneira como vai incorporando essas novas experiências o faz perceber e entender outros modos de vida. Assim, os/as estudantes do campo, ao passar por essa trajetória, vão incorporando novas maneiras de ser e estar no meio social.

As falas dos estudantes do 3º ano também apontam a trajetória como desafiadora. Embora um deles diga que é divertido, os outros nove revelaram que é cansativo, chato ou puxado, como podemos inferir a partir das falas de T2 e T6:

“Chato, porque às vezes, além de acordar muito cedo, tem a dificuldade de quando chove, atola, o ônibus quebra, tipo, todas essas dificuldades, aí eu acho um pouco chato. Eu preciso acordar as 5h30 e só chego de volta às 17h30 em casa. Se o ônibus não vir, temos que pagar.” (T2, entrevista, 19/09/2019).

“Passo uma hora para chegar aqui na escola. Assim, quando o ônibus não quebra. Aí assim, não é tão fácil, mas também não é tão difícil, por conta da demora também que a gente chega atrasado na escola, e por conta dos buracos também. Eu acordo por volta de 5h30, o ônibus chega cedo lá. E para voltar é do mesmo jeito, é uma hora de viagem. Chego em casa com fome, com sono. Aí quando eu chego, eu tomo banho, janto e vou fazer as atividades. Às vezes nem consigo fazer, de tão cansada que estou.” (T6, entrevista, 19/09/2019).

Nos depoimentos, percebemos que os estudantes T2 e T6 mostram que o seu deslocamento é marcado por dificuldades idênticas às apresentadas pelos estudantes do primeiro ano, quando falam das estradas em péssimas condições para o percurso a pé ou de carro, ausência do transporte escolar em dias chuvosos, cansaço em consequência do longo percurso do período das aulas, horário muito cedo para acordar, atividades sociais e escolares diversas para dar conta. Além dessas, aparece também a falta de manutenção do ônibus escolar e dispêndio financeiro para arcar com despesas de deslocamento, caso o ônibus não faça o percurso.

As outras oito falas também seguem nessa mesma direção dialógica. Os/as estudantes apontam pelo menos uma ou duas das dificuldades tratadas acima; a opção pela fala dos dois sujeitos segue o critério apresentado aos estudantes do 1º ano, em que estão representando os demais alunos em palavras e expressões que se agrupam.

Essas falas nos fazem pensar em mais uma subcategoria, que são os **ritos de passagens**, por envolver, no processo de construção das temporalidades dos sujeitos, muitas mudanças, novas descobertas e novos desafios. Todos os estudantes do 1º e do 3º anos revelaram algum tipo de dificuldade, seja da estrada, do ônibus que os leva até a escola, ou o horário que têm que acordar para estar na escola cedo.

O deslocamento dos estudantes do campo para a escola urbana marca a trajetória desses e fortalece a compreensão sobre um processo que tem causado prejuízos aos alunos conforme as dificuldades apresentadas em suas falas. Tal processo nos faz pensar que há um descompasso entre o que diz a legislação sobre a oferta de ensino, as condições a serem oferecidas e a obrigação do cumprimento pelos sistemas de ensino em relação aos direitos dos sujeitos do campo. A ausência de escolas que atenda o nível de escolaridade dos povos do campo é um desafio, as falas vão além e envolvem a questão do direito subjetivo à educação.

Quando nos voltamos para a constituição de 1988, em que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, aparece no artigo 205, e quando no artigo 28 da LDB 9394/96, há o reconhecimento da diversidade sociocultural na educação brasileira, eixos fortalecidos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), percebemos que os estudantes têm direito a uma educação de qualidade. Entretanto, necessitam, para não ficarem totalmente excluídos desse direito, fazer o deslocamento campo–cidade–campo, registrando em suas trajetórias, como vimos acima, marcas do descaso das políticas públicas que não possibilitam aos sujeitos do campo escolas no local onde vivem e moram, estradas adequadas para locomoção, entre outros direitos. É preciso compreender que sair do campo não é uma opção, é a única via de acesso ao processo de escolarização que os estudantes do campo têm, ou é isso ou nada. Assim, salientamos

O reconhecimento e a efetivação de direitos subjetivos negados à educação da população rural; porque, embora a legislação determinasse a educação como direito subjetivo e dever do Estado, a escolarização da população rural ainda estava em situação de desvantagem e de desigualdade em relação à apresentada na área urbana. (ALENCAR, 2010, p. 201).

Antunes-Rocha e Hage (2015) destacam que “90% dos alunos do campo precisam se deslocar para as escolas urbanas para cursar o ensino médio” (p. 17). Nesse sentido, pontuam que a saída do território campesino se torna uma imposição e não uma opção; como não tem escola para escolher se querem ou não permanecer no campo, os estudantes continuam sendo submetidos a dificuldades de acesso, como é o caso dos entrevistados.

Neste caso, se garante o acesso por meio da matrícula, mas não se garante a permanência porque faltam as condições necessárias para tal. Assim, a garantia do direito constitucional à educação fica comprometida e sem a sua devida efetividade. A Educação do Campo nasceu com as lutas coletivas dos sujeitos do campo para garantir escolas nas suas comunidades (CALDART, 2020); então, se esses alunos não têm escolas em suas comunidades, temos então a negação desse direito.

Além das dificuldades de acesso que envolvem o trajeto campo–cidade, há que considerar também o modo como os jovens do campo chegam na escola da cidade e como são acolhidos. Assim, caminhamos para nossa próxima subcategoria, concepção de **sujeito de direito**, que surge a partir das reflexões que suscita a ausência da garantia do direito. Nesse sentido, compreendemos que:

O homem tem direito à Educação em qualquer lugar onde está inserido, seja na zona urbana, seja na zona rural. Segundo a LDB, o direito à educação é para todos, porém em nosso país, isso ainda está longe da realidade do homem que vive no campo. (COSTA, 2012, p. 129).

A questão do direito envolve a condição democrática de escolher, o que não tem acontecido com os jovens que precisam sair do campo para continuar seus estudos. Nesse sentido, concordamos com Antunes- Rocha e Hage (2015) ao dizer que: “a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição” (p. 18), como podemos perceber no depoimento: “É o caminho, os buracos nas estradas, que está péssima; se a escola fosse na minha comunidade, seria muito melhor” (P5, entrevista, 20/09/2019).

Nesse caso, a partir do que foi sendo colocado pelos alunos, observamos a necessidade de se pensar em políticas públicas que favoreçam a construção de escolas que assegurem aos estudantes do campo estudarem no próprio campo, e que as escolas, sendo um local de acolhimento, façam os estudantes sentirem-se bem em ir até elas, possibilitando um ensino significativo e transformador.

A trajetória a qual nos referimos aqui não é apenas a de locomoção/deslocamento, mas aquela em que os estudantes vivenciaram desde a sua infância, no que se refere aos processos de escolarização. Nesse caso, buscamos compreender, a partir de suas falas, quanto tempo esses estudantes estudaram no campo e como era o ensino nas escolas campesinas, como eram acolhidos e como foram suas trajetórias até chegarem no ensino médio.

Compreendemos que, “os estudantes vivem diariamente um duplo deslocamento: mudança de ambiente geográfico e mudança de nível de ensino” (SOUZA; ORICCO; PINHO, 2016). Dentro dessas mudanças, vamos entender como os estudantes vivenciaram o ensino em seu território e como sua cultura tem sido trabalhada dentro das propostas das escolas campesinas. Assim, as entrevistas nos apontaram mais uma subcategoria: **ensino no campo e a cultura local**.

A partir das entrevistas, identificamos, inicialmente, que dos estudantes do 1º ano, oito deles afirmaram ter passado metade de suas vidas estudando no campo; ou seja, um afirma ter estudado dois anos, dois estudaram três anos, dois deles cinco anos, um seis anos e dois deles

não haviam saído do campo em momento nenhum. Ou seja, nasceram e, até o momento de estudarem na área urbana, ainda não haviam tido outra experiência escolar senão a do campo. Os outros dois estudantes passaram toda sua vida estudando na cidade.

Identificamos na fala dos participantes que oito deles dizem que os professores da escola do campo abordavam a questão da natureza apenas, como se referisse a questões do meio ambiente; por exemplo, os outros dois, por não terem estudado no campo, não responderam a essa questão. Vejamos a seguir uma das falas:

“Bom... no campo, tinha uma escola municipal, mas desde criança que eu me desloco para estudar na cidade. Eu estudei apenas dois anos no campo, depois vim para a cidade. Sim, bastante falando da natureza, na cidade não tanto, é mais quando tem projeto. No campo eu observava com mais frequência esses assuntos.” (P1, entrevista, 19/09/2019).

Nessa fala, notamos que o sujeito do campo percebe que os professores falam de sua localidade apenas se referindo à natureza, algo comum em todas as oito falas. O depoimento a seguir também segue nessa mesma direção dialógica:

“Estudei numa escola onde eu descia onde agora é o ponto de ônibus, depois estudei em mais duas escolas, uma fechou e por isso eu fui para outra lá no engenho são Jorge. Eu acho que eu estudei no campo desde os meus 3 anos, sempre estudei no campo, meu primeiro ano estudando na escola da cidade. Sim, em alguns momentos se falava da importância da agricultura, tocava no assunto; pouco, mas sempre se falava.” (P6, entrevista, 20/09/2019).

Na fala de P6, notamos que o mesmo estudou a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental no campo. Sua fala aponta a realidade do fechamento de escolas no campo em nossa cidade, o que faz com que muitos estudantes precisem diariamente se deslocar para uma escola núcleo ou para a cidade. Outro aspecto, é a relação que o estudante faz da cultura local com as discussões sobre agricultura familiar, haja vista ser esse o foco das discussões em sala de aula pelos professores pelos quais já passou.

Ao entrevistarmos os estudantes do 3º ano, percebemos que três deles estudaram toda a sua vida no campo, vindo para a cidade estudar o ensino médio. Os outros sete estudantes passaram metade de suas vidas estudando no campo, ou seja, um deles estudou três anos, três estudaram cinco anos, um deles estudou seis anos, um deles oito anos e um estudou nove anos.

Os conteúdos trabalhados pelos professores se resumiam a atividades desenvolvidas no campo como a pesca e a agricultura. Essa realidade se verifica na fala a seguir:

“Até a 4ª série, que depois virou 5º ano, e depois estudei no Cordeiro Filho. Sim, com as brincadeiras, com as aulas, onde poderíamos estudar o que estivesse ao nosso redor, tinha piquenique, pescaria. Era muito bom...” (T1, entrevista, 02/10/2019).

Assim, no que concerne às atividades desenvolvidas pela escola nas falas, temos a seguinte distribuição: quatro deles falam da vivência de atividades relacionadas à agricultura e pecuária; dois deles falam que a escola traz questões da cultura local, mas não dizem quais; e quatro deles dizem que a escola vivencia a história local, como podemos notar no depoimento:

“Eu passei todo o fundamental I e II, só o ensino médio que eu vim para a cidade. Sim, sim, falávamos bastante sobre a história do local, conhecemos a história do local, tudo, tudo. Acho muito importante, porque devemos estar em um lugar e tomar conhecimento dele, isso é muito importante.” (T5, entrevista, 03/10/2019).

Junto aos aspectos históricos mencionados pela estudante, temos também o fato de a mesma considerar importante o trabalho voltado para o território campesino, mostrando que o reconhecimento do campo poderá favorecer a valorização da cultura e o fortalecimento da Identidade dos povos campesinos.

O modo como os estudantes percebem que a escola vivencia a cultura local nos mostra que esses têm uma concepção de campo como o espaço que tem a sua história e que dessa maneira é preciso considerá-la. O campo como espaço de vida (FERNANDES, 2006), é entendido a partir do momento em que os sujeitos percebem que sua comunidade carrega muitas singularidades que os marcam em suas expressividades porque acolhem a cultura, a linguagem e as atividades do local.

A partir das informações referentes à trajetória dos/as estudantes do campo para o ensino médio, foi possível conhecer a dinâmica das vivências que passam para chegar à escola, desde o levantar, o trajeto e a volta para suas casas. Nas falas, ficou evidenciado que os/as estudantes revelaram dificuldades no deslocamento, principalmente no que se refere à viagem: o transporte escolar que não ajuda e a distância que dificulta o percurso desses. Mas também apontou o quanto as escolas do campo ainda não trabalham temáticas, em seus processos pedagógicos, que envolvam as problemáticas que as comunidades do campo enfrentam e que as marcas das experiências deixadas nos estudantes não os possibilitam refletir quem são e como são forjados na constituição de suas identidades campesinas.

Assim, observamos que nas falas dos/as estudantes sobre suas trajetórias algumas palavras foram mais recorrentes: “dificuldades”, “complicado”, “chato”, “cansativo”,

“puxado”, que nos mostram como percebem esse rito diário do ser do campo e o vir do campo no contexto do processo de escolarização em escola urbana. Ficam evidentes, em suas falas, as inquietações pessoais e as necessidades, que revelam nas trajetórias percorridas, os desafios que precisaram conhecer, enfrentar e superar.

A trajetória aqui posta evidencia o processo vivenciado pelos/as estudantes do campo para estudar o ensino médio. Desse modo, as análises possibilitam perceber que suas trajetórias são marcadas por dificuldades que partem do deslocamento que precisam fazer, e (re)conhecimento de suas Identidades e fortalecimento de seus direitos.

5.2 Percurso formativo para o ensino médio: dificuldades, preconceito e afirmação de Identidade

Para tratar do segundo objetivo específico: identificar os desafios dos/as estudantes oriundos/as do campo na escola de referência e ensino médio, foram analisadas as falas desses, procurando, a partir dessas, determinar as “unidades de significação” (BARDIN, 2016) que nos favorecem a reflexão sobre as dificuldades pelas quais os/as estudantes passam para chegarem e permanecerem nas escolas. Assim, as respostas dadas por eles diante do que vivenciam em seu cotidiano, nos levaram a refletir sobre as subcategorias concepção **de sujeitos e invisibilidade**.

Neste caminho, fizemos alguns questionamentos para saber se existia alguma dificuldade em estudar na cidade. As falas dos/as estudantes do 1º ano apontam como maior dificuldade o deslocamento da área rural para a urbana, esse deslocamento se situa em relação à distância que percorrem para chegar à escola e às péssimas condições das estradas:

“Só a questão do deslocamento, e se não tivesse o ônibus ficaria muito mais difícil. A maioria de nós depende do ônibus, entende?” (P1, entrevista, 19/09/2019).

“A dificuldade maior é o acesso em épocas de chuva, o deslocamento.” (P4, entrevista, 19/09/2019).

A dificuldade apontada diz respeito ao deslocamento, os estudantes situam que em períodos chuvosos fica ainda mais difícil o acesso à escola na área urbana. Ocorre uma recorrência quanto ao deslocamento/acesso à escola em nove das falas. Apenas uma delas destaca que a dificuldade corresponde ao transporte escolar, mas de forma superficial: “Um pouco a do transporte” (P9, entrevista, 23/09/2019).

No que diz respeito às inferências dos estudantes do 3º ano sobre essa mesma questão, cinco deles/as expõem, além do deslocamento e a situação das estradas, a distância como a maior dificuldade para estudarem na cidade; enquanto outros quatro dizem que é o transporte escolar, associando essa dificuldade à falta da manutenção dos ônibus escolares, e apenas um diz que não vê dificuldade nenhuma:

“Existe, tipo... se o ônibus quebrar, a gente tem que ir a pé para casa, e se não dá para ele ir buscar, a gente tem que pegar as anotações com os colegas para não perder o assunto na semana seguinte, porque infelizmente temos que faltar aula.”(T5, entrevista, 03/10/2019).

“É muito cansativo o deslocamento. A ida e vinda, a situação das estradas, é cansativo.” (T9, entrevista, 03/10/2019).

É pertinente pontuar que os desafios dos estudantes do campo vão aparecendo em relação à distância, às condições da estrada e à ausência da manutenção do transporte escolar que ocasiona, por consequência, a ausência desses às aulas e a descontinuidade do processo de aprendizagem, além do cansaço físico e mental.

Isso significa que essas dificuldades/desafios têm impedido os estudantes do campo de terem acesso a uma educação de qualidade. Assim, observamos que as dificuldades postas pelos/as estudantes são problemas que enfrentam que prejudicam a garantia do processo de escolarização por ausência de políticas públicas efetivas e por não serem, como sujeitos do campo, considerados sujeitos de direitos.

Outro elemento visualizado nas falas dos/as estudantes quanto à dificuldade enfrentada, diz respeito à situação vivenciada relacionada a preconceitos ao serem vistos como do campo e virem estudar na cidade. Dos/as estudantes do 1º ano, oito deles disseram nunca ter sofrido preconceito, enquanto dois afirmaram que já passaram pela situação em algum momento, como podemos inferir a seguir:

“Não. Só no começo, que eu ouvi muita piadinha, tipo: tu é do sítio, não tem direito a nada, mas eu seguro a onda. Hoje não acontece mais não.” (P7, entrevista, 23/09/2019).

“Um pouco, acordar muito cedo para vir e a distância, acho que só. Já os meninos tirando onda de mim, me chamando de esquilo, isso me incomodava muito.” (P10, entrevista, 23/09/2019).

Na fala de P7, percebemos um preconceito relacionado à visão de ser sujeito do campo. A forma como foram/são percebidos leva os povos camponeses à marginalidade e a serem vistos

como aqueles “jeca-tatus”, sem direito algum. Essas expressões, em vistas como “piadas”, revelam a colonialidade do ser; o colega que tem atitude preconceituosa deve ser de família com realidade muito parecida com a família do outro. Mas, a colonialidade do ser o faz pensar que é diferente, superior. O que é preconceituoso tem uma atitude de negação de sua condição, de sua realidade.

Diferente desse preconceito, é preciso pensar em como superar essa lógica opressora que ocupou e ainda ocupa muitos discursos vazios e preconceituosos, como os enfrentados pelos estudantes, que inferiorizam o sujeito por ser de um território que não é considerado “evoluído” socioeconômico e culturalmente, como, por exemplo, o campesino. Assim, a superação dessa visão dicotômica de campo como local de atraso é necessária, conforme afirma Munarin (2006).

Quanto aos estudantes do 3º ano, seis dos dez entrevistados apontaram ter sofrido preconceitos, no decorrer de sua trajetória:

“Já sofri muito preconceito por ser do sítio. Porque assim, quando libera a gente ainda tem que esperar o transporte, aí quando as pessoas da cidade veem alguns alunos esperando, já ficam olhando torto, sabendo que a gente é do sítio, sabe. Às vezes o ônibus quebra, tem que esperar outro transporte, tem que esperar e chega em casa muito tarde, do que o normal, aí no outro dia é só o comentário na sala, o povo do sítio ‘chegaram’ tarde em casa. Já ouvi muitas piadas, tipo, lugar de quem mora no sítio é plantando e não na escola, principalmente no primeiro ano. A convivência no primeiro ano é muito pesada, parece que as pessoas não se põem no lugar do outro. Ficam julgando só porque as pessoas são do sítio. Já ouvi de pessoas próximas dizer que, porque era do sítio estava fedendo, está com roupa suja, e às vezes não presta atenção porque está chovendo, o ônibus atola, a gente precisa vir a pé. Só porque está com o sapato sujo, já fala, ‘olha, o pessoal do sítio chegou’; isso é muito pesado, machuca tanto as pessoas...” (T6, entrevista, 03/10/2019).

Nesse depoimento, dito em tom de tristeza, olhar cabisbaixo e envergonhado, verifica-se que algumas palavras foram caracterizando o preconceito e a discriminação, apontando para a (in)diferença. Dessas, destacamos: “ser do sítio”; “espera do transporte escolar”; “olhar torto”, “tempo do percurso da cidade para o campo”; comentários, piadas, o lugar de onde se é e o seu papel social; “pessoas do sítio fedem”; “são sujas”. A análise dessa fala nos possibilita ainda compreender a “piada” na perspectiva da eugenia⁴⁴, que buscando a naturalização, diferencia o seu lugar em relação ao outro. Esse exemplo de piada: “lugar de quem mora no sítio é plantando

⁴⁴Ver texto de Tiago Ferreira. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar>.

e não na escola” (T6, entrevista, 03/10/2019), são alguns exemplos de como a eugenia chegou aos nossos tempos com outras maneiras de aparecer.

T6 deixa transparecer que há muitos preconceitos em relação a quem vem do campo para estudar na escola urbana e esses aparecem, principalmente, no 1º ano. Os termos preconceituosos apontados em sua fala deixam uma reflexão e, dialogando com Silva (2004), percebemos que vivemos, na escola, na contramão de toda emergência da questão da diferença e da diversidade cultural, sob uma lógica que impera a homogeneização, de desqualificação do *outro* em prol de um *mesmo* universo. Nesse caminhar, entendemos que:

A chegada desse *outro* da escola rural é vista como desestabilizadora, já que esse estudante insiste em afirmar suas raízes identitárias, ainda que inconscientemente, no seu jeito singular de falar, de agir, de ser e de ver o mundo. Daí ratifica-se a necessidade de projetos e propostas que possam oferecer caminhos para se romper com lógicas, práticas e concepções instauradas nos espaços educacionais urbanos, mesmo quando estes recebem estudantes habitantes de áreas rurais. (SOUZA; ORICCO; SANTOS; PINHO, 2016, p. 226).

Essa reflexão é, a nosso ver, significativa para compreender como os estudantes do campo são, por vezes, recepcionados de forma negativa ao chegarem na escola urbana. Diante dessas reflexões, surge também a **concepção de sujeitos**. Nas falas dos estudantes é perceptível que há uma valorização por aqueles que são da cidade em contrapartida aos sujeitos do campo, visto como inferiores:

“Até hoje eu acho que a dificuldade maior é o deslocamento, é cansativo vir para cá, voltar e recomeçar todos os dias. Não, assim, você escuta... ‘ah! é do campo, é do sítio’, assim muitos falam por brincadeira mesmo, outros você percebe que por querer ser superior como falei, por ser da cidade, por ter mais oportunidades, tipo tem algum projeto, ‘ah, coloca para a noite, porque à noite fica melhor’, e quem é do sítio que se vire, problema; se não tiver transporte, não tem problema, não vem; tipo, não dá importância, não se preocupa com a mobilidade, não sabem o quanto é difícil... porque a gente depende do transporte, e a gente pega carona ainda com o transporte municipal, porque quando não tem aula para eles, a gente tem que faltar aula[...].” (T6, entrevista, 03/10/2019).

Verifica-se, nessa fala, que a questão do deslocamento é recorrente enquanto uma dificuldade, mas o preconceito sentido é percebido através das “brincadeiras” que alguns estudantes fazem com aqueles que vêm do campo, o que projeta marcas em suas experiências e trajetórias como sujeito do campo.

Durante o depoimento, algo nos chama a atenção ao falar da dificuldade diária a que uma estudante vivencia no percurso para a escola. Ela enche seus olhos de lágrimas ao

expressar: “não sabem o quanto é difícil”. Nesse momento, percebemos que a mesma fica emocionada e aproveitamos para lhe perguntar se preferia estudar no campo ou na cidade:

“No campo as coisas são mais fáceis; lá tem uma escola, mas não tem a parte do ensino médio; essa é a única escola da região. Se tivesse lá, seria mais fácil, perto de casa; se tivesse algum problema, estava perto de casa; porque aqui a gente está longe e qualquer doença, uma coisa assim, é uma dificuldade imensa; então, se tivesse lá, eu estudaria lá.” (T6, entrevista, 03/10/2019).

Semelhantemente a essa fala do estudante, que prefere estudar no campo, também tivemos outro depoimento, dessa vez do 1º ano:

“Eu preferia estudar lá. Porque, tipo, se tivesse uma escola lá, ficaria mais fácil; é um prazer morar lá, então se tivesse uma escola lá, seria mais um motivo para conviver no campo.” (P1, entrevista, 19/09/2019).

Percebemos nessas falas que T6 e P1 veem a escola em seu território como uma maneira de facilitar as suas vidas. Facilitar, na expressão dos estudantes, não no sentido de “ser fácil”, mas no de possibilitar enfrentar os problemas/dificuldades/desafios do cotidiano com maior facilidade: do poder estar e ficar doente perto de casa, não enfrentar deslocamento, transporte escolar, estradas de difícil acesso, piadas preconceituosas dos colegas estudantes, de ter o direito de estudar onde mora. P1 ainda enfatiza que se a escola existisse em sua comunidade, seria ainda mais prazeroso, pelo fato de gostar desse lugar.

Diante dos depoimentos, compreendemos que a escola tem que ser territorializada. A fala dos estudantes revela que eles sofrem uma desterritorialização, isso é uma violência. Por isso, a importância do equipamento social escola estar inserido no próprio território onde a identidade está ancorada.

Nesse sentido, percebemos a importância da escola do campo para esses sujeitos, corroborando com o que nos diz Antunes-Rocha e Hage:

Para esses sujeitos, como para seus familiares e moradores das pequenas comunidades rurais localizadas nos quatro cantos de nosso país, a presença da escola em suas próprias comunidades é fundamental para a preservação nesse espaço de redes sociais produtivas, pois o deslocamento dos estudantes para os centros urbanos incentiva a saída de suas famílias de suas propriedades [...] (2015, p. 18).

O campo teórico apresentado por Antunes-Rocha e Hage (2015) nos fez refletir sobre como uma escola na comunidade pode influenciar os sujeitos e o quanto sua ausência é prejudicial aos povos camponeses; além de dificultar o acesso à educação, nega um direito. Em

relação ao aspecto pedagógico, o território influencia nas práticas pedagógicas porque elas serão contextualizadas, territorializadas.

As análises nos permitiram perceber que seis estudantes do 1º ano disseram que preferem estudar no campo. Os outros quatro disseram que preferem estudar na cidade. Os que dizem que prefeririam no campo justificam suas respostas explicando que seria mais perto, seria mais fácil, mais sossegado, como vimos nos depoimentos acima. Os que disseram que preferem a cidade justificam dizendo que é melhor porque facilita no acesso de insumos para realização das atividades pedagógicas, como loja, mercadinho, para construir novas amizades:

“Prefiro a cidade. Porque as amizades são mais, aqui vem pessoas de fora que eu conheço, lá talvez as amizades só iriam ficar na mesma.” (P5, entrevista, 19/09/2019).

“Estudar na cidade para mim está sendo novo porque, tipo, eu prefiro estudar na cidade, porque lá no campo quando a gente precisava fazer um trabalho tinha que vir para a cidade comprar o material para fazer o trabalho, e muitas vezes a gente não conseguia fazer porque tinha que vir para cá comprar. Na cidade a gente pode sair rápido e comprar, é mais fácil.” (P6, entrevista, 19/09/2019).

Na fala de P5 percebemos que o mesmo vê o estudo na área urbana como possibilidade para construção de novas relações sociais que os torna aceitáveis do ponto de vista dos aspectos socioculturais. O campo ainda não é visto como espaço/território socialmente aceito. Desse modo, as novas amizades podem proporcionar aos estudantes do campo, num território ainda por eles desconhecidos, perspectivas de construção de uma adaptabilidade para uma nova realidade.

Diante do que foram pontuando os/as estudantes, o espaço escolar é apreendido também como ponto para essa construção:

Para os jovens rurais a distância entre as localidades onde moram, as dificuldades de acesso a outras formas de lazer que, majoritariamente se encontram nas sedes dos municípios, configuram-se como entraves para a experiência da sociabilidade juvenil. O espaço escolar é apreendido também como ponto de encontro, onde fazer amigos e resenhar ocupa uma dimensão importante do cotidiano escolar. (IRIAT, 2012, p. 10).

Já na fala de P6, percebemos que o estudante diz preferir estudar na cidade porque há mais praticidade quando precisa comprar alguma coisa, referindo-se à aquisição de materiais para elaboração de trabalhos escolares, alegando que às vezes não consegue realizar suas

atividades pela dificuldade de acesso a esses materiais. A análise nos encaminha a pensar num problema da escola. Por que o professor exige material que não está acessível? Um problema ligado à colonialidade do saber, o uso de práticas pedagógicas descontextualizadas, reflete a imposição das epistemologias dominantes.

Sobre essa mesma inquietação, sete estudantes do 3º ano responderam que preferem estudar no campo por justificativas muito próximas das pontuadas pelos estudantes do 1º ano. Em suas falas, notamos que a escolha pelo campo aparece pelo fato de ser mais sossegado, não precisar se deslocar todos os dias, e por ser mais perto de casa. Três deles disseram que preferem estudar na cidade.

Os que justificam que preferem estudar na cidade retratam que é porque constroem novas relações sociáveis, podem dar continuidade aos estudos, por ser mais prático e por compreender, em suas visões, que na cidade o ensino é mais desenvolvido; vejamos alguns dos depoimentos:

“Na cidade, porque no campo são poucas pessoas, praticamente as que moram por lá mesmo na comunidade e que se conhecem, e na cidade são pessoas que a gente não conhece que precisamos ter mais intimidade, conhecer mais as pessoas.” (T2, entrevista, 02/10/2019).

“Bem, ambas as partes são muito boas, tanto no campo quanto na cidade, porém, assim, como futuramente eu pretendo cursar uma faculdade, seria, mas a cidade; mas no campo é muito bom.” (T5, entrevista, 03/10/2019).

A partir dessas colocações quanto à motivação desses estudantes em relação aos seus estudos e à continuidade desses, compreendemos através de T2 que a preferência em estudar na cidade é destacada através da importância da construção de novas relações sociais que possibilitam ampliar a rede de amizade. Já T5 sinaliza que a sua preferência é pelo fato de que na cidade pode-se ter facilidade para dar continuidade aos estudos.

Desse modo, considerando a fala de T5, procuramos junto aos estudantes saber sobre o que mais lhe motiva a dar continuidade à sua formação e como pensam nesse processo. Nesses termos, P3 afirma:

“Porque muitas pessoas pensam em desistir, desistem pelo fato de ser muito difícil vir para a cidade; mostrar que sou diferente e mostrar para as pessoas que não é só porque é do sítio que você não pode chegar aos objetivos.” (P3, entrevista, 03/10/2019).

Evidenciando a importância de pensar o processo formativo dos estudantes do campo, percebemos que P3 aponta caminhos de superação a uma lógica opressora colocada para sua realidade. Assim, ao enfrentar as dificuldades, se vê como diferente, uma vez que, como quem

sai do sítio é pessoa do campo, não tem o direito a poder ter seus sonhos e objetivos conquistados.

Verificamos, nesse processo, um conflito inerente a superar obstáculos referentes à exclusão, inferiorização, invisibilidade e ausência de direitos da população do campo, que necessitam deixar de ser menos para ser mais, ou seja, ter ação consciente de se libertarem da opressão (FREIRE, 2010); o “ser mais” na perspectiva Freiriana é a vontade de procurar atitudes, para fazer emergir uma educação digna, amorosa e consciente. Assim, Freire convida a refletir que

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2010, p. 107).

Para Freire (2010), o “ser mais” incita neles o ato, a força, a coragem de se potencializarem enquanto indivíduos. Quanto a essa fala, há uma compreensão de superação da lógica eurocêntrica da colonialidade do ser, que “[...] invisibiliza e inferioriza todas as diferenças humanas, impondo aos “outros” (negros, indígenas, ciganos, povos do campo, mulheres, pessoas homossexuais e transexuais) a condição do não ser.” (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 84).

Sobre esse mesmo questionamento temos outro depoimento:

“A garra, a força que o povo do campo tem; são pessoas que gostam de trabalhar, de lutar pelos objetivos; é isso que mais me motiva.” (P3, entrevista, 19/09/2019).

Ocorre aqui nessa fala uma percepção de que o estudante compreende a luta dos povos do campo, e na mesma direção tem seguido em busca de seus sonhos. Seu depoimento chama atenção por ser em um tom de orgulho por fazer parte desse território, entendido não apenas como espaço geográfico, mas também como espaço político (FERNANDES, 2006).

Quanto às falas dos oito participantes do 1º ano, sinalizam que a maior motivação é ver a luta dos povos do campo para ter um futuro melhor, conseguir um emprego, se dar bem na vida e ajudar a família. Todas essas falas ligeiramente pontuadas, sem aprofundamento linguístico, revelam os principais motivos por que os estudantes do 1º ano estão cursando o ensino médio. Os motivos se fortalecem pelo reconhecimento e luta dos povos do campo para vencer. Desse modo, compreendemos que muitos desses jovens vindos do campo, têm

assumido sua Identidade em diferentes momentos de sua vida (HALL, 2006), de acordo com as diferentes situações vivenciadas.

Realizadas as análises das falas dos estudantes do 3^o ano, compreendemos que quatro deles sinalizaram que a motivação para continuar estudando é ter um futuro melhor, ter mais oportunidades de emprego. Suas falas nos aproximam do pensamento em que os jovens, como aponta Iriat (2012, p. 7), “direta ou indiretamente acabam por carregar a responsabilidade de romperem com as trajetórias biográficas ligadas à tradição familiar, agrícola, através do processo de escolarização”. Desse modo, para esses jovens, o estudo é uma porta para o mercado de trabalho.

Carneiro (2005) compreende que, na perspectiva de “ser alguém na vida”, a educação é vista como a oportunidade para isso, tanto para os pais quanto para os filhos. Por isso, uma das estudantes diz, em tom entusiasmado, que sua mãe a incentiva para estudar e não desistir dos sonhos. Os depoimentos são fortes, podemos perceber nas falas que o incentivo para migrar e ter um futuro melhor que o dos seus antepassados é visível.

Outros quatro tomam como exemplo a falta de escolaridade que os seus parentes tiveram e que são pessoas de luta. Dessa maneira, querem aproveitar as oportunidades que alguns de seus familiares não tiveram. Uma delas sinaliza que é motivada pela família, destacando, principalmente, o apoio de sua mãe. Outra estudante afirma que a maior motivação parte da invisibilidade que percebe em relação aos povos do campo, como podemos inferir:

“Porque, tipo assim, o que mais me motiva é que, não todas, mas algumas pessoas da cidade veem as pessoas do sítio como se fossem... como se não fossem conseguir, tipo isso, e eu quero mostrar que a pessoa do sítio e da cidade é a mesma e que todas têm as mesmas capacidades.” (T2, entrevista, 02/10/2019).

A fala de T2 é fundamental para uma compreensão de que os povos do campo ainda são vistos como inferiores, marca de uma desigualdade causada pela colonialidade do saber que, segundo Ferreira e Silva (2018), se situa a inviabilização das outras formas de saber que são deliberadamente silenciadas. A partir dessa fala, verifica-se, ainda, que os povos do campo precisam ter uma igualdade de direitos e de condições de acesso aos bens intangíveis. Não há de ser menos, todos devemos ser mais, como diz Paulo Freire, é preciso construir uma nova concepção de campo que se posicione contra a colonialidade.

Surge, portanto, uma nova subcategoria a de **invisibilidade**, porque os sujeitos do campo são vistos como inferiores e invisíveis. A invisibilidade está ligada à negação, à não

aceitação do OUTRO, o diferente, o não reconhecimento deste como sujeito de direito, o não respeito à diferença. Por isso, “salientamos a necessidade de superação desses rótulos de inferioridade, necessária para se garantir o direito à educação” (PEREIRA, 2015, p. 104) e por que não dizer, tão necessários para garantir que todos tenham seus direitos preservados com respeito.

Ao discutirmos sobre essas questões que vêm sendo postas através das falas dos/as estudantes entrevistados/as, estamos tratando de possibilidades que desconstruam o processo de inferioridade imposto pela colonização, analisando que é urgente e preciso políticas públicas que garantam nas práticas escolares e não escolares a valorização e a afirmação das especificidades e particularidades dos povos camponeses.

A entrevista também nos mostrou que os estudantes percebem os povos do campo como gente de direito, como gente forte, que luta, que tem uma cultura que carece ser preservada:

“Quando eu escuto a história das pessoas que já viveram lá e não ‘conseguiu’ os estudos porque era mais difícil, e eu também vejo que é um povo que apesar de ser visado como fraco, é um povo muito forte e eu tenho que lutar para que essa cultura não morra.” (T7, entrevista, 03/10/2019).

Considerando a fala acima, compreendemos que os povos do campo são vistos como sujeitos que têm lutado para garantir seus direitos e a luta desses povos começa com a resistência em busca da construção de novos conhecimentos. Assim, Caldart explica que é:

Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para “além do capital.” (CALDART, 2008, p. 76).

A Educação do Campo rompe, portanto, com a ideia de uma educação para o controle, que se volte apenas para o capital ou uma educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano (ALENCAR, 2011). É uma educação que dialoga com os diferentes saberes e que tem na escola um espaço de resistência.

A maneira como o estudante tem buscado motivação para dar continuidade ao seu estudo nos move a mais um questionamento. Dessa vez, buscamos saber dos estudantes como pretendem dar continuidade aos seus estudos. Sobre esse questionamento, os do 1º ano, em unanimidade, apontam que pretendem continuar estudando.

Em relação às suas respostas, três dos entrevistados sinalizaram que pretendem continuar estudando e fazer uma faculdade, outros quatro disseram que pretendem continuar

estudando e fazer um curso, outros dois não definiram o que vão estudar e um ficou dividido entre a faculdade e um curso técnico. Há um outro elemento que analisamos em suas falas: dos dez entrevistados, cinco falaram que pretendem estudar e trabalhar, quatro deles estão relacionados aos que querem fazer cursos e um foi um estudante que disse querer cursar uma faculdade.

Duas das respostas nos chamaram atenção pelo fato dos estudantes falarem que pretendem continuar estudando e continuar morando no campo:

“Sim, eu penso que quando eu terminar, vou procurar algum curso, alguma coisa assim; trabalhar, me deslocar do campo para o trabalho, pegar o carro, procurar um serviço e voltar para o campo; estar se deslocando para fora, porque aqui... e não sair do campo.” (P1, entrevista, 19/09/2019).

Ao analisar essa fala, compreendemos a importância que o território campesino representa para ele, isso ficou evidenciado também através de suas expressões faciais, notadamente, muito emocionado ao dizer “[...] não sair do campo”. Analisamos, então, que o sujeito já tem um enraizamento com seu território e o mesmo, sem se dar conta, já tem em si um pertencimento aquele território.

Para Marconi (2014):

Pertencimento é quando uma pessoa se sente pertencente a um local ou comunidade, sente que faz parte daquilo e conseqüentemente se identifica com aquele local, assim vai querer o bem, vai cuidar, pois aquele ambiente faz parte da vida dela, é como se fosse uma continuação dela própria. (2014, p. 14) .

A noção do sentimento de pertencimento nas pessoas faz parte de uma construção que vai sendo feita ao longo da trajetória de vida, a partir das relações que se estabelecem entre os pares e com o que cada sujeito vai vivenciando dentro de suas especificidades. Assim, entendemos que o fato desses/as estudantes dizer que não querem deixar de morar no campo, está relacionado às suas experiências positivas vivenciadas nesse território. Nesse outro depoimento, compreendemos também a ideia de pertencimento: “Sim, depende do que eu quero me formar. Quero continuar estudando e morar no campo” (P3, entrevista, 19/09/2019).

A realidade apresentada pelos estudantes do 1º ano também fica evidente nas falas dos estudantes do 3º, que disseram em unanimidade que desejam continuar estudando; seis dos/as estudantes entrevistados/as disseram que pretendem fazer uma faculdade, como podemos ver a seguir:

“Com certeza, sim, penso através da faculdade ou em uma federal, porém se não conseguir, vou tentar pelo particular, com a nota do ENEM. Eu penso em fazer faculdade de medicina.” (T5, entrevista, 03/10/2019).

“Pretendo, eu pretendo esse ano passar no ENEM e próximo ano, se Deus quiser, conseguir minha faculdade de veterinária e me especializar em alguma área que ainda estou indecisa em qual área eu quero e depois eu penso em fazer outros cursos, aperfeiçoar meu espanhol, ou de inglês e acho que só, e outros cursos que tenho em mente.” (T9, entrevista, 03/10/2019).

Na fala de T5, a mesma diz com muita certeza que quer continuar estudando, e pretende cursar o ensino superior em uma universidade pública. T9, além da faculdade, quer outros cursos profissionalizantes e de línguas. Nesses relatos, pudemos perceber que os estudantes do campo, pretendem, mesmo com as dificuldades enfrentadas, enquanto desafios diários, continuar seus estudos.

A partir do depoimento de T9, há uma compreensão de que:

Os jovens rurais tendem em alguns aspectos a combinar estratégias de como vivenciar o tempo presente, com suas visões de como preparar o tempo futuro, negociados no interior da família, mas também atravessados por outros referentes como a mídia, a moda, a globalização, espelhando também uma cultura urbana e moderna, na negociação das suas identificações. (IRIAT, 2012, p. 6).

Desse modo, vamos compreendendo como os jovens do campo pensam em seguir suas trajetórias de vida. Em relação aos outros quatro estudantes, em resposta ao mesmo questionamento, pontuaram o seguinte: um deles diz querer trabalhar e fazer um curso profissionalizante, mas não tem definido qual ainda; um quer fazer um curso de radiologia e fazer uma faculdade; um diz que quer trabalhar e fazer uma faculdade de psicologia, e o último diz que quer trabalhar, fazer um curso e não deseja sair do campo:

“Pretendo, assim... quando terminar os estudos eu vou trabalhar, vou me esforçar para ver se passo em um concurso, sabe. Quero fazer um curso, não quero sair do campo, quero trabalhar e voltar para lá, porque eu gosto muito de lá de onde moro, é minha naturalidade, não tenho vontade de morar na cidade, nunca tive.” (T4, entrevista, 02/10/2019).

A partir desse depoimento, entendemos e vamos nos aproximando dos projetos dos jovens do campo. Além disso, suas falas nos levam a refletir que permanecer ou sair da área rural são opções que demonstram condição juvenil em contextos rurais, qual seja de buscar

trabalho e sair do campo, ou permanecer nele porque tem a esse território uma Identidade enraizada.

A contextualização e a problematização a partir da realidade de cada estudante possibilitou que pudéssemos identificar as principais dificuldades postas pelos mesmos em relação à escola de referência e ensino médio. Pelo que vimos, é a da autoafirmação de ser sujeito do campo na cidade com o reconhecimento do direito da continuidade do processo de escolarização. Há ainda problemas identificados que apontam a não efetivação das políticas públicas para a educação da população do campo, como ausência de escola no campo, e o deslocamento para a escola da cidade.

5.3 A identidade dos estudantes do Campo: valorização dos diferentes saberes

A abordagem da trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio é desafiadora, implica compreender as lutas, as subjetividades, os enfrentamentos que os sujeitos do campo passam. Para entender a Identidade dos/as estudantes oriundos/as do campo, precisamos entender como eles se percebem enquanto sujeitos desse território e reconhecem a cultura local.

Buscando compreender como os/as estudantes vivem o processo de transição entre a escola do campo e a escola da cidade, no que se refere às marcas de sua Identidade, apresentamos o nosso 3º objetivo específico: Elencar os elementos que permitem compreender a visibilização da Identidade dos/as estudantes camponeses/as. Aqui mostraremos os resultados das análises pontuadas a partir de quatro questões, realizadas nas entrevistas, que se direcionam para a compreensão das questões identitárias dos povos do campo.

As questões em discussão tratam das diferenças culturais entre estudantes do campo e os da cidade, o prazer de viver no campo, a percepção da cultura local dentro das práticas vivenciadas na escola de referência e o reconhecimento dos povos camponeses. Buscando entender e analisar essa discussão, iniciamos questionando os estudantes do 1º ano sobre suas percepções para saber se encontraram diferenças no modo de vida das pessoas que vivem no campo e na cidade.

Em nove das falas, a diferença está nas dificuldades ou facilidades encontradas. Ou seja, os estudantes relatam que a diferença é que as pessoas do campo têm maiores dificuldades para se deslocar, há a questão do transporte e as chuvas prejudicam a mobilidade em consequência de serem dos sítios, lugares de difícil acesso, diferentemente dos/as estudantes que moram na cidade:

“Sim, quem mora na cidade não precisa ter muito esforço, e quem mora no sítio às vezes sofre um pouco, às vezes não tem transporte para ir buscar e quando está chovendo, ele também não vai buscar. E a gente falta aula.” (P9, entrevista, 20/09/2019).

No relato desse estudante entrevistado, fica evidenciado que os fatores relacionados à cultura e identidade não aparecem. Sua fala, ligeiramente pontuada, sem muitos rodeios, faz destaques para as questões de ordem de organização entre o viver e se deslocar do campo. No entanto, o aprofundamento de diferenças sobre aspectos identitários não são visíveis.

Em outras falas, os estudantes destacam que as principais diferenças que eles notam estão voltadas para a educação dos povos camponeses, salientando que são calmos; a dificuldade de deslocamento e acesso à internet; o modo de falar, oportunidades de emprego e, apenas um deles relata não perceber diferença nenhuma: “Não percebo porque estamos todos em um mesmo padrão” (P7, entrevista, 20/09/2019).

Assim, a partir de Faria e Souza (2011), compreendemos que a identidade é movimento. Neste sentido, é preciso que os/as estudantes compreendam a importância de sua cultura local para o fortalecimento de suas Identidades. No entanto, nas falas dos estudantes do 1º ano percebemos uma certa timidez ao falar de sua cultura; alguns demonstram marcadores culturais embora não percebam, ou melhor, não elaborem essa diferença. Uma das questões que pode justificar essas falas é o fato de que nem todos que moram no campo se reconhecem que têm identidades enraizadas nesse território.

Com os estudantes do 3º ano não é diferente, nove dos entrevistados dizem não perceber diferenças ou que a única diferença que veem está relacionada a questões de acesso para quem é do campo e quem é da cidade:

Não, eu acho que todos são iguais, independente se você mora no campo ou na cidade; temos os mesmos costumes, vestimos as mesmas vestimentas, falamos o mesmo português e estudamos na mesma escola.” (T5, entrevista, 03/10/2019).

Identificamos que o estudante novamente não vê diferenças culturais em relação campo–cidade. Apenas um deles destaca de maneira tímida uma diferença que percebe:

“Sim, por exemplo, existem algumas brincadeiras que fazemos lá que faz parte de nosso povo, que eles não fazem aqui; e também tem um pouco de dificuldade para vir para a escola, a gente tem que acordar cedo; quem mora na cidade pode acordar às 7:00 horas e vir para a escola e a gente tem que acordar umas 5:30 para vir para a escola.” (T7, entrevista, 03/10/2019).

A fala de T7 nos coloca diante de uma realidade que precisa ser pensada. De maneira lenta e revisando a memória, a estudante destaca que compreende as diferenças através de brincadeiras e as dificuldades de deslocamento dos sujeitos camponeses. As respostas nos inserem num debate de que uma educação para o “cultivo à identidade e ao seu fortalecimento ainda está por se fazer” (CALDART, 2004).

Para Borges e Silva:

A Educação do Campo deve trabalhar os processos de percepção e de formação de Identidades, fazendo que a pessoa tenha uma visão de si mesma (autoconsciência) e social, ou melhor, veja-se como camponês, trabalhador, gênero, cultura [...] (2012, p. 214).

Assim, compreendemos que esses sujeitos, no decorrer de sua formação, não receberam uma educação voltada para o fortalecimento de suas Identidades. A maneira como destacam a percepção da sua cultura e têm dificuldades para falar sobre ela evidencia que há alguns desafios nesse sentido que precisam ser refletidos.

A partir das reflexões pontuadas pelos estudantes, analisamos que não há uma **identidade enraizada** por parte de todos os estudantes entrevistados, ou seja, alguns não compreendem que fazem parte de um território de lutas, direitos e culturas diversas; muito provável porque em seu percurso formativo não foram trabalhados, refletidos a percepção das diferenças que caracterizam os povos camponeses e que os tornam sujeitos de direito tanto quanto os povos de outros territórios, refletindo mais uma vez o que a colonialidade do ser é capaz.

Procurando conhecer os estudantes e suas raízes identitárias, buscamos entender se os mesmos gostam de viver no campo. Ao falarem sobre essa experiência, os/as estudantes do 1º ano, com entusiasmo, foram nos respondendo e, em unanimidade, disseram que sim, nas expressões: “sim”, “gosto muito”, “adoro”, “é muito legal”; fomos compreendendo que os estudantes gostam de viver no campo, embora, como analisado no item anterior, não há uma identidade enraizada no sentido da compreensão das lutas, da ausência dos direitos e da cultura que fortalece as suas identidades. Os motivos expostos pelos mesmos também se assemelham: quatro deles dizem que gostam de viver no campo porque estão mais perto da natureza; dois destacam que no sítio há mais liberdade do que na cidade; e os outros quatro sinalizam que gostam de viver no campo porque é mais calmo e tranquilo, como podemos inferir nas falas a seguir:

“É muito legal viver no campo, porque onde moro é muito calmo, meus pais são agricultores, e eu os ajudo a plantar sempre que posso.” (P5, entrevista, 20/09/2019).

“Sim, porque lá é bem calmo, tranquilo, tudo que quero aí minha família planta no nosso terreno, é bem legal.” (P9, entrevista, 20/09/2019).

A utilização do termo “muito legal”, na fala de P5, nos mostra que o estudante se sente bem em morar no campo, o mesmo ainda complementa dizendo que participa de algumas atividades na agricultura com seus pais. Na fala de P9, expressando positividade, a partir de sua fala e gestos com as mãos, destaca que gosta de morar no campo, pois se trata de um território que representa tranquilidade.

Inseridos nessa discussão, os estudantes do 3º ano destacam também o prazer de viver no campo; nove dos entrevistados dizem que gostam, sim, de viver no campo. Os motivos são: pelo contato com a natureza (está mais próximo dela), os laços familiares, um lugar de calma, liberdade, paz, lugar de vida:

“Muito, é um lugar tranquilo, de paz, é um lugar que não tem barulho, onde posso estudar tranquilamente; tem suas dificuldades, mas eu gosto muito porque é super tranquilo e de calma. O campo é um lugar onde alimenta muitas pessoas, é um lugar onde se conhece muitas pessoas legais, humildes; é ali que você encontra a simplicidade, que você encontra a paz, calma; é um lugar que, assim, toda vez que eu olho para o campo, eu vejo um motivo para crescer na vida. De onde eu sou, de onde eu venho, eu quero poder mudar aquele local, não quero que ele fique sempre daquele jeito, quero que ele avance. Quero tornar um lugar melhor sempre.” (T5, entrevista, 03/10/2019).

Nessa fala, percebemos que a estudante vê o campo como um local adequado para se viver, um território que lhe traz sossego, que alimenta muitas famílias; local de pessoas simples, lugar para se orgulhar. O fato de querer mudar o campo para “melhor” revela a compreensão desse como **espaço de vida**, de mudanças. Para Fernandes (2000), o campo é um território de muitas possibilidades, é um campo específico e diverso, é nele que se constroem as diferenças e a construção de saberes por meio das relações entre os sujeitos.

A partir dessas colocações e reflexões pontuadas nos dizeres dos estudantes, surgiu mais uma subcategoria, o campo como **espaço de vida**.

O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade

territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. (FERNANDES, 2006, p. 29).

A problemática da trajetória dos estudantes exige uma atenção para as questões relacionadas às suas Identidades. Situamos, até o presente momento, que a maioria dos sujeitos do campo, mesmo não deixando evidente a sua compreensão de fatores culturais, gostam desse território, sentem-se bem e pretendem não se desligar totalmente de lá, como podemos inferir a seguir:

“Sim, porque apesar da dificuldade de locomoção, é um lugar seguro e tranquilo e também é melhor do que vir para cá. O campo é um lugar de paz, de sossego, que também traz muita diversidade de cultura; tem muitas pessoas que, se você chegar para conversar com um idoso lá, você vai ouvir várias coisas que não se ouve por aqui, então o campo é uma fonte de riquezas que muita gente da cidade não tem acesso. Por isso não pretendo sair do campo completamente.” (T7, entrevista, 03/10/2019).

As falas dos sujeitos são fortes ao dizerem que gostam do campo. Essa estudante se emociona em sua fala, dizendo que no campo encontra paz, encontra muitas riquezas, essas relacionadas à cultura e à terra. Finaliza sua fala dizendo que não pretende se afastar de lá, o que nos infere a compreensão de territorialidade que está sendo construída na sua vida. As falas também revelam que há um projeto de futuro. E este tem o campo como referência.

Entre os estudantes que dizem não gostar muito de viver no campo, temos apenas um que sinaliza não gostar pelo fato das dificuldades encontradas de sobrevivência:

“um pouco, é bom para muitas coisas, mas, tem lá seus lados ruins também, tipo, não tem oportunidades sei lá, um lugar mais reservado, na cidade é... o fato de qualquer coisa que vamos fazer tem que se deslocar de lá (campo).” (T2, entrevista, 02/10/2019).

Diante desse depoimento, compreendemos com Santos e Mazzilli (2012, p. 375) que “As limitações materiais para viver, segundo os entrevistados, geram um movimento de reação e ação. Ao reagir a uma realidade de precariedade, o sujeito assume uma ação com o intuito de mudar, de alterar [...]”. Como podemos perceber no depoimento anterior, o estudante percebe que o campo é mais limitado e essa visão acaba, por vezes, afastando os jovens do território campesino, em virtude das dificuldades que encontram.

Outra análise parte da necessidade de compreender como os estudantes identificam elementos culturais da comunidade nas práticas educativas vivenciadas na escola que frequentam. Sobre essa pergunta, as respostas nos permitiram perceber, segundo os estudantes do 1º ano, que na percepção deles não se discute esses assuntos como o esperado; as relações que são pontuadas se destacam para a agricultura e a geografia local.

Entre os que disseram positivamente que percebem que a escola vivencia nas atividades escolares assuntos relacionados a sua cultura local, tivemos oito dos dez estudantes entrevistados. Quatro desses destacam para atividades voltadas para a geografia do local, um deles diz que percebe essa relação nos exemplos que os professores fazem dos estudantes, um deles sinaliza para a questão do deslocamento e um deles diz que a escola vivencia um projeto sobre a consciência negra, que é importante, e isso faz lembrar a cultura do local em que estão inseridos:

“Sim, o dia da consciência negra é muito discutido, tanto lá na comunidade que eu participo, que também é uma comunidade quilombola, quanto aqui na escola.” (P1, entrevista, 19/09/2019).

“Algumas sim, e outras não. Por exemplo, quando eles falam dos povos quilombolas, porque faço parte daquela comunidade, eu acho muito importante. Sou da família dos quilombolas. No dia da consciência negra eles falam muito sobre isso.” (P9, entrevista, 03/10/2019).

Na fala de P1, vimos que o estudante logo relaciona a data da consciência negra à sua comunidade, destacando que se discute muito sobre a temática tanto em sua comunidade quanto na escola. Nesse sentido, a educação pode ajudar na construção e fortalecimento da Identidade dos sujeitos camponeses (CALDART, 2004).

Para P9, metade dos professores trabalha sobre a cultura local, porém o estudante não traz detalhes de como fazem isso. Destaca ainda que a escola aborda sobre os quilombolas e quando se refere a esses povos, fala “família dos quilombolas”. Sua fala nos chama atenção por demonstrar que o estudante trouxe para si a ideia de pertencimento, e no tom expressivo de sua voz, percebemos que sente muito orgulho de participar dessa comunidade.

Quanto aos estudantes que relatam não identificar essas práticas, apenas dois deles não percebem relação nenhuma entre o que vivenciam na escola com o que se vive em seu território, como podemos perceber na fala de P7: “Não, ainda não, gostaria que eles falassem mais sobre isso” (entrevista, 20/09/2019).

Compreende-se, a partir da fala, que o estudante não percebe relação do que vem sendo discutido pela escola com a sua realidade. Ocorre, dessa maneira, a ideia de um ensino que tem

se distanciado dos fatores identitários, de temáticas e discussões que se relacionam às vivências dos jovens estudantes do campo. A fala de P.10 segue nessa mesma direção: “Não. Só em geografia que eles falam do conhecimento do campo. Se eles falassem mais sobre a nossa localidade seria interessante” (entrevista, 23/09/2019).

É oportuno destacar que os estudantes são de uma comunidade rural, filhos de agricultores e muitos deles querem saber sobre suas raízes, querem ser ouvidos e valorizados. Diante das respostas e das expressões, inferimos que a escola não desenvolve dentro de suas práticas atividades, discussões de conteúdo ou de temáticas como esperam os estudantes. Podemos comprovar isso também na fala de quatro estudantes do 3º ano que dizem não perceber essa relação e que gostariam que fosse discutido mais sobre sua comunidade. Vejamos o que diz um deles:

Não, não, porque assim, estudamos mais a história de nossa cidade e outras coisas, mas é muito pouco; só uma vez o professor Fernando, ele era professor de espanhol, aí estávamos estudando a história de Lagoa dos Gatos, porque já estava perto do aniversário da cidade, e a gente sempre lembra; aí ele tocou na geografia de Lagoa dos Gatos, as partes, aí ele falou sobre a serra do oratório que é lá no cafundó que fica muito próximo, digamos que já é Lagoa do Souza. Aí ele foi contando, só por toques. Gostaria que eles falassem mais, acho muito importante. (T5, entrevista, 03/10/2019).

Nessa fala, percebemos mais uma vez a ausência de um ensino que possa garantir que os estudantes do campo vivenciem nas práticas educativas escolares atividades e discussões de construção do conhecimento sobre o campo e do como os sujeitos do campo vivem em suas comunidades. Esse distanciamento de conteúdos e relação com o território campesino vai afastando os sujeitos de sua comunidade e, aos poucos, de sua cultura; como também faz com que os que não são do campo não construam conhecimentos sobre o mesmo, fortalecendo estereótipos de inferiorização que provocam preconceitos e discriminação.

Nesse sentido, concordamos com Pereira (2015):

[...] é imprescindível que sejam superados os obstáculos que inviabilizam a construção de uma prática escolar que dimensione para atender não só as necessidades do professor, mas também as dos demais agentes inseridos no meio social rural. (p. 106).

Surge dentro dessa discussão mais uma subcategoria, a de **inclusão**. Para tanto, precisamos entender que a Educação do Campo no Brasil foi tratada como inferior, o que

acabou deixando marcas de exclusão desse território de direito e para os sujeitos camponeses. Nesse sentido, segundo Leite (1999):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão – gente da roça não carece de estudos, isto é coisa para gente da cidade. (p. 14).

A exclusão do processo educacional desde o período colonial coloca o/a cidadão/ã do campo como seres excluídos do direito à educação, como visto no Capítulo 2. Nesse desenrolar, cabe-nos pensar qual o papel das escolas, seja as que estão localizadas no território camponês, ou as que estão localizadas em centros urbanos e acolhe estudantes do campo. Assim, compreendemos, como expõe Costa (2012, p. 134), que “a função da escola apresenta um papel determinante nas relações sociais, ajudando na formação de caráter e construindo valores a partir de experiências com as famílias de movimentos sociais”. E ainda acrescentaríamos que é de romper com a colonialidade do poder, ser e saber numa perspectiva decolonial.

Costa (2012) nos ajuda, então, a compreender que os conteúdos trabalhados pelas escolas devem buscar coerência entre a prática e a teoria, levando em conta os saberes dos sujeitos e suas diferentes realidades, permitindo que estes tenham a possibilidade de ser quem eles são. Para que não haja a exclusão dos alunos do campo nas escolas urbanas, o ensino, segundo Molina (2004), deve estar respaldado em conteúdos apoiados em valores e cultura, e não conteúdos descontextualizados, expressando ideias soltas.

Em relação às demais falas dos estudantes do 3º ano, um deles destaca que a contextualização dos conteúdos trabalhados nas disciplinas com a realidade vivenciada aparece em geografia, ou seja, a possibilidade da relação teoria e prática. Três deles sinalizam que observam essa relação através do projeto de consciência negra, realizado em novembro. Um deles diz que observa através da participação da comunidade nas festas comemorativas da escola e um quando os professores discutem sobre a cultura dos povos indígenas:

“Acho que sim, é que aqui eles ensinam sobre várias culturas, como cultura de indígenas, e geralmente as pessoas do campo se identificam com isso. Gostaria que falassem mais, porque gostaria de saber a cultura de onde vim, de onde moro, a história de lá, de conhecer os povos mais velhos que se fala lá, eles têm muitas histórias.” (T10, entrevista, 03/10/2019).

Na fala de T10, observamos que os momentos aparentemente direcionados para falar sobre a cultura dos povos camponeses resumem-se à fala dos povos indígenas, o que pode

significar uma educação fragmentada. Os/as estudantes também expressam a necessidade de haver mais atividades que se voltem para sua comunidade. Analisando todas as falas, percebemos que o ensino da geografia tem se aproximado das discussões das comunidades do campo, na tentativa de não haver o esquecimento, o que não significa que a escola esteja trabalhando com uma contextualização dos saberes diversos.

Acontece também com o projeto mencionado que é vivenciado na semana da consciência negra: não há uma valorização em si dos estudantes do campo e suas culturas, o que se nota é que a escola tem trabalhado tanto o projeto como as atividades de geografia como algo normal, não há uma intencionalidade para trazer a valorização desses povos.

Refletindo a partir do que os dados têm mostrado e levando em conta uma retrospectiva histórica da Educação do Campo, uma escola plural com um projeto que respeite as diferenças dentre outros está por se fazer, seja por razões sociais, culturais ou mesmo políticas, porque, neste caso, haveria um acolhimento político-identitário que demarcaria o projeto de educação para a população do campo na incorporação da Educação do Campo como paradigma contra-hegemônico que alicerça os projetos de educação para as escolas do campo, sendo o que afirma Paulo Freire (1987) uma educação emancipatória e libertadora, por isso não neutra.

É nas escolas e nas práticas escolares que os estudantes podem ressignificar sua história e fortalecer a sua Identidade. Desse modo, compreendemos que a escola desempenha um papel importante para os sujeitos de garantir que seus direitos sejam efetivados (GHEDIN, 2012).

Outra questão nos leva a refletir sobre como os alunos têm seus conhecimentos valorizados ou não nas atividades escolares da escola que frequentam. Oito estudantes do 1º ano dizem que são valorizados. Observemos o que nos dizem dois deles:

“sim, muitos professores mesmos já vieram falar comigo, porque assim, quem mora na rua tem mais facilidade do que nós que moramos no campo, tem a questão do deslocamento, e outras dificuldades, então nós que moramos no campo somos vitoriosos, porque a gente encontra dificuldades, mas procuramos vencer.” (P1, entrevista, 19/09/2019).

“Sim, quando fui convidado para mostrar uma dança de capoeira.” (P9, entrevista, 23/09/2019).

No depoimento de P1 compreendemos que o aluno, ao ser percebido pelo professor que fala com ele e pergunta como está, sente-se valorizado. Percebemos nas entrelinhas de seu discurso que mais uma vez é retomada, mesmo não sendo o foco da pergunta, a questão das dificuldades enfrentadas. O mesmo ainda conclui com pensamentos positivos de que, apesar das lutas, procura seguir em busca de seus ideais.

Analisando sua fala, compreendemos uma visão de superação das dificuldades no perceber o quanto são “vitoriosos” por procurar encontrar caminhos que os levem a vencer os obstáculos. Mas é algo individual, sem a consciência coletiva da luta pela ausência dos direitos, que está atrelado às relações de poder provenientes da estrutura colonialista que determina os lugares sociais e políticos dos seres.

Já P9, de maneira breve, mas profunda, mostra que se sente valorizado quando traz os conhecimentos de sua comunidade para a escola ao se referir à capoeira em um momento que apresenta para seus colegas. Nesse sentido, quando a escola busca trabalhar com essa inserção de diferentes culturas, estará possibilitando a esses jovens uma formação que possa permitir pensar da terra em que vive e pisa (FERNANDES, 2004).

Caso contrário eles vivenciam um não lugar, que acaba por silenciar sua identidade:

[...] Acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta e muito a construção da Identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2004, p. 141-142).

Segundo Hall (2006), a identidade vai sendo construída entre sujeito e sociedade, onde o primeiro precisa ter a sua identidade respeitada e a partir das relações sociais, estabelecer novas construções identitárias. É na construção com o coletivo que as diferenças vão sendo reinventadas.

Ao nos responder sobre a mesma questão, P5 diz:

“Sim, meus colegas sempre têm muita curiosidade sobre o que eu faço no campo, sobre o deslocamento, porque, na cidade não tem muito o que fazer. Os professores não perguntam muito não, acho que eles já sabem o que tem no campo.” (P5, entrevista, 20/09/2019).

Vale ressaltar diante dessas falas, que nenhum dos estudantes foca em alguma atividade que seja desenvolvida pela escola ou pelos professores que trate dos conhecimentos prévios que vivenciam na prática. Suas respostas seguem numa mesma direção, relatam que percebem que a valorização vem das perguntas que os professores fazem aos estudantes do campo, das curiosidades por partes dos colegas para saber como é a vida no campo e de projetos como o da consciência negra, em que os estudantes são convidados a participarem.

Na realidade investigada, não observamos a presença de atividades que pudessem mostrar algum tipo de valorização dos estudantes enquanto pessoas do campo e dos seus saberes. Nessa perspectiva, observamos quatro contextos em que os estudantes se veem

valorizados nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola, sem uma intencionalidade pedagógica para essa finalidade.

Esses contextos são: 1) Pela relação entre professor e estudante: o ser visto, ser escutado; 2) Reconhecimento de que é sujeito do campo e possuidor de saberes que advêm dessa experiência vivenciada: a possibilidade do dizer sobre quem é (sua origem), da comunidade (quem são, como vivem, onde estão etc), dos saberes apreendidos (história da comunidade, cultura, memórias dos antepassados, geografia local, produção econômica etc); 3) Socialização de elementos da cultura da comunidade por meio da dança ou outros elementos que materializam a identidade camponesa; e 4) Inserção de temáticas apresentadas pelos docentes, em suas aulas (mas essas são pontuais em algumas disciplinas mais citadas, como a geografia), que abordam o território camponês, ou são contempladas em práticas pedagógicas na escola, como os projetos para fins de data específica, como o Dia da Consciência Negra.

Entre os estudantes que disseram que não percebem, ou percebem pouco essa valorização, tivemos duas respostas:

“Não. Acho que as práticas da escola poderiam nos ensinar mais sobre a terra por exemplo.” (P3, entrevista, 19/09/2019).

“Não muito, porque os professores não veem diferença em quem é do campo e quem é da cidade.” (P4, entrevista, 19/09/2019).

Na fala de P3, o estudante diz que não vê essa valorização, sente falta de atividades que se discuta a terra. Inferimos a partir de sua colocação que o mesmo gostaria de poder ouvir mais sobre o seu território. Já P4, evidencia que falta à escola valorizar os alunos que são do campo. Estamos compreendendo essa valorização do ponto de vista da inclusão e do ensino plural, que possa acolher as diferenças e respeitar os saberes diversificados.

Nesse sentido, através das considerações de Silva (2000) entendemos a Identidade como um conceito que concebe a diferença sendo derivada da Identidade, ou seja, a partir das Identidades se definem as diferenças. Assim, é importante que a escola e os professores do ensino médio estejam preparados para trabalhar com esse público, vez que os jovens apresentam:

“Uma fase em que a construção das Identidades está aflorando, é um momento em que se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção da Identidade, pessoal e coletiva, por uma atitude de experimentação.” (MESQUITA; LELIS, 2015, p. 824).

O compromisso da escola, nesse sentido, é de fortalecer a identidade dos estudantes de maneira que suas raízes culturais e sua territorialidade sejam respeitadas. Desse modo, compreendemos a escola enquanto um lugar de socialização, das diferenças e culturas diversas. E nesse desenrolar concordamos com Arroyo, Caldart e Molina (2004), quando dizem que é preciso “entender os processos educativos na sua diversidade de dimensão, que os forma a partir dos processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.” (p. 12).

Se a escola não trabalha nessa perspectiva, entendemos que há a negação de um direito que os povos camponeses têm. Pois, como sabemos: “A educação se constitui como um direito e o poder público é responsável por seu provimento e por garantia de condições necessárias para que a escola se efetive.” (PEREIRA, 2015, p. 109).

Dos dez estudantes do 3º ano, oito destacam que se sentem valorizados; as respostas nos mostraram que sentem essa valorização a partir das perguntas feitas pelos professores, no trabalho do projeto da semana da consciência negra, quando os colegas perguntam sobre sua trajetória, e nas oportunidades que a gestão oferece para quem é do campo de monitoria. Desse modo, percebemos que suas justificativas se assemelham às dos estudantes do 1º ano, apresentando apenas um novo ponto, a oportunidade de participar na monitoria; que não quer dizer que seja um processo de valorização, pois percebemos que esta é também uma atividade comum, onde são selecionados alunos com bom desempenho, seja nos estudos, seja no requisito socialização.

Percebemos que os oito estudantes que se afirmaram valorizados não aprofundaram questões sobre essa valorização. Como inferimos a seguir:

“Sim, é valorizado, porque sempre tem alguns amigos que gostam de saber de onde você veio, qual a nossa história; às vezes, eles ficam até impressionados com as coisas que acontecem lá onde eu moro e a gente vai conversando, aquela coisa legal de estar ali conversando. Os professores falam bastante também.” (T5, entrevista, 03/10/2019).

Observa-se que o fator reconhecimento parte de um princípio de pergunta de origem, ou seja, ao serem interrogados de onde vêm, qual a sua história, das perguntas dos professores. No entanto, há um elemento que é preciso considerar: atividades que possam garantir o exercício do reconhecimento não são destaque em sua fala, nem nas dos demais; apenas um deles diz que tem um projeto que a escola vivencia no qual é valorizada a cultura desses povos:

“Sim, eu acho que a escola sempre busca de alguma forma se aprofundar nos conhecimentos dos alunos, através de projetos, busca saber de onde o aluno é, o que faz, onde mora, então eu acho que a escola ajuda sim.” (T7, entrevista, 03/10/2019).

Nessa fala notamos mais uma vez que a valorização que os/as estudantes se referem partem de momentos comuns, como é o caso de projetos isolados que acontecem anualmente. Ao investigarmos de qual projeto se trata, descobrimos que é um projeto sobre a consciência negra, vivenciado em novembro, onde a maioria dos/as estudantes do campo e da cidade são envolvidos; uma delas, inclusive, destaca que já participou dançando:

“Sim, quando tem algum trabalho é preciso refletir e pensar sobre o que está escrito. Já fui convidada a participar de uma dança chamada “pérola negra”. E trouxemos as crianças de lá da comunidade para apresentar aqui na escola. Gostei muito, porém não gostei mais porque tive que dançar e eu sou evangélica.” (T5, entrevista, 03/10/2019).

Há na fala da estudante um outro elemento para refletir, o “evangélico colonizador” que acolhe a cultura e saberes advindos de outras realidades como “questionáveis” porque vistas socialmente por um viés homogeneizador, sobrepõe uma religião, cultura, sobre a outra, como melhores e aceitas, e outras rejeitadas e demoniadas. Assim, compreendemos que a colonialidade permanece nas práticas onde o poder está presente. Dentro da relação colonial surge a necessidade de pensar um ensino na perspectiva decolonial que tem o “[...] intuito de superar a lógica da colonialidade.” (MIGNOLO, 2017, p. 6). A descolonialidade, então, seria um caminho para se construir perspectivas próprias, que consideram o percurso colonial e questione as assimetrias vigentes na colonialidade do poder, ser e do saber.

Nas análises, nota-se nas falas dos estudantes, questões relacionadas à disponibilidade de acolhimento por parte da escola, dos professores, de atenção por parte dos mesmos, dos colegas de classe, e da necessidade de se sentirem incluídos no novo espaço. No entanto, essa disponibilidade não é uma prática decolonial. Não questiona situações de contextos sociais, políticos e culturais. Se apresenta como um fazer pedagógico cotidiano em atendimento às normas institucionais de cumprimento do currículo.

É muito pontual o que os estudantes colocam enquanto reconhecimento identitário. Nossas análises justificam-se nas repostas dadas pelos estudantes e na situação de dúvida que permeia quem tenta buscar algo mais concreto de conteúdo crítico. Entre os dois estudantes, há um que ficou na dúvida e um que não percebe esse reconhecimento:

“Não, a gente é um pouco discriminado, passamos por preconceitos, e até mesmo por outras pessoas que são do sítio.” (T6, entrevista, 03/10/2019).

Na fala de T6, mais uma vez aparece a colonialidade do ser. A pessoa, mesmo sendo do sítio, nega a identidade. Ao responder negativamente que não observa um reconhecimento de seus conhecimentos identitários, nos faz refletir sobre mais uma de nossas subcategorias, o **acolhimento**, que aqui é entendido a partir do verbo “acolher”, proposto por Motta (2014) ao dizer:

“Acolher”, nesse contexto, trazia uma dimensão de escuta do outro e de construção de vínculos. Já na área educacional, o termo “acolhimento” foi progressivamente sendo incorporado. Ainda que inicialmente viesse acompanhado da palavra “adaptação”, aos poucos, foi se desvinculando dela para assumir seu espaço como conceito que operacionaliza algumas práticas”. (p. 217).

O acolhimento da escola pode fazer a diferença na vida dos estudantes que aos poucos precisam se adaptar a novas realidades. Assim:

Os jovens são sujeitos ativos, fazem escolhas ao longo de sua trajetória de vida. Estabelecem laços de amizade e escolhem os espaços por onde transitam. Os elos constituídos nesses espaços afetam a forma como os eventos são vivenciados. Por outro lado, uma situação ou acontecimento particular pode ter impactos diferenciados sobre os indivíduos, dependendo da interpretação que eles dão ao fenômeno. (BITTAR, 2015, p. 50).

Nesse sentido, é notável que os estudantes do 1º ano sentiram mais dificuldades de adaptação, já os do 3º mostram uma segurança maior em frequentar esse novo espaço. Chegar em um novo espaço nem sempre é fácil. A escola nova é para alguns alunos um desafio; vem a saudade do antigo lugar, dos amigos, dos professores já conhecidos e ligados às realidades da comunidade onde o estudante mora, da tranquilidade que só o campo tem. A adaptação exige tempo, cuidado, acolhimento e respeito ao outro. O olhar sobre o outro. Não de preconceito que discrimina, mata; mas da afetividade e da amorosidade respeitosa e acolhedora de quem é o outro que Paulo Freire aborda.

Neste sentido, percebemos que a escola de ensino médio discutida aqui, trata o acolhimento de uma maneira geral para todos, pelo que percebemos por meio das falas dos estudantes do 1º e do 3º ano. Não houve situações expressas nas falas dos estudantes de ação educativo-pedagógica que pudesse trabalhar temáticas para abordar diretamente a valorização da identidade dos sujeitos camponeses.

Não vimos, por exemplo, os/as estudantes dizerem que apresentaram situações de seminários, debates, mesas de diálogo, filmes, círculo de cultura, que possibilitasse refletir as diferenças e o respeito às mesmas. Ou seja, conforme Arroyo (2012), não houve pedagogias outras para o que denominam de “diferente” e temáticas diferentes. Embora, esse seja um aspecto que necessita ser pesquisado: como as Escolas de Referências do Estado de Pernambuco desenvolvem práticas pedagógicas que tragam a reflexão da aceitação da diferença, do outro? Como é visto esse outro, do campo, em escolas urbanas? Como esse Outro entra no currículo escolar?

O encaminhamento da entrevista nos levou a compreender que a visibilidade dos estudantes campesinos nas ações/contextos expressos nas falas de alguns sujeitos aparece como algo comum a todos/as os estudantes; há, nesse sentido, a necessidade de uma maior discussão da escola em relação a pensar em atividades que possam trazer para a realidade fatores identitários dos estudantes do campo.

A partir de nossas análises, compreendemos que os/as estudantes reconhecem algumas limitações por parte da escola em trazer suas Identidades para o contexto educacional no sentido de visibilizar e fortalecer as mesmas, e estabelecem algumas críticas no sentido de que a escola poderia trabalhar para reconhecer as especificidades desses diferentes sujeitos. Evidenciamos também que alguns dos/as estudantes se reconhecem como sendo do território campesino e outros, embora expressem o lado bom de viver no campo, não trazem consigo a percepção dessa identidade.

6 APONTAMENTOS FINAIS

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola (Gilvan Santos)*

Neste estudo buscamos compreender os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades. Nesse sentido, tivemos como questão de pesquisa: “Quais os desafios que a trajetória escolar dos/as estudantes do ensino médio oriundos/as do campo apresenta para o fortalecimento de suas Identidades, no município de Lagoa dos Gatos–PE?”. Iniciamos a exposição dessa dissertação problematizando a Educação do Campo; o fizemos considerado o contexto histórico da luta pela terra e o enfrentamento dos movimentos sociais em prol de uma educação específica para esses povos. Reconhecer que os sujeitos do campo têm direito a uma educação própria é uma discussão necessária e atual, as escolas que atendem aos povos camponeses precisam pensar na perspectiva do campo para fortalecer nossas Identidades.

Diante das discussões que as análises das entrevistas nos apresentaram, vamos trazer algumas (in)conclusões desta pesquisa, elaborando considerações que não são findadas, tendo em vista uma infinidade de caminhos analíticos que a análise de conteúdo pode favorecer para a construção do conhecimento, considerando também outros referenciais teóricos e apreensões que os pesquisadores tomam como caminhos epistemológicos. Assim, trouxemos algumas questões que foram possibilitadas compreender a partir da trajetória dos/as estudantes do campo.

No decorrer das análises os estudos nos direcionaram para as seguintes categorias e subcategorias de estudo: **O Ser e o Vir do Campo: diálogos iniciais sobre as narrativas dos estudantes** (dificuldade de deslocamento; ritos de passagens; sujeito de direito; ensino no campo e a cultura local); **Percurso formativo para o ensino médio: dificuldades, preconceito e afirmação de Identidade** (concepção de sujeitos; invisibilidade); e a **Identidade dos Estudantes do Campo: valorização dos diferentes saberes** (identidade enraizada; espaço de vida; conceito de inclusão; acolhimento).

Inicialmente, em resposta ao nosso objetivo específico 1: Descrever as trajetórias escolares dos/as estudantes vindos/as do campo para o ensino médio do município de Lagoa dos Gatos-PE, os achados da pesquisa revelaram que os/as estudantes do campo, durante a sua

trajetória, apresentam dificuldades que partem do deslocamento que precisam fazer para estudarem na cidade.

As trajetórias a que nos referimos são constituídas pelas biografias de cada sujeito, que guardam experiências pessoais e construção de sentidos nos diversos momentos do percurso entre o campo–cidade, que foram sendo vivenciadas enquanto estudantes. Os/as estudantes, em cada riqueza de detalhe, nos disseram o que é ser e vir do campo num esforço diário para não desistir dos seus ideais.

Assim, as análises apontaram que parte dos estudantes entrevistados estudou no campo até o ensino fundamental, vindo para a escola urbana apenas no ensino médio. Outra parte estudou metade no campo e metade na cidade. Dos estudantes do 1º ano, um deles estudou dois anos no campo, dois deles estudaram três anos, dois, cinco anos, um seis anos, dois deles até o ensino fundamental e dois estudaram sempre na cidade. Dos estudantes do 3º ano, três estudaram a educação infantil e o ensino fundamental no campo, um, três anos no campo, três, cinco anos no campo, um, seis anos no campo, um, oito anos no campo, e mais um, nove anos no campo.

Logo, os dados nos mostram que, com exceção de dois entrevistados, os demais oscilaram seus trajetos entre escolas do campo e cidade. A palavra “dificuldade” foi recorrente em todas as falas, dificuldade que marcou o processo vivenciado pelos mesmos, no que concerne ao deslocamento do campo para a cidade em busca da escolarização.

Compreendemos a trajetória escolar dos/as estudantes como desafiadora, uma vez que os jovens estudantes, sujeitos do campo, precisam superar a ausência de escolas na própria localidade, ferindo, assim, o princípio constitucional do direito do cidadão. Na ausência desse direito, têm que se deslocar enfrentando as inúmeras dificuldades de transporte escolar, dificuldade das estradas, a mudança do ambiente geográfico, as mudanças no nível de ensino, tudo para dar continuidade a seus estudos.

Assim, ao investigar sobre a trajetória escolar dos/as estudantes do campo, foi possível perceber como, desde cedo: 1) os alunos precisam de deslocar para a escola, seja no próprio campo e/ou fora desse território; 2) percebemos que as práticas pedagógicas das escolas rurais e urbanas não trazem conteúdos efetivos que possam auxiliar na formação dos estudantes do campo, são temáticas que se focam na produção agrícola e nos relatos de cultura.

Em relação ao atendimento do objetivo específico 2: Identificar os desafios dos/as estudantes oriundos/as do campo na escola de referência e ensino médio, nossas análises apontam uma proximidade das questões relacionadas à trajetória dos estudantes, pois ao apresentar seu percurso, eles destacam dificuldades que apresentam enquanto desafios.

Identificamos entre os desafios apontados pelos/as estudantes: 1) o deslocamento retorna como um dos principais desafios; e, com ele, todas as questões relacionadas à infraestrutura, no que diz respeito às condições de mobilidade/acesso/permanência na escola por meio do trajeto campo–cidade; 2) as longas distâncias enfrentadas; 3) as estradas em péssimas condições de acesso; 4) o tempo gasto no trajeto; 5) ausência da manutenção do transporte escolar, prejudicando a frequência às aulas, e o acúmulo de atividades em função dos fatores mencionados, ocasionando o cansaço físico e mental e 6) as questões de cunho pedagógico, relacionadas ao papel e função da escola; nessas, relacionamos: o trabalho de acolhimento na escola, as relações estabelecidas por parte de alguns colegas estudantes que correspondiam a ações preconceituosas com o uso das chamadas “brincadeiras sem intenções” por meio da piada, a ausência de conteúdos relacionados a temáticas sobre o campo, seus saberes e a cultura local.

Nessa pesquisa, pudemos identificar que as dificuldades, postas pelos alunos, prejudicam os seus processos de escolarização, fazendo com que muitos desistam no meio da caminhada. Nesse sentido, prejudicam os alunos em relação à descontinuidade do processo de aprendizagem, tendo como um dos fatores principais o cansaço físico e mental. Em relação ao preconceito, percebemos que ainda existe e de maneira evidente, reforçando a compreensão de que é preciso romper com lógicas excludentes e colonialistas que foram sendo impostas ao longo da história; é preciso pensar em práticas descolonizadoras.

Esses preconceitos que fazem parte de uma memória colonialista impedem os sujeitos do campo de ocuparem o lugar que também é seu. A visão dicotômica de campo como lugar de atraso (MUNARIN, 2006) precisa ser repensada urgentemente. Como a escola tem se preparado para receber o público do campo? Essa é uma pergunta que vai nos acompanhando no decorrer das reflexões, uma vez que a pesquisa aponta também a necessidade de haver debates e novos direcionamentos para a construção de novas práticas inclusivas dos/as estudantes vindos/as do campo.

Identificamos a partir dos desafios que foram sendo colocados, que a maioria dos jovens prefere estudar no campo, um desejo que notavelmente é justificável, tendo em vista os desafios que vêm enfrentando para dar continuidade à sua formação. Dentro desse debate, compreendemos também que os estudantes pontuaram a motivação para estudar e permanecer no campo. Permanecer ou sair do território campesino são opções que demonstram os paradoxos dos jovens em contextos rurais, qual sejam: o de negociar, de um lado, a tradição familiar inserida nas práticas agrícolas e de outro, a inovação, que representa a busca de alternativas de trabalho.

As motivações partem também dos exemplos de luta que os estudantes percebem em suas comunidades; os dados analisados possibilitaram perceber que muitos jovens precisam tomar a iniciativa para fazer suas escolhas e seguir adiante. A busca por um curso profissionalizante ou uma faculdade sinaliza uma concepção permeada pela consciência do inacabamento, considerando as demandas pessoais, profissionais e sociais que são urgentes e necessárias.

Embora haja também, além da consciência do inacabamento no contexto do processo de formação, a incerteza quanto às possibilidades da continuidade desse processo para uma formação universitária, em consequência das condições necessárias para tal objetivo. Há, em muitos deles, a necessidade da inserção no mercado de trabalho para poder contribuir financeiramente com a família. São questões de necessidade pessoal e de sobrevivência que separam muitos jovens em suas trajetórias de vida pautadas por escolhas que têm a ver com a própria sobrevivência e a da família.

Assim, evidenciamos que os desafios dos estudantes são marcados pelas dificuldades recorrentes pela falta de políticas públicas que possam garantir o ensino de qualidade que seja No e Do campo (CALDART, 2004) e de outras possibilidades que os torne Mais em seus processos de formação, dentre eles: as políticas de acesso e de permanência às universidades, como a assistência estudantil e as bolsas de formação acadêmica, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Monitoria e Extensão, que, atualmente, estão sendo prejudicadas pelo processos de retirada de direitos, por políticas governamentais de não compromisso com uma formação acadêmica humana, como aponta as Portarias n. 1.122, de 19.03.2020, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que trata das disponibilidades de bolsas de iniciação científica, excluindo do seu rol as áreas de Humanidades, Artes e Ciências Sociais.

Nesse contexto, defendemos, portanto, uma educação pública de qualidade, seja ela urbana ou do campo, esse é um dos grandes desafios da educação no contexto atual. Considerando o objetivo de elencar os elementos que permitem compreender a visibilidade da Identidade dos/as estudantes camponeses/as, observamos que a maioria dos estudantes não compreendem que os desafios/dificuldades postos a eles se configuram pelas relações antagônicas entre campo e cidade, como dois entes distantes em suas dimensões, não apenas geográfica, mas cultural, social, política e econômica, que foram postas como atrasado (campo) e moderno (cidade), promovendo o preconceito e não o diálogo entre espaços político-geográficos, diferentes, sim, mas que se necessitam.

Não existe por parte dos estudantes, mesmo em sua grande maioria afirmando gostar de viver no campo, uma identidade enraizada, ou seja, não compreendem com profundidade os fatores identitários que fazem parte dos povos campesinos, isso porque a visão colonizadora de campo como atraso faz muitas pessoas não se afirmarem enquanto sujeitos desse território. Por isso, os/as estudantes não têm suas Identidades fortalecidas; quem quer ter uma identidade ligada ao atraso, ao “jeca tatu”, como vimos? Nesse sentido, Munarim (2006) assinala para a importância de superar essa visão dicotômica entre campo e cidade.

Ghedin (2012) afirma que quando a escola e os professores trabalham com o contexto dos sujeitos do campo, ela entende que a comunidade produz saberes outros e assim garante que a formação das identidades seja construída e fortalecida. Porém, o que temos visto não vai nessa direção, é preciso repensar políticas que viabilizem a construção de um ensino comprometido com novas abordagens identitárias no contexto educacional.

Também identificamos que a escola de referência do EM tem um encaminhamento curricular e pedagógico elaborado pela Secretaria de Educação (Capítulo 2) para o estado de PE, e não foi percebido, a partir das falas dos estudantes, que se contemple os princípios da Educação do Campo, tratados no Capítulo 1, postos como necessários à formação emancipadora e crítica dos estudantes do campo para compreensão de suas realidades. Esse é outro foco de pesquisa que também considera-se necessário analisar as escolas de referências do ponto de vista do atendimento da perspectiva do currículo, considerando o paradigma da Educação do Campo, seus princípios (BRASIL, 2010) e princípios pedagógicos (BRASIL/MEC, 2005).

Desse modo, percebemos que ao tratar da visibilização dos estudantes do campo, a escola faz isso de maneira solta, e em momentos distintos. Sem aprofundar as especificidades desses sujeitos que vêm de vários sítios de nosso município. Considerando os desafios que nos apresentam os estudantes, a partir de suas realidades, entre a trajetória, o deslocar-se e ser acolhido pela escola, há nesse movimento a presença de um conflito que representa uma crise de identidade.

Essa crise de Identidade, para Hall (2006), acontece quando o sujeito vai sendo alterado pelas condições que vivencia na sociedade. Por isso, ora alguns dos estudantes não sabem explicar as diferenças entre os povos campesinos e ora eles dizem não querer se desligarem desse território. Assim, compreendemos que, entre os entrevistados, houve aqueles que possuem Identidade campesina e, por esse motivo, as visibilizam através de sua fala, mostrando a importância de ser do campo e querer continuar morando nesse território, e outros que, embora sejam habitantes da área rural, não manifestam essa Identidade, apenas o respeito e o reconhecimento pelos povos campesinos, porque dali advém a sua origem.

A Identidade dos/as estudantes do campo não pode ser pensada isoladamente, sem levar em conta os contextos em que estão inseridos. Por isso, compreender a trajetória escolar dos/as estudantes nos favoreceu um apanhado do que os sujeitos, estudantes do campo, vivenciam, quais os desafios que passam e como as escolas têm trabalhado na perspectiva do fortalecimento identitário de todos/as os/as estudantes.

A pesquisa em questão contemplou as mudanças ocorridas na vida dos estudantes do 1º e do 3º ano, resultando na concepção de trajetórias permeadas por desafios identitários. Deste modo, pensar o imbricamento das trajetórias que acompanharam os/as estudantes nos fez compreender que, no cotidiano, se vive um constante processo, permeado por desafios/conflitos, para o fortalecimento das identidades. Assim, o papel das escolas se torna essencial no sentido de contribuir na formação/fortalecimento das identidades dos/as estudantes durante esse processo.

A nossa pesquisa aponta alguns avanços na perspectiva do fortalecimento das identidades por parte das escolas na tentativa da inserção de diálogos e de projetos pedagógicos que tratam de temáticas que abordam sujeitos outros ausentes do currículo escolar (ARROYO, 2011), mas também verificamos a necessidade de repensar o papel das escolas, no sentido de contribuir de forma intencional na formação/fortalecimento dessas. Em suma, concluímos parcialmente esta pesquisa reforçando que pesquisar a trajetória dos estudantes não é uma tarefa fácil, pois envolve compreender os sentidos historicamente reproduzidos durante esse processo.

Dizemos que concluímos esta pesquisa parcialmente porque os achados na mesma trouxeram, não só novos entendimentos dos desafios da trajetória e fortalecimento das identidades dos/as estudantes, mas também, com os resultados, outras novas questões, dentre elas: O que os currículos das escolas que ofertam o ensino médio têm contemplado para garantir o fortalecimento das diferentes identidades? Quais as concepções que têm embasado a criação de práticas dos professores do ensino médio? Como está sendo a formação dos professores no contexto da prática com alunos do campo? Como pensar em um ensino que não tenha o urbano como foco? E de que forma as políticas públicas garantem o acesso e a permanência dos estudantes do campo no ensino superior?

Esses questionamentos, além de outros postos em nosso trabalho no decorrer da escrita, evidenciam a necessidade de aprofundamento de novos estudos sobre a trajetória dos/as estudantes do campo, questões essas que, de alguma forma, foram aqui exploradas, mas que podem ter novas perspectivas de conhecimento sobre a Educação do Campo e os sujeitos que têm direito a ela. Assim, a necessária continuidade desta pesquisa evidencia que os

conhecimentos estão sempre em construção e que a ideia de inacabável é o que nos move em busca de novas epistemologias.

Para nós, portanto, o desafio está em construirmos outras tessituras para pensarmos em um ensino no campo que possa fortalecer e garantir o direito à educação dos povos camponeses. Isso implica um esforço coletivo, uma organicidade política e uma escola que possa favorecer, assim como coloca Paulo Freire, um ensino voltado para a emancipação e para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo, caminhos perspectivas e desafios. **Revista Educatrix**. Ed. moderna. Ano 8, n. 14, p 104-107, 2018.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a formação de professores**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Editora, Ci. & Tróp. Recife, v.34, 2010, n. 2, p.207-226. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/download/868/589>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**: quase 4 mil escolas por ano. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos/>. Acesso em: 30 nov. 2019.

AMARAL, João do. Arte descolonial. Pra começar a falar do assunto ou: aprendendo a andar pra dançar. **Revista Iberoamérica Social**, 2017. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/arte-decolonial-pra-comecar-falar-do-assunto-ou-aprendendo-andar-pra-dancar/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrj. **Escola de direito**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. HAGE, Salomão Mufarrej. (org). – 1.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. **Educação, Juventude e Políticas Educacionais para os Jovens do Campo Brasileiro**: uma tríade, múltiplos olhares. Natal, ANAIS EPEN. CD-ROM, 2014:

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed.70. Portugal. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**/ Lurence Bardin. Tradução: Luís Antero Reto Augusto pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016. p. 123-168.

BITTAR, Mariana. Trajetórias Educacionais de Jovens Residentes em um Distrito da Periferia de São Paulo. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 89, p. 48-61, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A Educação do Campo e a organização do Trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo**: epistemologias e práticas.1. ed. São Paulo: Cortez, p. 208-236, 2012.

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática**: precedido de três estudos da etnologia Cabila. Oeiras, Celta Editora, 2000.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004, p. 149-158.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma Identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004, p 149-158.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVEIRA, Cesar José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.); DUARTE, Clarice Seixas; MICHELOTTI, Fernando; MOLINA, Mônica Castagna CALDART, Roseli Salet. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Inkra; MDA, 2008 p. 67-86.
- CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (Orgs). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa social. São Paulo: Editora, Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243-262.
- CORREIA, Morgana das Neves; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; BRITO, Rosa Maria de Jesus. **Educação do Campo**: resistência e afirmação da Identidade camponesa. In: Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e

Diversidades, 2011, Manaus. Anais 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Culturas e Diversidades. Manaus: Valer, 2011.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. Ed. 1. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **Educação do Campo: reflexões acerca do currículo**. In: Educação do Campo e inclusão social/ Ana Cláudia da Silva Rodrigues, Eduardo Jorge da Silva (organizadores). João Pessoa: Editora EFPB, 2018.

COSTA, Marcos Antônio da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo. **Projeto de Pesquisa: Entenda e faça**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGANETO, Alfredo. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O ensino médio no Brasil: histórico e Perspectiva**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 27, 1998.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino Médio no Brasil: consensos e dissensos: um estudo de avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 65-103.

FARIA, Ederson de; SOUZA Vera Lúcia Trevisan de. **Sobre o conceito de Identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v.15, n. 1, p. 35-42, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v.32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel. Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2004. p.141-141.

FERNANDES. Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. Setembro 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre tipologias de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO/, Eliseu Savério (Org.) **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ª ed. São Paulo; Expressão Popular, 2009. p. 197-216.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário,

2006. p. 27-39. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>. Acesso em: 18 dez. 2019.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre a pedagogia decolonial e a educação das relações étnico-raciais: elementos de uma práxis curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da Lei 10.639/03 / Maria de Fátima Garcia, José Antônio Novaes da Silva (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2018. Disponível em: [2020.http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/69/3/150-1?inline=1](http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/69/3/150-1?inline=1). Acesso em: 23 mar. 2020.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**. Ed. Afrontamento: Porto, 2004.

FIGUEIREDO, Severino Ramos Correia de. **Princípio da alternância**: experiência de educação contra-hegemônica nos cursos de militantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra e na escola de formação missionária / Severino Ramos Correia de Figueiredo. Recife, 2015.

FLEIG, Maria Talita; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Processos formativos para a docência: o que dizem os estudantes de Pedagogia de uma IES pública?** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/25693/15727>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Considerações sobre o ato de estudar**. 1981. Disponível em: <http://proferlao.pbworks.com>. Acesso em: 18 dez. 2019.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro. Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade- qualidade/ José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org).** – 8. Ed.- São Paulo, Cortez, 2013.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais/ Antônio Flávio Moreira; Magda soares; Roberto A. Follari.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil/ Bernardete Angelina Gatti.** – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; e SANTOS, Daniel Labernarde dos. ESTRUTURA DO PROJETO DE PESQUISA. In: **Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira;** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> . Acesso em: 01 nov. 2019.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a Identidade do educador do campo. In: Evandro Ghedin (org.). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas.** 1.ed. São Paulo, Cortez, 2012.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO E AS ESCOLAS DE REFERÊNCIA: um estudo de caso.** Danyella Jakelyne Lucas Gome. 2016. Disponível em:http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/sites/ww2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao_ufrpe-fundaj_danyella_jakelyne_lucas_gomes_versao_digital.pdf. Acesso em: 30 mar.2020.

HADDAD, Sérgio. Direito a Educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217-224. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

HAESBAERT, Rogerio. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000, p.103-133.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** 11, ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. Educação, Santa Maria. v. 44. 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 23 mar. 2019.

HUACO, Marco. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. In: LOREA, Roberto Arriada. (Org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p.33-80.

IRIART, Mirela Figueiredo Santos. Trajetória e biografia na travessia da juventude: entre tradição e inovação. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Out. 2012. Porto de Galinhas-PE. [Anais]. Porto de Galinhas- PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 16 jul. 2018.

IBGE, Censo Demográfico 1950/2010. **Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro, v. 53, 1993.

JANATA, Natacha Eugenia; CALDAS, Vanessa Xavier; NAWROSKI Alcione. Reflexões acerca da educação de jovens do campo em santa Catarina. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Out. 2011. Natal –RN. [Anais]. Natal –RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 18 jul. 2018.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no brasil hoje**. Cadernos de pesquisa, v.41, n.144, 2011. p. 752- 769. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In: Edgardo Lander (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade – Prefácio. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de Inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011, p. 7-15.

MARINHO, Marco Antonio Couto. **Trajetórias de Vida**: um conceito em construção. Revista do Instituto de Ciências Humanas, v. 13, n. 17, p. 25-49, 2017.

MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Redação de artigos científicos**: métodos de realização, seleção de periódicos, publicação. São Paulo: Atlas, 2016.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS Isabel Alice Oswaldo Monteiro.

Cenários do Ensino Médio no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade:** o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira Duke University. RBCS, v.32, n. 94, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. **Educ. Foco, Juiz de Fora**, v.21, n.3, 545 set./dez, 2016. p. 545-572. Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866/10617>. Acesso em: 16 jan. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação nacional, 2004.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco:** uma análise do programa de educação integral. Caruaru: O Autor, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e Identidade: implicação para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria. (orgs) **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes 2013. p. 38-66.

MORICONI, Lucimara Valdambri. **Pertencimento e Identidade.** Campinas: São Paulo, 2014.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 19-25 Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MUNARIN, Antônio. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo:** espaço e território como categorias essenciais: in: Molina, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA,2006.

MOTTA, Flávia Naethe. **Notas Sobre o Acolhimento.** Educação em Revista, Belo Horizonte. v.30, n.04. p.205-228. Out. Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/10.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

NASCIMENTO, Antônio Dias. *Escolas Públicas das Periferias Urbanas da Cidade de Salvador, Capital da Bahia. O desafio do aproveitamento escolar entre o campo e a cidade.* Manaus Amazonas, 2011: **ANAIS EPEN**. CD-ROM.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil.* In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito, Ediciones Abya Yala. 2010, p. 15-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas.* In: MEYER, Dargmar Estermann; PRAISO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. *Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno qualidade.* In: Antunes–Rocha e Hage. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada/** Maria Isabel Antunes Rocha, Salomão Mufarrej Hage (organizadores). – 1 reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. p.95-134.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação,** 2007. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PERICO, Rafael Echeverry. **Identidade e Territórios no Brasil/** Rafael Echeverry Perico. Tradução de Marisa Veronica morais Souto. Brasília: instituto interamericano de cooperação para a agricultura, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da edição em português.** In: Edgardo Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. *Um olhar sobre a Escola do Campo: o caso dos jovens de uma comunidade rural de Teofilândia/BA.* Joao Pessoa: **ANAIS EPEN**, 2009. CD-ROM.

QUEIROZ, Selidálva Gonçalves de. **Asa Branca, o voo que não se acaba:** a migração de jovens da comunidade de Maria Preta/Teofilândia-BA e os desafios para a Educação do Campo”. Teresina: EDUFPI, 2016. E-book. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342223562/eBook-2-Epen-2016-Fundamentos-Da-Educacao>. Acesso em: 25 fev. 2019.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.* In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social.* In: S. Castro-Gómez R. Grosfoguel (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá**

del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. ALMEDINA, 2009. E-book. Disponível em: <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijanoanibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. 1ª Ed. Popayán, Samava. 2010. Disponível em: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 299-299, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018

RIBEIRO, Amarolina. "**Efeitos do Êxodo Rural nos países subdesenvolvidos**"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/geografia/efeitos-exodo-rural.htm>. Acesso em: 04 abr. 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. O PERCURSO ESCOLAR ROÇA/CIDADE: um entre-lugar identitário e discursivo. Joao Pessoa, 2009: **ANAIS EPEN**. CD-ROM.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslilian Correia Cruz. **A Educação do Campo e seus Aspectos Legais**, p. 1374- 1387, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. No espelho do rio o que reflete e o que “some”? O sistema de organização modular de ensino (“some”) sob o olhar de jovens egressos no município de breves – Pará. In: 37ª Reunião Anual da ANPED. Out. 2015. Florianópolis- SC, [Anais]. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 16 jul. 2018.

RODRIGUES, Milena Santos. Juventude Rural: Construindo Identidades entre tempos e espaços, tradição e inovação. Recife, ANAIS EPEN. CD-ROM, 2013.

RODRIGUES, Vandrea de Oliveira; e RODRIGUES, Adenil Alves. **Ensino Médio e Juventude: limites e oferta do ensino público para os estudantes do campo**. Natal, ANAIS EPEN. CD-ROM, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos avançados. v.2, n.2., p. 46-71, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estud. CEBRAP, v.7, pp. 71-94, 2007.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Migrantes por um Turno: algumas considerações sobre o/a aluno/a da roça na escola da cidade. Maceió, **ANAIS EPEN**. CD-ROM, 2007.

SANTOS, Fátima Maria dos; MAZZILLI, Sueli. Narrativas e experiências de educadores em um contexto de reforma agrária In: Evandro Ghedin (org.). **Educação do Campo: Epistemologias e práticas**. 1.ed. São Paulo, Cortez, 2012.

SANTOS, Luciene Conceição dos. **A (Des) Construção do Jeca Tatu: uma análise da personagem de Monteiro Lobato**. 2009. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/A-des-constru%C3%A7%C3%A3o-do-Jeca-Tatu-uma-analise-da-personagem-de-Monteiro-Lobato-.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de; SILVEIRA, Maria Laura. (org.). **Território globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil/ Dermeval Saviane**. 4. ed. Campinas: São Paulo, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, 2002.

SILVA, Catarina Malheiros. Escolarização no meio rural – juventude e marcas de gênero. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Out. 2010. Caxambu- MG, **Anais eletrônicos**. Caxambu- MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 18 jul. 2018.

SILVA, Jassen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do Campo: A luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. In: **Revista Pedagógica- UNOCHAPECÓ**. V.01, n. 28, jan./jun. p.410-438, 2012.

SILVA, Luciene Maria. **A negação da diferença: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública**. Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. 2004. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2004/luciene_maria_da_silva.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

SILVA. Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). Sturt Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 73-102, 2000.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SOUZA, E. C.; ORRICO, N. R.; SANTOS, F. J. S.; PINHO, A. S. T. **Ritos de Passagem de Estudantes de Classes Multisseriadas Rurais nas Escolas da Cidade**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, 2016.

SOUZA, José Clécio Silva e. **Educação e História da Educação no Brasil**: Educação Pública. ISSN: 1984-6290. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo:(1890-1910). Rosa Fátima de Souza. – São Paulo: Editora Unesp, 1998.

TAVARES, Mauricio Antunes. Trajetórias escolares de jovens em um pequeno município do sertão. Joao Pessoa, 2009: **ANAIS EPEN**. CD-ROM.

VAN GENNEP Arnold. **Los ritos de Paso**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 mar. 2020.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura; MOURAO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e movimentos sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo**: Epistemologias e práticas. São Paulo, Cortez, 2012. p. 170-194

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n.9, p. 131-152, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600909.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y decolonialidad**: ensayos desde Abaya Yala. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). v. 5, n. 1, p. 6-39., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES

Nome: _____
Endereço: _____
Cidade _____
Idade _____
Email: _____
Telefone: () _____ data ____/____/____
Sexo:
 Feminino Masculino

QUESTIONÁRIO

1- Qual a sua turma atual?

2- Em que ano você ingressou nesta escola?

3- Onde você estudou o ensino fundamental I e II?

4- Você pertence a algum grupo étnico, ou comunidade tradicional?

5- Quantas horas você passa para chegar à escola?

6- Você trabalha? Se a resposta for sim, nos conte em que.

7- A sua família trabalha na agricultura?

8- Quando terminar o ensino médio você pretende:

- (A) Somente Continuar Estudando
- (B) Somente Trabalhar
- (C) Continuar Estudando E Trabalhar
- (D) Continuar trabalhando e morando no campo
- (E) Ainda Não Sei

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Você identifica diferenças culturais entre o modo de vida das pessoas que vivem na cidade e das pessoas que vivem no campo?
2. Você gosta de viver no campo? Por quê?
3. Quanto tempo você estudou no campo? A escola do campo considerava os elementos próprios da cultura local nas práticas educativas?
4. O que mais lhe motiva em sua comunidade a dar continuidade ao seu processo formativo?
5. Como você descreve seu deslocamento diário para estudar na cidade?
6. Existe alguma dificuldade em estudar na cidade? Se houver, você pode citar exemplos?
7. Você prefere estudar no campo ou na cidade? Por quê?
8. Você identifica elementos culturais da comunidade que você mora nas práticas educativas vivenciadas nesta escola? Explique.
9. Você pretende dar continuidade aos estudos? Como pensa essa questão?
10. Você acha que seus conhecimentos são valorizados nas atividades escolares?
11. Você encontrou dificuldades ao vir estudar nessa escola? se a resposta for sim quais foram?

ANEXO C – APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

| DATA | FINALIDADE | RESULTADOS | DURAÇÃO |
|------------|--|--|---------|
| 18/02/2019 | Marcar reunião com gestor da escola | Reunião marcada com gestor | 1 hora |
| 21/02/2019 | Entregar carta de intenção da pesquisa | Liberação para realizar a pesquisa na escola | 2 horas |
| 22/02/2019 | Entregar carta de anuência | Assinatura da carta de anuência | 1 hora |
| 03/06/2019 | Saber quantidade de turmas e alunos | Liberação das fichas com esse quantitativo | 2 horas |
| 20/08/2019 | Saber quantidade de turmas e alunos | Liberação das fichas com esse quantitativo | 2 horas |
| 23/08/2019 | Pedir PPP da Escola para analisar | Autorização consentida | 1 hora |
| 29/08/2019 | Aplicar questionário piloto | Retorno de 5 questionários | 3 horas |
| 30/08/2019 | Aplicar questionário piloto | Retorno de 5 questionários | 3 horas |
| 05/09/2019 | Aplicar questionário piloto | Retorno de 5 questionários | 3 horas |
| 18/09/2019 | Aplicar questionário piloto | Retorno de 5 questionários | 3 horas |
| 19/09/2019 | Entrega dos termos de consentimento | Retorno dos termos | 3 horas |
| 20/09/2019 | Recolher termos de consentimento | Retorno dos termos | 3 horas |
| 23/09/2019 | Entrevista e gravações | Realização de 4 entrevistas | 3 horas |
| 24/09/2019 | Entrevista e gravações | Realização de 3 entrevistas | 2 horas |
| 25/09/2019 | Entrevista e gravações | Realização de 3 entrevistas | 2 horas |
| 26/10/2019 | Entrevista e gravações | Realização de 4 entrevistas | 3 horas |
| 03/10/2019 | Entrevista e gravações | Realização de 3 entrevista | 2 horas |
| 11/10/2019 | Entrevista e gravações | Realização de 3 entrevistas | 2 horas |

ANEXO D – RELAÇÃO DAS ESCOLAS DA GRE MATA SUL

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO DA REDE
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DA REDE ESCOLAR GESTÃO TÉCNICA DA REDE ESCOLA

| N.º | GRE | MUNICÍPIO | ESCOLA | CODIGO DO MEC | Observação | ENDEREÇO | NÚMERO | BAIRRO | CEP | TELEFONE | DIRETOR | MATRÍCULA |
|-----|---------------------|------------|--|---------------|----------------------------|--------------------------------|--------|-------------------------------|-----------|--|--|-----------|
| 1 | Mata Sul - Palmares | Água Preta | Escola de Referência em Ensino Médio João Vicente de Queiroz | 26096030 | EREM-Jornada Semi-integral | Praça Marcionilo Pedrosa | s/n | Centro | 55550-000 | 81-3681-1595 | Miguel Canuto de Andrade Neto | 245.479-3 |
| 2 | Mata Sul - Palmares | Água Preta | Escola João Vicente de Queiroz | 26096358 | Regular | Rua da Praça | s/n | Usina Santa Terezinha | 55550-000 | 81-3693-2368 | Noêmia Freitas de Sena | 162.524-1 |
| 3 | Mata Sul - Palmares | Amaraji | Escola de Referência em Ensino Médio Antônio Alves de Araújo | 26097117 | EREM-Jornada Semi-integral | Rua Samuel Coelho | s/n | Bairro das Graças | 55515-000 | 81-3553-1136 81-3553-1180 81-3553-2901 | Jorge Eutrópio da Silva | 250.984-9 |
| 4 | Mata Sul - Palmares | Amaraji | Escola Dom Luiz de Brito | 26097249 | Regular | Praça Dom Luiz de Brito | s/n | Centro | 55515-000 | 81-3553-1083 81-3553-1230 81-3553-2917 | Manoel Araújo da Silva | 277.270-1 |
| 5 | Mata Sul - Palmares | Barreiros | Escola Cristiano Barbosa e Silva | 26097354 | Regular | Praça Antônio Ferreira Miranda | s/n | Lotes | 55560-000 | 81-36751945 | Hosana Cristina Arcanjo Batista da Silva | 189.108-1 |
| 6 | Mata Sul - Palmares | Barreiros | Escola de Referência em Ensino Médio Central Barreiros | 26097710 | EREM-Jornada Integral | Nova Gleba D - Quadra C | s/n | Engenho Baite - Mass a Falida | 55560-000 | 81 3675-5862 | Marisa Nunes Miranda | 114.454-5 |
| 7 | Mata Sul - Palmares | Barreiros | Escola de Referência em Ensino Médio Doutor. | 26097257 | EREM-Jornada Integral | Engenho Tibiri | s/n | Tibiri | 55560-000 | 81-3675-1941 81 3675-5744 | José Tarcísio | 122.900-1 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|----------------|---|----------|----------------------------|--|-----|-------------------------|-----------|--|---|-----------|
| | | | Anthenor Guimarães | | | | | | | | Paixão de Oliveira | |
| 8 | Mata Sul - Palmares | Barreiros | Escola Hélio Santiago Ramos | 26097370 | Regular | Av. Presidente Kennedy | 192 | Itaperibu | 55560-000 | 81 3675-5888 81-3675-5889 | Elsie Ana Souza Rocha | 160.875-4 |
| 9 | Mata Sul - Palmares | Barreiros | Escola Professor Joaquim Augusto de Noronha Filho | 26097591 | Regular | Rua Manoel Nogueira Mendes | 169 | Centro | 55560-000 | 81-3675-1414 81 3675-5801 | Kalliana Catarina Arcaño Batista da Silva | 270.275-4 |
| 10 | Mata Sul - Palmares | Belém de Maria | Escola de Referência em Ensino Médio Presidente Tancredo Neves | 26097982 | EREM-Jornada Semi-integral | PE 123 Sombra da Barra | s/n | Sombra da Barra | 55440-000 | 81-3686-1210 81 3686-1901 | Rosineide Feitosa de Menezes Gonçalves | 114.238-0 |
| 11 | Mata Sul - Palmares | Catende | Escola Athayde Accioly Lins | 26098210 | Regular | Av. Presidente Jucelino Kubitschek de Oliveira | s/n | Nova Catende | 55400-000 | 81-3673-3425 81-3673-5913 81 3673-5914 | | |
| 12 | Mata Sul - Palmares | Catende | Escola de Referência em Ensino Médio Costa de Azevedo | 26098270 | EREM-Jornada Integral | Rua do Cinquentenário | s/n | Jardim Diamante | 55400-000 | 81-3673-1574-3673-5901 | Roberto Antônio Silva de Sena | 179.125-7 |
| 13 | Mata Sul - Palmares | Catende | Escola de Referência em Ensino Médio Mendo Sampaio | 26098482 | EREM-Jornada Semi-integral | Praça Ana Malta da Costa Azevedo | s/n | Mendo Sampaio | 55400-000 | 81-3673-1225 81 3673-5903 | Lúcia de Fátima da Silva | 158.441-3 |
| 14 | Mata Sul - Palmares | Catende | Escola Sofia Feijó Sampaio | 26098415 | Regular | Avenida João Clementino | s/n | Distrito de Lage Grande | 55400-000 | 81-3674-1013 81 3673-5940 | Maria Sandra de Araújo Gomes Silva | 164.773-3 |
| 15 | Mata Sul - Palmares | Catende | Escola Tobias Barreto | 26098504 | Regular | Rua da Balança | s/n | Distrito de Rocadinho | 55400-000 | 81-3673-1397 81 3673-5938 | Elisabeth Evaristo Correia de Melo | 138.807-0 |
| 16 | Mata Sul - Palmares | Cortês | Escola de Referência em Ensino Médio Prof ^a Abigail Guerra | 26098822 | EREM-Jornada Semi-integral | Largo da Emancipação | s/n | Centro | 55525-000 | 81-3695-2905 3695-2291 | Ivonete Eleonora Soares da Rocha Carvalho | 239.856-7 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|-----------------|--|----------|----------------------------|------------------------------------|-----|--------------|-----------|--|----------------------------------|-----------|
| 17 | Mata Sul - Palmares | Gameleira | Escola de Referência em Ensino Médio Dr. Jaime Monteiro | 26099853 | EREM-Jornada Semi-integral | Av. Luiz Rodolfo | s/n | Centro | 55530-000 | 81-3679-1516 | Almerinda Lopes Silva Campos | 174.557-3 |
| 18 | Mata Sul - Palmares | Gameleira | Escola Estadual Nossa Senhora da Penha | 26165783 | Regular | Avenida José Barradas | 124 | Centro | 55530-000 | 81-3679-2982 | Joseni Cavalcante da Silva | 252.879-7 |
| 19 | Mata Sul - Palmares | Jaqueira | Escola de Referência em Ensino Médio Miguel Pellegrino | 26100940 | EREM-Jornada Semi-integral | Avenida Dorinha Rodrigues | 79 | Jaqueira | 55409-000 | 81-3689-1009 81-3689-1905 | Edna Maria dos Santos | 277.645-6 |
| 20 | Mata Sul - Palmares | Joaquim Nabuco | Escola de Referência em Ensino Médio Governador Eduardo Campos | 26100525 | EREM-Jornada Semi-integral | Avenida Manoel José da Costa Filho | s/n | Centro | 55535-000 | 8136821772 36821907 36821908 | Alessandra Maria Santos da Silva | 246.000-9 |
| 21 | Mata Sul - Palmares | Lagoa dos Gatos | Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Manoel Edmundo | 26084791 | EREM-Jornada Integral | Rua São Sebastião | s/n | Centro | 55450-000 | 81-3692-1102 3692-1901 | Jardiel José de Melo | 237.935-0 |
| 22 | Mata Sul - Palmares | Maraial | Escola de Referência em Ensino Médio Fábio da Silveira Barros | 26100614 | EREM-Jornada Semi-integral | Rua Onze de Novembro | 145 | Centro | 55405-000 | 81-3683-1124 81-3683-1494 81-3683-1902 | Yolanda Maria Barros de Araújo | 239.851-6 |
| 23 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola de Referência em Ensino Médio dos Palmares Dom Acácio Rodrigues Alves | 26178222 | EREM-Jornada Integral | Rua Agamenon Magalhães | s/n | Centro | 55540-000 | 81-36610382 81-36618219 81-36618220 | Maria José Oliveira dos Santos | 106.788-5 |
| 24 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola Técnica Estadual de Palmares | 26101653 | Escola Técnica | BR 101 Km 185 | s/n | Engenho Paul | 55540-000 | 81-3661-0845 3661-8488 | Maria do Carmo Carvalho Góes | 85.137-0 |
| 25 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola Dr. Pedro Afonso de Medeiros | 26101203 | Regular | Abel Fraga | s/n | São José | 55540-000 | 81-36627021 81-36626022 | Maria José da Silva Santos | 255.919-6 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|------------------------|-----------|--|----------|-------------------------------|--|-----|------------------------------|---------------|--|--|-----------|
| 26 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola de Referência em Ensino Médio da Fraternidade Palmarensense | 26101602 | EREM -Jornada Integral | Quadra 5, Quilombo II, Fazenda Nova Esperança | s/n | Fazenda Nova Esperança | 55540 -000 | 81-3662-2558 81 3661-8208 | Cristina Lima Alcantara de Gusmão | 165.252-4 |
| 27 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola Maquinista Amaro Monteiro | 26101610 | Regular | Usina 13 de Maio (Travessa João Olavo da Silva) | 109 | Nova Palmares | 55540 -000 | 81 3661-8426 | Maria Lidiane Gomes de Almeida | 270.635-0 |
| 28 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola de Referência em Ensino Médio Mons. Abílio Américo Galvão | 26101084 | EREM-Jornada Semi-integral | Av. José Américo de Miranda | N.º | Santa Rosa | 55540 -000 | 81-3661-1034 81 3661-8232 | Maria das Graças Lucas da Silva | 125.274-7 |
| 29 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola Professor Eliseu Pereira de Melo | 26101599 | Regular | Rua Manoel Leandro | 477 | Santo Onofre | 55540 -000 | 81-3661-1400 81-3661-8120 81 3661-8121 | Márcia Maria Albuquerque e da Silva | 250.263-1 |
| 30 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola Professora Galtémir Lins | 26167158 | Regular | Travessa Nossa Senhora de Lourdes | 145 | Centro | 55540 -000 | 81-3661 8234 81-3661-8235 | Iraneide Domingos da Silva | 255.610-3 |
| 31 | Mata Sul - Palmares | Palmares | Escola Estadual Padre André Albert Coopman | 26181665 | Presídio | Presídio Dr. Rorenildo da Rocha Leão | s/n | Sítio A PE 96, Km 01 | 55540 -000 | 81-3661-8192 | Cláudia Gonçalves de Siqueira | 303.610-3 |
| 32 | Mata Sul - Palmares | Primavera | Escola de Referência em Ensino Médio Elisa Marques de Assis | 26102153 | EREM-Jornada Semi-integral | Praça Marechal Castelo Branco | s/n | Centro | 55510 -000 | 81-3562-1901/ 3562-1902 | Bernadete de Andrade Sotero | 270.799-3 |
| 33 | Mata Sul - Palmares | Quipapá | Escola de Referência em Ensino Médio Doutor Fernando Pessoa de Mello | 26102250 | EREM-Jornada Semi-integral | Travessa Rio Branco | s/n | Alto do Areias | 55415 -000 | 81-3685-1192 | Aline Ruthenia de Siqueira Silva | 261.784-6 |
| 34 | Mata Sul - Palmares | Ribeirão | Escola de Referência em Ensino Médio João Lopes de | 26102552 | EREM-Jornada Semi-integral | Av. Mário Domingues | s/n | Vila Cohab | 55520 -000 | 81-3671-5602 81-3671-5603 | Elma Tomaz da Silva | 172.103-8 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|--------------------------|--|----------|----------------------------|--|-----|-----------------------------------|-----------|--|--|-----------|
| | | | Siqueira Santos | | | | | | | | | |
| 35 | Mata Sul - Palmares | Ribeirão | Escola Joaquim Nabuco | 26103052 | Regular | Rua da Igreja | s/n | Vila José Mariano - Usina Caxangá | 55520-000 | 81-3915-2073/ 3915-2102 | Cristiane Valéria Oliveira Lira de Lima | 157.876-6 |
| 36 | Mata Sul - Palmares | Ribeirão | Escola Pe. Américo Novais | 26102633 | Regular | Rua Joaquim Nabuco | 162 | Centro | 55520-000 | 81-3671-1989 81-3671-1509 81 3671-5610 | Ítalo Agra de Oliveira Silva | 264.236-0 |
| 37 | Mata Sul - Palmares | Rio Formoso | Escola Joaquim Silvério Pimentel | 26103370 | Regular | Rua Barão do Rio Branco | s/n | Centro | 55570-000 | 81-3678-2809 | Ana Gorete Souza Silva | 160.822-3 |
| 38 | Mata Sul - Palmares | Rio Formoso | Escola de Referência em Ensino Médio Wilson de Andrade Barreto | 26103745 | EREM-Jornada Integral | Praça Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto | s/n | Campo | 55570-000 | 81-3678-2803 813678-1222 | Edson Manoel da Silva | 255.418-6 |
| 39 | Mata Sul - Palmares | Rio Formoso | Escola Estadual Dr. Caetano Monteiro | 26169223 | Regular | Rua Professor Aurino Niceas | 21 | Usina Cucau | 55570-000 | 81-3678-2816 81-3678-2817 | Rosicleide Pinto de Mendonça Dias | 252.967-0 |
| 40 | Mata Sul - Palmares | São Benedito do Sul | Escola de Referência em Ensino Médio Eloy Malta de Alencar | 26104083 | EREM-Jornada Semi-integral | Rua do Futuro | 131 | Centro | 55410-000 | 81-3684-1661 81-3684-1706 81 3684-1705 | Daniella Bezerra Loureiro | 256.493-9 |
| 41 | Mata Sul - Palmares | São José da Coroa Grande | Escola de Referência em Ensino Médio Prof. Carlos José Dias da Silva | 26104229 | EREM-Jornada Integral | Rua Inaldo de Morais Acioli | 51 | Centro | 55565-000 | 81-3688-1284 | Rosemere Medeiros Leôncio da Silva | 176.812-3 |
| 42 | Mata Sul - Palmares | São José da Coroa Grande | Escola São Francisco de Assis | 26104245 | Regular | Rua do Campo | s/n | Livio Tenorio | 55565-000 | 81-3688-1214 81 3688-2908 | Fábio José dos Santos | 256.353-3 |
| 43 | Mata Sul - Palmares | São José da Coroa Grande | Escola Estadual José Rodrigues de Barros - Mestre Zuza | 26182084 | Regular | Rua do Cajueiro | s/n | Centro | 55565-000 | 81-3688-2928 81-8494-4856 81-8818-5149 | Valmira Maria Leão Raposo Marques | 241.243-8 |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|------------------------|-----------|---|----------|-------------------------------|--------------------------|-----|----------------------------|---------------|--|--|-----------|
| 44 | Mata Sul - Palmares | Sirinhaém | Escola de Referência em Ensino Médio Doutor Eurico Chaves | 26104920 | EREM-Jornada Integral | Rua Marques de Olinda | s/n | Centro | 55580 -000 | 81-3577-1771 81-35772600 81-35772601 | Marcos Joaquim da Silva | 256.500-5 |
| 45 | Mata Sul - Palmares | Sirinhaém | Escola Barra de Sirinhaém | 26104601 | Regular | Rua Antonio Ribeiro | s/n | Barra do Sirinhaém | 55580 -000 | 81-3576-4001 81-3577-2613 | | |
| 46 | Mata Sul - Palmares | Sirinhaém | Escola Teotônio Correia da Silva | 26169193 | Regular | Rua do Comercio | s/n | Ibiratinga | 55580 -000 | 81-3576-1082 81 3577-2603 | Amara Yanes Franco de Sena | 300.887-8 |
| 47 | Mata Sul - Palmares | Sirinhaém | Escola Estadual Dr. Miguel Arraes de Alencar | 26181320 | Regular | Rua Cardoso da Fonte | s/n | Distrito de Santo Amaro | 55580 -000 | 81-3576-6020 | José Givanildo dos Santos | 302.550-0 |
| 48 | Mata Sul - Palmares | Sirinhaém | Escola Estadual Escritor Maximiano Accioly Campos | 26182092 | Regular | Rua São Francisco | 134 | Centro | 55580 -000 | 81-3577-2624 | Gustavo de Oliveira Ramalho Egito | 244.079-2 |
| 49 | Mata Sul - Palmares | Tamandaré | Escola de Referência em Ensino Médio Tamandaré | 26103834 | EREM-Jornada Semi-integral | Av. Dr. Leopoldo Lins | 635 | Tamandaré | 55578 -000 | 81-3676-1805 81 3676-3905 | Alexandre Mendes da Costa | 173.461-0 |
| 50 | Mata Sul - Palmares | Xexéu | Escola Mirandolina Pessoa de Queiroz | 26096072 | Regular | Rua José Adelmo | s/n | Campos Frios | 55555 -000 | 81 3693-3002 81- 3693-3304 | Alexsandra Teixeira | 189.979-1 |
| 51 | Mata Sul - Palmares | Xexéu | Escola de Referência em Ensino Médio João Pereira Sobrinho | 26105101 | EREM-Jornada Semi-integral | Rua Ovideo Maciel | 74 | Centro | 55555 -000 | 81 3681-8121 81- 3681-8131 | Morgana Ferreira Andrade | 174.271-0 |

**ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MENORES DE 7 a 18 ANOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE- CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA CURSO
DE MESTRADO

***TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)***

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais], através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar como voluntário (a) da pesquisa: **A TRAJETÓRIA DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ORIUNDOS/AS DO CAMPO: tensões entre o direito, a garantia de permanência na Educação do Campo e a construção de Identidade.**

Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Maria Girlene Callado da Silva, residente na Rua Maria do Socorro Soares, nº 17, Lagoa dos Gatos/PE, 55450-000. TEL (81)98147-7341. e-mail: girlenecallado@hotmail.com. Que está sob a orientação do professor Dr. Saulo Ferreira Feitosa. Telefone: (81)21039162, e-mail: sauloffeitosa@gmail.com.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa:**

OBJETIVO: Esta pesquisa tem por objetivo compreender os desafios que a trajetória dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades e como específicos: I) Descrever a trajetória dos/as estudantes vindo/a do campo para o ensino médio do município de Lagoa dos Gatos-PE; II) Identificar os desafios dos/as estudantes oriundo/a do campo na escola de referência e ensino médio e III) Elencar os elementos que permitem compreender a visibilização da Identidade dos/as estudantes

campeiros/as. Essa pesquisa utilizará como instrumento de coleta de dados a entrevista com os alunos oriundos do campo.

A pesquisa terá duração de dois anos, porém o período que iremos dedicar às entrevistas será de dois meses, o que resultará em alguns encontros semanais com os participantes da pesquisa para uma conversa na própria escola, em ambiente seguro e tranquilo para que os mesmos sintam-se à vontade e possam responder de acordo com o seu olhar e entendimento. Cada participante terá apenas um encontro com a pesquisadora.

RISCOS: Toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco. Mesmo quando se trata de aplicação de questionário há o risco de expor e constranger o entrevistado, causando desconforto. Como nesse caso os participantes são adolescentes, esse risco pode ser ainda maior, uma vez que a adolescência corresponde a uma fase da vida humana que implica em grandes descobertas e mudanças decorrentes da transição necessária para a próxima fase, a juventude. Por essa razão, o adolescente já enfrenta várias situações de tensão. Para evitar que a participação na pesquisa seja mais um fator de tensionamento, as questões foram cuidadosamente elaboradas para favorecer a melhor compreensão possível e amenizar os referidos riscos. As entrevistas serão realizadas em ambiente protegido, havendo apenas a presença da pesquisadora e do participante, com uma forma de abordagem coloquial, havendo sempre o cuidado da pesquisadora em informar a cada questão apresentada que o participante é livre para responder ou não o que lhe está sendo perguntado.

BENEFÍCIOS: Como benefício direto a pesquisa poderá ajudar o estudante do campo a refletir de maneira mais sistemática sobre sua realidade específica, o que favorecerá sua percepção em relação às peculiaridades de sua condição enquanto sujeito de direitos, podendo dessa forma contribuir para um melhor exercício de sua cidadania. Os benefícios indiretos serão consequentes dos resultados da pesquisa, pelo fato de poderem colaborar com uma compreensão maior sobre a trajetória dos estudantes do campo e as necessidades específicas para esse seguimento estudantil. Os conhecimentos gerados serão disponibilizados para os estudantes e educadores, serão entregues cópias da dissertação para a escola onde ocorrerá a pesquisa e para a Secretaria de Educação do município de Lagoa dos Gatos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações e entrevistas) ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais (ou responsáveis legais) pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Como a pesquisa será realizada na escola, durante o período que você se encontra lá, não haverá despesa com deslocamento. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: (**Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br**).

Assinatura do pesquisador (a)

**ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO
VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se tiver) abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **A TRAJETÓRIA DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ORIUNDOS/AS DO CAMPO: tensões entre o direito, a garantia de permanência na Educação do Campo e a construção de Identidades**, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precisemos pagar nada.

Local e data

Assinatura do (da) menor

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

| | |
|-------------|-------------|
| Nome: | Nome: |
| Assinatura: | Assinatura: |

**ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE- CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA CURSO
DE MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa: **A TRAJETÓRIA DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ORIUNDOS/AS DO CAMPO: tensões entre o direito, a garantia de permanência na Educação do Campo e a construção de Identidade.**

Esta pesquisa sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Maria Girleene Callado da Silva, residente na Rua Maria do Socorro Soares, nº 17, Lagoa dos Gatos/PE, 55450-000. TEL (81)98147-7341. e-mail: girlenecallado@hotmail.com. Que está sob a orientação do professor Dr. Saulo Ferreira Feitosa. Telefone: (81)21039162, e-mail: sauloffeitosa@gmail.com

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue a outra ficará com a pesquisadora responsável

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa tem por objetivo: compreender os desafios que a trajetória dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades e como específicos: I) Descrever a trajetória dos/as estudantes vindo/a do campo para o ensino médio do município de Lagoa dos Gatos-PE; II) Identificar os desafios dos/as estudantes oriundo/a do campo na escola de referência e ensino médio e III) Elencar os elementos que permitem compreender a visibilização da Identidade dos/as estudantes camponeses/as.

A pesquisa terá duração de dois anos, porém o período que iremos dedicar às entrevistas será de dois meses, o que resultará em alguns encontros semanais com os participantes da pesquisa para uma conversa na própria escola, em ambiente seguro e tranquilo para que os mesmos sintam-se à vontade e possam responder de acordo com o seu olhar e entendimento. Cada participante terá apenas um encontro com a pesquisadora.

RISCOS: Toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco. Mesmo quando se trata de aplicação de questionário há o risco de expor e constranger o entrevistado,

causando desconforto. Como nesse caso os participantes são adolescentes, esse risco pode ser ainda maior, uma vez que a adolescência corresponde a uma fase da vida humana que implica em grandes descobertas e mudanças decorrentes da transição necessária para a próxima fase, a juventude. Por essa razão, o adolescente já enfrenta várias situações de tensão. Para evitar que a participação na pesquisa seja mais um fator de tensionamento, as questões foram cuidadosamente elaboradas para favorecer a melhor compreensão possível e amenizar os referidos riscos. As entrevistas serão realizadas em ambiente protegido, havendo apenas a presença da pesquisadora e do participante, com uma forma de abordagem coloquial, havendo sempre o cuidado da pesquisadora em informar a cada questão apresentada que o participante é livre para responder ou não o que lhe está sendo perguntado.

BENEFÍCIOS: Como benefício direto a pesquisa poderá ajudar o estudante do campo a refletir de maneira mais sistemática sobre sua realidade específica, o que favorecerá sua percepção em relação às peculiaridades de sua condição enquanto sujeito de direitos, podendo dessa forma contribuir para um melhor exercício de sua cidadania. Os benefícios indiretos serão consequentes dos resultados da pesquisa, pelo fato de poderem colaborar com uma compreensão maior sobre a trajetória dos estudantes do campo e as necessidades específicas para esse seguimento estudantil. Os conhecimentos gerados serão disponibilizados para os estudantes e educadores, serão entregues cópias da dissertação para a escola onde ocorrerá a pesquisa e para a Secretaria de Educação do município de Lagoa dos Gatos e do estado de Pernambuco.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações e entrevistas) ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Você não pagará nada para participar desta pesquisa, também não receberá nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Como a pesquisa será realizada na escola, durante o período que você se encontra lá, não haverá despesa com deslocamento. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo: **A TRAJETÓRIA DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ORIUNDOS/AS DO CAMPO: tensões entre o direito, a garantia de permanência na Educação do Campo e a construção de Identidades**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela

envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data

Assinatura do (da) participante

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

| | |
|-------------|-------------|
| Nome: | Nome: |
| Assinatura: | Assinatura: |

**ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE- CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA CURSO
DE MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)**

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa: **A TRAJETÓRIA DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ORIUNDOS/AS DO CAMPO: tensões entre o direito, a garantia de permanência na Educação do Campo e a construção de Identidade.**

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Maria Girlene Callado da Silva, residente na Rua Maria do Socorro Soares, nº 17, Lagoa dos Gatos/PE, 55450-000. TEL (81)98147-7341. e-mail: girlenecallado@hotmail.com. Que está sob a orientação do professor Dr. Saulo Ferreira Feitosa. Telefone: (81)21039162, e-mail: sauloffeitosa@gmail.com.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa:**

Esta pesquisa tem por objetivo: compreender os desafios que a trajetória dos/as estudantes do ensino médio, oriundos/as do campo, apresentam para o fortalecimento de suas Identidades e como específicos: I) Descrever a trajetória dos/as estudantes vindo/a do campo para o ensino médio do município de Lagoa dos Gatos-PE; II) Identificar os desafios dos/as estudantes oriundo/a do campo na escola de referência e ensino médio e III) Elencar os elementos que permitem compreender a visibilização da Identidade dos/as estudantes camponeses/as. Essa

pesquisa utilizará como instrumento de coleta de dados a entrevista com os alunos oriundos do campo.

A pesquisa terá duração de dois anos, porém o período que iremos dedicar às entrevistas será de dois meses, o que resultará em alguns encontros semanais com os participantes da pesquisa para uma conversa na própria escola, em ambiente seguro e tranquilo para que os mesmos sintam-se à vontade e possam responder de acordo com o seu olhar e entendimento. Cada participante terá apenas um encontro com a pesquisadora.

RISCOS: Toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco. Mesmo quando se trata de aplicação de questionário há o risco de expor e constranger o entrevistado, causando desconforto. Como nesse caso os participantes são adolescentes, esse risco pode ser ainda maior, uma vez que a adolescência corresponde a uma fase da vida humana que implica em grandes descobertas e mudanças decorrentes da transição necessária para a próxima fase, a juventude. Por essa razão, o adolescente já enfrenta várias situações de tensão. Para evitar que a participação na pesquisa seja mais um fator de tensionamento, as questões foram cuidadosamente elaboradas para favorecer a melhor compreensão possível, as entrevistas serão realizadas em ambiente protegido, havendo apenas a presença da pesquisadora e do participante, com uma forma de abordagem coloquial, havendo sempre o cuidado da pesquisadora em informar a cada questão apresentada que o participante é livre para responder ou não o que lhe está sendo perguntado.

BENEFÍCIOS: Como benefício direto a pesquisa poderá ajudar o estudante do campo a refletir de maneira mais sistemática sobre sua realidade específica, o que favorecerá sua percepção em relação às peculiaridades de sua condição enquanto sujeito de direitos, podendo dessa forma contribuir para um melhor exercício de sua cidadania. Os benefícios indiretos serão consequentes dos resultados da pesquisa, pelo fato de poderem colaborar com uma compreensão maior sobre a trajetória dos estudantes do campo e as necessidades específicas para esse seguimento estudantil. Os conhecimentos gerados serão disponibilizados para os estudantes e educadores, serão entregues cópias da dissertação para a escola onde ocorrerá a pesquisa e para a Secretaria de Educação do município de Lagoa dos Gatos e do estado de Pernambuco.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações e entrevistas, ficarão armazenados em (pastas de arquivo e computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador) no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa. Como a pesquisa será realizada na escola, durante o período que ele/a se encontra lá, não haverá despesa com deslocamento, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepcs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A
VOLUNTÁRIO**

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo: **A TRAJETÓRIA DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ORIUNDOS/AS DO CAMPO: tensões entre o direito, a garantia de permanência na Educação do Campo e a construção de Identidade**, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data

Assinatura do (da) responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

| | |
|-------------|-------------|
| Nome: | Nome: |
| Assinatura: | Assinatura: |

ANEXO H – CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Maria Girlene Callado da Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: **A TRAJETÓRIA DOS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ORIUNDOS/AS DO CAMPO: tensões entre o direito, a garantia de permanência na educação do campo e a construção de identidades**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) Dr. **Saulo Ferreira Feitosa**. Cujos objetivos são: Identificar e compreender os principais desafios que a trajetória dos estudantes do ensino médio, oriundos do campo, apresenta quanto à continuidade do processo formativo na construção e fortalecimento de suas identidades no município de Lagoa dos Gatos-PE, nesta Secretaria para obtenção de coleta de dados.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e 510/16 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Lagoa dos Gatos, em 22/02/2019

Saulo Ferreira Feitosa
Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Secretaria de Educação e Desporto
Lagoa dos Gatos-PE
Lei nº 005 de 13/07/88